

Revista

2016 • maio

CULTURA E EXTENSÃO USP



15

Revista

2016 • maio • volume 15

CULTURA E EXTENSÃO USP



Presença em diretórios e bases de dados: Catálogo Latindex (www.latindex.unam.mx) e Portal Periódicos Capes (www.periodicos.capes.gov.br)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor

Prof. Dr. Marco Antonio Zago

Vice-Reitor

Prof. Dr. Vahan Agopyan

Pró-Reitor de Cultura e Extensão Universitária

Prof. Dr. Marcelo de Andrade Roméro

Pró-Reitor de Graduação

Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Júnior

Pró-Reitor de Pesquisa

Prof. Dr. José Eduardo Krieger

PRÓ-REITORIA DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Pró-Reitor de Cultura e Extensão Universitária

Prof. Dr. Marcelo de Andrade Roméro

Pró-Reitora Adjunta de Extensão Universitária

Profa. Dra. Ana Cristina Limongi-França

Assessor Técnico de Gabinete

Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho

Assessora Técnica de Gabinete

Profa. Dra. Karin Regina de Casas Castro Marins

Assistente Técnico do Gabinete

Cecílio de Souza

Chefe da Divisão de Comunicação Institucional

Michel Sitnik

Chefe da Divisão de Ação Cultural

Margarete Ramos

Chefe da Divisão Acadêmica

Marina Santos de Carvalho

Chefe da Divisão Administrativa e Financeira

Valdir Previde

CONSELHO EDITORIAL

Alexis Lyras (Georgetown University)

Heloísa André Pontes (UNICAMP)

Izabel Madeira de Loureiro Maior (UFRJ)

Marc Jimenez (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne)

Maria das Dores Guerreiro (Instituto Universitário de Lisboa)

Maria Ruth Amaral de Sampaio (USP)

Marisa Midori Deaecto (USP)

Mônica Almeida Kornis (FGV)

Patrizia Calefato (Università degli Studi di Bari)

Plínio Martins Filho (USP)

Vinícius Pedrazzi (USP)

Wrana Maria Panizzi (UFRGS)

COMISSÃO EDITORIAL

Editora Responsável

Profa. Dra. Diana Helena de Benedetto Pozzi

Editores Associados

Prof. Dr. Bruno Roberto Padovano

Profa. Dra. Primavera Borelli

Profa. Dra. Suzana Helena de Avelar Gomes

Prof. Dr. Waldenyr Caldas

Assistente Editorial

Eduardo Valmóbida

Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária

Revista de Cultura e Extensão USP/
Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da
Universidade de São Paulo. – N. 1 (jun./jul. 2009)
- São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, Pró-
Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, 2009-

Semestral.

ISSN 2175-6805 (versão impressa);

ISSN 2316-9060 (versão online)

1. Cultura. 2. Extensão. 3. Revista. I. Título

REVISTA DE CULTURA E EXTENSÃO USP

Rua da Reitoria, 374, 2º andar

Cidade Universitária – São Paulo-SP – 05508-220

Serviço de Produção Editorial: (11) 2648-0495

prceu.usp.br/revista – revistacultext@usp.br

Portal de Revistas da USP – www.revistas.usp.br/rce

Os artigos assinados não refletem, necessariamente, a opinião dos integrantes da Comissão Editorial da *Revista de Cultura e Extensão USP* e nem da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, sendo todo o seu conteúdo de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Sumário

Contents

5 EDITORIAL

EDITORIAL

DIANA HELENA DE BENEDETTO POZZI

ENTREVISTA

INTERVIEW

11 “A Cidadania e as Minorias”

“Citizenship and Minorities”

entrevista com FLAVIO GIKOVATE por COMISSÃO EDITORIAL

DOSSIÊ: AS MINORIAS E A SOCIEDADE

DOSSIER: MINORITIES AND SOCIETY

19 Diversidade Sexual

Sexual Diversity

CARMITA ABDO

31 Povos Indígenas, Políticas Multiculturais e Políticas da Diferença

Indigenous Peoples, Multicultural Policies and Rights Grounded in Cultural Difference

DOMINIQUE TILKIN GALLOIS

TATIANE KLEIN

TALITA LAZARIN DAL'BO

51 Minorias, Política e Violência

Minorities, Politics and Violence

EVA ALTERMAN BLAY

ARTIGOS

ARTICLES

59 Aproximando Universidade e Escola Técnica: Lições Aprendidas com o Incentivo à Pesquisa no Ensino Médio Profissionalizante

Bringing Together University and Technical School: Lessons Learned with the Promotion of Research in Vocational High School

ALESSANDRO DE OLIVEIRA DOS SANTOS
BERNARDO PARODI SVARTMAN
FERNANDO VIANA DE CARVALHO ROCCO
LUIS GUILHERME GALEÃO-SILVA
RICARDO CASCO
GUSTAVO MARTINELI MASSOLA

- 75 **A Carroça na Rota dos Balaios: Oralidade, Memória e Tradição**
The Cartwheel on Route of Balaios: Orality, Memory and Tradition
GISELE VASCONCELOS
- 85 **Educação nas Prisões e Universidade Pública: Reflexões Sobre o Papel da Extensão Universitária**
Education in Prisons and Public University: Reflections on the Role of University Extension
ROBERTO DA SILVA
CAROLINA BESSA FERREIRA DE OLIVEIRA
- 97 **Minorias, População de Rua e Jornalismo: um Estudo com Profissionais da Cidade do Rio de Janeiro**
Minorities, Homelessness and Journalism: a Study with Professionals of the City of Rio de Janeiro
SUZANA ROZENDO BORTOLI
- 109 **INSTRUÇÕES PARA O PREPARO E ENCAMINHAMENTO DOS TRABALHOS**
INSTRUCTIONS FOR PREPARING AND FORWARDING OF PAPERS

Editorial

Editorial

Dando sequência ao tema cidadania, a Revista Cultura e Extensão apresenta sua 15ª edição dedicada ao assunto das Minorias. Essa é uma questão que abarca desde a definição de quem seriam as minorias, pois alguns grupos rotulados como tal constituem de fato maiorias. Ao mesmo tempo, as assim chamadas *minorias* utilizam esse nome para defender seus interesses grupais enquanto que maiorias que sentem grandes problemas não tem uma formação adequada para poder mudar sua situação. Para discorrer sobre esse amplo tema, nesta edição apresentamos uma entrevista com um renomado psiquiatra e, além de termos aberto uma chamada para artigos pertinentes, convidamos pessoas que têm se envolvido com esse tema: *minorias*.

Em *A Cidadania e as Minorias: entrevista com o Dr. Flávio Gikovate*, o ilustre psiquiatra aborda com muita propriedade como as questões que envolvem as minorias estão vinculadas à cidadania, o que compreende o problema cultural e o aprendizado, a não aceitação das diferenças e o aparecimento dos preconceitos. As minorias não são uma questão numérica, de tamanho de grupos, mas de aceitação desses grupos de pessoas que seriam diferentes.

Convidada para escrever sobre a questão indígena, a Profa. Dra. Dominique Tilkin Gallois, juntamente com Tatiane Klein e Talita Lazarin Dal'Bo nos ofereceram um rico material, onde escrevem com propriedade sobre as múltiplas questões atinentes a essa minoria. Os indígenas constituem inúmeros grupos e se distribuem pelas diversas regiões do nosso país. Eles sempre foram uma população orgulhosa de sua cultura e tradições. Isso tem causado alguma dificuldade na questão de integração, pois não há uma boa aceitação das diferenças por parte dos indígenas e não indígenas e estes entendem os indígenas como um sub povo. As autoras discorrem sobre os diferentes aspectos da questão indígena, inclusive as legislações vigentes e seus resultados. Mostram-nos que os indígenas estão buscando conhecimento que lhes irá permitir serem eles próprios a cuidar

DIANA HELENA DE
BENEDETTO POZZI

Universidade de São Paulo.
Faculdade de Medicina, São
Paulo, Brasil.

de seus interesses tanto culturais quanto territoriais, ao invés de dependerem tão somente da atuação do Estado. Para eles seu território e meio ambiente tem importante significado cultural e eles não querem abrir mão de sua cultura milenar. Eles relatam que sua ideia de cultura é abrangente e diferente da dos não indígenas que limitam cultura às diferentes formas de arte e lazer.

Escrevendo sobre a questão feminina, nossa convidada, a Profa. Dra. Eva Alterman Blay relata a situação atentando primordialmente ao aspecto racional e social e minimizando a questão biológica e funcional da mulher. Ora, felizmente homens e mulheres são diferentes, caso contrário não estaríamos aqui. Ocorre que as diferenças, como dito pelo Dr. Gikovate, com grande frequência causam problemas. Talvez seja consequência do medo que temos do que é diferente, que decorre de nossa insegurança e pode resultar na necessidade de autoafirmação e é então que acontecem os problemas. Entretanto, a vida tem inúmeros aspectos que são comentados pela professora em que a diferença de gênero não tem a mínima importância e permitiriam que as atividades de mulheres e homens fossem equivalentes e isso tem de ser reconhecido. Entretanto, devemos lembrar que, por exemplo, entre artistas de cinema, os homens são mais bem remunerados provavelmente pelo fato das mulheres lhes darem mais bilheterias. A professora faz uma apresentação interessante sobre as questões legais que historicamente estão relacionadas à situação da mulher. Elas são o reflexo da cultura e da época em que as leis foram criadas, tanto da população feminina quanto da masculina e todas as medidas legais mais recentes não tem sido bem sucedidas. Esse fato está associado às mulheres que aprenderam, aceitam e até gostam das situações em que vivem. Vale lembrar o comportamento de muitas mulheres em relação ao assédio que sofrem suas crianças.

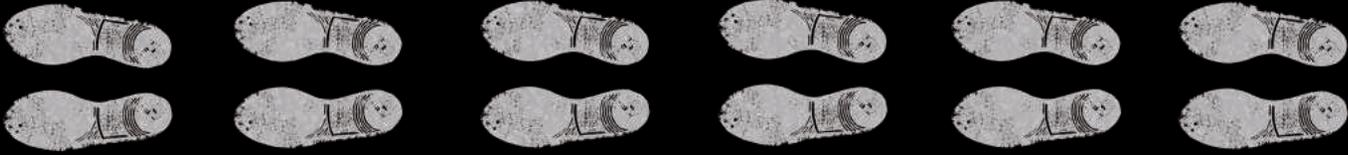
Convidada a escrever sobre diversidade sexual, a Profa. Dra. Carmita Abdo apresenta uma ampla visão da questão que envolve a progressiva diferenciação entre sexo e gênero que ocorreu no séc. XX influenciada pela tecnologia, sociologia, pedagogia e pelo advento da psicanálise. Ela discorre sobre as diferenças biológicas existentes entre os sexos e a evolução da expressão da sexualidade nas pessoas desde o início de suas vidas, que é influenciada pelos mais diversos fatores. Enfatiza a necessidade de um esclarecimento e educação da população em geral como essenciais para a compreensão e tolerância em relação à questão da diversidade sexual, que é uma situação que está evoluindo como uma mudança sem precedentes para a civilização ocidental e cuja causa não é bem determinada, mas provavelmente tem relação com o avanço dos mais diversos canais midiáticos, e o legado ainda não é possível conhecer.

Completam esta edição cinco artigos dos que nos foram encaminhados. Eles tratam de atividades realizadas junto a diferentes *minorias* que carecem de uma melhor inserção na sociedade e têm recebido a atenção de distintos grupos universitários que atuam na área de extensão. Neles é mostrada a importância da universidade e sua atividade de extensão para aprimorar a cidadania e reduzir as diferenças.

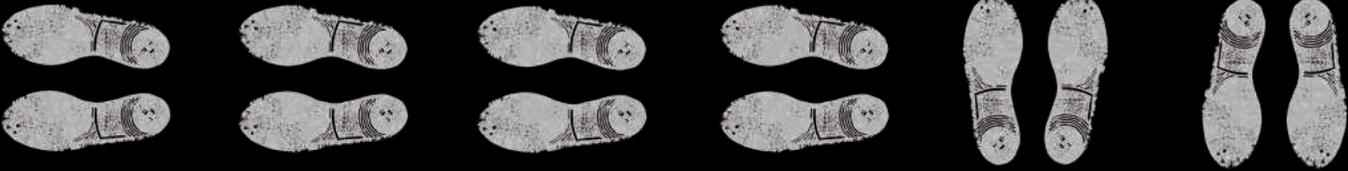
Muito provavelmente o conjunto apresentado irá permitir a todos pensar e

repensar nesses assuntos e perceber que nossos pensamentos podem ser diferentes uns dos outros, mas a apresentação e discussão das ideias sempre irá propiciar uma melhor escolha de caminhos para construir uma *sociedade* amigável e cidadã.

DIANA HELENA DE BENEDETTO POZZI *professora associada da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FM-USP) e editora responsável da Revista de Cultura e Extensão USP – e-mail: revistacultext@usp.br.*



ENTREVISTA interview



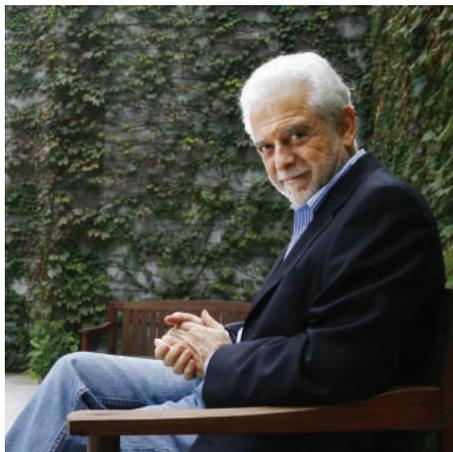
“A Cidadania e as Minorias”

“Citizenship and Minorities”

As questões que envolvem as minorias têm sido relevantes na nossa sociedade. Em função desse fato entrevistamos o Dr. Flavio Gikovate, psiquiatra que tem tido ação relevante nessa área, para discutir e procurar esclarecer alguns aspectos importantes em relação ao tema: quem são as minorias e por que elas existem.

Verônica Cristo – *A cisão de nossa sociedade entre minorias e maioria me parece estar ligada à ideia do preconceito. O ser humano é um ser preconceituoso por natureza? Qual é a origem desse sentimento?*

Flavio Gikovate – O que existe no ser humano não é uma questão de natureza e sim de cultura. No ser humano, temos que desmembrar bem a palavra “natureza” – que sempre pressupõe uma razão biológica, genética, que não tem consercto. Acho que tem muito mais a ver com cultura. Essencialmente o que acontece é que, na cultura e no jeito como as pessoas aprendem a pensar, elas aprendem



DIANA HELENA DE
BENEDETTO POZZI,
BRUNO ROBERTO
PADOVANO, VERÔNICA
REIS CRISTO, WALDENYR
CALDAS E CINTIA
OLIVEIRA

Universidade de São Paulo.
Pró-Reitoria de Cultura e Ex-
tensão Universitária, São Pau-
lo, Brasil

FLÁVIO GIKOVATE

Universidade de São Paulo,
São Paulo, Brasil

a não respeitar a diferença de opinião ou as diferenças em geral. Então tudo que for diferente vai ser mal visto. Isso acaba sendo a matriz, o modelo, de todo o preconceito global. Por exemplo, se um casal, mesmo quando não tem preconceito no sentido social (minorias e maioria), tem opiniões diferentes sobre um mesmo tema, a diferença de opinião já é suficiente para se tornar motivo de briga, atrito, desrespeito. Então, a dificuldade de lidar com diferença de opinião, ou diferenças, é a matriz de todos os preconceitos. E as diferenças, as vezes são pra mais, as vezes pra menos, mas sempre têm preconceito. Existem preconceitos das minorias também, das minorias entre elas (subgrupos) e preconceitos das minorias contra as majorias. A diferença de opinião é que é o problema e, em uma sociedade em que a cultura, a psicologia, não é amiga e respeitosa das diferenças de opinião, será sempre assim: onde há diferença, haverá conflito. O preconceito é inerente a um jeito de pensar que faz parecer que cada um é dono da verdade.

Diana Pozzi – *Afinal, quem seriam as minorias? A denominação existente não estaria camuflando o preconceito?*

FG – Se pensarmos bem genericamente, minorias são aquelas pessoas que ficam “fora da caixa”, que não se enquadram na categoria ou no padrão de comportamento oficial de uma sociedade. As minorias étnicas não necessariamente são minorias numéricas, na África do Sul, por exemplo, existiu um preconceito enorme contra negros que eram a imensa maioria do país. Então, as minorias podem ser grupos que representam estatisticamente número menor ou grupos que se veem estigmatizados por serem diferentes da média. Os homossexuais, os judeus, os árabes e japoneses durante um tempo, todos foram estigmatizados por serem diferentes, nem todos necessariamente por um aspecto físico. Eles acabam sendo subgrupos

que têm costumes, hábitos que são diferentes do oficial, aceito pela maioria, e por isso são considerados minorias.

Algumas denominações camuflam o preconceito, mas não obrigatoriamente. As minorias e os preconceitos são sempre envolvidos, por significarem grupos diferentes, tudo o que é diferente gera preconceito, mas não obrigatoriamente é uma minoria. Sempre vai haver o problema, tudo é uma questão de respeito ou não pelas diferenças e isso é uma coisa que realmente não é parte da educação das pessoas.

Diana Pozzi – *Haveria algum meio para reduzir ou mesmo eliminar o preconceito?*

FG – Só se as pessoas aprenderem a respeitar as diferenças, essa seria a única condição para se mudar alguma coisa. Agora, isso vem de uma formação desde a infância. As crianças têm uma tendência a depreciar e debochar dos que são diferentes, uma tendência forte de chacota, principalmente entre meninos de 6 e 7 anos de

idade, o que já é um indício de uma forma de pensar em que todo o diferente pode ser mal visto. Eles aprendem os apelidos pejorativos em casa, com pais que não respeitam suas particularidades, disputas entre torcidas de futebol, brigas pra ver quem vai ser campeão em escola de samba, no Congresso. Então, acaba sendo meio assim “não sei do jeito que eu quero, tenho que brigar”, e essa mentalidade teria que ser substituída por uma mentalidade efetivamente democrática, que aqui no Brasil não existe.

Bruno Padovano – *Qual a relação entre minorias e cidadania, e como é que a atual constituição trata esses dois assuntos?*

FG – Na verdade, pra que se possa falar em cidadania, é preciso falar em respeito a todos os tipos de pessoas. “Cidadania” significaria que todos

ESSENCIALMENTE O QUE ACONTECE É QUE, NA CULTURA E NO JEITO COMO AS PESSOAS APRENDEM A PENSAR, ELAS APRENDEM A NÃO RESPEITAR A DIFERENÇA DE OPINIÃO OU AS DIFERENÇAS EM GERAL. ENTÃO TUDO QUE FOR DIFERENTE VAI SER MAL VISTO.

os indivíduos que são membros de uma determinada comunidade, independente de credo, cor, sexualidade, gênero, teriam direito a igual quantidade de privilégios e deveres. Ou seja, estamos muito longe disso ainda.

Diana Pozzi – *Considerando que temos uma constituição que reza direitos e deveres iguais para todos, há legislações que têm sido criadas com o intuito de proteger, e mesmo beneficiar, as assim chamadas minorias. Essas coisas não incorrem no risco de aumentar o preconceito?*

FG – Quanto mais a própria lei facultar todas as liberdades para todos, mais fácil será a vida em comum, porque de fato todos os direitos têm de ser equalizados. Contudo, sempre haverá aquele grupo de privilegiados que vai gerar conflito para não perder privilégio algum. Conflitos, dentro de uma sociedade onde existe cidadania, serão sempre resolvidos pela lei. As vezes são conflitos que antecedem as votações nos Congressos e Tribunais Superiores, mas, uma vez decidido, não há mais como questionar. Em todo lugar existe essa resistência, mas uma vez aprovado e tornado lei, é ela que valerá, e uma hora o conjunto da população vai se cansar da briga e passar a assumir como assunto vencido para outras questões mais importante que irão aparecer, isso é inclusive um processo evolutivo. A sociedade é um corpo em movimento, permanentemente em mudanças essenciais que vão dando nova forma para as leis que a regem.

Verônica Cristo – *Cabe à maioria decidir sobre os direitos da minoria?*

FG – Isso depende de que direitos estamos falando. Por exemplo, no casamento homossexual é a maioria que vai acabar decidindo sobre isso, porque o Congresso não é e nunca vai ser constituído só por homossexuais. Na teoria, eu já não sei como isso ficaria. Na prática, a maioria teria que regulamentar os direitos igualitários para que as

minorias possam, com o passar do tempo, regulamentar seus próprios direitos e ir heterogeneizando o Legislativo. Ou seja, teríamos que seguir o exemplo de outros países sempre no sentido da inclusão para que tudo se transforme numa coisa harmônica, o que pode levar décadas, às vezes séculos. O maior problema é conseguir caminhar nesse processo.

Bruno Padovano – *Minorias ontem, majorias amanhã? Ou vice-versa... a legislação brasileira contempla tais dinâmicas, ou deveria?*

FG – Não, elas sempre farão parte da comunidade, mas incluídos. Participando, votando, tendo representação mais adequada nas instâncias e instituições. A minoria vai deixar de ser caracterizada por alguma propriedade “inferior” ou diferente, a minoria significará simplesmente fazer parte de um grupo estatisticamente menor da sociedade e não ter mais direitos ou menos direitos. Na verdade, pra que isso aconteça, mais direitos para esses grupos devem ser dados, para equalizar o fato de que eles foram segregados no passado.

Eu acho que a nossa legislação está tentando caminhar nesse sentido, mas vai levar tempo. A inclusão as vezes contempla de um jeito que não é muito efetivo, a exemplo das políticas de incentivo ao consumo para incluir cada vez mais pessoas na classe média. Eu tenho as minhas dúvidas em relação a isso porque se diminuir o consumo, aumenta a exclusão. Incluir mesmo implicaria mais do que em consumo, mas em educação. Não tem nada mais importante no mundo do que educação.

Diana Pozzi – *Os índios são a população original de nosso país e foram tornados minoria absoluta, qual seria a causa de não haver uma maior preocupação com esse grupo? Seria simplesmente porque eles têm tradições próprias?*

FG – Os índios são uma espécie de subgrupo que, se não forem protegidos, entrarão em

extinção, porque eles têm um estilo de vida que não é competitivo, como o são as outras sociedades do mundo. Praticamente em todos os lugares do mundo eles não conseguiram ser verdadeiramente incluídos, foram exterminados. Isso com exceção das comunidades mais competentes, como os índios do México quanto os andinos, que influenciaram e influenciam até hoje a etnia, se mesclaram, se misturaram, e hoje mais da metade da população desses países tem traços de índio, inclusive alguns presidentes, a exemplo do boliviano. Estive duas vezes na Bolívia e o país tem uma base indígena que é impressionante, é uma cultura milenar. A nossa foi atropelada pela dos colonizadores porque não tinha essa força, essas raízes tão firmadas. Os espanhóis nunca conseguiram apagar esses povos, a única saída foi a miscigenação. Os nossos tinham cultura, mas não a força cultural necessária para a sobrevivência, muito acabou sendo apagado, não houve uma manutenção dessas tradições e por isso as comunidades são tão diminutas hoje em dia.

Bruno Padovano – *As reservas indígenas têm uma legislação adequada? Como garantir a fiscalização sobre invasões em tais áreas?*

FG – Elas não parecem ter, pela quantidade de conflito por terras que vemos nos jornais. Os indígenas têm pouca visibilidade e, quando têm, sempre vemos um abuso do mais forte em relação ao mais fraco. O índio virou hoje quase uma criança superprotegida porque ela não tem fôlego próprio pra se manter, um “café-com-leite” na brincadeira. Eu acho que a questão indígena no Brasil não tem futuro, eles vão acabar desaparecendo e/ou saindo das próprias comunidades pra incorporar a nossa, o que já está acontecendo. Eles são um grupo em extinção.

FLÁVIO GIKOVATE *médico-psiquiatra, psicoterapeuta, conferencista e escritor. Atualmente apresentado o programa “No Divã do Gikovate”, na rádio CBN, e dedicado a maior parte do tempo à clínica – e-mail: flaviogikovate@flaviogikovate.com.br.*

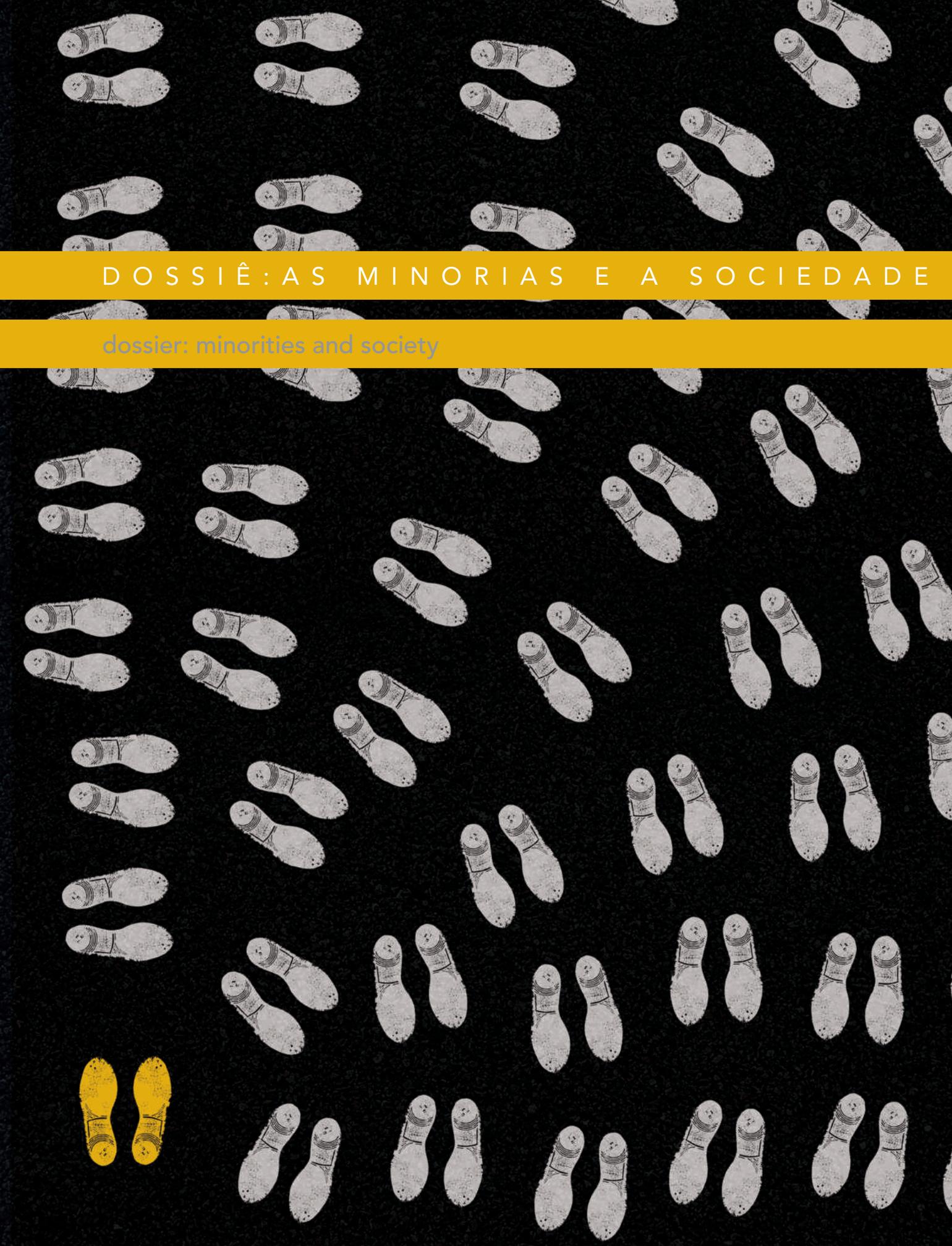
DIANA HELENA DE BENEDETTO POZZI *professora associada da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FM-USP) e editora responsável da Revista de Cultura e Extensão USP – e-mail: revistacultext@usp.br*

BRUNO ROBERTO PADOVANO *professor titular da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP) e editor associado da Revista de Cultura e Extensão USP*

VERÔNICA REIS CRISTO *bacharel em Relações Públicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e assistente editorial da Revista de Cultura e Extensão USP – e-mail: veronica.cristo@usp.br.*

WALDENYR CALDAS *professor titular da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e editor associado da Revista de Cultura e Extensão USP*

CINTIA OLIVEIRA *graduanda em Jornalismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e repórter da Revista de Cultura e Extensão USP – e-mail: cintiaoliveira1996@gmail.com*



DOSSIÊ: AS MINORIAS E A SOCIEDADE

dossier: minorities and society



Diversidade Sexual

Sexual Diversity

RESUMO

As mudanças no campo da sexualidade, durante o século XX, caracterizaram-se pela influência da tecnologia, por progressos na área da Sociologia, Pedagogia e pelo advento da psicanálise. Pesquisas sobre o comportamento sexual representaram ruptura com estudos da sexologia clínica. As palavras *sexo* e *gênero* foram, e ainda são, utilizadas como sinônimos, embora pertencer a determinado *sexo* signifique ser homem ou mulher, biologicamente, enquanto *gênero* define o masculino e o feminino, do ponto de vista comportamental e psicológico. Por outro lado, o comportamento de gênero assume diferentes significados, conforme a cultura em que se insere. A expressão da sexualidade, mais do que se manifestar por diferentes heranças biológicas, também se constitui num meio de confirmação de regras sociais, o que lhe credita caráter ideológico. Técnicas de imagem cerebral ampliaram o conhecimento das diferenças do cérebro masculino e feminino. Estudos demonstraram que influências associadas ao sexo se dão em vários níveis do sistema nervoso, do genético ao comportamental, resultando em distintas organizações cerebrais, masculina e feminina, dissociadas dos estereótipos. O legado de tais mudanças é sem precedentes para a civilização ocidental. Perplexidade, estigmatização, mapeamentos cerebrais e classificações diagnósticas ainda são as respostas mais frequentes a este turbilhão de orientações, identidades e preferências sexuais. Este artigo se propõe a debater o tema *diversidade sexual*, provocando uma reflexão sobre a força do sociocultural que se contrapõe às evidências da biotecnologia.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Diversidade Sexual. Diferenças Cerebrais. Transgêneros.

ABSTRACT

The changes in the field of sexuality during the 20th century are characterized by the influence of technology, progress in the area of Sociology, Teaching and the creation

CARMITA ABDO

Universidade de São Paulo.
Faculdade de Medicina, São
Paulo. Brasil.

of psychoanalysis. Researches on sexual behavior represented a rupture with clinical sexology studies. The words *sex* and *gender* have been and still are used as synonyms, even though belonging to a certain *sex* means being a man or a woman biologically, whereas *gender* defines male and female from a behavioral and psychological point of view. On the other hand, gender behavior assumes different meanings in accordance with the culture in which it is inserted. The expression of sexuality, more than being expressed by means of a different biological heritage also constitutes a form of confirmation of social rules, which gives it an ideological character. Brain image techniques extended the knowledge about the male and female brains. Studies show that differences associated with sex happen at different levels of the nervous system, from genetics to behavior, resulting in different male and female brain organization dissociated from stereotypes. The legacy of such changes is unprecedented for the Western civilization. Perplexity, stigmatization, brain mapping and diagnosis classifications are still the most frequent answers to this whirlwind of sexual orientations, identities and preferences. This article proposes to debate the topic of *sexual diversity*, provoking a reflection on the sociocultural components against the evidences of biotechnology.

Keywords: Sexuality. Gender. Sexual Diversity. Brain Differences. Transgender.

INTRODUÇÃO

As mudanças no campo da sexualidade ocorridas no século XX foram caracterizadas por grande influência da medicina: especialmente o desenvolvimento das tecnologias reprodutivas (conceptivas e contraceptivas). Por outro lado, progressos na área da Sociologia, Pedagogia, além do advento da psicanálise, avaliaram, ao mesmo tempo em que impactaram o comportamento sexual nesse século, quando o desejo sexual passou a ser valorizado, especialmente para as mulheres.

As pesquisas sobre o comportamento sexual feminino e masculino da população americana, realizadas por Kinsey [23; 24], representaram uma ruptura com os estudos da sexologia clínica do final do século XIX e do início do século XX, focalizados sobre os “desvios sexuais” [18; 25].

Com o advento da Aids, no início dos anos 1980, esses estudos se multiplicaram, contribuindo para explicitar aspectos da sexualidade contemporânea [1; 41].

Nesse campo, a influência da epidemiologia e notadamente da biologia experimental sobre a clínica médica, teve enorme relevância no século XX. Por sua magnitude, afetou também a sexualidade no século XXI [27].

O transplante de órgãos, a pílula anticoncepcional, a barriga de aluguel, a fertilização *in vitro*, o código genético, o genoma, a clonagem, as células tronco, entre outros, atingiram profundamente as estruturas simbólicas que regem as identificações dos indivíduos (nomeação, filiação, maternidade e paternidade, identidade sexual). Loyola [27] alertou, no início dos anos 2000, que “a liberação do sexo” teria como efeito deixar todo mundo em busca de seu “gênero”, de sua identidade genérica e sexual, com cada vez menos respostas possíveis, considerando-se a circulação dos signos e a multiplicidade dos prazeres. Tratava-se, em suma, da transformação das questões de

identidade sexuada nas de um comércio de signos, de um jogo irônico da indiferença sexual. Esses desafios a sexualidade teria de enfrentar no século XXI” [27].

A partir dessas considerações iniciais, o artigo em pauta passa a debater o tema *diversidade sexual*, provocando uma reflexão sobre a força das influências socioculturais que se contrapõem às evidências da biotecnologia.

SEXO E GÊNERO

Não é incomum que as palavras *sexo* e *gênero* sejam utilizadas como sinônimos, embora pertencer a determinado *sexo* signifique ser homem ou mulher, biologicamente, enquanto *gênero* define o masculino e o feminino, do ponto de vista comportamental e psicológico.

Essa diferença vem sendo muito discutida, na atualidade, desde que a diversidade sexual passou a ser intensamente divulgada, em função das novas formas de comunicação e interação social disponíveis.

O tema não é novo, contudo ainda instiga os pesquisadores e a população geral, ao mesmo tempo em que os estereótipos de masculinidade (força, iniciativa, coragem, competitividade) e os de feminilidade (fragilidade, ternura, necessidade de proteção, interesses domésticos) são questionados, apesar de ainda transmitidos.

Em seu livro “Making sex-body and gender from the Greeks to Freud”, Laqueur [26] enfatiza que, até o século XVIII, o gênero constituía o sexo. As diferenças entre os sexos foram criação do século XX. Até então, o sexo masculino era o único, sendo a mulher um macho incompleto. Diferenças reforçadas instituíram o registro de dois sexos [26].

Também na segunda metade do século passado, os pesquisadores Money e Tucker [32] defendiam que as características biológicas sexuais humanas podem ser assim resumidas: só o homem fecunda; só a mulher menstrua, gesta e amamenta. As outras diferenças entre os sexos não seriam imprescindíveis, mas as quatro funções reprodutoras básicas (fecundação, menstruação, gestação e amamentação) definiriam o sexo de cada um, em qualquer sociedade ou cultura. Segundo essa tese, em todas as sociedades o sexo biológico seria a base de um código regente das interações sociais e da natureza humana. As características sexuais inatas ensejariam elaborações culturais, formando papéis sociais (papéis de gênero), os quais não estariam relacionados com o elemento biológico originário, mas seriam obrigatoriamente decorrência natural dos mesmos. A título de ilustração, vale comentar: a mãe, porque amamenta, também responde pelas tarefas da casa. Deduz-se disso que muitas vezes se creditam às diferenças biológicas o que, na verdade, são acordos entre os sexos, com finalidade funcional e de preservação da espécie [32].

Na atualidade, o comportamento de gênero assume diferentes significados, conforme a cultura em que se insere. Tais significados podem variar dentro de uma mesma cultura, segundo as conveniências, o que também lhes confere caráter adaptativo/econômico. Em outras palavras, o comportamento do homem e da mulher se adapta para atender, entre outras, às demandas do estilo de vida adotado. Portanto,

a expressão da sexualidade, muito mais do que se manifestar por diferentes heranças biológicas, também se constitui num meio de confirmação de regras sociais, o que lhe credita caráter ideológico.

DIFERENÇAS CEREBRAIS ENTRE OS SEXOS

O advento de técnicas de imagem cerebral cada vez mais sofisticadas (ressonância nuclear magnética funcional e tomografia por emissão de pósitrons, por exemplo) ampliou, especialmente na última década, o conhecimento das diferenças do cérebro masculino e feminino sobre as funções cerebrais. Essas descobertas, apesar de reveladoras, são desafiadas por expressões da sexualidade, que nem sempre apresentam correspondência com as respectivas estruturas cerebrais (masculina e feminina).

Em várias regiões do córtex cerebral, a substância cinzenta e a branca diferem, conforme os sexos, não sendo essas diferenças sempre evidentes anatomicamente, mas em caráter funcional, quanto à função dos neurotransmissores ou à resposta metabólica à determinada experiência [3].

Essas particularidades estão associadas à presença ou à ausência de receptores de esteroides sexuais em regiões cerebrais homólogas, durante determinados períodos do desenvolvimento, o que indica a influência de hormônios sexuais sobre as características específicas dos cérebros masculino e feminino [21].

O hipocampo, região cerebral sexualmente dimórfica em sua estrutura e função, está associado ao aprendizado e à memória, às funções neuroquímicas (sistemas serotoninérgico, adrenérgico, colinérgico, entre outros) e à reatividade ao estresse [30]. Há diferenças importantes, sendo essa região maior em mulheres do que em homens. O estresse crônico comprovadamente prejudica as células do hipocampo dos indivíduos do sexo masculino, enquanto esse efeito em mulheres é menos conhecido. Tal vulnerabilidade torna-se fator de risco para o transtorno do estresse pós-traumático e a depressão [31].

A amígdala é maior em homens do que em mulheres, sendo bem conhecido o papel que desempenha na memória para eventos emocionais. O conteúdo emocional da memória (imagens visuais) associa-se à amígdala esquerda em mulheres e à amígdala direita nos homens [9; 10]. Além disso, nas respostas a expressões faciais, a amígdala esquerda responde mais ativamente em mulheres diante das faces que manifestam alegria, padrão oposto ocorre para a amígdala direita [22].

A tomada de decisão depende do córtex pré-frontal. O desempenho nesta tarefa está mais associado ao hemisfério direito em homens, enquanto associa-se ao hemisfério esquerdo em mulheres [37].

Tomografia por emissão de pósitrons, utilizada para avaliar o nível de síntese de serotonina, encontrou concentração 50% maior em homens do que em mulheres. Esse resultado ajuda a compreender porque a depressão (que envolve disfunção de serotonina) afeta mais às mulheres do que aos homens, numa proporção de 2 para 1 [33].

Há, ainda, diferenças na responsividade da dopamina ao estímulo dos hormônios sexuais e da anfetamina: mulheres são mais sensíveis para os efeitos reforçadores dos

psicoestimulantes, o que contribui para que evoluam mais rapidamente à dependência química [29].

Avaliações de competência espacial demonstram que o amadurecimento mais tardio favorece melhor desempenho do que o amadurecimento precoce. Como os meninos tendem a amadurecer mais tarde do que as meninas, essa maturação mais lenta garante vantagem masculina em atividades que exijam habilidade espacial [39].

Portanto, influências associadas ao sexo se dão em todos os níveis sobre o sistema nervoso, desde o genético até o comportamental, resultando em dois mosaicos de organização cerebral – um masculino e outro feminino – aparentemente semelhantes em muitos aspectos [42]. Essas influências são muito importantes, não devendo ser negligenciadas. Mas não favorecem o entendimento da diversidade sexual.

VARIAÇÃO DE GÊNERO NA INFÂNCIA E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA VIDA ADULTA

Estudos têm focado a associação entre variação de gênero (ou comportamento transgênero) na infância e orientação sexual e disforia de gênero na vida adulta. O quanto isto se observa tanto em amostras quanto na população em geral ainda não está definido.

Homossexuais tendem a referir mais história de desconforto em relação ao gênero na infância, quando comparados aos pares heterossexuais [6; 34]. Por outro lado, a presença na infância de variação de gênero foi associada à orientação homo ou bissexual na vida adulta [17; 40]. Há indícios de que o comportamento de variação de gênero seja influenciado por exposição cerebral a hormônios sexuais e de que este comportamento seja hereditário [12; 38].

Em relação à orientação sexual na vida adulta e à disforia de gênero, diferenças em certas estruturas cerebrais entre os homossexuais e heterossexuais [2; 36] e em certas estruturas neuroanatômicas em transgêneros homens-para-mulheres e mulheres-para-homens [20; 28] foram demonstradas.

Quanto à metodologia das pesquisas, as retrospectivas são passíveis de crítica, por viés de recordação. Há, no entanto, um estudo prospectivo que avaliou fatores da infância que podem influenciar a disforia de gênero na adolescência e no adulto jovem. Demonstrou que quanto mais intenso o relato de variação de gênero, maior a chance de persistência dessa variação de disforia de gênero na adolescência [38].

Estudos prospectivos com crianças que sejam representativas da população em geral são necessários. O resultado de um deles, de variação de gênero na infância e orientação sexual e disforia de gênero na vida adulta entre garotos e garotas da população em geral foi recentemente publicado [35]. A variação de gênero na infância e a homossexualidade na vida adulta resultaram associadas na população em geral, mas essa correlação foi mais fraca do que nas amostras clínicas. Vale lembrar que essa associação não é aplicável para a vasta maioria das crianças com variação de gênero e para indivíduos homossexuais e ela também não implica uma relação causal entre esses dois fenômenos [35].

À luz desse achado, pais e cuidadores devem ser informados de que o desfecho

psicossocial (em termos de orientação sexual e disforia de gênero) não pode ser previsto, pelo conhecimento atual nos dias de hoje. Devem-se evitar ações precipitadas (mudar nomes ou usar pronomes do outro gênero) e se recomendam atitudes mais neutras. Steensma *et al.* [35] sugerem que os pais devam permitir, por exemplo, que o filho use um vestido em um ambiente protegido, mas não em público, a menos que este desejo transgênero persista, com o passar dos anos. Ter informação sobre o desenvolvimento psicossocial em geral e o esclarecimento de como lidar com esta variação de gênero pode diminuir a pressão dos pais sobre a criança, no sentido de se tornar mais próxima do gênero biológico, sendo mais tolerantes quanto ao comportamento variável do gênero da criança [15].

O FUTURO DA DIVERSIDADE SEXUAL

Tudo indica que a 11ª edição da Classificação Internacional de Doenças e Condições Relacionadas à Saúde, da Organização Mundial de Saúde vai "desclassificar" o transexualismo como um transtorno mental e mudar a terminologia de diagnóstico para Incongruência de Gênero. Muito provavelmente irá alterar a colocação da incongruência de gênero, no âmbito da saúde sexual e reprodutiva, como uma categoria separada [16]. Vale lembrar que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5) "despatologizou" as parafilias (exceto pedofilia, voyeurismo, exibicionismo e frotteurismo), desde que fossem praticadas com consento entre os parceiros e não causassem sofrimento [5].

Apesar do número de indivíduos com disforia de gênero que frequentam clínicas para avaliação e pessoas que se autodiagnosticam com disforia de gênero/incongruência de gênero estar em franco crescimento ao longo dos últimos anos em muitos países, faltam dados fidedignos sobre a prevalência dessa condição na população geral, de modo a permitir o planejamento dos serviços de saúde [4].

Outra situação que preocupa é a prevenção de problemas de saúde mental, predominantemente ansiedade, depressão e comportamento de automutilação [11]. Além do discurso de que indivíduos transgêneros são um grupo psicologicamente vulnerável, devem ser implementados programas de acompanhamento que trabalhem o estresse de minorias e a discriminação, o reforço à proteção legal e o apoio social [14].

Estudos prospectivos são escassos e ainda não se tem resposta a respeito de quais os tratamentos com hormônios são mais eficazes e qual é o melhor perfil de efeitos colaterais. Também os níveis de hormônios e por quanto tempo; o papel e o risco de análogos do hormônio liberador de gonadotrofinas (GnRH) e se são superiores aos medicamentos mais antigos (acetato de ciproterona); por quanto tempo os jovens podem usar análogos de GnRH, antes de se introduzir hormônios do sexo oposto e quais são os prós e os contras desta estratégia [4].

O apoio psicológico, a supressão da puberdade e o funcionamento psicossocial em adolescentes com disforia de gênero são temas relevantes a serem melhor pesquisados. Da mesma forma, sobre cirurgia, há escassez de estudos, quanto aos resultados e comparações de técnicas cirúrgicas reconstrutivas de mamas, dos genitais e

das cordas vocais [13].

Trabalhar os clínicos para tratar os indivíduos transgêneros como qualquer outra população, não dificultando ou questionando o acesso aos cuidados é outra vertente [8]. A implementação e o desenvolvimento de serviços multidisciplinares para identidade de gênero são fundamentais, de modo a atender todas as idades.

A ênfase em biologia molecular, genética e imagens funcionais cada vez mais atrai investimentos. Tem interesse acadêmico, mas não necessariamente beneficia transgêneros [4]. Estudos bem desenhados, embasados na clínica, podem servir de modelo para futuras e mais amplas pesquisas.

Esclarecimento e educação da população geral (a começar nas escolas) e dos profissionais de Saúde, em particular, são essenciais para a compreensão e a tolerância e para melhor qualidade de vida de indivíduos transgêneros e seus familiares.

CONCLUSÃO

Uma profusão de recursos tecnológicos, cuja maior acessibilidade se deu a partir do século XX, permitiu que novas manifestações sexuais concretizassem “fantasias” e as divulgassem de forma surpreendentemente eficiente, por meio de variados canais midiáticos, especialmente a partir do final do século passado.

Na sequência, a diversidade sexual veio a público, numa dimensão inédita.

O legado dessa mudança sem precedentes para a civilização ocidental ainda não foi calculado.

Ainda a perplexidade, a estigmatização, os mapeamentos cerebrais e as classificações diagnósticas são as respostas mais frequentes a este turbilhão de orientações, identidades e preferências sexuais.

REFERÊNCIAS

- [1] ALBARRACÍN, D., *et al.* Persuasive communications to change actions: an analysis of behavioral and cognitive impact in HIV prevention. **Health Psychology**, v. 22, n. 2, p. 166-177, 2003. DOI: 10.1037/0278-6133.22.2.166.
- [2] ALLEN, L. S., GORSKI, R. A. Sexual orientation and the size of the anterior commissure in the human brain. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 89, n. 15, p. 7199-7202, 1992. PNAS 1992 89: 7199-7202.
- [3] ALLEN, J. S., *et al.* Sexual dimorphism and asymmetries in the gray-white composition of the human cerebrum. **Neuroimage**, v. 18, n. 880-894, 2003. DOI:10.1016/S1053-8119(03)00034-X.
- [4] ARCELUS, J., BOUMAN, W. P. Current and future direction of gender dysphoria and gender incongruence research. **The Journal of Sexual Medicine**, v. 12, n. 12, p. 2226-2228, 2015. DOI: 10.1111/jsm.13065.
- [5] ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico**

- e estatístico de transtornos mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- [6] BAILEY, J. M., ZUCKER, K. J. Childhood sex-typed behavior and sexual orientation: A conceptual analysis and quantitative review. **Developmental Psychology**, v. 31, n. 1, p. 43-55, 1995.
- [7] BIBER, C. L., *et al.* A study of sex differences in presentation for care of HIV. **AIDS Patient Care STDS**, v. 13, n. 2, p. 103-110, 1999. DOI: 10.1089/apc.1999.13.103.
- [8] BOUMAN, W. P., *et al.* Yes and yes again: Are standards of care which require two referrals for genital reconstructive surgery ethical? **Sexual and Relationship Therapy**, v. 29, n. 4, p. 377-389, 2014. DOI: 10.1080/14681994.2014.954993.
- [9] CAHILL, L., *et al.* Sex-related difference in amygdala activity during emotionally influenced memory storage. **Neurobiology of Learning and Memory**, v. 75, n. 1, p. 1-9, 2001. DOI: 10.1006/nlme.2000.3999.
- [10] CAHILL, L., *et al.* Sex-related hemispheric lateralization of amygdala function in emotionally influenced memory: an fMRI investigation. **Learning & Memory**, v. 11, n. 3, p. 261-266, 2004. DOI: 10.1101/lm.70504.
- [11] CLAES, L., *et al.* Non-suicidal self-injury in trans people: Associations with psychological symptoms, victimization, interpersonal functioning and perceived social support. **The Journal of Sexual Medicine**, v. 12, n. 1, p. 168-179, 2015. DOI: 10.1111/jsm.12711.
- [12] COHEN-BENDAHAAN, C. C., VAN DE BEEK, C., BERENBAUM, S. A. Prenatal sex-hormone effect on child and adult sex-typed behavior: Methods and findings. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, v. 29, n. 2, p. 353-384, 2005. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2004.11.004.
- [13] COSTA, R., *et al.* Psychological support, puberty suppression, and psychosocial functioning in adolescents with gender dysphoria. **The Journal of Sexual Medicine**, v. 12, n. 11, p. 2206-2214, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jsm.13034>.
- [14] DAVEY, A., *et al.* Social support and psychological wellbeing: A comparison of patients with gender dysphoria and matched controls. **The Journal of Sexual Medicine**, v. 11, n. 12, p. 2976-2985, 2014. DOI: 10.1111/jsm.12681.
- [15] DE VRIES, A. L., COHEN-KETTENIS, P. T. Clinical management of gender dysphoria in children and adolescents: The Dutch approach. **Journal of Homosexuality**, v. 59, n. 3, p. 301-320, 2012. DOI: 10.1080/00918369.2012.653300.
- [16] DRESCHER, J., COHEN-KETTENIS, P., WINTER, S. Minding the body: Situating gender identity diagnoses in the ICD-11. **International Review of Psychiatry**, v. 24, n. 6, p. 568-577, 2012. DOI: 10.3109/09540261.2012.741575.
- [17] DRUMMOND, K. D., *et al.* A follow-up study of girls with gender identity disorder. **Developmental Psychology**, v. 44, n. 1, p. 34-45, 2008. DOI: 10.1037/0012-1649.44.1.34.
- [18] ELLIS, H. **Studies in the psychology of sex**. New York: Randon House, 1936.
- [19] FLORENCE, E., *et al.*, EUROSUPPORT STUDY GROUP. Prevalence and factors associated with sexual dysfunction among HIV-positive women in Europe. **AIDS Care**, v. 16, n. 5, p. 550-557, 2004. DOI: 10.1080/09540120410001716333.

- [20] GARCIA-FALGUERAS, A., SWAAB, D. F. A sex difference in the hypothalamic uncinate nucleus: Relationship to gender identity. **Brain**, v. 131, n. Pt 12, p. 3132-3146, 2008. DOI: 10.1093/brain/awn276.
- [21] GOLDSTEIN, J. M., *et al.* Normal sexual dimorphism of the adult human brain assessed by in vivo magnetic resonance imaging. **Cerebral Cortex**, v. 11, n. 6, p. 490-497, 2001. DOI: 10.1093/cercor/11.6.490.
- [22] KILLGORE, W., YURGELUN-TODD, D. Sex differences in amygdala activation during the perception of facial affect. **Neuroreport**, v. 12, n. 11, p. 2543-2547, 2001. DOI: 10.1097/00001756-200108080-00050.
- [23] KINSEY, A. S., *et al.* **Sexual behavior in the human male**. Philadelphia: Saunders, 1948.
- [24] KINSEY, A. S., MARTIN, C. R., GEBBARD, P. H. **Sexual behavior in the human female**. Philadelphia: Saunders, 1954.
- [25] KRAFFT-EBING, R. **Psychopathia sexualis**. Paris: Payot, 1950.
- [26] LAQUEUR, T. **La construcción del sexo: cuerpo x género desde los griegos hasta Freud**. Madrid: Cátedra, 1994.
- [27] LOYOLA, M. A. Sexualidade e medicina: a revolução do século XX. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, n. 4, p. 875-884, 2003. DOI: 10.1590/S0102-11X2003000400002.
- [28] LUDERS, E., *et al.* Regional gray matter variation in male-to-female transsexualism. **Neuroimage**, v. 46, n. 4, p. 904-907, 2009. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2009.03.048.
- [29] LYNCH, W. J., ROTH, M. E., CARROLL, M. E. Biological basis of sex differences in drug abuse: preclinical and clinical studies. **Psychopharmacology (Berlin)**, v. 164, n. 2, p. 121-137, 2002. DOI: 10.1007/s00213-002-1183-2.
- [30] MADEIRA, M. D., LIEBERMAN, A. R. Sexual dimorphism in the mammalian limbic system. **Progress in Neurobiology**, v. 45, n. 4, p. 275-333, p. 1995. DOI: 10.1016/0301-0082(94)00052-J.
- [31] MCEWEN, B. S. The neurobiology of stress: from serendipity to clinical relevance. **Brain Research**, v. 886, n. 1-2, p. 172-189, 2000. DOI: 10.1016/S0006-8993(00)02950-4.
- [32] MONEY, J., TUCKER, P. **Os papéis sexuais**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- [33] NISHIZAWA, S., *et al.* Differences between males and females in rates of serotonin synthesis in human brain. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 94, n. 10, p. 5308-5313, 1997.
- [34] SMITH, Y. L., *et al.* Transsexual subtypes: Clinical and theoretical significance. **Psychiatry Research**, v. 137, n. 3, p. 151-160, 2005. DOI: 10.1016/j.psychres.2005.01.008.
- [35] STEENSMA, T. D., *et al.* Gender variance in childhood and sexual orientation in adulthood: A prospective study. **The Journal of Sexual Medicine**, v. 10, n. 11, p. 2723-2733, 2013. DOI: 10.1111/j.1743-6109.2012.02701.x.
- [36] SWAAB, D. F., *et al.* Sexual differentiation of the human hypothalamus: Differences according to sex, sexual orientation, and transsexuality. In: ELBERTZ, L. (Ed.). **Sexual orientation: Toward biological understanding**. Westport,

CT: Publishers/Greenwood Publishing Group, Inc.; p. 129-150, 1997. DOI: 10.1080/09513590400018231.

- [37] TRANEL, D., *et al.* Does gender play a role in functional asymmetry of ventromedial prefrontal cortex? **Brain**, v. 128, n. Pt 12, p. 2872-2881, 2005. DOI: 10.1093/brain/awh643.
- [38] VAN BEIJSTERVELDT, C. E., HUDZIAK, J. J., BOOMSMA, D. I. Genetic and environmental influences on cross-gender behavior and relation to behavior problems: A study of Dutch twins at ages 7 and 10 years. **Archives of Sexual Behavior**, v. 35, n. 6, p. 647-658, 2006. DOI: 10.1007/s10508-006-9072-0.
- [39] WABER, D. P. Sex differences in mental abilities, hemispheric lateralization, and rate of physical growth in adolescence. **Developmental Psychology**, v. 13, n. 1, p. 29-38, 1977. DOI: 10.1037/0012-1649.13.1.29.
- [40] WALLIEN, M. S., COHEN-KETTENIS, P. T. Psychosexual outcome of gender-dysphoric children. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 47, n. 12, p. 1413-1423. 2008. DOI: 10.1097/CHL.obo13e31818956b9.
- [41] WINGOOD, G. M., DICLEMENTE, R. J. HIV sexual risk reduction interventions for women: a review. **American Journal of Preventive Medicine**, v. 12, n. 3, p. 209-217, 1996.
- [42] WITELSON, S. F. Neural sexual mosaicism: sexual differentiation of the human temporo-parietal region for functional asymmetry. **Psychoneuroendocrinology**, v. 16, n. 1-3, p. 131-153, 1991. DOI: 10.1016/0306-4530(91)90075-5.
- [43] ZUCKER, K. J., *et al.* The recalled childhood gender identity/gender role questionnaire: Psychometric properties. **Sex Roles**, v. 54, n. 7, p. 469-83, 2006. DOI: 10.1007/s11199-006-9019-x.

CARMITA H. N. ABDO *psiquiatra, livre-docente e professora associada do Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FM-USP), coordenadora do Programa de Estudos em Sexualidade (ProSex) do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da FM-USP – e-mail: carmita.abdo@uol.com.br.*

Povos Indígenas, Políticas Multiculturais e Políticas da Diferença

Indigenous Peoples, Multicultural Policies and Rights Grounded in Cultural Difference

RESUMO

A enorme diversidade indígena no Brasil constitui, hoje, 246 povos falantes de mais de 160 línguas. Trata-se de um cenário que pode ser visto tanto do alto, apresentando um mosaico de situações históricas e modos de vida, como também em sua complexidade, verticalmente. A despeito disso, tal diversidade continua subsumida sob a categoria genérica de “índio”, que orienta as políticas públicas voltadas a essa minoria. Mas, ao mesmo tempo, é a identificação com essa categoria genérica que permite aos mais diferentes povos conhecerem as ameaças comuns e lutarem para terem reconhecidos seus direitos mais fundamentais, entre eles, o direito à diferença – a continuarem sendo quem são, para além dessa categorização. No artigo, apresentamos algumas formas pelas quais as ações políticas indígenas procuram enfrentar essa situação, para evidenciar a complexidade dos desafios hoje postos para o reconhecimento de suas reivindicações e a garantia dos direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

Palavras-chave: Direitos Indígenas. Ações Políticas Indígenas. Práticas de Conhecimento. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The huge indigenous diversity in Brazil consists today of 246 people speaking more than 160 languages. This is a scenario that can be seen both from above, presenting a mosaic of historical situations and ways of life, but also seen in its complexity, vertically. Nevertheless, this diversity is still subsumed under the generic category of "Indian", which guides public policies for this minority. But at the same time, the identification with this generic category that allows many different peoples to know the common threats and fight to have their fundamental rights recognized, including the right to be different - to continue being who they are, beyond that categorization. In the article, we present some ways in which indigenous political actions try to deal with

DOMINIQUE TILKIN
GALLOIS, TATIANE
KLEIN E TALITA
LAZARIN DAL' BO

Universidade de São Paulo.
Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas, São Paulo.
Brasil.

this situation, to evidence the complexity of the challenges for recognition of their claims and the guarantee of the rights established by the Federal Constitution of 1988.

Keywords: Indigenous Rights. Indigenous Political Actions. Knowledge Practices. Public Policies.

APRESENTAÇÃO

Hoje, vivem no Brasil 246 povos indígenas, falantes de mais de 160 línguas diferentes, segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA). O último Censo realizado pelo IBGE em 2010 demonstra que representam menos de 0,5% da população do país, um total de 896.917 pessoas¹. Nessa perspectiva, constituem efetivamente uma minoria. Mas esse ínfimo percentual populacional esconde uma diversidade cultural e linguística frequentemente ignorada e desconhecida.

Para começar, “índio” é uma categoria jurídica, que identifica os descendentes dos primeiros ocupantes do Brasil, cujos direitos foram reconhecidos pelo Estado brasileiro e garantidos pela Constituição Federal de 1988. Contudo, se quisermos conhecer esses povos a partir de suas próprias perspectivas, encontraremos os Kayapó, os Guarani, os Terena, os Kaxuyana, os Tupinambá, os Wajãpi, os Yanomami, os Kariri-Xocó e muitos outros; ou seja, uma imensa diversidade, tanto linguística como cultural, potencializada pelas experiências que cada um desses povos construiu ao longo de sua história de relações com a sociedade nacional e as instituições estatais.

Assim, se esse cenário pode ser visto do alto, como um mosaico de situações históricas e modos de vida, ele também pode ser visto em sua complexidade, verticalmente. Ao problematizar a forma como algumas políticas voltadas aos povos indígenas tentam dar conta da diversidade, tentaremos nesse texto, revelar um pouco dessa complexidade.

Apresentaremos inicialmente um panorama das ameaças que pesam hoje sobre os direitos reconhecidos às populações indígenas no país, passando pelos aprendizados que esses povos acumularam para enfrentar problemas compartilhados por todos eles. Seguiremos mencionando alguns aspectos relevantes da diversidade cultural que caracteriza até hoje o “Brasil Indígena”, para finalmente tratar dos desafios colocados às políticas públicas para efetivamente valorizar tal diversidade cultural.

APRENDER A SER ÍNDIO: ENFRENTAR AS MESMAS AMEAÇAS

O termo “índio” mais nubla do que revela sobre a situação atual e a diversidade dos povos indígenas no Brasil. No entanto, foi a identificação com essa categoria genérica que permitiu e permite aos mais diferentes povos conhecerem as ameaças comuns e lutarem para terem reconhecidos seus direitos mais fundamentais, entre eles, o direito

1 Para uma discussão a respeito dos critérios de aferição desses dados, ver: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/o-censo-2010-e-os-povos-indigenas>>. Acesso em: 11.abr.2016.

à diferença – a continuarem sendo quem são, para além dessa categoria.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 tornou-se um marco histórico para os povos indígenas ao reconhecer a eles “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (artigo 231), garantindo simultaneamente a cidadania plena e, portanto, a inserção nos direitos universais, e o direito à diferença, para o qual alguns direitos diferenciados, como os relativos ao atendimento em saúde e em educação, foram formulados.

De forma que, para reconhecer esses povos como sujeitos de direitos, os dispositivos constitucionais tiveram de subsumi-los a categorias generalizantes, “índios”, “minorias”. Mas a potência dessa legislação está justamente em tensionar essas noções essencialistas com o direito à diferenciação permanente, em favor de modos de ser sempre e cada vez mais diferentes – que Viveiros de Castro chamara de um modo de devir: “Algo essencialmente invisível, mas nem por isso menos eficaz: um movimento infinitesimal incessante de diferenciação, não um estado massivo de 'diferença' anteriorizada e estabilizada, isto é, uma identidade” [29].

É dessa produtiva contradição que emergem tanto os problemas como boa parte das soluções para garantir os direitos indígenas na prática e efetivar políticas de diversidade cultural que não solapem o direito à diferença. Em visita recente ao Brasil, em março de 2016, a relatora especial das Nações Unidas para povos indígenas, Victoria Tauli-Corpuz, soube notar, em seu pronunciamento de final de missão [31], outra importante contradição. Dessa vez, entre os dispositivos constitucionais brasileiros em relação aos direitos indígenas, considerados por ela exemplares, e a péssima execução na proteção efetiva desses direitos:

(...) há uma inquietante ausência de avanços na solução de antigas questões de vital importância para os povos indígenas e para a implementação das recomendações do Relator Especial. Ao contrário, *houve retrocessos extremamente preocupantes na proteção dos direitos dos povos indígenas, uma tendência que continuará a se agravar caso não sejam tomadas medidas decisivas por parte do governo para revertê-la* [grifo nosso].

Boa parte dos desafios identificados por Tauli-Corpuz em sua visita ao país tem a ver com a efetivação do direito indígena à terra, que mesmo reconhecido no papel por todas as Constituições brasileiras desde 1934, passa por graves ameaças.

“Sem que soubéssemos, forasteiros decidiram subir os rios e entraram em nossa floresta. Não sabíamos nada a seu respeito. Nem sabíamos por que queriam se aproximar de nós” [25]. Assim começa o primeiro capítulo da autobiografia de um dos mais conhecidos líderes indígenas no país, Davi Kopenawa Yanomami, em “A queda do céu”, fruto de um trabalho de colaboração de décadas com o antropólogo Bruce Albert. Não por acaso esse relato de vida – que Davi escolheu dirigir aos *napë* (não-índios) para que deem ouvidos aos habitantes da floresta e passem a pensar com mais retidão a seu respeito [25] – começa com a descrição da chegada de intrusos a seu território. Essa ênfase também aparece nos discursos e falas de outras lideranças indígenas, como de Lauro Brasil Kene Marubo, chefe da aldeia Alegria, na Terra Indígena do Javari, no Amazonas:

E os brancos chegaram, roubaram as mulheres dos antigos e mataram os homens, assim os brancos viraram nossos donos. Mas esta terra é nossa, toda esta terra é nossa porque nós surgimos primeiro. Os nossos antigos acabaram, e vocês roubaram as cidades, as cidades não são de vocês não, a terra é nossa, mas vocês roubaram. Então nós perguntamos se vocês não podem nos pagar, e os brancos dizem, 'Assim não! Nós queremos pegar a terra, nós não pagamos não!'. 'Nós não vamos acabar rápido! Venham nos pegar', eu falo assim para o governo, fico bravo" [26].

Entre as quase 900 mil pessoas que se identificam como indígenas no país, hoje, há desde comunidades que descendem dos povos contatados pelos portugueses nos primórdios da colonização até aquelas em isolamento voluntário, em algumas regiões ainda isoladas da Amazônia. Como aconteceu com os Yanomami, uma população de mais de 30 mil pessoas que vive entre os estados de Roraima e Amazonas que foi contatada há pouco menos de 50 anos, progressivamente essas comunidades isoladas são alcançadas pelas frentes de colonização e são assim levadas a aprender que são identificadas como "índios".

Muitos povos ainda percorrem etapas do aprendizado da tutela enquanto outros aprenderam a manipular a condição imposta pela categoria jurídica de "índio". Vários fatos recentes demonstram que a possibilidade de subversão da tutela depende de sua completa apropriação – como a trajetória de Davi Kopenawa e de outros tantos líderes e povos indígenas testemunham. O principal desafio parece ser o de se representar como "unidade", ou, como sugere Chase-Smith, o de "construir unidade em meio à diversidade" [7].

A proteção das áreas ocupadas tradicionalmente e raramente entendidas pelas comunidades como unidades territoriais fixas, com fronteiras [16], passa a ser feita por meio da demarcação de Terras Indígenas (TIs), outra categoria jurídica instituída para garantir o mínimo: a posse permanente e o usufruto exclusivo de áreas em que possam exercer seus "usos, costumes e tradições", como define o artigo 231 da Constituição. Em 2016, as terras reconhecidas, em diversos estágios do processo de demarcação, somam cerca de 700 e perfazem aproximadamente 13% do território nacional – 115.818.607 hectares, dos quais 90% está nos estados da Amazônia Legal².

No final do ano de 2014, foi publicado o relatório final da Comissão Nacional da Verdade, que investigou violações de direitos humanos cometidas no País entre os anos 1946 a 1988, reconhecendo os povos indígenas como vítimas de políticas de exceção pelo Estado brasileiro. Entre suas principais conclusões, está a revelação de que as expulsões, remoções forçadas, massacres, envenenamentos e outros tipos de violações estiveram historicamente articulados com o "objetivo central de forçar ou acelerar a 'integração' dos povos indígenas e colonizar seus territórios sempre que isso foi considerado estratégico para a implementação do seu projeto político e econômico" [5]. Ainda mais relevante é o fato de o relatório incluir em suas recomendações a "regularização e desintração das Terras Indígenas esbulhadas e degradadas como forma de reparação coletiva pelas graves violações decorrentes da não observação dos direitos indígenas na implementação

2 Segundo monitoramento da situação jurídica das Terras Indígenas, feito pelo Instituto Socioambiental. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/situacao-juridica-das-tis-hoje>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

de projetos de colonização e grandes empreendimentos realizados de 1946 a 1988” [5].

Mas mesmo diante de uma instrução tão clara, do próprio Estado, para que o direito indígena à terra seja garantido, hoje é justamente a demarcação das Terras Indígenas o alvo principal dos ataques aos direitos reconhecidos aos índios – gestados pelos poderes Legislativo, Judiciário e Executivo. No Legislativo, parlamentares que representam o setor do agronegócio na Câmara dos Deputados e no Senado Federal são autores de inúmeros projetos de lei que visam reformar o que a Constituição determina sobre o direito indígena à terra – ou alterar o processo de demarcação dessas terras. A principal aposta é a Proposta de Emenda Constitucional 215/2000, que quer transferir a competência de demarcar Terras Indígenas do Executivo para o Legislativo e liberá-las para a instalação de empreendimentos de grande impacto, como hidrelétricas, estradas e fazendas. Considerada inconstitucional por juristas³ e capaz de paralisar definitivamente os processos de demarcação de pelo menos 228 TIs⁴, essa PEC é a ponta de lança de outros ataques, que no Judiciário ganham contornos mais vis. Atualmente, quase todos os povos que têm terras em demarcação, ou que ainda aguardam que o processo seja iniciado, enfrentam processos judiciais movidos por proprietários de terras, não indígenas, contrários às demarcações, e até por órgãos governamentais. E, baseadas em interpretações restritivas do que determina a Constituição, algumas dessas ações têm logrado anular os atos oficiais de identificação, declaração e homologação de TIs – levando comunidades inteiras a serem despejadas de seus territórios.

É o caso, por exemplo, da TI Nãnde Ru Marangatu, no município de Antônio João-MS, região de fronteira com o Paraguai, onde está enterrado o líder indígena Marçal de Souza Tupaĩ. É uma das cerca de 90 áreas de ocupação tradicional de comunidades Kaiowá e Guarani, palco de conflitos fundiários com latifundiários e de uma situação de grande vulnerabilidade social, identificada frequentemente como genocídio, que envolve a perseguição de lideranças indígenas, fome e altos índices de suicídios – causados pelo confinamento em áreas pequenas demais para que sobrevivam conforme seus modos de vida. Tendo chegado ao estágio máximo do processo de demarcação em 2005, com a homologação pela presidência da República, a TI Nãnde Ru Marangatu foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, graças a uma liminar concedida a não indígenas que reivindicam a posse da terra. Logo em seguida, veio o despejo⁵ e, desde então, as mais de 1.000 pessoas dessa comunidade Kaiowá e Guarani aguardam uma solução para o impasse, ora abrigadas em uma área de cerca de apenas 100 hectares, ora tentando voltar a porções de seu território – e sendo violentamente reprimidas. Em 2015, o conflito ceifou a vida do jovem Simião Vilhalva, de 24 anos.

3 Ver “Jurista: PEC que passa para o Legislativo a demarcação de terras indígenas é inconstitucional”. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITO-E-JUSTICA/449253-JURISTA-PEC-QUE-PASSA-PARA-O-LEGISLATIVO-DEMARCAAO-DE-TERRAS-INDIGENAS-E-INCONSTITUCIONAL.html>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

4 Segundo dados do relatório “Impactos da PEC 215/2000 sobre os povos indígenas, populações tradicionais e o meio ambiente”, publicado pelo Instituto Socioambiental em setembro de 2015. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/isa_relatoriopec215-set2015.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016.

5 Cujas imagens impactantes podem ser vistas em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C03AynhXECY>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

Como essa, outras tantas histórias se arrastam, especialmente fora da Amazônia, mas também lá – onde os povos sofrem com a invasão de seus territórios pelo garimpo e extração ilegal de madeira, impactos de empreendimentos de mineração, estradas, linhas de transmissão de energia elétrica e também Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCHs) e Usinas Hidrelétricas (UHEs) – obras de grande porte tão centrais para as políticas desenvolvimentistas que se impõem sobre a região, da Ditadura Militar até os governos de centro-esquerda do início do século XXI. Contra esse cenário, povos como os Wajãpi (AP)⁶ e os Munduruku (AM)⁷ têm elaborado protocolos de consulta prévia, livre e informada, para fazer valer, em seus próprios termos, seu direito à autodeterminação e a definir o que permitirão acontecer ao seu território e a suas vidas.

Vale destacar a situação da TI Cachoeira Seca do Rio Iriri, do povo Arara, que conta hoje com cerca de 90 pessoas. Intensamente invadida para a extração de madeira, sua homologação era uma das condicionantes para a implantação da UHE Belo Monte, que já obteve licença de operação. Impactada pela morosidade e falta de vontade política do Executivo⁸ para demarcar Terras Indígenas, a homologação foi publicada neste abril de 2016, depois de 30 anos de espera, mas ainda não há qualquer sinal de que o conflito com os posseiros virá a ser resolvido tão cedo.

Mesmo diante de tantas e tamanhas dificuldades – e de uma história de preconceito, violência e silenciamento forçado – esses povos têm aprendido a se apropriar da tutela e de seus direitos reconhecidos para continuar fazendo aumentar o número de pessoas que se identificam como indígenas e revelar a existência e a persistência de suas tradições culturais, como fizeram os Tupinambá, no sul da Bahia, os Baré, no Noroeste Amazônico (AM) e tantos outros que, tendo sido forçados a se invisibilizar por séculos de colonização, hoje lutam pelo direito de afirmar sua diferença, serem reconhecidos como índios, e não se enquadrarem à tônica assimilacionista das políticas destinadas a eles.

MULTIPLICIDADES CULTURAIS INDÍGENAS

A maior parte da população brasileira desconhece esses processos históricos de invisibilização e de reafirmação indígena, como ainda ignora a imensa diversidade de suas formas atuais de existência. Isso porque ainda vigora uma caracterização estereotipada do que seria um “índio de verdade”, morador da selva, que vive em ocas, usando enfeites de plumária e matando caça com arco e flecha. Continua-se falando, nas escolas e nas mídias, em uma “cultura indígena”, no singular, que lhes atribui um

6 Ver “Protocolo de Consulta e Consentimento Wajãpi”. Disponível em: <http://www.institutoeipe.org.br/media/livros/2014_rpotocolo_consulta_consentimento_wajapi.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016.

7 Ver “Protocolo de Consulta Munduruku”. Disponível em: <http://www.consultaprevia.org/files/biblioteca/fi_name_archivo.326.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016.

8 Conforme atesta a reportagem com a ex-presidente interina da Fundação Nacional do Índio (Funai), Maria Augusta Assirati: “‘A Funai está sendo desvalorizada e sua autonomia totalmente desconsiderada’, diz ex-presidente”. Disponível em: <<http://apublica.org/2015/01/a-funai-esta-sendo-desvalorizada-e-sua-autonomia-totalmente-desconsiderada-diz-ex-presidente/>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

universo pautado pelo apego ao passado e à tradição. Esse preconceito poderoso, que mescla noções de pureza, de isolamento e de fragilidade, é perceptível no tratamento que os índios considerados “aculturados” continuam recebendo em muitas regiões do país. Vale mencionar a reação potente e pioneira dos índios do Nordeste, que emergiram se assumindo enquanto “povos misturados” e foram autores de performances inovadoras, evidenciando o quanto suas identidades podem se consolidar em meio a um intenso processo de transformação⁹.

Assim, paulatinamente, pelo viés das mobilizações indígenas, esse cenário está mudando. Esse protagonismo lhes permitiu contribuir significativamente na adequação de políticas públicas de valorização cultural¹⁰, já que muitas lideranças indígenas denunciaram a forma como os saberes e objetos indígenas passam a ser formatados – para se constituir como produtos ou bens patrimoniais – a partir de recortes e interesses dos destinatários não indígenas. Como explica o antropólogo Kaiowá Tônico Benites:

A forma como os não indígenas falam de cultura é muito superficial. Os brancos não conseguem entender esse mundo da forma como os indígenas compreendem... Porque o não indígena chama de cultura o lazer, a festa, só que o indígena, quando fala em ‘cultura indígena’, além das práticas festivas, também está pensando nas explicações religiosas, nas manifestações da natureza, na chuva, no clima, que são explicados de forma religiosa [4].

Se as instituições responsáveis pela promoção das culturas indígenas se interessam em recuperar a diversidade indígena para difundir a imagem de um Brasil multicultural, os povos indígenas, por sua vez, se apropriaram desses espaços para colocar em prática iniciativas politicamente direcionadas à luta pela terra e à recuperação de suas formas tradicionais de bem viver, sem apartar essas dimensões umas das outras, já que constituem sempre agenciamentos complexos. Esses agenciamentos, que a antropologia aborda enquanto sociocosmologias, incluem modos próprios de perceber, de pensar e de praticar relações entre sujeitos de mundos múltiplos. Assim, compreender cosmologias indígenas não consiste em captar os elementos que caracterizariam “visões” particulares de um mesmo mundo, mas entender como os povos ameríndios concebem e se situam em “outros” múltiplos mundos. Falamos então de multiversos e não de um mesmo universo percebido diferentemente por cada cultura¹¹. Por este

9 Ver o site: <<http://www.indiosonline.net/>>. Acesso em: 11 abr. 16.

10 Como se sabe, o Brasil é um dos países da América Latina que mais rapidamente aderiu às recomendações de organismos internacionais da cultura, no sentido de desenhar e colocar em prática políticas de promoção e difusão das culturas locais ou “populares”, incluindo-se aspectos das culturas ameríndias. Nos últimos vinte anos, multiplicaram-se as linhas de financiamento para projetos locais, apoiados tanto por instituições governamentais como o IPHAN, como por entidades não governamentais (...) Abarcam linhas temáticas muito diversificadas, que vão desde a promoção de formas tradicionais de manejo ambiental, a gestão de sistemas agrícolas, a valorização das práticas fitoterápicas, o resgate do saber-fazer artesanal, o incentivo à performance de rituais, a sistematização de registros e difusão dos acervos musicais, das artes gráficas, das práticas culinárias, etc. Tantas linhas de atuação, embasadas em concepções muito diversas a respeito da chamada “cultura indígena”, suscitaram experimentos de todo tipo, com resultados dispares e contraditórios [18].

11 Vale notar, sem podermos estender esse comentário aqui, que a antropologia também aborda essas relações entre mundos e seus agentes, enquanto ontologias, ou seja, considerando acervos

motivo, a gestão concomitante das múltiplas e diversificadas relações que fundam seus modos de existência é sempre o foco prioritário dos projetos de valorização cultural propostos pelos indígenas.

No que segue, com o intuito de destacar não só as dificuldades de ajuste como os mal-entendidos entre essas modalidades indígenas de valorização cultural e as políticas construídas pelo estado para proteger manifestações culturais indígenas, mencionaremos alguns “bens culturais imateriais” indígenas, reconhecidos e registrados pelo IPHAN nos últimos anos, destacando os desafios enfrentados pelos povos indígenas.

Uma das situações mais dramáticas a ser mencionada é, sem dúvida, o destino do “Ritual Yaokwa”, do povo Enawene Nawe, do estado de Mato Grosso. Com duração de sete meses, esse ritual define o princípio do calendário anual Enawene, quando se dá a saída dos homens para a realização da pesca coletiva de barragem. O ritual estende-se durante o período da seca, época marcada pelas interações com os temidos seres do patamar subterrâneo, os Yakairiti, condenados a viver com uma fome insaciável e que precisam dos Enawene Nawe para satisfazer seu desejo voraz por sal vegetal, peixe e outros alimentos derivados do milho e da mandioca. Assim, através desse complexo ciclo ritual, os Enawene Nawe estabelecem uma relação de troca constante com esses espíritos para manter a ordem social e cósmica¹². Registrado pelo IPHAN em 2010, uma das expectativas mais importantes era a de angariar uma maior proteção da terra demarcada e, sobretudo, dos rios onde realizam as atividades de pesca. No entanto, continuam ameaçados pela construção de onze pequenas centrais hidrelétricas, além de já estarem fortemente impactados pela poluição e degradação do entorno de sua terra, resultante das atividades de pecuária, mineração e cultivo de soja. Assim, apesar do registro patrimonial, a reprodução da vida social, entre ela o próprio ritual Yaokwa, encontra-se fortemente ameaçada.

Um outro reconhecimento patrimonial recente é o do “Sistema agrícola tradicional no Rio Negro”, que inclui – na perspectiva e na prática indígena – múltiplos saberes utilizados nas ações de produção, envolvendo formas de organização social, espaços, ambientes e plantas cultivadas. Esse conjunto inclui, entre outros, relatos de experiências dos antigos e experiências pessoais atuais, explicações técnicas, relações sociais, técnicas de plantio, modos de cultivo e de cuidar dos roçados, produção de utensílios, modos de transformação dos produtos, formas de consumo desses produtos, além da diversidade alimentar que resulta desse sistema. Inclui, também, todo um elenco de denominações para as plantas, assim como nomenclaturas complexas que continuam sendo utilizadas e transmitidas de geração a geração. Apesar dessa riqueza, diversos órgãos técnicos de fomento à agricultura, bem como agências de financiamento e ainda, as escolas, teimam em não reconhecer as articulações entre valores culturais,

de pressupostos sobre o que existe [1]; essas pesquisas evidenciam que os povos indígenas, como nós, recorrem a comparações entre tais pressupostos, sendo capazes de elaborar mediações que lhes permitem situar seus pressupostos em relação aos nossos.

12 Resumo da caracterização disponível no site do IPHAN: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/74>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

alimentares e econômicas evidenciadas pelas práticas indígenas, incitando muitas vezes agricultores e agricultoras indígenas a abandonar suas formas tradicionais de cultivo, por serem consideradas arcaicas. Como nota Empeaire, essas instituições:

(...) veiculam uma visão evolucionista da agricultura, relegando as agriculturas locais a um estágio arcaico por oposição a uma modernidade agrícola, mesmo simples. Por um lado, moldadas em uma cultura de homogeneização do espaço e dos recursos fitogenéticos cultivados, no cálculo de produtividades e em pacotes tecnológicos, elas têm dificuldade em reconhecer legitimidade nas formas de produção caracterizadas por uma rápida diluição do espaço cultivado na floresta, pela diversidade das plantas presentes e objetivos que priorizem a autonomia alimentar e não só o mercado. A lógica produtiva e cultural dos sistemas locais, seus saberes agrotécnicos, permanecem em grande parte invisíveis, entre outros aspectos, aos olhos dos poderes públicos [12].

O registro das expressões gráficas indígenas como “bens culturais” também fornece elementos interessantes para pensar as diferenças entre expectativas indígenas e os efeitos e constrangimentos do processo de patrimonialização. Assim, a “Pintura corporal e arte gráfica Kusiwa”, dos índios Wajãpi, no Amapá, foi o primeiro bem cultural imaterial registrado pelo IPHAN, em 2002. Em 2003, as “expressões gráficas e orais” deste povo também foram reconhecidas pela UNESCO. De fato, a iniciativa tomada no ano 2000 pelos chefes de aldeia, pelos conhecedores tradicionais com a ajuda de professores indígenas, era de promover, internamente às aldeias da terra indígena, um amplo movimento de valorização de modos próprios de conhecer e se situar no mundo. Ou seja, incidia em um complexo de saberes e práticas que não se limitam à decoração corporal, mas abrangem um vasto repertório de cuidados indispensáveis para a formação da pessoa, ao controle de comunicação entre humanos e não humanos, enfim, à gestão adequada das relações entre atores diversos – dos “donos da floresta”, passando pelos inimigos e ainda pelos não-índios – compondo diferentes mundos entre os quais os Wajãpi circulam hoje. Entre os problemas que surgiram na implementação de ações dessa proposta cosmopolítica, estão as resistências de órgãos locais e regionais afeitos à educação escolar. No Amapá, apesar do registro patrimonial da Arte Kusiwa, continua-se ensinando, inclusive nas escolas das aldeias, que tais saberes são reflexões simplórias e inverídicas, caracterizadas como “lendas”, e que as práticas de fabricação do corpo e da pessoa valorizadas pelos Wajãpi são expressões recalcitrantes de seu primitivismo. O que tais setores toleram, enfim, é apenas a difusão de uma “arte étnica”, onde os grafismos kusiwa são relegados à representação “da natureza”, ou seja, confirmam os preconceitos já citados sobre a caracterização dos índios como “silvícolas” atrasados.

Na região das Guianas, mas não apenas, os padrões gráficos são atribuídos, sobretudo, à cobra-grande, cuja pele coberta de desenhos evidencia tanto a monstruosidade como a beleza, exercendo sedução sobre os humanos que aprenderam a imitar seus grafismos, reproduzidos em sofisticadas composições da pintura corporal. Tais grafismos, como indica etnografia de Van Velthem sobre as artes visuais Wayana e Aparai, não são feitos para serem vistos, sendo uma transposição da presença da cobra. “São desenhos concebidos de forma que permitam ‘ver’ esses seres. O que significa que

para os Wayana e Aparai, a arte gráfica nem simplesmente ‘representa,’ nem apenas ‘significa.’ Sua principal função é de estabelecer uma comunicação com os seres primordiais e permitir uma interação com eles” [11].

Em outros lugares, surgiram outros mal-entendidos, como ocorreu entre os Kaxinawa, do Acre, quando tentavam construir um dossiê para o registro de seus saberes e padrões gráficos, denominados “kene”. Como nota Carneiro da Cunha: “o que o IPHAN pode fazer, ao registrar esses bens no Livro do Patrimônio Imaterial, não corresponde em geral às preocupações das sociedades indígenas: estas querem reservar para si a autoridade sobre itens da cultura” [6]. E foi o que ocorreu quando as mulheres kaxinawa, que são detentoras dos *kene*, acusaram os professores indígenas de terem usado esses desenhos em materiais didáticos, sem dialogar ou mencionar a propriedade intelectual que cabe às mulheres. Como nota a autora: “A coletivização que é operada pela noção de “cultura”, em que os bens culturais passam a ser “referência identitária” de um povo em sua totalidade, conflita assim com frequência com o direito costumeiro interno” [6].

Valorizar, na perspectiva dos índios, não equivale a promover isoladamente manifestações culturais, ou visibilizar produtos culturais, mas sempre abarcar nas ações o conjunto mais amplo de relações complexas que embasam formas de existência, modos de conhecer, jeitos de fazer circular conhecimentos, ou seja, sempre levar em conta as múltiplas relações sociais que conectam todos esses atores.

Por isso, sem dúvida, o reconhecimento das línguas faladas pelos diferentes grupos indígenas (e não-indígenas) que vivem no Brasil, através do Decreto no 7.387 de 2010, é um passo importante. Na perspectiva dos índios, efetivamente, a língua não é uma entidade separada da cultura, sendo ao contrário a possibilidade de criação e de expressão de suas práticas culturais. É o que nos disse Andila Kaingang, professora deste povo no Rio Grande do Sul: “Não é só o salário do professor, tem de fazer formação específica e diferenciada, fazer valer os conhecimentos tradicionais dos nossos mestres, dentro das escolas, *trabalhar com cultura é muito mais do que escrever na língua kaingang*” [23] (grifos nossos).

As línguas possuem natureza transversal e, com isso, são fundamentais na atualização das sociocosmologias indígenas. Por isso, não se pode pensar ações de fortalecimento cultural, sem valorizar as línguas, que por sua vez, dependem de ações adequadas em termos de políticas educacionais.

Há mais de dez anos, a linguista e antropóloga Bruna Franchetto, indicava algumas medidas básicas para o reconhecimento das línguas indígenas no Brasil, uma nação pluricultural e plurilíngue. Comenta em especial duas medidas básicas, como segue: (1) Liberdade para criar meios de comunicação oral e escrita para além de materiais educacionais de circulação local (rádio, televisão e jornais em língua indígena); (2) O reconhecimento oficial das línguas minoritárias. E nota que houve somente uma iniciativa, que promoveu à condição de ‘línguas oficiais’ o Tukano, o Baniwa e o Nheengatu, no município de São Gabriel da Cachoeira-AM, comentando que “até este primeiro passo teve que lidar com problemas como a seleção de algumas línguas, com a exclusão de outras em um contexto de grande diversidade linguística, a padronização de variantes escritas, a presença ativa na mídia e a ausência de reflexão sobre os

processos de tradução” [13].

Mas não bastava a demora em implementar essas medidas básicas. Ameaças mais graves se consolidam como o veto da Presidente Dilma Rousseff ao projeto PL no. 5944/2013, aprovado pelo Congresso em novembro de 2015, que permitia ampliar o uso de línguas indígenas e de processos diferenciados de avaliação escolar. Sonia Guajajara, da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), avalia: “O governo se mostra cego para o tema da diversidade e o tratamento diferenciado dos povos indígenas; prioriza línguas estrangeiras às línguas maternas”. A linguista Bruna Franchetto alerta: “O veto vem para dar o golpe fatal a uma educação já limitada e frágil... Esta riqueza está em cerca de 160 línguas indígenas e suas variedades dialetais, todas acossadas por mídias e um sistema de ensino que as ignoram”¹³.

Diante desses exemplos, seguiremos com uma breve discussão das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas. São elas, efetivamente, as principais responsáveis pelo sentimento compartilhado entre muitos povos indígenas, de “perda da cultura”, geralmente sinalizada como perda de conhecimentos, ainda agravada pelo desaparecimento dos mais velhos, conhecedores das tradições. Sentimento que aumenta com os processos de perda da terra, da autonomia, com a degradação da qualidade de vida que comentamos ao longo do texto.

A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA E OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

“Mesmo com a construção da educação escolar indígena a partir da posse do poder pela comunidade nas decisões sobre a escola, parece que ainda está presente o ponto central do “velho” currículo, que necessita ser desconstruído para, depois, ser construído outro, colocando, como eixo central, os processos próprios de aprendizagem para que a escola seja realmente nossa, ou seja, kaiowá e guarani” [3].

A afirmação do professor Kaiowá e Guarani Eliel Benites, Mestre em Educação e atualmente docente da FAIND/UFGD, ilustra o desafio de consolidação das escolas indígenas enquanto uma política pública que, teoricamente, segundo a legislação que a rege e o debate que a inspira, reconhece a importância de valorizar os diversos modos indígenas de conhecimento, mas, na prática, requer um movimento criativo de desconstrução de antigos modelos e de construção de novos processos.

Como vimos, após um longo período marcado por uma tradição assimilacionista e integracionista dos aparelhos estatais brasileiros com as populações indígenas, cujos objetivos se pautavam pela negação de suas diferenças, é apenas por volta da década de 1970 que se inicia um novo cenário no âmbito das políticas públicas voltadas a essas populações, resultado da intensa mobilização dos movimentos indígena e indigenista e de seus aliados.

Não há espaço, aqui, para desenvolvermos todas as esferas nas quais essas políticas

13 Notícia completa em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/dilma-veta-projeto-de-lei-a-favor-do-uso-de-linguas-indigenas-em-escolas-e-universidades>>.

se estendem e optamos por uma reflexão direcionada ao campo frutífero da escolarização indígena. A Constituição de 1988, no artigo 210, parágrafo 2º, estabeleceu: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”¹⁴. Por meio desse dispositivo jurídico e de outros que o regulamentam, como a Resolução CEB 03/99, toda a construção do projeto da escola, assim como seus conteúdos e seus modelos próprios de ensino foram atribuídos à população indígena à qual a escola atende, dando-lhes autonomia para decidir qual escola querem e como ela deve ser. Nasce, com isso, a proposta de uma política de educação diferenciada, intercultural e bilíngue¹⁵, que demanda das populações indígenas uma reflexão criativa sobre modelos específicos de educação escolar que estabeleçam conexões com seus modos de viver e de conhecer e com seus planos de futuro, “uma escola que seja realmente nossa”, como diz Eliel [3].

A efetivação dessa política, no entanto, não é um caminho fácil, conforme aponta Cohn a respeito do que fora anunciado por Aracy Lopes da Silva há mais de uma década: “Ao se tornar política de estado, ela [a escola diferenciada e específica] tenderia à homogeneização, e conquistar a especificidade dos modelos escolares como garante a constituição hoje é o grande desafio” [10]. Uma pergunta que deve iniciar os debates a respeito da construção da política de educação diferenciada na legislação brasileira é também colocada pela mesma autora, ao discorrer sobre experiências de escolarização indígena entre os Xikrin, que vivem no sudeste do Pará, e entre os Baniwa, do Alto rio Negro-AM. “Mas o que se entende por cultura?”, ela questiona. E, em seguida, reflete:

Na maior parte das vezes, isso leva a uma folclorização da cultura, ou à incorporação, no discurso e na prática da escola, de uma “cultura” indígena, mais ou menos específica conforme o caso. Vê-se isso na criação de “partes diferenciadas” dos currículos escolares indígenas, em que os alunos permanecem na escola, em horários diversos dos do currículo pensado como normal (em oposição a diferenciado), para ter aula de “cultura indígena”, ou como os únicos momentos em que saem do prédio escolar para andar pelos arredores na companhia do professor ou da professora (e um gravador, uma câmera fotográfica, uma prancheta para escrever etc.), como se não fosse exatamente a escola que lhes limita a utilização desse espaço, e como se isso não fosse, ainda mais, uma intromissão da escola nos modos indígenas de aprender, ensinar, participar e criar as crianças e os jovens [10].

14 “Os movimentos indígenas em todo o país, ao se sentirem deserdados, estão reclamando o usufruto e a administração da herança, querendo apropriar-se do português, não mais para substituir suas línguas maternas – cujas funções locais de comunicação corrente eles querem manter – mas na condição de uma segunda língua, que permita contato direto com a sociedade nacional e possibilite a interação entre as próprias lideranças indígenas, cujas origens linguísticas são muito diversificadas. Por isso, as escolas indígenas reivindicam a alfabetização na língua materna, mas querem que seus alunos aprendam a falar, ler e escrever também em português” [14].

15 É importante mencionar que não se tratava de um contexto político limitado ao cenário nacional, haja vista que o debate em torno de um modelo de “educação intercultural” já percorria caminhos em outros países das Américas, como, por exemplo, os Estados Unidos e o México, sendo esse “o primeiro país onde a proposta educacional fundada na interculturalidade e no bilinguismo ganhou o status de política oficial”, conforme analisa Célia Collet [11] ao recuperar o percurso histórico dessa proposta, que inspirou o cenário político brasileiro.

Se por um lado a legislação nacional avançou com relação ao reconhecimento das especificidades indígenas, por outro, a formulação das políticas públicas, em parte, passou a adotar um modelo multicultural de lidar com essas diferenças, no qual se percebe “apenas uma ‘tolerância’ à diversidade, mas não a sua valorização. Foi ‘aceita’ a diversidade de culturas, sua coexistência, mas não a troca ou a relação entre elas” [22]. É também devido à aplicação desse modelo, que naturaliza concepções como “cultura” e “diversidade cultural” ao deslocá-las do contexto histórico e do debate antropológico, que se resulta na simplificação de cultura a um número restrito de traços culturais e na conformação das realidades indígenas como estagnadas e fechadas em si mesmas [11].

De outra parte, surge junto a esse debate a proposta da “interculturalidade”, que, muitas vezes confundido com a intenção multiculturalista, buscaria, no entanto, uma proposta que “daria ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença” [11].

Nós gostaríamos de salientar, conforme já sugerido em outro momento [15], que entendemos a proposta intercultural, tanto na educação, como em outras áreas das políticas públicas, não como um problema – do qual derivaria o “problema indígena” –, mas como um espaço para a enunciação ativa de diferenças em âmbitos multi locais. Nos passos sugeridos por Clifford [9], trata-se de verificar como “a cultura pega a estrada, se transforma, comunica”. Desse modo, parece-nos interessante, sobretudo, olhar de modo atento para algumas experiências que se iniciam em função de demandas indígenas e que buscam investir na enunciação de diferenças e na transformação e criação de novos espaços e de saberes.

Experiências, essas, que não se limitam apenas aos níveis de ensino básico e fundamental, mas que, recentemente, têm se expandido também para o nível de ensino superior, as universidades. Uma vez que a escola se tornou realidade em praticamente todos os grupos indígenas no Brasil [19], na última década há um crescimento exponencial da demanda de jovens indígenas por continuidade nos seus estudos, tanto em busca de suprir a necessidade de formação de professores para atuarem nas escolas indígenas, como pela ocupação de cargos nas mais diversas áreas – direito, saúde, gestão territorial e ambiental, engenharias, ciências sociais, etc. Nas palavras do antropólogo Baniwa, Gersem dos Santos Luciano:

Por meio de suas organizações e outras formas de representação, os povos indígenas têm reivindicado a universidade enquanto espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental, distribuídos entre diversos ministérios. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores brancos, pardos ou negros, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões, grupos de trabalho ministeriais em áreas como as de educação, saúde, meio ambiente e agricultura, para citar as mais importantes. Desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito [21].

Por sua vez, esse movimento recoloca e potencializa o desafio em torno das políticas diferenciadas, assim como apresenta questões muito pertinentes sobre como a diferença cultural é refletida nesses contextos.

Notamos que, atualmente, vêm se consolidando duas modalidades de ingresso de estudantes indígenas às universidades, denominadas de políticas ou ações afirmativas: os cursos específicos para estudantes indígenas, majoritariamente voltados à formação de professores indígenas, geralmente chamados de Licenciaturas Interculturais, e a criação de mecanismos institucionais que regulamentam o acesso e permanência de estudantes indígenas em cursos regulares, já existentes nas universidades. Enquanto os cursos específicos parecem encontrar alguma abertura e espaço para o debate em torno das diferenças e dos modos de conhecer indígenas – ainda que também se vejam com as mesmas dificuldades das escolas de colocar em prática esse debate tão complexo – a outra modalidade, que se ampliou significativamente nessa última década, encontra muita resistência e dificuldade em considerar esse debate.

Vejamos, por exemplo, a própria Lei 12.711, conhecida como “Lei de Cotas”, promulgada em 2012. Apesar do aspecto positivo em defender a necessidade e a legalidade das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, estipula mecanismos *indiferenciados* de reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas, distinguindo-os apenas na porcentagem da reserva, que deve ser calculada de acordo com a proporcionalidade dessas populações – pretas, pardas e indígenas – na unidade da federação em que se encontra a universidade. Desse modo, o tratamento direcionado aos povos indígenas é o mesmo que a outras “minorias”, que apresentam acesso desigual ao ensino superior público brasileiro. Trata-se, portanto, nessas políticas, de defender a igualdade de acesso a um direito, que tem sido desigualmente alcançado. Mas não se trata de reconhecer as especificidades dos povos indígenas e todo o histórico de construção do debate a respeito da educação escolar indígena diferenciada e das propostas de interculturalidade.

Com isso, desconsidera-se, também, a aprendizagem e o conhecimento adquiridos desde as primeiras experiências de ações afirmativas voltadas ao ingresso de estudantes indígenas nas universidades, que ocorrem há mais de uma década e que ressaltam a importância de um olhar atento e respeitoso à diversidade indígena, conforme já indicavam Souza Lima e Barroso-Hoffmann:

(...) os cenários indígenas brasileiros neste início do século XXI apontam para a necessidade de diagnósticos aprofundados, produzidos pelos próprios povos indígenas e suas organizações, sobre a diversidade de situações no país, fornecendo subsídios para que as políticas de ação afirmativa construídas em favor destes povos levem em conta a especificidade das suas demandas e da situação indígena dentro do ordenamento jurídico pós-tutelar atualmente em vigor, e estejam à altura dos desafios práticos por ele colocados, ajudando a questioná-los, aperfeiçoá-los e redefini-los [28].

Encontramos, portanto, um cenário bastante complexo no que concerne à construção e formulação das políticas públicas voltadas à escolarização das populações indígenas. Porém, isso não tem impedido o aumento significativo e bastante diversificado de experiências de estudantes indígenas nas universidades brasileiras¹⁶. Citemos

rapidamente alguns exemplos: o estado do Mato Grosso do Sul, atualmente, apresenta o maior número de presença indígena nos cursos universitários, cerca de 800 alunos até o ano de 2014¹⁷, impulsionados, especialmente, pelo programa Rede de Saberes, que apoia não somente o ingresso, mas, sobretudo, a permanência desses estudantes nas várias universidades do estado, como a UCDB, a UEMS, a UFMS e a UFGD¹⁸. Outras universidades estão também entre as pioneiras a implementarem políticas de ação afirmativa voltadas aos povos indígenas, ainda no início dos anos 2000, como a UERJ e a UnB que passaram a contar com reserva de vagas em cursos regulares de graduação, e a UNEMAT e a UFRR que criaram cursos específicos de licenciaturas interculturais. O estado do Paraná também apresenta um cenário interessante, ao contar com uma lei estadual que estipula, para as universidades estaduais, a criação de vagas suplementares nos cursos de graduação destinadas a “índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses [Guarani, Kaingang, Xetá e Xokleng]” (Lei Estadual 13.134/2001), procedimento que também passou a ser adotado pela universidade federal do estado. Outro caso que gostaríamos de sublinhar é o da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), localizada no interior do estado de São Paulo, que adota um Programa de Ações Afirmativas desde 2008, que, entre outras coisas, reserva anualmente uma vaga suplementar em cada curso de graduação para candidatos indígenas de todo o país, selecionados por meio de processo seletivo específico, conhecido como vestibular indígena. Completando quase dez anos do programa, as experiências na universidade atingem números expressivos, como cerca de uma centena de estudantes indígenas que se autodeclararam pertencentes a quase 30 etnias diferentes, proporcionando ao ambiente universitário uma diversidade sociocultural nunca antes esperada, que se expressa na criação do Centro de Culturas Indígenas e na realização do I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas em 2014.

Diante desse quadro, o que podemos afirmar é que, pouco a pouco, enfrentando muitos obstáculos e dificuldades, especialmente atrelados a uma vida distante de suas

16 Os dados sobre o número de estudantes indígenas cursando Ensino Superior não são fáceis de serem encontrados, especialmente, porque se trata de um cenário em constante movimento – de novos ingressantes, de alto índice de transferências de cursos e de desistências e, mais recentemente, de egressos; o que, em parte, justifica a dificuldade na produção e atualização dos dados. Uma informação produzida pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas estimava em 2010 um número de 06 mil estudantes indígenas matriculados no Ensino Superior em todo o Brasil [8]. Geralmente, encontramos com mais detalhamento alguns levantamentos que indicam quais os tipos de programas que as universidades públicas possuem voltados ao acesso de candidatas indígenas, o que nem sempre consegue demonstrar a realidade desse público, principalmente se levarmos em conta que eles não incluem dados sobre a presença de estudantes indígenas no Ensino Superior privado, um público raramente considerado, apesar de sua expressiva existência. Por exemplo, o levantamento realizado por Kawakami e Jodas [24], entre os anos de 2001 e 2011, identificou que, das 225 instituições de ensino superior públicas no Brasil (federais, estaduais e municipais), 114 possuíam alguma medida de ação afirmativa para ingresso nos cursos de graduação e, dessas, 67 incluíam o público indígena nessas medidas; considerando tanto a implantação de sistemas de reserva de vagas ou de vagas suplementares ou ainda de acréscimo de pontos (bônus) em cursos regulares, como também a criação de cursos específicos de licenciatura intercultural.

17 Segundo reportagem disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/cidades/estado-e-o-maior-em-numero-de-academicos-indigenas-no-ensino-superior>>. Acesso em: 11 abr. 16.

18 Para uma análise bastante aprofundada e comparativa a respeito da presença de indígenas Terena e Kaiowá-Guarani nas universidades do estado do Mato Grosso do Sul, sugerimos consultar Santos [27].

comunidades e de suas famílias, esses estudantes demonstram que o respeito à diferença passa pela conquista de espaços e pela construção de suas subjetividades no ambiente universitário e acadêmico.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Tendo apresentado o debate em torno das políticas de valorização cultural e escolarização indígenas, buscamos, por fim, enfatizar que para entender melhor os efeitos das políticas públicas sobre as populações indígenas é preciso investir profundamente no conhecimento de cada povo, de cada experiência.

Não se pode esquecer, assim, de avaliar insistentemente em que medida as políticas voltadas aos povos indígenas estão valorizando e respeitando a produção de diferença, ou, inversamente, apresentando-se como fatores de desvalorização interna e, portanto, de aniquilação da diversidade cultural.

Isso porque, como tentamos demonstrar nos exemplos trazidos nesse texto, ainda hoje, indivíduos, comunidades e povos indígenas têm enfrentado muitas dificuldades para fazerem suas realidades conhecidas e, principalmente, para garantir o direito de se manterem diferentes – não só dos não-indígenas, mas também das categorias impostas a eles. Afinal, como bem nota Viveiros de Castro: “(...) um índio é outra coisa, diferente de um pobre. Ele não quer ser transformado em alguém 'igual a nós'. O que ele deseja é poder permanecer diferente de nós – *justamente* diferente de nós. Ele quer que reconheçamos e respeitemos sua distância” [30].

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, W. B. de. Caipora e outros conflitos ontológicos. **RAU – Revista de Antropologia da UFSCar**, vol. 5/1, 2013. p. 7-28.
- [2] AZEVEDO, M. M. O Censo 2010 e os Povos Indígenas. **Povos indígenas no Brasil (2006-2010)**, 2006. p. 45-48.
- [3] BENITES, E. **Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva Te'yiku**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS. 2014.
- [4] BENITES, T. A terra, como seus parentes, você ama. Entrevista. **Brasil Indígena: História, saberes e ações**. Prêmio Culturas Indígenas, 4ª edição. SESC, FUNARTE e MINC. 2014.
- [5] BRASIL. COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Violações de direitos humanos dos povos indígenas. **Relatório: Textos temáticos**, v. 2. Brasília: CNV, 2014. p. 203-262.
- [6] CARNEIRO DA CUNHA, M. Políticas culturais e povos indígenas. Uma introdução. *In*: Carneiro da Cunha & Cesarino, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2014. p. 9-21.

- [7] CHASE-SMITH, R. A search for unity within diversity: peasant unions, ethnic federations, and Indianist movements in the Andean republics. **Native Peoples and Economic Development: Six Case Studies from Latin America**. Cultural Survival: Cambridge. 1985.
- [8] CINEP. Esboço de um perfil de estudante indígena no Ensino Superior no Brasil. *In*: Macedo, Barroso Maria; Cardoso de Oliveira, Jô; Luciano, Gersem dos Santos. (orgs.). **Olhares Indígenas Contemporâneos**. Brasília: CINEP, 2010.
- [9] CLIFFORD, J. Routes. **Travel and Translation in the Late Twentieth Century**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- [10] COHN, C. A cultura nas escolas indígenas. *In*: Carneiro da Cunha & Cesarino, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2014. p. 313-338.
- [11] COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *In*: Luis Donisete Benz Grupioni. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC - SECAD - UNESCO, v. 2, n. 1, 2003. p. 115-129.
- [12] EMPERAIRE, L. *et al.* (Org.) Dossiê de registro. **O Sistema Agrícola Tradicional do Rio Negro**. Brasília: IPHAN, 2010.
- [13] FRANCHETTO, B. "Línguas Indígenas e Comprometimento Linguístico no Brasil: situação, necessidades e soluções". **Cadernos de Educação Escolar Indígena 3.1**, 2004. p. 9-26.
- [14] FREIRE, J. R. B. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2011.
- [15] GALLOIS, D. T. Sociedades indígenas em novo perfil: alguns desafios. **Revista do Migrante – Travessia**, Ano XIII/36, 2000. p. 5-10. Disponível em: <http://www.institutoiepe.org.br/media/artigos/doc7.pdf>.
- [16] _____. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades. *In*: Ricardo, Fany (org.). **Terras indígenas e unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições territoriais**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 37-41.
- [17] _____. **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas**. São Paulo: Iepé, 2011. Disponível em: <http://www.institutoiepe.org.br/infoteca/livros/patrimonio-cultural-e-imaterial-e-povos-indigenas/>.
- [18] _____. Novas práticas para o fortalecimento de tradições indígenas. **Brasil Indígena: História, saberes e ações**. Prêmio Culturas Indígenas, 4ª edição. SESC, FUNARTE e MINC. 2014.
- [19] GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe porque o futuro é longe** – Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 237f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.
- [20] INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Impactos da PEC 215/200 sobre os povos indígenas, populações tradicionais e o meio ambiente**. 2015. Disponível em <https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/isa_relatoriopec215-set2015.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016.
- [21] LUCIANO, G. dos S. Indígenas no ensino superior: novo desafio para as

- organizações indígenas e indigenistas no Brasil. **Faces da indianidade**. Maria Inês Smiljanic; José Pimenta; Stephen Grant Baines – Curitiba: Nexo Design, 2009. p. 169-186.
- [22] PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.
- [23] KAINANG, A. B. “O professor conversava comigo e eu não entendia...” Entrevista. **Brasil Indígena: História, saberes e ações**. Prêmio Culturas Indígenas, 4ª edição. SESC, FUNARTE e MINC. 2014.
- [24] KAWAKAMI, E. A.; JODAS, J. Políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro e o acesso de povos indígenas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, 2013. p. 21-43.
- [25] KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A Queda do Céu** – Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- [26] MARUBO, L. B. K. É tudo pensamento de pajé. Depoimento recolhido, traduzido e editado por Pedro de Niemeyer Cesarino em dezembro de 2005, com sugestões de Elena Welper. **Povos indígenas no Brasil (2001-2005)**, 2006. p. 34-37, Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/narrativas-indigenas/depoimento-marubo>>.
- [27] SANTOS, A. V. dos. **Políticas afirmativas no ensino superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.
- [28] SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO-HOFFMANN, M. Povos Indígenas e Ações Afirmativas no Brasil. **Boletim PPCor** – Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, Laboratório de Políticas Públicas. Rio de Janeiro, n° 28, agosto, 2006. Disponível em: <http://www.politicasdacor.net>
- [29] VIVEIROS DE CASTRO, E. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. **Povos indígenas no Brasil (2001-2005)**, 2006. p. 41-49,
- [30] VIVEIROS DE CASTRO, E. O índio em devir. **Baré: Povo do rio** (Edição bilingue). São Paulo: Edições Sesc, 2015. p. 7-12.
- [31] TAULI CORPUZ, V. **Declaração de Fim de Missão**. 2016. Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/IPeoples/SR/EndMissionBrazil17Mar2016_Portuguese.doc>. Acesso em: 11 abr. 2016.

DOMINIQUE TILKIN GALLOIS docente do Departamento de Antropologia e coordenadora do Centro de Estudos Ameríndios da FFLCH-USP – e-mail: dtgallois@gmail.com.

TATIANE KLEIN mestre em antropologia social e pesquisadora do Instituto Socioambiental.

TALITA LAZARIN DAL' BO doutoranda em antropologia social pelo PPGAS-USP.

Minorias, Política e Violência

Minorities, Politics and Violence

RESUMO

Neste pequeno ensaio traçarei, em linhas gerais, a condição das mulheres no Brasil apontando a correlação entre as tentativas de alteração da subalternidade feminina através do novo Código Civil. Analisarei como, ao mudar a “forma da Lei” resultaram reações danosas para as mulheres como o crescimento da violência e a sua exclusão no campo da representação eleitoral.

Palavras-chave: Gênero. Mulher. Minorias. Código Civil. Representatividade.

ABSTRACT

In this little essay I have traced, in general lines, the women’s condition in Brazil signalling the correlation between the attempts of changing the feminine subalternity through the new Civil Code. I have analysed how, while changing the “Law’s form” resulted in harmful reactions to the women as the growth of violence and their exclusion in the electoral representation field.

Keywords: Gender. Woman. Minorities. Civil Code. Representativity.

SÃO AS MULHERES UMA MINORIA?

A organização deste dossiê sobre *minorias* incluiu as mulheres. Mas são as mulheres uma minoria? A inclusão me pareceu paradoxal, pois as mulheres, no Brasil, são mais da metade da população (51,4%). Fui buscar um esclarecimento no Dicionário Aurélio para entender o significado atribuído à palavra – minoria. Li que há dois sentidos: minoria é um substantivo feminino que significa uma “inferioridade numérica”; ou, pode ser “a parte menos numerosa duma corporação deliberativa e que sustenta ideias contrárias às do maior numero”. Ora, não somos numericamente inferiores. E também não somos uma parte menor de uma corporação que delibera, ao contrário,

EVA ALTERMAN BLAY

Universidade de São Paulo.
Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas, São Paulo.
Brasil.

constituímos uma *maioria* submetida a uma minoria que tem o poder de decisão.

No imaginário brasileiro, as mulheres são tidas como pessoas incapazes de decidir, incompetentes, frágeis, infantis. Resta analisar como e porque a imagem da mulher é desqualificada.

As mulheres constituem uma camada heterogênea, complexa, composta de pessoas de todas as etnias, cores, orientações sexuais, classes sociais, nível educacional, etc. Não há uma mulher, há mulheres [6; 7].

Uma rápida observação socio-demográfica mostra que no Brasil 1/3 dos lares são chefiados por mulheres sem a participação masculina, são apenas elas e seus filhos. As mulheres, sozinhas, cuidam econômica e socialmente das famílias. A carência masculina nos grupos familiares tão consistente é ocultada através de piadinhas machistas que reduzem, desumanizam as mulheres: estão sozinhas, são mal amadas, são mães solteiras, além de expressões mais vulgares.

Piadas refletem modos de pensar, escancaram ideologias, valores, e no caso, a versão machista da subjetividade, reproduzem falsas verdades. Basta ver as propagandas da cerveja, do Carnaval, para observar que não se vendem bebidas, mas os seios ou partes íntimas do corpo de uma mulher. Rindo encobrimos problemas. Deixamos de perguntar, por exemplo, porque há mais mulheres do que homens. Berquó [2], entre outros, mostrou que na população nascem mais meninos que meninas; contudo estes morrem nos primeiros anos de vida mais do que as meninas levando a um equilíbrio da população infantil do ponto de vista do sexo biológico. A história tem mostrado que quando há guerras, a população se desequilibra, os homens morrem mais nas batalhas. Pode-se argumentar que o Brasil não está em guerra. Há outros tipos de guerra e os dados mostram que a violência urbana, o racismo, os homicídios, sobretudo de homens jovens, negros, provocam enorme redução da população masculina.

CONTRADIÇÕES: PERSISTÊNCIA DE PADRÕES PATRIARCAIS NOS SÉCULOS XX E XXI

Desde a segunda metade do século XX até a primeira década do XXI houve crescimento e diversificação da força de trabalho feminina. Entraram cerca de 12 milhões de novas trabalhadoras entre 1985 e 1995 elevando a taxa de participação feminina para 53,4% ou seja, 40,4% da força de trabalho era de mulheres [5]. Praticamente não há setor em que as mulheres não trabalhem, porém, a inclusão é diferencial tanto na formação educacional quanto no trabalho: entraram na Saúde, nas Engenharias, nas Ciências Exatas, mas formaram nichos femininos nessas profissões. Na Saúde dirigem-se para Enfermagem, para a Pediatria, para Fonoaudiologia, Fisioterapia, etc. Nas Engenharias prevalecem na Química, Engenharia de Alimentos, etc. Predominam nas Ciências Humanas e, mesmo nestas, raramente nas posições mais elevadas e de maior remuneração.

Os movimentos feministas têm se debruçado sobre os fatores que desestimulam as meninas para as carreiras científicas (as *hard Science*) e apontam como a socialização as induz à maternidade e a tarefas do cuidado doméstico.

Desde o passado patriarcal gerar filhos era o destino das mulheres. A gestação, o

parto, a amamentação, era e continuam sendo considerados a “essência do feminino”. O que seria essa essência? Desmistificar a visão ideológica dessa essência foi objeto de varias autoras(es) [1; 4]. Desconstruir o mito da maternidade, desnaturalizar esse conceito é tarefa ainda em construção. Gerar filhos não é condição para todas as mulheres, cuidar é tarefa que as ocupariam nos primeiros meses de vida da criança. Estender a função materna para o resto da vida é uma idealização da maternidade que foi cantada em verso e prosa por alguns homens. Não se discutia, por exemplo, que nas sociedades escravocratas, ou nas burguesas, a alta burguesia, não eram as mães que cuidavam e amamentavam seus filhos.

A maternidade foi argumento usado para excluir as mulheres de várias atividades sociais: no passado se alegava que as mulheres não tinham direito ao voto, pois ficariam impossibilitadas para suas atividades maternas.

Atualmente, século XXI, essa função é romantizada e apregoada pela televisão, revistas e novelas: basta observar a contradição entre o padrão comportamental daquelas que possuem muitos recursos financeiros e o real cotidiano das diferentes classes sociais. Mas, como mostrou Bosi, a fantasia atravessa os sonhos das mulheres da camada trabalhadora [3].

A medicina e certas politicas publicas atribuem a exclusividade de tudo que diz respeito à maternidade à mulher. Observem-se as políticas de incentivo ao aleitamento em que se recomenda em que a criança deve ficar no peito por tempo indefinido! Não discuto os benefícios do aleitamento, mas analisemos que ele não é único nem se justifica manter a criança ao peito por meses, um ano, dois anos... Então seria essa recomendação uma maneira de esconder que a família não possui recursos para comprar outros alimentos? Ou porque o Estado não quer gastar recursos para alimentar a nova geração? É perverso fazer a mulher sentir-se culpada por não poder amamentar a criança, pois trabalha dentro e fora de casa, tem outros filhos, etc.

O marketing da amamentação é cruelmente fortalecido pelo uso de famosas atrizes amamentando nas revistas, na TV. Claro que não se conhece o que há de real por trás da imagem.

O outro lado desse quadro desestabilizador é afastar o pai dos filhos e filhas. A exclusividade dada à mulher do cuidado materno e doméstico ignora uma possível divisão do trabalho físico e afetivo: sobrecarrega a mulher e afasta o homem de acompanhar o desenvolvimento de laços importantes para com a nova geração.

Foram necessárias algumas décadas de debates feministas para repensar essa relação de amor, procriação e cuidado divididos com homens e mulheres. No Brasil estamos mal dando os primeiros passos nesta direção.

O desempenho das atividades domésticas atribuído às mulheres modelou a divisão do trabalho profissional: a professora se torna a tia, a secretaria bilíngue serve café e faz tarefas nada vinculadas a seu cargo; a médica é induzida a buscar trabalho com horários que lhe permitam cuidar da casa, do marido e dos filhos. Entre as consequências dessa desigual divisão de tarefas pode se constatar pelas dificuldades na trajetória profissional das mulheres. A universidade é exemplar quando se analisam as carreiras acadêmicas dos casais onde a dos homens é mais rápida e ascendente, enquanto a das mulheres, suas esposas, é lenta ou estaciona.

SUBVERTENDO AS RELAÇÕES DE PODER

Entramos no século XX com uma legislação em que o Código Civil, aprovado em 1916, regia as relações entre homens e mulheres. Dizia o artigo 2 desse Código¹: “*Todo homem é capaz de direitos e obrigações na ordem civil*”. Homem não era um termo figurado, referia-se ao indivíduo do sexo masculino. Em 1916 a mulher, quando solteira, estava subordinada ao pai; casada passava a ser “companheira e colaboradora nos encargos de família, cumprindo-lhe velar pela direção material e moral desta”. Portanto, era companheira, era assessória, não era protagonista. A mulher precisava da autorização do marido para trabalhar, fazer compras mais volumosas mesmo com seu próprio dinheiro. O homem era o chefe da família. Cabia a ele determinar o lugar de residência da esposa e dos filhos, administrar o patrimônio.

O Código de 1916 perdurou por 50 anos garantindo a relação de poder e subordinação da mulher ao chefe da família. A lei rege o comportamento, garantido pela punição legal. Represente ou não o consenso da época a lei obrigava os indivíduos a se pautarem por ela. O Código Civil foi elaborado traduzindo os valores da época e alimentando, nas décadas seguintes, os mesmos padrões. Isso não significa que fossem perenes, ao contrário as mulheres procuraram se libertar das condições subalternas.

Foram muitos os impasses durante os 50 anos nos quais o país nem sempre viveu democraticamente (1930 a 1945, a ditadura de Getúlio Vargas). Modificar a condição subalterna da mulher casada foi um objetivo que mobilizou várias organizações femininas.

Figura ímpar nesse processo foi Romy Medeiros da Fonseca (1921-2013). Advogada, casada com um advogado, Romy o acompanhou em uma viagem aos Estados Unidos onde ela presenciou a atuação das feministas por novos direitos. Voltando ao Brasil ela se uniu a advogada Orminda Ribeiro Bastos (1899-1971), e ambas elaboraram um texto preliminar da lei para alterar o Código Civil dando à mulher o mesmo status do marido na família. Nesse meio tempo Romy quis apresentar seu projeto numa reunião fora do Brasil. Ironicamente seu marido, jurista, usando de seu poder legal, não lhe permitiu viajar. Diante de sua insistência finalmente concordou desde que ela fosse acompanhada . pelo seu irmão!

Na volta Romy e Orminda elaboraram e encaminharam o projeto ao Senador Mozart Lago. Esse previa que se excluísse a incapacidade jurídica das mulheres casadas. O Projeto ficou no Congresso por 11 anos, desde 1951e sua aprovação se deu em 1962, quando o Presidente João Goulart o assinou em 27 de agosto de 1962. É, o que viria a ser o Estatuto da Mulher Casada.

ENTRE A LEI E A REALIDADE: VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO POLÍTICA

Ao modificar o status da mulher casada operou-se um passo na direção da cidadania das mulheres. Legalmente houve uma ruptura no vínculo legal marido-esposa. Com

1 Lei 3.071, de 1º de janeiro de 1916.

essa pequena libertação, a mulher não mais precisaria pedir autorização ao marido para trabalhar, ganhar seu próprio dinheiro. Ele não poderia mais decidir, sem que ela fosse consultada, sobre o local de residência do casal. A redução formal da autoridade masculina não foi aceita passivamente. As crises entre casais na vida cotidiana revelam que pouco mudou e, ao contrário, reações violentas se tornaram constantes. Contudo, mesmo com o Estatuto da Mulher Casada, permaneceram outros dispositivos legais, que retiravam a autonomia da mulher. Exemplo era o Código de Processo Penal que determinava que a mulher casada não pudesse fazer um boletim de ocorrência policial sem a presença do marido.

Mudou a Lei, mas teriam se alterado os valores e comportamentos de subordinação da mulher como previa o Código Civil de 1916? Se a igualdade é plena, por que ainda hoje os homens não aceitam quando as mulheres querem romper uma relação conjugal? A violência contra a mulher – simplesmente por ela ser mulher – é extremamente elevada. Trata-se de uma violência contra a independência feminina. Frases como “bato porque é minha”, “mato porque tenho o direito”, “prendo em casa porque posso”, indicam que a mentalidade machista de propriedade do corpo feminino prevalece. Essa mulher não é uma cidadã, é mero apêndice da relação definida pelo homem.

Nos últimos 40 anos as mulheres, especialmente os movimentos feministas, lutaram para que o Estado reconhecesse a violência contra a mulher simplesmente por ela ser mulher (o que algumas autoras chamam de violência de gênero).

O caminho foi longo [2] como podemos ver ao longo dos anos. Tomarei apenas alguns momentos cruciais a partir de 1975, o Ano Internacional da Mulher, quando em plena ditadura os movimentos de mulheres puderam, sob a salvaguarda da OAB e da ONU se reunir e apontar os enormes problemas que vivíamos. Até então vigorava o direito de matar a companheira sob a justificativa de “defesa da honra”. O assassinato de Angela Diniz, em 1976, por seu namorado de alguns meses, Doca Street, provocou uma forte reação das mulheres. Foi o momento de consagração da expressão “quem ama não mata”. Essa frase repetida continuamente levou à condenação do assassino praticamente excluindo a justificativa do assassinato das companheiras sob o argumento de “defesa da honra”.

A partir de então, em vários estados do Brasil, se viu serem criados centros de atendimento à mulher, como o SOS Mulher (1979-1980).

Com a redemocratização começa uma nova etapa no movimento de mulheres: feministas se articulam com o Estado criando Conselhos da Condição Feminina (1982 – o primeiro foi o de São Paulo). Cresceram as denúncias de violência contra a mulher o que levou a que em 1985 fosse criada 1ª Delegacia de Defesa da Mulher no Estado de São Paulo. Desde então foram sendo criados em vários locais delegacias, conselhos, e algumas poucas casas-abrigo, até que em 1988 quando o Estado foi obrigado a coibir a violência no âmbito doméstico (art. 226).

A violência praticada contra a mulher era banalizada, reduzida a destemperos familiares. Tanto que a interpretação da lei era feita sob esse pressuposto. Assim, foi comum e corriqueiro o enquadramento equivocado do crime na Lei 9.099, que trata de crimes de menor potencial ofensivo. Por essa lei houve um incentivo à perpetuação da violência cuja penalidade era comprar uma cesta básica para alguma entidade

filantrópica. O Poder Judiciário, nesse sentido, foi leniente aceitando o cumprimento de penas como cesta básica e até ramos de flores, propostas de iniciativa no Ministério Público, representando a Justiça Pública.

O quadro muda posteriormente quando organizações feministas conseguem que, para não ser condenado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, o Brasil aprovou a lei 11.340, a Lei Maria da Penha.

Os avanços são muito contraditórios. Os movimentos feministas não param de denunciar a violência e mortes de mulheres por causas perfeitamente evitáveis, como na interrupção da gravidez.

As inovações, referentes aos direitos e garantias individuais, trazidas na Constituição da República vigente, foram incapazes de afastar valores presentes na cultura nacional. Se homens e mulheres são iguais frente aos direitos e deveres que garantem o pleno exercício da cidadania, questões gravíssimas ainda são repelidas, como o direito ao aborto. O atraso é medido pelo próprio marco constitucional. Somente em 1997 foi revogado o dispositivo que não permitia que a mulher casada fizesse um B.O.

Apesar da aprovação da capacidade jurídica das mulheres (casadas) aprovada em 1962, isso não significou que a mulher tivesse direito sobre seu próprio corpo. A legislação, majoritariamente feita por homens, não se dispõe a discutir um tema que diz respeito ao corpo feminino e, quando o faz, adota uma posição maternalista. Não distinguem o direito da mulher ao seu próprio corpo. O papel de algumas igrejas fortalece essa posição contrária ao direito de interromper a gestação. O máximo que se consegue é garantir que a interrupção seja feita em casos de estupro ou risco de vida da mulher, e mesmo assim com muitas dificuldades face à rejeição do procedimento alegada por profissionais por razão de consciência.

Discutir a enorme controvérsia sobre o abortamento, procedimento aprovado em praticamente todo o mundo, mereceria um outro artigo. Vale apenas apontar que embora seja proibido no Brasil, as mulheres o fazem, e as pobres se submetem a condições que levam com frequência à morte: é a 4ª causa de mortes maternas no Brasil[8].

QUANDO OS HOMENS LEGISLAM

Considere-se que no Parlamento brasileiro somos 9,9% (quando, no mundo, somos 22,2%), portanto, são os homens (parlamentares mais os homens da igreja) é que impedem o acesso das mulheres à saúde reprodutiva integral.

O panorama traçado revela que a lei mantém a proteção aos homens conservadores que se consideram no direito de vida e morte sobre as mulheres.

Finalmente uma última reflexão sobre o Estado, o parlamento e as condições de gênero. A organização legislativa democrática pós-1988 preservou os valores patriarcais. Ter uma mulher na presidência da república é meramente circunstancial e resultou de forças políticas que preservavam o machismo e a exclusão das mulheres do poder. Não houve alterações que garantissem os direitos das mulheres na estrutura do Estado ou dos partidos políticos. Alterações no campo das leis não se refletiram suficientemente na cultura anti-feminista. Vivemos ainda sob os irrisórios avanços de 1916.

Assim, vale recolocar a questão que coloquei no início desse texto: são as mulheres minoria?

REFERÊNCIAS

- [1] BADINTER, E. **Um Amor Conquistado: o Mito do Amor Materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- [2] BERQUÓ, E. S. A importância dos estudos sobre população negra. **Jornal da Rede Saúde**, p. 11-16, 2001.
- [3] BLAY, Eva Alterman. **Assassinato de Mulheres e Direitos Humanos**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- [4] BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular: Leituras operárias**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- [5] COSTA, J. F. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- [6] GUIMARÃES, N. A. **Caminhos Cruzados: Estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores**. São Paulo: Editora 34, 2004.
- [7] PERROT, Michelle. “Práticas da Memória Feminina”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n.18, ago-set. 1989, p.13;
- [8] Portal Brasil. **OMS: Brasil reduz mortalidade materna em 43% de 1990 a 2013**. Saúde das mulheres. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/saude/2014/05/oms-brasil-reduz-mortalidade-materna-em-43-de-1990-a-2013>>. Acesso em: 04 abr. 2016>.
- [9] SCOTT, Joan W. **Gender and Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1999.
- [10] FLACSO BRASIL. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil**. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Adriana Gragnani a leitura e as sugestões e a leitura atenciosa de Flavia Rios.

EVA ALTERMAN BLAY é Professora Titular Sênior da Universidade de São Paulo, pós-doutora pela École des Hautes Études en Sciences Sociales. Criou o primeiro curso de graduação e pós-graduação sobre a mulher na Universidade de São Paulo. Foi fundadora e Presidente do Centro de Estudos Rurais e Urbanos. Fundou o NEMGE, Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero; foi a primeira Presidenta do Conselho Estadual da Condição Feminina do Estado de Paulo. Senadora da República entre dezembro de 1992 e janeiro de 1995. Coordenadora do Escritório USP MULHER, ligado à ONU – e-mail: eblay@usp.br.

Aproximando Universidade e Escola Técnica: Lições Aprendidas com o Incentivo à Pesquisa no Ensino Médio Profissionalizante

Bringing Together University and Technical School: Lessons Learned with the Promotion of Research in Vocational High School

RESUMO

O artigo descreve um estudo de monitoramento dos resultados das atividades de um projeto de aproximação entre universidade e escola técnica, em curso desde 2011, no Vale do Ribeira-SP, que reúne docentes do Instituto de Psicologia da USP, professores e estudantes das escolas técnicas dos municípios de Registro e Iguape. Por meio de questionários aplicados junto aos professores das escolas técnicas, entrevistas em grupo com os estudantes, leitura de relatórios elaborados por eles e conteúdos de um vídeo contendo suas narrativas, descreve-se os efeitos do *projeto* para a turma de estudantes do ano de 2012. A análise dos dados priorizou os ganhos formativos e pessoais dos estudantes com a participação no *projeto*, descrevendo seu desempenho e progresso. O estudo de monitoramento mostrou que a participação no *projeto* favoreceu aquisições de caráter acadêmico e relacional dos estudantes, contribuindo para que melhorassem suas habilidades de leitura e escrita, a organizar melhor os materiais de estudo, a ampliar sua capacidade de trabalhar em equipe e de cumprir prazos para realização de atividades. O artigo discute o potencial de iniciativas dessa natureza para valorização do intercâmbio entre universidade e escola pública e integração entre pesquisa e extensão universitária.

Palavras-chave: Extensão. Iniciação Científica. Ensino Médio Profissionalizante.

ABSTRACT

The article describes a monitoring study of the results about the activities from an ongoing project between the university and technical school, since 2011 in the Vale do Ribeira-SP. This project connects professors of the Psychology Institute at USP, teachers and students of technical schools, located in Registro and Iguape districts in the region. In order to collect data about the effects of the project from the class of students in 2012, methods used included questionnaires with teachers of technical schools, focal groups discussion with students, reading reports prepared by them

ALESSANDRO DE
OLIVEIRA DOS
SANTOS, BERNARDO
PARODI SVARTMAN,
FERNANDO VIANA DE
CARVALHO ROCCO,
LUIS GUILHERME
GALEÃO-SILVA,
RICARDO CASCO E
GUSTAVO MARTINELLI
MASSOLA

Universidade de São Paulo.
Instituto de Psicologia, São
Paulo, Brasil

and video recordings about their narratives. Data analysis prioritized the training and personal gains of students who took part in the project in 2012, describing their performance and progress. The monitoring study showed that participation in the project favored academic and relational acquisitions of students, contributing to the improvement on their reading and writing skills, to be able to better organize the study materials, expand their capacity to work in teams and to respect deadlines for carrying out activities. The article discusses the potential of such initiatives to promote the interchange between university and public school and the integration between research and university extension.

Keywords: Extension. Scientific Initiation. High School.

INTRODUÇÃO

As universidades são instituições sociais comprometidas com a produção e a difusão do conhecimento científico. Para isso, têm estruturado sua atuação no tripé ensino, pesquisa e extensão. A capacidade de atuação nesse tripé tem sido reconhecida como fator de excelência dessas instituições para formar profissionais e cidadãos comprometidos com questões relevantes para a sociedade brasileira [7].

Nesse contexto, projetos que articulam pesquisa e extensão, aproximando universidade e escola, têm ganhado destaque por se configurarem como iniciativas formativas com potencial para a produção e a popularização do conhecimento científico. Diversos estudos têm discutido iniciativas desse tipo [1; 2; 3; 9; 11; 13], apontando seus benefícios para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. São iniciativas voltadas para o reconhecimento e inclusão de diferentes segmentos sociais e para a ampliação da capacidade de atuação da universidade na esfera pública.

Segundo Pereira, Nascimento e Pereira [9] o atual contexto de transformações e avanços tecnológicos e informacionais requer uma melhor qualificação técnico-científica dos jovens, tendo em vista sua formação profissional e cidadã, enquanto condições importantes para a atuação na vida em sociedade. Os autores defendem que a universidade tem um papel importante junto à escola no sentido de estimular o interesse do jovem pelo conhecimento científico, e que a extensão universitária é o melhor caminho para que isso se efetive.

Inserir o estudante de uma escola de ensino médio ou de ensino médio profissionalizante no ambiente acadêmico, dando-lhe oportunidades de experienciar os modos de construção do conhecimento científico e conhecer as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na universidade, num diálogo entre o que se aprende em sala de aula e os fenômenos da vida social, torna, segundo Heck *et al* [5] “(...) o aprendizado mais atrativo e prazeroso, uma vez que [os estudantes] podem desenvolver rapidamente a capacidade de processar uma informação nova, armazená-la e, fundamentalmente, torná-la útil”. Teixeira *et al* [13] destacam como benefícios da aproximação entre o ambiente escolar e o acadêmico: a ampliação da capacidade dos estudantes da escola de analisar e sintetizar conteúdos do ensino médio; a melhora da sua comunicação e da expressão oral e escrita; o desenvolvimento da habilidade

de trabalhar em equipe; e o aumento da criatividade e iniciativa.

Os estudantes do ensino médio ou ensino médio profissionalizante formam um grupo com enorme potencial para a atuação das universidades, no intuito de cumprir sua missão de melhorar a qualidade do ensino e ao mesmo tempo difundir e popularizar a ciência e a tecnologia para os jovens e a sociedade em geral. A aproximação entre universidade e escola pode ajudar os jovens a trilhar o ingresso no ambiente acadêmico, visto que amplia o repertório de leitura e interpretação do mundo, contribuindo para formar um profissional e cidadão mais crítico e autônomo. Conforme Heck *et al* [5], iniciativas nessa direção proporcionam ao estudante de ensino médio: “uma experiência prévia e única sobre o ensino do qual fará parte em um futuro muito próximo, capacitando-o para adquirir seus conhecimentos de maneira mais independente”.

Imbuídos dessa compreensão, desde 2011 docentes do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e do Centro Paula Souza de Educação Tecnológica, dedicam-se a um processo educativo e científico junto a estudantes das Escolas Técnicas (Etecs) dos municípios de Iguape e Registro no Vale do Ribeira-SP. Trata-se do projeto *Revelando o turismo de base comunitária no Vale do Ribeira/SP* que tem como objetivos: (I) descrever as iniciativas de turismo nas comunidades tradicionais da região, identificando suas estratégias de desenvolvimento e a relação com o mercado turístico; (II) sistematizar os principais resultados dessas iniciativas no que se refere ao fortalecimento comunitário e a geração de renda; (III) qualificar os estudantes do ensino médio profissionalizante da região em atividades de pesquisa.

Este artigo se relaciona com o objetivo (III) do *projeto*, descrevendo os ganhos formativos e pessoais dos estudantes que participaram das suas atividades em 2012. Os objetivos (I) e (II) do *projeto*, bem como os resultados alcançados, já foram descritos em outros estudos [8; 12] e não serão tratados neste artigo. No ano de 2012 o *projeto* contou com a participação de 35 estudantes dos cursos de ensino médio profissionalizante de Turismo, Meio Ambiente, Administração, Informática e Agropecuária das Etecs dos municípios de Iguape e Registro, nove professores dessas ETECs, que atuaram como supervisores dos estudantes nas escolas, e nove docentes do Instituto de Psicologia da USP. Por meio do Programa de Pré-Iniciação Científica os estudantes e professores das Etecs receberam uma bolsa de estudos por 12 meses no valor de R\$100,00 para participar do projeto, o que possibilitou suas visitas às comunidades tradicionais do Vale do Ribeira e aos espaços de produção científica da Universidade de São Paulo.

Na primeira etapa do *projeto* buscou-se despertar o espírito de investigação do estudante por meio da definição de questões de pesquisa, mobilizando sua capacidade de prospectar soluções e de tomar decisões. Nesta etapa as atividades envolveram: reuniões semanais de orientação dos estudantes com o professor supervisor de sua Etec; reuniões mensais de planejamento com a participação de um professor da Etec e um docente do IP-USP, respectivamente, o supervisor e o orientador da sua proposta pessoal de investigação; leitura de textos sobre temas do *projeto* e sobre as comunidades que seriam investigadas; elaboração de perguntas para serem feitas aos moradores e lideranças das comunidades; simulações de procedimentos de coleta de dados, como a observação de campo e a realização de entrevistas. O intuito era a

construção de propostas de investigação de interesse pessoal e coletivo, considerando que a sequência do desenvolvimento de uma investigação científica pressupõe três momentos ou índices distintos: inicial, formativo e final. O índice inicial diz respeito ao levantamento prévio do que os estudantes sabem sobre o tema que desejam investigar, quais são as suas hipóteses e referências de aprendizagem. O índice formativo organiza as questões levantadas pelos estudantes e que deverão ser respondidas por meio de pesquisas individuais e/ou grupais, incluindo convites a conferencistas especializados no assunto, visitas a museus e exposições, apreciação de vídeos, leitura de bibliografia pertinente, entre outras atividades. O índice final, por sua vez, possibilita a tomada de consciência tanto dos saberes aprendidos como dos procedimentos mobilizados para a sua aquisição [6].

Na segunda etapa do *projeto* os estudantes foram para a USP e para as comunidades. As atividades realizadas por eles envolveram: visita aos espaços de produção científica do campus da USP – Cidade Universitária em São Paulo e visitas às comunidades, sendo a primeira visita destinada à observação de campo, a segunda para aplicação de entrevistas com moradores e lideranças das comunidades, e a terceira visita para devolutiva dos resultados às comunidades investigadas. Desse modo, o *projeto* compreendeu três movimentos: primeiro, a mobilização dos docentes do IP-USP que se deslocaram até as escolas de ensino médio profissionalizante do Vale do Ribeira-SP; segundo a mobilização dos estudantes dessas escolas para se deslocarem à Universidade; e, por fim, um terceiro movimento, caracterizado pela união entre docentes da Universidade e professores das escolas para, em conjunto com os estudantes, conhecerem as comunidades tradicionais do Vale do Ribeira e as iniciativas de turismo de base comunitário dessa região.

No ano de 2012 os estudantes das Etecs fizeram três viagens para atividades de campo junto a três comunidades do Vale do Ribeira-SP e quatro viagens aos espaços de produção científica da USP, incluindo a participação em seminários do *projeto* no Instituto de Psicologia da USP. As comunidades visitadas foram à vila caiçara do Marujá (município de Cananéia), o quilombo Ivaporunduva (município de Eldorado) e a aldeia Guarani Myba Pindo-ty (município de Pariqueira Açú). Os espaços de produção científica visitados na USP, por sua vez, foram: a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, o Instituto Butantã, o Museu de Arte Contemporânea, o museu Paço das Artes, a Escola de Artes e Ciências Humanas (USP Leste) e o Instituto de Psicologia.

MATERIAIS E MÉTODO

Para descrever os efeitos do *projeto* sobre os estudantes de ensino médio profissionalizante das Etecs do Vale do Ribeira-SP, foi realizado um estudo de monitoramento dos resultados das atividades do *projeto* junto aos bolsistas de 2012. Um estudo de monitoramento envolve a coleta de dados e informações sobre os componentes de um projeto (recursos, atividades, resultados), de modo a acompanhar seu desenvolvimento e fornecer informações para adequações no *projeto* e para sua posterior avaliação [4].

Para a coleta de dados e informações visando o estudo de monitoramento foram utilizados questionários aplicados junto aos professores supervisores das Etecs e entrevistas em grupo, grupos focais, com estudantes. Além de informações obtidas por meio da leitura dos relatórios de pesquisa dos estudantes e do vídeo de formatura do Programa de Pré-Iniciação Científica da turma de 2012.

O questionário foi respondido pelos nove professores supervisores das Etecs, sendo cinco da Etec de Registro e quatro da Etec de Iguape e teve como objetivo verificar os efeitos do *projeto* na vida escolar dos estudantes. Desse modo, foi aplicado em dois momentos: no terceiro mês de participação do estudante no *projeto*, em Fevereiro de 2012, e após nove meses de sua participação, em Agosto de 2012.

As dimensões monitoradas por meio do questionário aplicado junto aos professores supervisores da Etecs foram: organização e sistematização pelos estudantes dos materiais de estudo; seus interesses pela leitura de textos como fontes de informação; sua capacidade de trabalho em equipe; sua capacidade para utilizar diversas linguagens para expressar ideias (oral e escrita).

As entrevistas com os estudantes, por sua vez, seguiram o formato de grupos focais e reuniram em média sete estudantes em cada grupo. Foram realizados dois grupos focais: o primeiro com alunos de Iguape e o segundo com alunos de Registro. Como fio condutor dos grupos focais, um roteiro de questões foi utilizado, incluindo perguntas como: “Fale-me um pouco sobre o tipo de contato que vocês tiveram com o projeto”; “Como foi o contato com o professor supervisor da Etec e o orientador da USP?”; “O que ficará como inesquecível para você em relação ao projeto?”.

Os facilitadores dos grupos focais foram estudantes bolsistas de Iniciação Científica e Cultura e Extensão do Curso de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP, treinados para realização dessa atividade. As narrativas mobilizadas nos grupos focais foram gravadas em áudio e o conteúdo transcrito. Após a transcrição, leitura e releitura do material, foram identificados os conteúdos que diziam respeito às concepções dos estudantes das Etecs sobre o *projeto*, descritos os aspectos que apareceram de forma recorrente em suas narrativas, e feita uma análise de conteúdo das mesmas.

A análise dos dados coletados por meio do questionário e grupo focal priorizou o entendimento acerca dos ganhos formativos e pessoais dos estudantes com a participação no *projeto*, focalizando seu desempenho e progresso.

RESULTADOS

O estudo de monitoramento mostrou que a participação no *projeto* favoreceu aquisições de caráter acadêmico e relacional dos estudantes de ensino médio profissionalizante, tornando-os mais confiantes de forma que eles se sentissem mais seguros para realizar atividades de estudo e manifestar e defender seus pontos de vista. Como evidenciam as tabelas 1 e 2 – que apresentam as avaliações dos professores supervisores das Etecs a respeito do desempenho dos estudantes bolsistas em Fevereiro e

Agosto de 2012 –, o *projeto* contribuiu para que melhorassem suas habilidades de leitura e escrita, a organizar melhor os materiais de estudo, a ampliar sua capacidade de trabalhar em equipe e o compromisso com o cumprimento de prazos e realização de atividades, de modo a não atrasar o andamento dos trabalhos em grupo.

Tabela 1 – Avaliação de estudantes bolsistas participantes do *projeto* por professores supervisores das Etecs em Fevereiro de 2012.

| Cidade | ORGANIZAÇÃO* | | LEITURA** | | EQUIPE*** | | LINGUAGEM**** | |
|-----------|--------------|--------|-----------|--------|-----------|--------|---------------|--------|
| | Registro | Iguape | Registro | Iguape | Registro | Iguape | Registro | Iguape |
| Excelente | 6 | 17 | 4 | 17 | 8 | 16 | 5 | 13 |
| Bom | 25 | 18 | 25 | 24 | 22 | 19 | 23 | 30 |
| Regular | 3 | 21 | 4 | 19 | 2 | 17 | 6 | 14 |
| Ruim | 0 | 3 | 1 | 1 | 2 | 4 | 0 | 2 |
| Não sabe | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

*Organização e sistematização do material de estudo; **Interesse pela leitura de textos; ***Trabalho em Equipe; ****Capacidade de utilizar diversas linguagens para expressar ideias.

Tabela 2 – Avaliação de estudantes bolsistas participantes do *projeto* por professores supervisores das Etecs em Agosto de 2012.

| Cidade | ORGANIZAÇÃO* | | LEITURA** | | EQUIPE*** | | LINGUAGEM**** | |
|-----------|--------------|--------|-----------|--------|-----------|--------|---------------|--------|
| | Registro | Iguape | Registro | Iguape | Registro | Iguape | Registro | Iguape |
| Excelente | 17 | 18 | 17 | 18 | 17 | 25 | 20 | 21 |
| Bom | 16 | 27 | 14 | 23 | 16 | 15 | 13 | 29 |
| Regular | 5 | 12 | 7 | 16 | 5 | 14 | 5 | 9 |
| Ruim | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Não sabe | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

*Organização e sistematização do material de estudo; **Interesse pela leitura de textos; ***Trabalho em Equipe; ****Capacidade de utilizar diversas linguagens para expressar ideias.

Quando comparadas as tabelas 1 e 2 percebe-se que os estudantes da Etec de Registro obtiveram melhora em diferentes dimensões no período monitorado. Quanto à *organização e sistematização do material de estudo* houve um aumento do quesito EXCELENTE. Também se verificou um sensível aumento no quesito REGULAR. Já na Etec de Iguape o quesito BOM aumentou em decorrência da diminuição das menções aos quesitos REGULAR e RUIM e o quesito EXCELENTE manteve-se.

Por ocasião da apresentação desses dados aos estudantes, muitos confirmaram que o *projeto* colaborou para a melhoria da organização e sistematização de seu material de estudo. Foram citados como exemplos a organização de pastas no computador e *pen drive*, bem como a utilização de caderno de registro ou diário de campo, pois passaram a anotar tudo que consideravam importante.

Em relação ao *interesse pela leitura*, comparando-se as tabelas 1 e 2, é possível observar na Etec de Registro um significativo aumento do quesito EXCELENTE. O quesito REGULAR também aumentou e ocorreu a redução do quesito RUIM. Na Etec de Iguape, por sua vez, a comparação das tabelas 1 e 2 mostra que o quesito EXCELENTE teve um pequeno aumento, os quesitos BOM e REGULAR diminuíram e o quesito RUIM desapareceu.

No que se refere à *capacidade de trabalho em equipe* dos estudantes, no questionário aplicado em Fevereiro de 2012, junto aos professores supervisores da Etec de Registro, este quesito foi considerado BOM, houve também menção ao quesito EXCELENTE e poucas notificações dos quesitos REGULAR e RUIM. No segundo momento de coleta de dados, em Agosto de 2012, notou-se um aumento do quesito EXCELENTE, o quesito RUIM desapareceu e o quesito REGULAR aumentou.

Na Etec de Iguape, por sua vez, desde o início, boa parte dos questionários aplicados junto aos professores supervisores apresentavam menções ao quesito EXCELENTE e ao quesito BOM em relação aos estudantes que participaram do *projeto*. E, no segundo momento de coleta de dados houve um aumento do quesito EXCELENTE e diminuição dos quesitos REGULAR e RUIM.

Já em relação à *capacidade de utilizar diversas linguagens para expressar ideias* (oral e escrita), comparando-se os dois momentos de coleta de dados, por meio do questionário aplicado junto aos professores das Etecs, percebe-se que na Etec de Registro ocorreu um aumento significativo do quesito EXCELENTE e a manutenção do quesito REGULAR. Enquanto na Etec de Iguape, por sua vez, houve aumento do quesito EXCELENTE, o quesito BOM manteve-se constante e ocorreu uma diminuição dos quesitos REGULAR e RUIM.

Nos grupos focais realizados com os estudantes das duas Etecs, por sua vez, foi recorrente o comentário de que cada estudante tinha suas obrigações específicas, o que os ajudou a adquirir responsabilidade e a sempre ajudar o grupo. Também houve críticas à realização de trabalho em conjunto, devido à postura de alguns colegas que, segundo uma estudante: “não fazem a sua parte”.

No que se refere à *atividade de grupo* os estudantes das duas Etecs que participaram dos grupos focais enfatizaram a contribuição do *projeto* para a organização lógica de informações de trabalhos e o auxílio no planejamento, execução e postura durante a apresentação oral dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Também

destacaram a colaboração do *projeto* para o desenvolvimento da comunicação com outras pessoas e a capacidade de adaptar a linguagem técnico-científica para realizar entrevistas e apresentar os resultados nas comunidades.

Os dados coletados por meio dos grupos focais permitiram configurar duas categorias que expressam os significados recorrentes atribuídos pelos estudantes ao *projeto*. São elas: o projeto *permitiu conhecer a região* e o projeto *trouxe ganhos pessoais e acadêmicos*. Como exemplificam as narrativas a seguir dos estudantes:

a) O projeto permitiu conhecer a região:

“O Vale é a região mais pobre, está escrito na internet. Mas depois do estudo, a gente viu que o Vale é muito rico, com bastantes riquezas naturais, e tem muita gente que sai daqui porque não conhece esse lado da região. Eu gostaria que a região fosse conhecida não pelas falhas, mas pelas coisas boas, belezas naturais...”

“As pessoas querem sair do Vale e ir pra fora, mas se tivessem a oportunidade de participar do projeto, teriam conhecimento das coisas boas da região e iam querer ficar aqui.”

b) O programa trouxe ganhos pessoais e acadêmicos:

“Tive a oportunidade de conhecer meus antepassados. Sempre tive vontade de conhecer e me aproximar do meu avô, e através do projeto, com as idas ao quilombo, pude ter essa aproximação. Quando eu vou lá agora (...) eu tenho descoberto sempre um novo familiar”.

“Teve professores [da escola] que solicitaram como trabalho entrevistas e ficaram impressionados com o resultado, porque a gente aprendeu a abordar as pessoas, como fazer uma entrevista, encaixar as perguntas, saber elaborar uma questão para responder o que você quer saber. É uma bagagem que a gente vai levar para vida inteira”.

“Eu achei que foi uma experiência muito rica. Primeiro pela oportunidade de ter o contato com estudantes de outras ETECs, professores de outras ETECs [...] por poder conhecer as comunidades [...] e por fim a oportunidade de ter um professor orientador, a gente até se sentia se preparando para um Mestrado, nos encaminhando para uma continuidade...”

“Aumentou nossa autoestima, porque só por ter o nome USP já nos deixa orgulhosos. Eu fazia questão de vestir a camisa do projeto pra mostrar que eu fazia parte de um projeto em parceria com a USP.”

Por meio dos grupos focais foi possível identificar mudanças importantes nos estudantes que participaram das atividades do *projeto*:

a) Os estudantes desenvolveram uma curiosidade para conhecer seu território e querem aprofundar esse conhecimento;

b) Os estudantes aprenderam a fazer uma pesquisa. Partiram da elaboração de perguntas, realizaram uma revisão da bibliografia e elaboraram um método que lhes permitisse coletar e analisar dados para responder essas perguntas;

c) O *projeto* foi um espaço integrador, por meio do qual foi possível amadurecer amizades, aproximar pessoas e estabelecer novos contatos.

Em todos os relatos houve a constatação, exemplificada pela fala da estudante a seguir, de que: “a gente mora aqui, mas não conhece a riqueza histórica e cultural do Vale, e agora começamos a conhecer!”. Os frutos dessa descoberta aliada ao despertar da curiosidade científica, certamente influenciarão na trajetória futura de formação desses estudantes.

Na análise dos relatórios das pesquisas realizadas pelos estudantes, por sua vez, foi possível identificar informações semelhantes àquelas encontradas nos grupos focais. A análise dos relatórios mostra que a aproximação entre universidade e escola propiciada pelo *projeto*, permitiu ampliar o conhecimento sobre o território onde moram e trouxe ganhos de cunho formativo e pessoal, como exemplificam os trechos retirados dos relatórios e apresentados a seguir:

“A participação no projeto foi muito importante para melhorar os meus conhecimentos e perceber que ainda tem muitas culturas, costumes e tradições aqui tão perto de nós e que muitas vezes não conhecemos”.

“Gostei muito de fazer entrevistas, conhecer outra cultura e novas pessoas, compartilhando histórias e experiências. As viagens também foram bem produtivas e me ajudaram a conhecer mais o patrimônio natural e cultural da nossa região”.

“Nesse período de um ano pesquisando três comunidades tivemos o prazer de escutar histórias, aprender, nos divertir, crescer e voltar com uma devolutiva [para as comunidades] propondo uma ajuda, uma forma de estar presente ano que vêm com outra turma de alunos para continuar o projeto”.

“Dentre os conhecimentos adquiridos, um dos mais importantes foi o de sempre valorizar suas raízes e lutar, não pensando no bem de uma minoria, mas pensando no bem de todos, atuais e futuras gerações”.

“O projeto foi uma grande realização pessoal e profissional para mim. Através dele pude perceber a importância das culturas, as diferentes formas de se organizar em sociedade e a preservação do meio ambiente. (...) As viagens foram grandes experiências de convivência, contatos, informações e admiração com as paisagens e os diversos ambientes dos diversos lugares do Vale do Ribeira. Pude perceber como é interessante ouvir histórias, causas, fatos e consequências nas entrevistas, relatos de vidas que testemunharam acontecimentos muito importantes para o processo de desenvolvimento de seus locais”.

“Este projeto trouxe várias oportunidades enquanto moradora do Vale do Ribeira de conhecer mais sobre minha região. O que pude acompanhar foi de grande conhecimento, que abriram áreas para poder estudar e refletir que antes talvez jamais foram exploradas. Pude aprender muitas coisas compartilhando conhecimento e recebendo conhecimento com meu grupo de pesquisa, tenho muito a agradecer a todos, pois o maior saber que poderemos sempre levar em nossas vidas é o conhecimento”.

A formatura da turma de 2012 do Programa de Pré-Iniciação Científica foi outro momento no qual os estudantes puderam refletir sobre os efeitos do *projeto* em sua formação e na vida pessoal. Na formatura um estudante contou que:

“(...) foi um caminho um pouco mais difícil do que imaginávamos. Afinal, nenhum de nós estava acostumado a planejar uma pesquisa, a procurar metodologias adequadas a cada tipo de situação, a leituras intensas e buscas de artigos científicos.

O momento onde tudo valia a pena era quando chegávamos às comunidades e colocávamos todos os conhecimentos em prática”.

Outro estudante destacou os benefícios da aproximação entre a escola e a universidade:

“As atividades desenvolvidas funcionaram como complemento às aulas do curso técnico, uma vez que muito daquilo que víamos em sala de aula era aplicado no projeto. Isto, contribuiu para ambos os lados, acrescentado muito na minha vida escolar (...). A oportunidade de estar convivendo com professores mais experientes e compartilhar as experiências foi também um ponto que nos fortaleceu e nos deu força”.

A análise das narrativas coletadas no vídeo de formatura da turma de 2012 indica que por meio do *projeto* os estudantes obtiveram conhecimentos sobre as comunidades. Também obtiveram experiência em pesquisa, aprendendo a elaborar roteiros de questões e a realizar e analisar entrevistas com lideranças e moradores das comunidades. Ademais, o *projeto* aproximou os estudantes das Etecs da Universidade de São Paulo, visto que muitos pretendiam prestar o vestibular da FUVEST e que, por meio do *projeto*, tiveram oportunidade de conhecer a USP, como exemplifica a fala de um estudante: “Os melhores instantes vividos por todos foram os encontros na USP, mostrando pra gente que estudar lá não é um sonho impossível”.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O projeto *Revelando o turismo de base comunitária no Vale do Ribeira/SP* é uma experiência de aproximação entre a universidade e a escola que proporciona aos estudantes do ensino médio profissionalizante envolvidos, a oportunidade de vivenciar novas realidades e de aplicar conhecimentos adquiridos.

Uma série de lições puderam ser aprendidas com este *projeto*, em curso desde 2011 nas Etecs de Registro e Iguape no Vale do Ribeira-SP. Por meio do *projeto* os estudantes saem do seu cotidiano no ambiente escolar, adentrando o ambiente comunitário e o ambiente acadêmico com seus laboratórios e serviços técnicos, podendo vivenciar práticas especializadas. Tal experiência tem permitido aos estudantes de ensino médio profissionalizante a compreensão sobre objetos de conhecimento de seu interesse e a identificação do papel que o pesquisador tem na sua produção, estimulando a aprendizagem de ciências e a capacidade de comunicação (expressão oral e escrita), criatividade e iniciativa. Um dado interessante é que a realização do *projeto* também despertou o interesse por parte dos estudantes de graduação em Psicologia da USP, seja por meio da participação como bolsistas de Iniciação Científica ou de Cultura e Extensão ou como monitores em visitas dos estudantes das Etecs aos espaços de produção científica da Universidade.

Semelhante aos resultados encontrados pelos autores Garavello, Molina, Silva e Costa [3] ao analisarem o projeto de extensão conduzido por eles, constata-se as enormes possibilidades de intercâmbio entre conhecimento científico e saberes comunitários que projetos dessa natureza oferecem. Estes dois âmbitos, conhecimento científico e saberes locais, podem dialogar, como defendem os autores, de forma crítica

e criativa, proporcionando a vivência de questões fundamentais que se colocam para a universidade, no que diz respeito à produção, difusão e popularização do conhecimento científico, e para as comunidades tradicionais, no que se refere à luta por sua sobrevivência e direitos.

Segundo Frias, Junqueira e Zilbovicius [2] “A extensão Universitária é o processo educativo e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”. Nesse sentido, as viagens e atividades de campo realizadas nas comunidades tradicionais pelos estudantes, ofereceram um espaço de treinamento intercultural e letramento étnico-racial e de aprendizagem sobre participação comunitária. Os estudantes tiveram que desenvolver a abordagem de campo e a aplicação de métodos de coleta de dados, a partir de negociações e acordos com lideranças comunitárias e nativos do meio rural que, muitas vezes, falam outra língua (tupi), utilizam dialeto (caipira), tem seus valores e costumes transmitidos de forma oral, lutam por seus direitos e afirmam sua identidade cultural e étnico-racial. Desse modo, gradualmente foi ganhando força no *projeto* a noção de comunidades interpretativas [10] como um elemento chave que guiou a construção dos procedimentos de investigação junto às comunidades tradicionais. Essa noção integra conhecimentos e visões de mundo dos saberes comunitários em pesquisas, conferindo a eles a mesma relevância interpretativa que recebem os conhecimentos científicos. Nesse sentido, o encontro entre universidade, escola e comunidades tradicionais seria um encontro de experts, ao reunir saberes de diferentes naturezas, mas de igual importância para a compreensão da realidade.

Ao mesmo tempo, as visitas dos estudantes das Etecs aos espaços de produção científica da USP permitiram aprofundar sua compreensão sobre as comunidades, por meio das reflexões consubstanciadas em seminários, do contato próximo com pesquisadores e pelo desenvolvimento e exercício de procedimentos científicos de investigação. Isso mostra a importância do engajamento dos docentes e pesquisadores da universidade na difusão e popularização do conhecimento científico, e a riqueza dos saberes advindos do contato direto entre escola, comunidades tradicionais e universidade.

A incorporação de novas mídias em projetos dessa natureza pode ser de grande valia, pois além de fazerem parte do cotidiano atual dos estudantes, ajudam a encurtar a distância física entre professores supervisores, docentes orientadores da universidade e os próprios estudantes, fortalecendo a integração das ações. No caso específico do *projeto* em curso, é possível citar como exemplo a criação de um blog que favorece um conjunto de ações pedagógicas como: tirar dúvidas dos estudantes, postar mensagens de orientação, criar uma agenda comum e uma biblioteca virtual acessível para todos.

Uma limitação do estudo de monitoramento realizado foi a ausência de um plano integrado de monitoramento e avaliação do *projeto* contendo indicadores como o grau de satisfação dos estudantes e professores das Etecs com o *projeto* e suas atividades. Além disso, não houve a definição de uma linha de base a partir da qual os resultados do monitoramento pudessem ser comparados, impedindo confrontar os resultados descritos com essa linha de base, de modo a verificar a magnitude e consistência das mudanças ocorridas nos estudantes das Etecs. Ademais, é importante

destacar que os próprios dados produzidos pelo monitoramento poderiam trazer maiores informações se submetidos a tratamentos interpretativos mais avançados, permitindo confrontá-los, por exemplo, com um determinado campo teórico, submetendo-os a crítica.

Destarte, a força do estudo de monitoramento realizado reside no fato de ter propiciado a sistematização de um conjunto de informações importantes para a realização de projetos que visem aproximar universidade e escola pública, articulando pesquisa e extensão. Tais projetos devem incentivar o interesse dos estudantes de ensino médio e ensino médio profissionalizante pela atividade de pesquisa, oferecendo oportunidades de complemento da sua formação e aprimoramento de conhecimentos, inserção em espaços de produção científica para acompanhamento de investigações desenvolvidas e a convivência com pesquisadores e grupos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- [1] CHINELATTO, A. S. A. *et al.* Extensão Universitária: Promovendo a Interação dos Cursos de Engenharia da UEPG com o Ensino Médio. **Revista Conexão UEPG**, v. 3, p. 31-34, 2007.
- [2] FRIAS A. C.; JUNQUIERA, S. R.; ZILBOVICIUS, C. Projeto Cananéia: Atividade de Extensão Universitária que integra Graduação. Serviço e Comunidade. **Revista de Cultura e Extensão**, v. 5, p. 65-71, 2011. DOI: 10.11606/issn.2316-9060.v5i0p65-71.
- [3] GARAVELLO, M. E. P. E.; *et al.* Artesanato com fibra de bananeira: uma experiência no Vale do Ribeira, SP. **Revista Cultura e Extensão USP**, v. 3, p. 31-36, 2010. DOI: 10.11606/issn.2316-9060.v3i0p31-36.
- [4] HARTZ, Z. M. A. (Org.). **Avaliação em Saúde: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.
- [5] HECK, T.G. *et al.* Iniciação Científica no Ensino Médio: um Modelo de Aproximação da Escola com a Universidade por Meio do Método Científico. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, p. 447-465, 2012.
- [6] HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. **A organização do currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- [7] MARTINS, L. M. A indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão como um dos fundamentos metodológicos do Ensino Superior. *In*: PINHO, S. Z. (Org.). **Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP, 2008, p. 102-115.
- [8] MASSOLA, G. M.; SANTOS, A. O.; MARTINS, A. B. M. Turismo de base comunitária: instrumento para o fortalecimento da gestão democrática em quilombos no Brasil. *In*: YANAZE, M. H.; ORTIZ, F. C.; MARKUS, K. (Orgs.). **Marketing e comunicação de projetos socioculturais: experiências brasileiras e cubanas**. São Caetano do Sul/SP: Difusão Editora, 2015, p. 279-303.
- [9] PEREIRA, I. B.; NASCIMENTO, F. S.; PEREIRA, T. R. D. S. Articulação Universidade Ensino Médio: Potencialidades das Geotecnologias e o

Conhecimento Científico. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas**. Curitiba: PUCPR, 2011, p.6138 – 6150.

- [10] SCHMIDT, M, L, S. Pesquisa Participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p.11-41, 2006. DOI: 10.1590/S0103-65642006000200002.
- [11] SILVA, L. F. F. Projeto Bandeira Científica: História, Estratégias e Resultados. **Revista Cultura e Extensão USP**, v. 7, p. 53-65, 2012. DOI: 10.11606/issn.2316-9060.v7i0p53-65.
- [12] SVARTMAN, B.; SANTOS, A. O.; MARTINS, A.; CASCO, R.; SILVA, L. G. G.; MASSOLA, G. M. Recherche psychosociale dans des communautés traditionnelles: analyse de l'expérience du Programme de Pré-Initiation Scientifique de l'Université de São Paulo. **Bulletin de Psychologie**, v. 68, n. 2, p. 115-124, 2015. DOI: 10.3917/bupsy.536.0115.
- [13] TEIXEIRA, E. P. *et al.* Engenharia no Ensino Médio. **Educationg Engineers for Innovation - International Conference on Enginnering and Computer Education**. Buenos Aires: IEEE - COPEC, 2009. v. 1. p. 1020-1024.

ALESSANDRO DE OLIVEIRA DOS SANTOS docente do Instituto de Psicologia da USP. Tem experiência nos temas relações étnico-raciais, conflitos socioambientais e turismo de base comunitária – e-mail: alos@usp.br.

BERNARDO PARODI SVARTMAN docente do Instituto de Psicologia da USP. Tem experiência nos temas juventude, movimentos sociais e participação política.

FERNANDO VIANA DE CARVALHO ROCCO mestrando do Instituto de Psicologia da USP. Bolsista da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão em 2012 junto ao projeto Revelando o turismo de base comunitária no Vale do Ribeira/SP.

LUIS GUILHERME GALEÃO-SILVA docente do Instituto de Psicologia da USP. Tem experiência nos temas violência e memória em comunidades tradicionais brasileiras e áreas de ocupação na cidade de São Paulo.

RICARDO CASCO pós-doutorando do Instituto de Psicologia da USP. Tem experiência nos temas juventude, relações de poder e violência nas instituições escolares.

GUSTAVO MARTINELLI MASSOLA docente do Instituto de Psicologia da USP. Tem experiência nos temas enraizamento territorial e participação política, especialmente em comunidades tradicionais brasileiras e áreas de ocupação na cidade de São Paulo.

A Carroça na Rota dos Balaios: Oralidade, Memória e Tradição¹

The Cartwheel on Route of Balaios: Orality, Memory and Tradition

RESUMO

Nas andanças com o espetáculo de teatro de rua "A Carroça é Nossa" os atores-contadores do grupo Xama, seguindo os rastros dos intérpretes viajantes, daqueles que andavam de cidade em cidade para cantar e declamar poemas, dosando o cantor e o narrador, assumem, de forma metafórica, o papel do "marinheiro comerciante" rumo ao encontro do "camponês sedentário". Com o objetivo de realizar a circulação do espetáculo "A Carroça é Nossa" seguindo o percurso da Balaiada, no estado do Maranhão, o projeto *Carroça na Rota dos Balaios*, percorreu, no período de julho a outubro de 2015, comunidades localizadas nas cidades de Icatu, Itapecuru Mirim, Vargem Grande, Nina Rodrigues, Chapadinha, Urbano Santos, Anapurus, Brejo, Caxias e São Luís.

Palavras-chave: Ator-Contador. Memória. Oralidade.

ABSTRACT

Of wanderings with street theater "The Cartwheel is Ours" the actors-counters Xama Theater Group, following the tracks of travelers interpreters, those who went from town to town to sing and recite poetry, dosing singer and the narrator, assume, in a metaphorical way, the role of "merchant sailor" towards meeting the "sedentary peasant". Aiming to make the circulation of the show "The Cartwheel is Ours" following the route of Balaiada in the state of Maranhão, *The Cartwheel on Route of Balaios*, come in the period from July to October 2015, localized communities in the cities of Icatu, Itapecuru Mirim, Vargem Grande, Nina Rodrigues, Chapadinha, Urbano Santos, Anapurus, heath, Caxias and São Luís.

Keywords: Actor-Counter. Memory. Orality.

¹ Esse escrito integra a tese de doutorado: *Ator-contador: a voz que canta, fala e conta nos espetáculos do Grupo Xama Teatro*. Universidade de São Paulo. 2016.

GISELE VASCONCELOS

Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Humanas, Maranhão, Brasil

Abre a roda
Vem ouvir
As histórias da carroça
Que hoje passam por aqui
(Lauande Aires)

INTRODUÇÃO

A posição de quem narra e de quem vive as aventuras narradas, foi na qual me coloquei no projeto de extensão *A Carroça na Rota dos Balaíos*. Foi o interesse e o prazer de ouvir e de contar histórias que me embalaram em uma rede tecida e trançada pela memória e pela tradição. A matéria prima para a tessitura foram os fios da experiência do ator-contador do grupo Xama Teatro.

O grupo, com sede em São Luís, Maranhão, desenvolve seus espetáculos tendo como ponto de partida a arte de narrar. O Xama é um exemplo de resistência de teatro de grupo do Nordeste, com tradição de espetáculos de repertório, com montagens duradouras. *A Carroça é Nossa*, por exemplo, completou, em 2015, dez anos de ativa participação na cena local e nacional.

Nas produções artísticas do grupo ganha destaque a figura do ator-contador: aquele que canta, conta e fala, que reveza o narrador e a personagem, a primeira e a terceira pessoa. O ator-contador constrói seus passos a partir dos rastros dos rapsodos e *griots*, do sujeito épico, dos brincantes e narradores anônimos. Com o pé fincado na memória, na tradição e na oralidade, ele fala de si e também fala do outro; com o poder da palavra mescla histórias reais e ficcionais.

Narrar é a condição primeira desse conjunto, é o “saber de cor”, que no latim, é “saber de coração”, de memória. O ator-contador, no exercício da autodescoberta, finca o pé na memória e redescobre a narração como recordação, como o ato de trazer a palavra de volta ao coração.

A condição que sustenta o trabalho do ator-contador no grupo Xama é a noção de pertencimento fundado na redescoberta das nossas raízes àquilo que nos torna singular e que determina a criação autoral dos espetáculos do grupo. No espetáculo de teatro de rua *A Carroça é Nossa* identificamos a figura do ator-contador que segue os rastros dos narradores de práticas populares alimentados por tradição e memória, por verso e prosa, por fala e canto. Nessa obra teatral, quatro personagens, Pedoca (Lauande Aires), Cecé (Renata Figueiredo), Toinha (Gisele Vasconcelos) e Joanhina (Cris Campos), partem em uma jornada em busca do animal para puxar uma carroça, que acreditam ser o veículo mágico de transporte até os seus sonhos. Durante a busca, percebem que seus destinos não se cruzaram à toa e que precisam desvendar um enigma que envolve a carroça.

A noção de enraizamento direciona os atores-contadores do grupo Xama Teatro para o encontro das ações de experiência com as comunidades rurais e quilombolas, no Maranhão, em projetos que estabelecem rotas de acesso à produção cultural, a exemplo da *Rota dos Balaíos*, realizada em 2015, com apresentações do espetáculo *A Carroça é Nossa*

e com conversas com narradores locais. A centelha que faz semear esse encontro com as “pessoas da pessoa”, com “o que é da gente que a gente é”, revela a atitude política de preenchimento dos espaços cuja relação de ausência e presença se manifesta.

Ao mesmo tempo em que há nesses espaços rurais a presença da manifestação da cultura fundada na tradição oral, ocorre também a ausência de equipamentos culturais e de valorização e reconhecimento da história local e de suas práticas artísticas. A ida às comunidades para a troca, para o encontro da palavra que nasce da escuta, da narratividade espontânea que se faz presente dentro de uma organização social comunitária, constitui uma ação de experiência em diálogo com a tradição oral e com a relação existente entre presença e ausência, lembrança e esquecimento.

Com a autoridade da velhice, Dona Nazaré, mestra de manifestações culturais no município de Brejo, Maranhão, fala-nos: “Eu agradeço por me fazerem lembrar”. No quintal de sua casa, debaixo da mangueira, na presença de familiares e dos atores-contadores do grupo Xama, ela conta histórias do lugar e histórias pessoais. Entre lendas, contos, episódios reais e inventados ela nos toca com as histórias que revelam traumáticas experiências de humilhação pelo racismo. Suas narrativas transmitidas de boca ressoam em traços sutis de humanidade como retribuição pelo encontro com a arte teatral e pelo interesse da escuta de seu discurso fragmentário, característico dos textos transmitidos pela voz:

O meu pai fala pra nós, que a guerra da Balaiada, começou aqui em Brejo, ele que contava, morreu com 102 anos. Começou por causa de uma família, eles criavam cachorro, e a mulher de um ganhou nenê, e naquele tempo eles matavam o boi e botavam a carne no sol, pra ir comendo durante o resguardo. Aí, o cachorro veio e comeu a metade da carne, aí o outro foi e matou o cachorro do primo, aí o primo foi e matou ele e foi de pai pra filho, e quando o governador veio, a briga já tava na Vila da Manga. Pois é, e aí é assim, nós estamos aqui contando essa história pra vocês que meu pai contava, que o pai dele contava e assim eu conto. Eu não conto direito por que não prestava atenção e quando eu estudava não contavam essas histórias².

A guerra da Balaiada foi um dos mais importantes e trágicos acontecimentos da história de nosso País, ocorrida entre 1838 e 1841, nos estados do Ceará, Piauí e, principalmente, Maranhão. A Balaiada foi liderada pelo negro alforriado Cosme Bento das Chagas, mais conhecido como “Negro Cosme”; o agricultor e fabricante de cestos Francisco dos Anjos Ferreira, “O Balaio” e o vaqueiro Raimundo Gomes, “Cara Preta”. No entanto, os louros da vitória ficaram com Luis Alves de Lima e Silva que foi condecorado com o título de Barão de Caxias, patrono do exército brasileiro.

Compõem a narração de Dona Nazaré eventos que combinam o real e o fantástico, divergentes dos fatos comprovados registrados pelos historiadores acerca da origem da guerra da Balaiada. Esse discurso que se localiza no tempo infinito da memória reafirma o que disse outrora Benjamin [4]: “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”.

2 Conversa gravada em áudio e vídeo com a mestra de cultura popular Dona Nazaré, realizada no quintal de sua casa, no município de Brejo (MA), em 27 de setembro de 2015. Arquivo da autora.

Os estudos sobre história e narração reconhecem em Walter Benjamin um referencial em potencial, e seus escritos sobre a figura do narrador e sobre a noção da experiência, enraizada na história dos vencidos, ressoam em nós como eco das vozes dos antigos contadores de histórias. Quando o filósofo alerta para o risco do desaparecimento da arte de intercambiar experiências, de dar e de receber conselhos, ele desenha um retrato da geração de 1914 a 1918, geração que vê os combatentes voltando mudos do campo de batalha da Primeira Guerra Mundial. Neste trabalho, retomamos seus estudos para falar de experiência coletiva, de esquecimento e de lembrança sob a égide da reminiscência, tal como nos diz:

A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração a geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades da forma épica. Entre elas, encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si [4].

Ainda a respeito da reminiscência, Benjamin [4], sobre o processo de tessitura de Marcel Proust para a criação do livro “Em busca do tempo perdido”, diz: “o mais importante, para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência”. Se no mito de Penélope a noite desfaz o trabalho do dia, em Proust “é o dia que desfaz o trabalho da noite”. Proust, ao contrário de Penélope, transformou seus dias em noites e a cada manhã desfaz os fios que foram tecidos no dia anterior.

A tradição que passa de geração a geração é a fonte de experiência a que recorrem os narradores anônimos, presentes, segundo Walter Benjamin [4] em dois grupos que se interpenetram: o do “camponês sedentário”, aquele “que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições” e o do “marinheiro comerciante”, aquele que vem de longe, viaja e tem muito o que contar.

Distintos dos narradores anônimos, os atores-contadores do grupo Xama Teatro não receberam a palavra como herança da tradição que passa de geração a geração, eles estão a serviço do teatro, e não, das atividades artesanais do cotidiano. Porém, os atores-contadores na missão poética de trabalhar com a vivacidade da palavra cantada e falada seguem os rastros desses narradores anônimos que, por meio da transmissão oral, materializam práticas artísticas e culturais.

Os narradores anônimos da atualidade, a que nos referimos, são os mestres de tradições populares, artesãos, líderes comunitários, brincantes da cultura popular que, ao narrar suas histórias e tradições, seguem alimentando a memória de uma determinada localidade. Eles são a fonte de referência para o trabalho com a memória e a experiência na atualidade que ressoa como condição fundamental para a manifestação da figura do ator-contador no teatro.

As histórias transmitidas de boca, apreendidas de ouvido, trazem consigo a mobilidade vocal da escuta. Destinadas a serem guardadas na memória, são lembradas em performance, no ato da narração. Para Zumthor [5] uma situação em performance é “quando a comunicação e a recepção coincidem no tempo”.

Da oralidade ao texto escrito, o processo de criação de *A Carroça é Nossa* segue um

caminho de experiências compartilhadas por atores-contadores que partem da tradição e da memória para a criação artística de seus espetáculos. O chão dessa criação é o Maranhão com suas histórias, lendas e ritmos. Na trilha dos narradores anônimos e dos brincantes, daqueles que mobilizam no seu fazer o canto, a dança e a fala, o espetáculo surge como criação coletiva, em 2005, como jogo, repleto de oralidades.

São denominados brincantes, ou baiantes, os participantes de brincadeiras da cultura popular. Tomando como referência o “bumba meu boi” do Maranhão, são eles: tocadores, rajados, palhaços (pais franciscos e catirinas), cabeceiras, índias... São todos eles brincantes a serviço, cada um, do seu papel na brincadeira. O uso dos termos brincadeira e brincante reforça o caráter lúdico da arte que, num misto de dança, canto, toque e diversão, denota responsabilidades passadas de geração a geração e constituem uma rica e valorosa herança cultural.

Na inspiração inicial de criação, *A Carroça é Nossa* traz para a movência essa noção de brincantes, trazendo para a cena personagens que competem entre si, contam lendas de São Luís e desafiam uns aos outros e ao público com trava-línguas, parlendas e outras sonoridades advindas da transmissão oral. Inspirado nas vozes da tradição e da oralidade, dos brincantes da cultura popular aos artistas da *Comédia dell'Arte*, o processo de criação narrativa do espetáculo foi elaborado sob o domínio da variante, aspecto presente quando a voz é o instrumento da tradição, pois, como nos diz Zumthor [5]: “veiculadas oralmente, as tradições possuem, por isso mesmo, uma energia particular – origem de suas variações.”

A carroça, como meio de transporte artesanal, foi o mecanismo metafórico e real utilizado para transportar os personagens-contadores do espetáculo. Concebido às avessas dos edifícios cênicos para apresentação em espaços ao ar livre, cuja paisagem local ora é silenciosa e ora é composta por ruídos e interrupções, o espetáculo vai ao encontro do público, constituído, por sua vez, pela heterogeneidade e pelo caráter flutuante. Ao ar livre formamos a roda, cuja função de consagração altera o espaço urbano para dar lugar a uma forma de arte fundada na artesanaria do gesto e da voz, cuja tradição da oralidade se encontra como fundamento e fundação.

Privilegiando o ritmo, o verso é o elemento organizador da narrativa de *A Carroça é Nossa* e dessa linguagem musical emerge o ator-contador, herdeiro do brincante, daquele que narra, canta, dança e toca instrumento. Nos estudos sobre a poesia oral, Paul Zumthor [5] diz, acerca dessa linguagem musical: “pouco importa que o limite oscile, no curso do tempo, entre o que o ouvido percebe como palavra dita e o que ele percebe como canto”. A palavra no canto e na fala, de forma conjugada, evoca uma “totalidade vocal: o máximo de informação e o máximo de prazer”.

Na costura do verso, do canto e da dança assim como da experiência e da memória, o encontro dos atores-contadores com a herança dos brincantes e dos narradores anônimos implica o reconhecimento do chão como alimento da vivacidade. O processo criativo que envolve o texto e a atuação tem como ponto de partida a memória e a corporeidade, ambos tecidos por sotaques e matracas, pelo corpo que pulsa e dança no contato da sola do pé na terra, no *quentar* da fogueira e nos cantos-falas dos cantadores de boi. O processo, suscetível ao domínio da variante, traz para o presente rastros do passado através da experiência do ouvir, ver, sentir, brincar, estar dentro, estar junto.

De 2005 até os dias atuais, foram incontáveis as transformações ocorridas no espetáculo *A Carroça é Nossa* em razão da força criadora que envolve público-ouvinte e atores-contadores. Nessa movência, de trocas e adaptações, o roteiro de 2005 deu origem a outros roteiros que culminaram no texto de 2013, composto por elementos fixos (dramaturgia, canto e a estrutura de versificação das falas) e móveis (os fatores da voz, o espaço da improvisação e as relações dialógicas com a plateia).

Durante as apresentações do espetáculo *A Carroça é Nossa*, identificamos que a comichidade é o que induz à participação direta da plateia em maior potência, e como termômetro, o riso é a resposta da escuta. O riso originário da relação entre aquele que provoca a comichidade, o ator-contador; aquilo do qual se ri, o assunto; e a pessoa que ri, o público, instaura o espaçamento entre observação e participação.

Ao analisar as situações que provocam o riso no jogo de troca com o público-ouvinte – durante a apresentação do espetáculo que ocorreu em 27 de setembro de 2015, na comunidade de Vila das Almas, no município de Brejo (MA) – identificamos os momentos risíveis decorrentes das palavras e das ações dos personagens-contadores de *A Carroça é Nossa* – Pedoca, Toinha, Cecé e Joaquina –, tanto na relação dialógica com a plateia quanto na relação entre personagens. Como exemplos desses momentos de participação direta da plateia, tendo como resposta o riso coletivo, destacamos:

- a) Narrativas cômicas, que ocorrem entre personagens e que enfatizam o uso de palavras de baixo calão, de língua chula, de sentido duplo ou de palavras ligadas à sexualidade;
- b) Ações nas quais o público se manifesta, de forma coletiva, como nas cenas de correria, perseguição entre as personagens;
- c) Convite à participação direta de pessoas da plateia na narrativa;
- d) Identificação de fatos, situações e acontecimentos comuns às pessoas da plateia.

Ex.: “Só se for aqui em Vila das Almas que história enche bucho [...]” / “Agora eu fiquei satisfeito. Vocês fizeram eu me sentir em casa. Vocês são igualzinho o povo da minha terra, gostam de um fuxico”.

A presença do risível ligado ao “baixo material e corporal” [3] garante momentos de aprovação e descontração sem que venham a agredir socialmente a plateia. Esses momentos estão contemplados nas ações e nos discursos que ocorrem na relação entre personagens e que mobiliza o público-ouvinte por meio da comichidade:

“CECÉ – Isso não faz sentido, um xexelento desse dormindo sozinho numa rede enquanto nós três temos que dividir a outra.

PEDOCA – Pois tu me ‘adesculpe’, cheirosa, se tu tá insatisfeita põe tua xexelenta aqui e vem dormir (*Público ri*)”.

“Os ditos picantes, as zombarias, os trocadilhos, os equívocos, os ditos ambíguos e que levam ao engano” [2] são risíveis exclusivos ao ouvido. Por outro lado, as quedas, as correrias e as perseguições são colocadas no plano da recepção como ações cômicas que ganham a atenção do público-ouvinte, independente do silêncio da audiência.

A Carroça é Nossa é formada por uma estrutura fixa composta por enredo, versos e canções e por uma estrutura móvel que permite adaptações, comentários, glossolalias e interrupções que, sem alterar a dramaturgia, alteram a forma de contar a história, como

afirma Lauande Aires:

Desde que começamos a fazer não tem alteração do verso, troca de palavras, nada. Mas agora a gente começa a entrar no jogo. Particularmente, eu tenho me sentido mais confortável com o Pedoca, porque a dramaturgia me deixa muito mais livre para agir e pensar como personagem, a agir e estar em cena como personagem, com as características do personagem. Depois que a gente instaura a roda, que agora a gente consegue formar a roda a partir do próprio chamamento, estamos muito mais à vontade para interagir com esse público, para olhar para esse público, para falar, para responder, para correr, instigar alguma questão³.

É na relação entre ator-contador e público-ouvinte que os nossos esforços se convertem para a criação de espetáculos que conjugam, como elo vivo, esses dois partícipes do rito teatral. Sem desmerecer a presença das pessoas na plateia à nossa frente, ao lado ou ao nosso redor, é preciso reconhecê-las como parceiras da cena, como participantes do jogo da sugestão e da convenção.

O público-ouvinte, como coautor, modula tanto as partituras físicas, quanto as sonoras e as textuais dos atores-contadores por meio do jogo de relações, formando um elo vivo entre o que é dito e o que é ouvido. A mobilidade do texto é característica dos gêneros orais, como observou Zumthor [6]: “O ouvinte contribui, portanto, com a produção da obra na performance. Ele é ouvinte-autor, a menos que o executante não seja autor. Daí a especificidade do fenômeno da recepção da poesia oral”.

Ao estabelecer que ambos, ator-contador e público-ouvinte, contribuem para a criação autoral dos espetáculos do grupo Xama, evocamos a presença de pessoas que têm o direito de falar, de se expressar, de tomar posicionamento frente à cena e atitude perante a vida. E se essas pessoas possuem em sua própria experiência tradições de oralidade, temos a possibilidade ampliada de interferências como resposta ao jogo de trocas e adaptações.

O encontro com as narrativas das comunidades aproxima os atores-contadores das histórias do passado, das crenças e da tradição oral e fortalece no grupo a noção de pertencimento:

Pertencemos um ao outro
Tal como a roda à carroça
Tal como o espinho à rosa
Tal como a voz à canção
Pertencemos um ao outro
Tal canutilho e a pena
Tal como o sonho e a cena
Essa é a nossa missão [1]

A relação entre lembrança e esquecimento tecida nas ações de experiência pelos narradores das comunidades, pela escuta da fala daqueles que têm suas raízes na

3 Lauande Aires. Depoimento gravado em áudio, durante atividade realizada no Projeto SESC Amazônia das Artes, em São Luís (MA), em 13 de agosto de 2015. Arquivo da autora.

zona do vivido, revela duas atitudes: narrar e silenciar. Nas comunidades por onde passamos com o projeto *Carroça na Rota dos Balaios*, os anciãos que não querem contar suas histórias e silenciam, remete-nos à referência benjaminiana que trata do silêncio originário das experiências traumáticas dos narradores: “No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha, não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável” [4].

Vila das Almas foi uma das comunidades contempladas pelo projeto *Carroça na Rota dos Balaios*. No tempo da guerra da Balaiada, o local era um refúgio onde os balaios guardavam suas armas. Antes, o local era conhecido como “Saco das Armas” e a mobilidade vocal gerou “Vila das Almas”, onde moram, atualmente, mais de 364 famílias em área quilombola. Samuel Silva, jovem líder da comunidade Vila das Almas, Brejo, MA, é a voz que fala, em tempos atuais, sobre a voz que silencia em decorrência da pobreza de experiência originária da sangrenta guerra da Balaiada e de outras lutas:

A gente mora aqui, mas não conhece tudo, por que tem muitos deles [os mais velhos] que não querem tocar no assunto, por que é uma lembrança muito doída.

[...] O meu avô não gosta de tocar no assunto é uma história de muito sofrimento que eles não gostam de mexer.

[...] Hoje temos uma área de muito respeito, mas de um sofrimento muito forte. A minha avó, estava de resguardo e morreu no tempo dessa guerra. Eu me sinto elogiado por estar no meio dessa comunidade por que eles eram poucos, mas unidos e capazes de lutar por seu sonho⁴.

O silêncio equivalente ao esquecimento se contrapõe à narrativa da lembrança, que junta na experiência da escuta, o ouvir, o ver e o sentir. A luta permanente dos quilombos do Maranhão pela regularização fundiária, pela garantia dos seus direitos e pela qualidade de vida ressoa na voz da narradora Dona Anacleta, líder do quilombo Santa Rosa dos Pretos, Itapecuru, MA:

A luta da Balaiada, do negro Cosme, continua até hoje em cada um de nós, que compreendemos a história dele, que respeitamos e que sentimos, porque nós temos um processo que é muito difícil, e é por isso que as pessoas, a cada dia que passa, estão se desumanizando. Por que nós, para compreender a história do negro Cosme e fazer essa transformação, precisamos ter três processos: um é ouvir, o outro é ver e o outro é sentir. Porque só através do sentimento é que nós somos capazes de ter a sensibilidade e a compreensão de lutar em prol da qualidade de vida⁵.

A história, transmitida de geração a geração por meio das vozes que ouvimos e que são ecos das vozes que silenciam, como reminiscência, afirma a noção de pertencimento e nos desperta para a percepção de uma condição essencial que resulta na manifestação do ator-contador no teatro: a relação com a história.

4 Samuel Silva, em conversa realizada na comunidade de Vila das Almas, Brejo, MA em 26 de setembro de 2015.

5 Dona Anacleta. Entrevista realizada no dia 30 de julho de 2015, no município de Itapecuru, quilombo Santa Rosa dos Pretos.

REFERÊNCIAS

- [1] AIRES, L. **A Carroça é Nossa**. Grupo Xama Teatro: São Luís, 2013. (texto teatral não publicado)
- [2] ALBERTI, V. **O riso e o risível**: na história do pensamento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- [3] BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- [4] BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
- [5] ZUMTHOR, P. **A Letra e a Voz**: a literatura medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- [6] ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

AGRADECIMENTOS

Aos apoiadores e patrocinadores do Projeto de Extensão *Carroça na Rota dos Baíaos*: Universidade Federal do Maranhão, Serviço Social do Comércio (SESC-MA), Lei Estadual de Incentivo a Cultura do Maranhão, patrocínio da Psiu Refrigerantes, Prêmio Artes na Rua da FUNARTE e Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

GISELE VASCONCELOS *doutoranda em Artes Cênicas, ECA-USP, professora MSc do Departamento de Artes da UFMA, pesquisadora do Grupo Pedagogias do Teatro e Ação Cultural – CNPq, atriz e contadora de histórias do Grupo Xama Teatro – e-mail: vasconcelosgisele@yahoo.com.br.*

Educação nas Prisões e Universidade Pública: Reflexões Sobre o Papel da Extensão Universitária

Education in Prisons and Public University: Reflections on the Role of University Extension

RESUMO

O artigo apresenta algumas reflexões sobre as possibilidades de extensão universitária, a partir do seu papel instituído, no contexto da Educação nas prisões, com foco na Universidade Pública. Para tanto, parte das origens e objetivos da extensão universitária, seu histórico e fundamentos, e analisa o potencial extensionista em relação ao sistema prisional, problematizando a situação do Estado de São Paulo, cuja população prisional é, quantitativamente, a maior do Brasil e onde a extensão universitária nesse contexto revela uma inflexão na postura do Estado. Utiliza-se a metodologia de pesquisa qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica e análise da legislação atinente ao tema. Dentre as principais considerações finais, aponta-se a carência de estudos e ações de extensão universitária no âmbito do sistema prisional, o que resulta em grande lacuna a ser trabalhada pelas Universidades Públicas, no exercício de seu papel extensionista.

Palavras-chave: Educação nas Prisões. Universidade. Extensão.

ABSTRACT

The article presents some reflections on the university extension possibilities, from its role set in the context of education in prisons, with a focus on public university. To this end, part of the origins and goals of university extension, its history and fundamentals, and analyzes the extension potential in relation to the prison system, questioning the state of São Paulo, where the prison population is quantitatively the largest in Brazil and where the university extension in this context reveals a shift in the state's stance. It uses the qualitative research methodology, based on a literature review and analysis of the legislation pertaining to the topic. Among the main closing remarks, pointed out the lack of studies and university extension programs in the prison system, which results in a large gap to be worked by the Public Universities, in the exercise of its extension role.

Keywords: Education in Prisons. University. Extension.

ROBERTO DA SILVA
E CAROLINA BESSA
FERREIRA DE OLIVEIRA

Universidade de São Paulo.
Faculdade de Educação, São
Paulo, Brasil

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre o papel da extensão universitária e suas possibilidades no contexto da Educação nas prisões, problematizando e focando a Universidade Pública e seu papel extensionista. Integra pesquisa de doutorado em Educação em andamento no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que tem como um dos objetivos analisar o papel da extensão universitária no contexto da Educação em prisões no Estado de São Paulo, partindo-se da natureza de ente estatal, que caracteriza a Universidade Pública, e seu tripé constituinte “Ensino, Pesquisa e Extensão”.

Para tanto, utiliza-se a metodologia de pesquisa qualitativa, a partir da revisão bibliográfica e análise da legislação atinente ao tema e, dentre as hipóteses, aponta-se a carência de estudos e ações de extensão universitária no âmbito do sistema prisional, o que resulta em grande lacuna e campo de trabalho para as Universidades Públicas, no exercício de seu papel extensionista.

O conceito de extensão universitária tem origem nas Universidades de Oxford e Cambridge, no final do século XIX, segundo Ardao [1], um dos grandes estudiosos do pensamento latino-americano. Bernheim [2] indica que, em âmbito latino-americano, a extensão surge com o Manifesto de Córdoba, em 1918¹, escrito por estudantes que reivindicavam a abertura e a sensibilidade da Universidade para os problemas sociais decorrentes do colonialismo.

A Primeira Conferência Latino-americana de Extensão Universitária, ocorrida em 1957, no Chile, de acordo com Bernheim [3], propunha que a extensão universitária deveria ter como missão “projetar da forma mais ampla possível os conhecimentos, estudos e pesquisas da Universidade, para possibilitar a todos participar da cultura universitária e contribuir para o desenvolvimento social [...]”.

Até a Segunda Conferência Latino-americana de Extensão Universitária, em 1972, no México, quando as críticas quanto ao caráter excessivamente paternalista da concepção acima foram discutidas publicamente, esta foi a posição adotada pela maioria das Universidades latino-americanas. A partir desta Segunda Conferência, ainda de acordo com Bernheim [3], convencionou-se que extensão universitária deveria ser:

Um diálogo entre duas partes de igual importância: a Universidade e a comunidade, como um canal de dupla mão, na qual a Universidade leva à sociedade os resultados de suas ações e recebe dela, em uma relação horizontal, suas inquietações e expressões culturais, com todas as implicações que uma relação assim concebida pressupõe.

Apesar do substancial avanço que significou esta nova concepção, poucas mudanças foram percebidas nas Universidades, sobretudo pela carência de órgãos promotores e facilitadores de atividades culturais².

1 Sobre o Manifesto de Córdoba, mais informações disponíveis em: <<http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/historia/reforma/manifiesto>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

2 Um panorama histórico da América Latina pode ser encontrado no artigo “Extensão

No Brasil, a extensão universitária recebeu tratamento constitucional, no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988 [5], instituindo-a juntamente com o ensino e a pesquisa, no tripé de sustentação da universidade brasileira. Na regulamentação deste artigo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 [7], reafirma, em seu Artigo 43, VI, a finalidade da Universidade de “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

Em virtude de outro princípio constitucional (Art. 207) – da autonomia universitária – cada Instituição de Ensino Superior (IES) possui plena liberdade para orientar a extensão universitária de acordo com a correlação de forças presentes em seus colegiados superiores, vocações ou interesses locais e/ou regionais. Compõe-se, assim, um conjunto de dispositivos legais, que podem ser considerados como indutores gerais de iniciativas e políticas extensionistas, sobretudo em se tratando da Universidade Pública – que, como ente estatal, carrega responsabilidades públicas diante da sociedade.

As principais posições sobre cultura e extensão no Brasil, assim como suas reivindicações e estratégias para fortalecimento da extensão universitária, estão consignadas na Política Nacional de Extensão e no Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU) divulgados pela Rede Nacional de Extensão (RENEX), “o qual define como diretrizes para a extensão a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, a interdisciplinaridade e a relação bidirecional com a sociedade”, e cuja realização se dá por meio de programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, dentre outros produtos acadêmicos³.

A extensão pode ser encarada, assim, como uma postura cidadã que a Universidade, sobretudo pública, assume diante da sociedade em que se insere, como instituição produtora e socializadora de conhecimentos. Desse modo, as linhas gerais do Plano Nacional evidenciam o poder indutor que tem o Estado na condução de políticas e também da prerrogativa de se constituir, ao mesmo tempo, como instituidor e mantenedor das Universidades Públicas, de forma direta no caso das federais, e de forma indireta, por meio do poder concessivo e regulamentador do Ministério da Educação, no caso das estaduais, municipais e particulares.

No entanto, é perceptível que a extensão universitária tem permanecido como eixo que pode ser considerado o de menor expressão ou, em outras palavras, o mais frágil do tripé de sustentação da Universidade, seja pelo espaço acadêmico-institucional reduzido em termos de programas e projetos financiados no âmbito das Universidades Públicas, seja pela crescente valorização do ensino e, ainda mais, da pesquisa – por diversos fatores.

Por isso, faz-se premente ampliar os espaços de reflexão e proposição, junto ao corpo docente, discente e comunidade acadêmica, e em articulação com o ensino e a pesquisa, no sentido de fortalecer a extensão, considerando a visão nacionalista

universitária: momentos históricos de sua institucionalização” de autoria de Vera Lucia Schneider Bemvenuti. Disponível em: <www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_002/artigos/area_comunicacao/area_comunicacao_01.htm>. Acesso em: 06 jan. 2016.

3 Fonte: <http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=3>. Acesso em: 02 fev. 2016.

da proposta nacional que atribui à Universidade a função de dotar o país das necessárias competências culturais, intelectuais e científicas como alavanca para o desenvolvimento, adotando a mesma concepção de extensão universitária, que aprimora a versão latino-americana acima referenciada e expressa no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, qual seja:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social [13].

O próprio Plano Nacional de Extensão Universitária toma para si algumas diretrizes historicamente deflagradas por governos de caráter nacionalista, conforme se depreende dos pontos abaixo transcritos:

- » a possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras;
- » a garantia de recursos financeiros destinados à execução de políticas públicas correlatas, viabilizando a continuidade dos referidos programas;
- » o reconhecimento, pelo poder público, de que a extensão universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã;
- » a viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no país.

Nesse sentido, abrem-se possibilidades de exercício do papel extensionista da Universidade Pública, diante da conjuntura política favorável à prioridade do acesso à universidade, à democratização do debate e à construção coletiva de mudanças.

A reflexão sobre um contexto, localizado temporal e espacialmente – como é o caso da educação nas prisões no Estado de São Paulo, permite problematizar as potencialidades do trabalho extensionista pela Universidade Pública, a fim de dotá-la de novos sentidos, campos de trabalho e trocas – vislumbrando que ela possa assumir compromissos públicos diante de problemáticas sociais significativas, como o caso da educação nas prisões – que vai além da compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos, prestação de serviços e difusão cultural.

A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES E O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A partir do histórico e dos fundamentos da extensão universitária no Brasil, salientando-se o necessário reconhecimento de que a extensão universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã, e a importância de se interferir na solução dos grandes problemas sociais, problematiza-se a responsabilidade da Universidade Pública como instituição propositora e implementadora de políticas públicas de educação para todos, incluindo-se as pessoas em situação de privação de liberdade.

O Estado de São Paulo abriga a maior população prisional do país, com cerca de 220 mil pessoas em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais do Estado, frente ao total nacional de aproximadamente 610 mil, de acordo com os dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) do Ministério da Justiça, obtidos por meio do Relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), de junho de 2014, publicado em junho de 2015 [8].

O perfil da população prisional apresenta dados de uma população, majoritariamente, jovem e negra ou parda, com até 29 anos e, em termos de escolarização, com Ensino Fundamental incompleto, “ao passo que na população brasileira cerca de 32% da população completou o Ensino Médio, apenas 8% da população prisional o concluiu”⁴.

Em relação às atividades educacionais nas prisões, de acordo com os dados do INFOPEN (2014), no Brasil há cerca de 10,7% pessoas em situação de privação de liberdade envolvidas com atividades educacionais. O Estado de São Paulo, por meio dos órgãos de gestão da administração penitenciária, não informou dados do sistema prisional paulista no último levantamento penitenciário nacional, motivo pelo qual não consta, no referido relatório, os percentuais e números absolutos, nem de Educação Básica e, tampouco, Superior.

Diante disso, para fins de análise e projeção de política educacional, considera-se importante identificar que se trata de uma população jovem, com recorte racial e com baixa escolaridade, que nos leva a refletir sobre a seletividade da pena privativa de liberdade e o encarceramento da população jovem, que provavelmente não teve acesso e permanência às políticas educacionais na idade adequada. Tais aspectos reverberam, por sua vez, na estigmatização e reprodução dos ciclos de criminalização de pessoas socialmente vulneráveis.

Cabe ao Estado, no contexto de suas competências e a partir de seus entes, viabilizar a garantia dos direitos dessa população, considerando a necessária intersetorialidade das políticas públicas, pois se tratam de pessoas apenas privadas de liberdade e não dos demais direitos e garantias legais e constitucionais, cuja materialização se dá, por exemplo, por meio do acesso às políticas públicas.

Nesse sentido, com a publicação das *Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais* [10], pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE),

4 Dados do IBGE, referentes ao Censo de 2010, que se referem à população brasileira acima de 10 anos. Fonte: <www.censo2010.ibge.gov.br.>. Acesso em: 10 jan. 2016.

fortaleceu-se o papel do Estado na responsabilidade de oferta de Educação às pessoas em situação de privação de liberdade, bem como aprofundou uma discussão acadêmica e política em torno da institucionalização de uma política pública de educação nas prisões no Brasil, ao estabelecer as *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais* [9] e, ainda, o Exame Nacional do Ensino Médio para pessoas privadas de liberdade (ENEM PPL)⁵.

O marco da publicação das Diretrizes Nacionais e a expectativa de construção de uma política pública não só envolve o acesso à Educação Básica, mas também o acesso e a democratização da Educação Superior, compreendida como oferta de Ensino Superior, promoção de extensão universitária e desenvolvimento de pesquisa acadêmica, que garanta o direito à educação e sua adaptação para as pessoas em situação de privação de liberdade – ainda que se tenha clareza da prioridade da universalização da escolarização básica no contexto e história do Brasil.

Desse modo, à luz do que prevê a legislação internacional e nacional, notadamente as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, de 1955 [12], a Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Execução Penal de 1984 (LEP) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) no campo programático, o debate centra-se em como implementar uma assistência educacional nos espaços de privação de liberdade, atendendo, dentre outros aspectos, os objetivos da execução da pena – prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade, bem como a oferta da modalidade de ensino às pessoas que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria.

A esse respeito, Carreira [11] afirma que:

Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos [...]. A educação de analfabetos e jovens reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua formação. Devem ser proporcionadas atividades de recreio e culturais em todos os estabelecimentos penitenciários em benefício da saúde mental e física.

A LEP [6], por sua vez, prevê que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional da pessoa privada de liberdade, o que envolve, necessariamente, a Educação Básica. Em relação à Educação Superior, o debate centra-se nas responsabilidades da Universidade e em como promover a adaptabilidade do acesso à Educação Superior, nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, no caso das pessoas em situação de privação de liberdade, visto que também está em jogo o direito humano à educação e a integração com a sociedade.

Para as pessoas em situação de privação de liberdade – que estão sob a tutela estatal e (somente) com a suspensão jurídica do direito de ir e vir – faz-se necessário reafirmar o rol de direitos previstos e deveres do Estado e vislumbrar sua adequada implementação,

5 Segundo dados divulgados no Portal Brasil, e do MEC, de 2013 para 2014 ocorreu um aumento de 25.65% de inscritos no ENEM PPL. Fontes: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-ppl>> e <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/abertas-as-inscricoes-do-enem-ppl-de-2015> e <<http://www.enem2015.net.br/>> e <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/mec-define-regras-e-data-do-enem-2015-para-pessoas-privadas-de-liberdade>>.

uma vez que a prisão é associada, comumente, como *locus* de “suspensão” de direitos e desrespeito à dignidade da pessoa humana. Para além da publicação de instrumentos normativos, todavia, denota-se a necessidade de se adaptar o direito à educação ao contexto de privação de liberdade, a partir das dimensões do direito humano à educação⁶ e ao longo da vida [14].

A previsão normativa, somada às orientações do Conselho Nacional de Justiça e do Ministério da Educação, possibilita a interdisciplinaridade e a salutar complementaridade entre a legislação e prática educacional e da Execução Penal, favorece a articulação entre as políticas públicas, potencializa a sinergia entre as ciências envolvidas e mobiliza distintos campos profissionais e sociais – professores, pesquisadores, entes estatais, profissionais da administração penitenciária e sociedade civil – em torno de objetivos comuns de garantia do direito humano à educação e acesso ao conhecimento.

Assim, inexorável e premente que se problematize o papel da Universidade nesse contexto, sobretudo no Estado de São Paulo, onde se encontra a maior população prisional do país, bem como a Universidade de maior expressão nacional, por exemplo, em termos de pesquisa. Reflexões e propostas de práticas extensionistas, articuladas às de pesquisa e ensino, junto ao sistema prisional seriam, além do exercício de um papel que a Universidade já tem, constituem-se uma postura cidadã, sobretudo porque se percebem como perfeitamente conciliáveis os objetivos da execução penal e os objetivos da Universidade – e, mais especificamente, da extensão universitária.

A esse respeito, a LDB [7] reservou um capítulo que versa sobre a Educação Superior – Artigos 43 a 57. Suas finalidades e atribuições reforçam o incentivo às ações de pesquisa científica, ensino e extensão pautados, dentre outros aspectos, na autonomia didático-científica das Universidades e na relação de reciprocidade a ser estabelecida com a comunidade, afirmando a liberdade das instituições de ensino superior em orientar suas atividades, obedecendo ao “princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Assim, a lei traduz, dentre outros aspectos, no Artigo 43, VI a VII, as finalidades da Educação Superior:

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015).

6 Nesse sentido, a dimensão de "adaptabilidade" do direito humano à educação. Disponível em: <http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaaeducacao_2011.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

Na Universidade de São Paulo, por exemplo, a Pró-reitoria de Cultura e Extensão Universitária (PRCEU) é responsável pelas atividades de extensão universitária, por meio de cursos, projetos e programas. No entanto, em relação à educação nas prisões não se identificam, em busca nos portais eletrônicos, registros de práticas ou propostas que tratem da temática, ou sejam voltadas ao público em situação de privação de liberdade em São Paulo, em seus Catálogos de Projetos e de Cursos, Simpósios, eventos ou publicações na Revista Cultura e Extensão ou na programação do Centro Universitário Maria Antônia⁷.

A partir de um levantamento prévio nos portais da PRCEU, especificamente em relação ao Catálogo de Cursos de Extensão oferecidos em 2014 e 2015⁸ e às publicações em Revista⁹, não se identificou nenhum trabalho alusivo ao tema “educação em prisões” ou em contextos de privação de liberdade, o que compõe a hipótese que parte de evidências alusivas à percepção de uma postura de inflexão por parte da Universidade no tocante ao tema.

Em relação ao financiamento por parte de agências de fomento às pesquisas, levantamento preliminar feito no portal da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), por exemplo, entre bolsas de Iniciação Científica, mestrado e doutorado encontramos 46 registros, inclusive de auxílio a publicações, mas estas pesquisas não foram empregadas para incrementar nem intervir nas realidades investigadas. Isso quer dizer que o investimento feito em pesquisa pela principal agência de fomento no Estado de São Paulo – a FAPESP –, não se traduz necessariamente em Ensino e Extensão, ou seja, o conhecimento produzido no âmbito das universidades paulistas sobre o sistema penitenciário ainda não se caracteriza pela “relação bidirecional” a que se refere o Plano Nacional de Extensão e retorna para ele no sentido de modificar a sua realidade.

Desse modo, diante da inicial percepção de lacunas de ações de extensão universitária no contexto da Educação em prisões e por compreender que, potencialmente, a Universidade apresenta a responsabilidade, por essência, de promover políticas educacionais, a partir de sua missão e tripé constituinte e indissociável: ensino, pesquisa e extensão, problematiza-se seu papel social em relação à disseminação do conhecimento e articulação comunitária por meio de ações extensionistas.

No Brasil, a experiência da Universidade Estadual da Paraíba, que possui um campus avançado em um Presídio, inspira possibilidades de ações por parte da Universidade

7 Fonte: <<http://prceu.usp.br/aprender/simposio/>>; <<http://mariantonia.prceu.usp.br/>>; <<http://prceu.usp.br/pt/noticia/nova-edicao-da-revista-de-cultura-e-extensao-traz-entrevista-com-diretor-do-grea-usp/>> e <<http://prceu.usp.br/revista/>> e <<http://www.revistas.usp.br/rce/search>>; <<http://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2015/08/cat%C3%A1logo-Cursos-de-Extens%C3%A3o-e-Atividades-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Profissional-2%C2%BA-semester-2015.pdf>> e <<http://prceu.usp.br/pt/noticia/prceu-lanca-catalogo-de-cursos-de-extensao-do-2o-semester/>>; <<http://prceu.usp.br/pt/noticia/prceu-cria-plataforma-de-gerenciamento-de-eventos-e-atividades-de-extensao/>> e <<https://uspdigital.usp.br/apolo/apoExtensaoCurso?codmnu=1444>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

8 Fonte: <<http://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2015/08/cat%C3%A1logo-Cursos-de-Extens%C3%A3o-e-Atividades-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Profissional-2%C2%BA-semester-2015.pdf>> e <http://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2015/01/Catalogo_Apolo_1semestre_2015.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

9 Fonte: <<http://prceu.usp.br/pt/programa/revista-de-cultura-e-extensao/>> e <<http://prceu.usp.br/pt/publicacoes/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Pública com a população prisional¹⁰. Na Argentina, de outra parte, há larga experiência em relação às práticas extensionistas nas prisões, desenvolvidas, por exemplo, pelas Universidades de Buenos Aires (UBA)¹¹ e Nacional de Córdoba (UNC) por meio de seu *Programa Universitario en la cárcel*¹², que também inspiram e promovem reflexões sobre as possibilidades de ações extensionistas continuadas e específicas com o público e sobre o tema, levando a Universidade à prisão e trazendo as problemáticas do cárcere à comunidade acadêmica, de modo articulado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre outros aspectos, a percepção atual é de que a Universidade Pública, com foco no Estado de São Paulo, tem mantido uma postura de inflexão no que se refere ao seu papel extensionista no contexto da educação nas prisões. De outra parte, diante da autonomia universitária, das práticas de ensino e pesquisa existentes, é possível identificar um grande potencial de atuação extensionista, pela Universidade e seu corpo docente e discente, na Educação nas prisões.

O uso do poder indutor por parte do Estado assume, assim, papel central, por meio de seus entes, como a Universidade Pública, mesmo quando exercitado em um contexto de democratização ainda incipiente, agravado pela pauperização da população, seletividade da pena privativa de liberdade, escolarização deficitária e baixa participação popular na vida social e política de sua comunidade.

A autonomia universitária, tutelada pelo poder indutor do Estado, tem respondido à premissa de que o governante deve colocar todas as instituições e recursos do Estado a serviço do desenvolvimento, da democratização do conhecimento, da elevação da qualidade de vida e da ampliação dos horizontes culturais e educacionais da população, ainda que possa avançar na proximidade em relação às necessidades e interesses da comunidade maior que os instituíram e os mantém.

Portanto, mais do que no ensino e na pesquisa, é na extensão universitária que aparece de forma mais evidente o apelo quanto ao cumprimento da função social e política da Universidade. Falando sobre os desafios atuais da universidade brasileira, Boff [4] afirma que:

Tal como o Estado, as universidades possuem uma enorme dívida social para com o povo brasileiro, especialmente pobre e marginalizado. Chegou o momento de começarmos a pagar esta dívida. Mais do que nunca, as universidades não podem ser reduzidas a macroaparelhos de reprodução da sociedade discricionária e a fábricas formadoras de quadros para o funcionamento do sistema imperante. Parece-me que a nova centralidade é a construção da sociedade civil. Ela constituirá a base para um projeto de democracia social e popular e de uma cidadania quotidiana plantada e abrangente. Isso implica: i) a

10 Fonte: <<http://www.uepb.edu.br/obras-uepb/campus-avancado/>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

11 Fonte: <<http://www.uba.ar/extension/trabajos/uba.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

12 Sobre o Programa da UNC: <<http://www.ffyh.unc.edu.ar/programas/programa-universitario-en-la-carcel>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

criação de uma aliança entre a inteligência acadêmica com a miséria popular; ii) desta aliança reforça-se o que ainda não acabou de nascer no Brasil, o povo brasileiro; iii) este processo de gênese de um povo permite um novo tipo de cidadania; iv) por fim, cabe à universidade reforçar e garantir o horizonte utópico de toda a sociedade.

Diante disso, pessoas em situação de privação de liberdade, dentre outros públicos minorizados e estigmatizados socialmente, são capazes de dar outros matizes ao conceito tradicional de comunidade científica e aprimorar a função social e política da universidade, por meio do seu papel extensionista.

Se esta comunidade, minimamente dotada de consciência histórica, de classe e social, na medida em que galga os postos da hierarquia acadêmica que a habilite e a legitime a incluir nas pautas acadêmicas os temas que mais afligem os extratos sociais de onde se origina, a Universidade Pública pode reorientar a ciência que pratica para questões que, se não possuem a nobreza dos temas acadêmicos tradicionais, tem o poder de deslocar conhecimentos, recursos financeiros e humanos e tecnologia para a realidade imediata que as pessoas vivem.

REFERÊNCIAS

- [1] ARDAO, A. **Filosofía pre-universitaria en el Uruguay**. De la Colonia a la fundación de la Universidad. 1787-1842. Montevideo: Biblioteca de Marcha/FCU, 1945.
- [2] BERNHEIM, C. T. **El Nuevo concepto de extension Universitaria y Difusion Cultural**. Mexico: UNAM, 1978.
- [3] _____. **Historia de la Universidad en America Latina**: de la Epoca Colonial a la Reforma de Cordoba. Hardcover: Editorial Universitaria Centroamericana, 2001.
- [4] BOFF, L. **A função da Universidade na construção da soberania nacional e da cidadania**. Rio de Janeiro: Cadernos de Extensão Universitária, nº 1, UFRJ/ Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras, 1994.
- [5] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- [6] _____. **Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- [7] _____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2016.
- [8] _____. Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN – Junho de 2014**. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 13

jan. 2016.

- [9] _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 19 de Maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- [10] _____. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 03, de 11 de Março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- [11] CARREIRA, D. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.dhescbrasil.org.br/attachments/289_Educa%C3%A7%C3%A3o%20nas%20pris%C3%B5es%20do%20Brasil.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2014.
- [12] ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Regras Mínimas para o tratamento dos reclusos**. ONU: 1955. Adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra em 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas através das suas resoluções 663 C (XXIV), de 31 de Julho de 1957 e 2076 (LXII), de 13 de Maio de 1977. Resolução 663 C (XXIV) do Conselho Econômico e Social. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administra%C3%A7%C3%A3o-da-Justi%C3%A7a.-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Prote%C3%A7%C3%A3o-contr-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/regras-minimas-para-o-tratamento-dos-reclusos.html>>. Acesso em: 05 fev. 2016.
- [13] REDE NACIONAL DE EXTENSÃO. **Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU)**. Coleção Extensão Universitária: RENEX, 2001. Disponível em: <http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=20>. Acesso em: 06 fev. 2016.
- [14] UNESCO. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

ROBERTO DA SILVA professor Livre Docente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – e-mail: kalil@usp.br.

CAROLINA BESSA FERREIRA DE OLIVEIRA doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo – e-mail: carolbessa@usp.br.

Minorias, População de Rua e Jornalismo: um Estudo com Profissionais da Cidade do Rio de Janeiro

Minorities, Homelessness and Journalism: a Study with Professionals of the City of Rio de Janeiro

RESUMO

Este artigo é parte de um capítulo da tese de doutorado “Elas e nós: o jornalismo e as mulheres adultas em situação de rua na cidade do Rio de Janeiro”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes (ECA), na Universidade de São Paulo. Levando-se em conta que a população de rua é vista como um problema de saúde pública no Brasil, buscou-se compreender o que pensam os profissionais das áreas do Direito e da Psicologia sobre as notícias a respeito desse grupo minoritário. Pretendeu-se, também, mostrar o que poderia ser melhorado na cobertura desses temas, por meio do olhar dos entrevistados. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas entrevistas semi-abertas com psicólogos e profissionais da área de Direito que têm contato direto com as pessoas em situação de rua do município do Rio de Janeiro. Ademais, foram utilizadas notícias dos jornais *online Extra* e *O Globo* como forma de análise do ponto de vista jornalístico. Os resultados apontam algumas ideias de como se poderia fazer um melhor trabalho jornalístico para o fortalecimento da cidadania dessa minoria populacional.

Palavras-chave: População de Rua. Notícias. Minorias. Direito. Psicologia.

ABSTRACT

This article is part of a chapter of the doctoral thesis "We and they: journalism and adult homeless women's of city of Rio de Janeiro", developed in the post graduation Program of Escola de Comunicações e Artes (ECA), in the Universidade de São Paulo. Homeless population is seen as a public health problem in Brazil. Thinking about that, the text aims to understand what the lawyers and the psychologists think about the news of this minority group. It was intended also to show what could be improved in the coverage of these news through the eyes of the professionals. As methodological procedures, there were made semi-open interviews with psychologists and

SUZANA ROZENDO
BORTOLI

Universidade de São Paulo.
Escola de Comunicações e
Artes, São Paulo, Brasil

lawyers that work directly with homelessness of the city of Rio de Janeiro. In addition, news of the newspapers *Extra* and *O Globo* were used to analyze the journalistic point of view. The results show some ideas of how journalists could do a better work to strengthen the citizenship of this minority population.

Keywords: Homeless People. News. Minorities. Law. Psychology.

INTRODUÇÃO

O percentual das pessoas que vivem nas ruas cresce a cada ano. Em São Paulo, por exemplo, o *Censo da População de Rua da Cidade*, realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), no início de 2015 [9], mostrou que a população em situação de rua¹ passou de 14.478 pessoas para 15.905 em um período de quatro anos. Isso significa um aumento de 10%, ou seja, mais que o crescimento do restante da população do município, que foi de 3%. Na cidade do Rio de Janeiro, o último *Censo População de Rua*, realizado em 2013, indicou 5.580 vivendo em espaços públicos.

Historicamente, a ocupação do espaço público como forma de moradia data do período grego [21]. Na Idade Média, esse público recebe a denominação de “mendigos” ou “vagabundos”, passa a viver em volta dos feudos e a buscar ajuda da Igreja [7].

No Brasil, a população de rua passou a ser reconhecida como um problema de Saúde Pública com a chegada da Coroa Portuguesa no século XIX. Políticas de higienização dos espaços urbanos iriam estratificar esse público, inserindo-a em instituições especializadas, como orfanatos, hospícios, asilos de velhos e prisões [5].

Os motivos pelos quais as pessoas passam a viver em espaços públicos são diversos e incluem drogadição, alcoolismo, adoecimento, dívidas, desastres ambientais, incêndios residenciais, perda de emprego, brigas familiares, custo alto de aluguel, dentre outros.

Pensando na população de rua como um objeto complexo, buscou-se, neste trabalho², compreender o que pensam os profissionais das áreas da Psicologia e do Direito, que lidam diretamente com mulheres e homens adultos em situação de rua, a respeito das notícias que falam sobre essa clientela. Tem-se como objetivo secundário mostrar o que poderia ser melhorado na cobertura de temas que envolvem esses personagens, por meio do olhar dos entrevistados.

1 Importante ressaltar que conceituamos aqui *pessoas em situação de rua* como aquelas despossuídas de um imóvel próprio, alugado ou emprestado; que utilizam o espaço público como abrigo eventualmente ou constantemente; homens e mulheres sem ou com frágeis vínculos familiares (de modo que nenhum parente aceite conviver com eles na mesma residência); que necessitam de assistência social ou ajuda de caridade para se alimentar, dormir e higienizar; que pernoitam em albergues, abrigos, hotéis, pensões, repúblicas ou casas de convivência; pessoas descomprometidas com os deveres do cidadão e desamparadas quanto aos seus direitos [3]; que, na rua, convivem com a indiferença, a discriminação e o desprezo; que conseguem passar despercebidas, mesmo estando bem visíveis [23].

2 O recorte do artigo é uma parte de um capítulo da tese de doutorado “Elas e nós: o jornalismo e as mulheres adultas em situação de rua na cidade do Rio de Janeiro”, desenvolvida no PPGCOM/ECA-USP.

Para dar conta dos objetivos, utilizou-se como método entrevistas presenciais semiestruturadas, com três psicólogos e três profissionais da área de Direito, que atuam em instituições do município do Rio de Janeiro e que têm contato direto com a temática da população em situação de rua. Também foram utilizadas notícias jornalísticas extraídas dos jornais *online Extra* e *O Globo*, como forma de análise do ponto de vista jornalístico. Tais jornais foram citados pelos entrevistados como referências midiáticas locais. A Análise de Conteúdo proposta por Bardin [4] foi utilizada como referência pra construção de categorias conforme a transcrição das entrevistas.

O QUE OS PROFISSIONAIS DIZEM SOBRE AS NOTÍCIAS

Rodrigo Acioli Moura é psicólogo, colaborador do Conselho Regional de Psicologia (CRP) e tem contato de trabalho com a população em situação de rua desde 2005. É assinante do jornal *O Globo*. Percebe uma associação direta entre os assuntos população em situação de rua e recolhimento (ou “acolhimento”, termo usado no discurso político) ou uso de *crack*. Rodrigo reflete que as notícias poderiam ampliar a discussão e não entregar uma “verdade” ao consumidor daquelas informações: “Eu acho que ela [a imprensa] erra quando a informação já chega de maneira que é uma forma de julgamento, eles já dão uma resposta fechada. Não existe a troca e a possibilidade da discussão” (informação verbal)[16].

O psicólogo considera razoável que a mídia transmita para as pessoas “um olhar mais humano, fazendo com que as pessoas não julguem se estão certas ou se estão erradas” (informação verbal) [16]. Ele sugere matérias jornalísticas com levantamento e compilações das leis de direitos da pessoa em situação de rua para que todos tenham conhecimento delas.

A psicóloga Julia Horta Nasser trabalha com população de rua desde 2005 e faz, regularmente, distribuição de comida para esse público juntamente com grupos religiosos. Ela acompanha as matérias sobre o público em estudo pelo *site G1*, do portal de notícias da *Globo* e acha que as notícias são sempre tendenciosas. Desde 2011, nota a divulgação de notícias sobre a epidemia do *crack* como justificativa para o recolhimento dessa população. Em relação à mídia e seu campo de atuação, opina enfática: “Eu acho que a mídia *a-tra-pa-lha*, por reforçar esse imaginário social de quem é o morador de rua” (informação verbal). Para ela, a imprensa precisa se empenhar em formar uma conscientização para a mudança dessa visão que a sociedade tem sobre a população em situação de rua e, para isso, é necessário, apenas, “contar a história verdadeira” (informação verbal) [17]. Além disso, a mídia poderia ajudar pautando temas como os horrores que acontecem no Abrigo de Paciência³ e as “mães do *crack*”,

3 Trata-se do abrigo municipal Rio Acolhedor, mais conhecido como Abrigo de Paciência, que fica na Zona Oeste do Rio de Janeiro. É para lá que são levadas as pessoas que dormem em locais públicos e que são abordadas por agentes da Secretaria de Ordem Pública e/ou de Desenvolvimento Social. O local é alvo de várias denúncias do Ministério Público em relação à infestação de percevejo nos colchões, estruturas precárias, insalubridade, entre outras.

que perdem a guarda de seus filhos assim que dão à luz. Se fosse jornalista, falaria sobre as dificuldades de ser mãe e mulher na rua.

Virgínia Lima dos Santos Levy é psicóloga do Centro de Atenção Psicossocial – Álcool e Drogas de Botafogo e tem contato com a população em situação de rua há quatro anos. Acompanha as notícias por internet (*G1*) e televisão. Relatou que assistiu a uma série sobre o *crack* do programa *Profissão Repórter*, da *Rede Globo*, que é dirigido pelo jornalista Caco Barcelos e desaprovou alguns episódios.

Durante a gravação do programa, a psicóloga conta que um de seus pacientes foi abordado na Cracolândia da Avenida Brasil pela equipe do *Profissão Repórter*. “E ele falou: ‘quem disse que eu uso *crack* só porque eu estou aqui?’. E isso não foi ao ar, ele chegou aqui contando” (informação verbal) [12]. Segundo Virgínia, nas mãos de um bom repórter, essa fala teria virado matéria: “O rapaz trouxe uma coisa super nova. Um bom profissional poderia ter olhado o que ele falou e dito: ‘opa, tem um negócio aqui diferente que eu não planejei, mas pode ter muita informação aqui que a gente nem imaginava” (informação verbal).

Apesar de desconhecer como funciona o processo de produção da notícia, a psicóloga deduz: “a minha impressão é que eles saem com um roteiro e aí eles buscam o que se encaixa naquela pauta. Talvez se eles tivessem só um tema e fossem recolher o que eles encontram do tema e, depois, montar com o que eles recolheram, talvez fosse mais rico” (informação verbal) [12].

Raphael Varotto Ferrari é formado em Direito e trabalha como escrivão da Polícia Civil. Seu contato com a população de rua acontece quando eles são conduzidos à delegacia pela Polícia Militar, pela Força Nacional ou pela Guarda Municipal. É leitor assíduo do jornal *O Globo*. Para ele, as notícias são tendenciosas e apresentam sempre o estereótipo de ter que remover essa população das ruas. O policial aponta outra contribuição que a mídia poderia fazer: acompanhar as políticas públicas. “Falando em relação ao *Globo*, que é o jornal que eu leio, por exemplo, não tem um controle do que é o orçamentário” (informação verbal) [6]. Se fosse jornalista, uma pauta que gostaria de abordar seria sobre a da falência dos órgãos que são criados para tratar desse público.

Renata Verônica Côrtes de Lira é advogada e, desde 2011, tem contato com a população em situação de rua por meio do Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro – MEPCT/RJ. Ela não gosta do que lê e assume ser desfavorável com a linha editorial dos grandes veículos de imprensa em qualquer matéria relacionada a pessoas em situação de risco. “São relatos com esse caráter punitivo, com esse caráter de exclusão” (informação verbal) [13].

Nesse caso, segundo a advogada, o papel do jornalista é de suma importância: “Eu acho que a imprensa poderia, primeiro, procurar as pessoas, primeiro, conversar com as pessoas que trabalham efetivamente com o tema, entendeu?” (informação verbal) [13]. Ela critica, mesmo reconhecendo o tempo acelerado das rotinas de produção da notícia: “o jornalista, me desculpe dizer, ele sequer vai no *Google*. Ele quer tudo triturado. Falta trabalho de investigação, de averiguação, de aproximação” (informação verbal) [13].

Renata já foi entrevistada em função do seu trabalho com população de rua, mas poucas vezes gostou do resultado: “Não gosto porque as palavras são manipuladas”

(informação verbal)[13]. Se fosse jornalista, escreveria sobre a possibilidade de se viver na rua: “Demonstrar que existem pessoas que vivem, sim, na rua, que é possível viver na rua a partir do momento em que as pessoas não estigmatizam, não discriminem o modo de viver daquele outro” (informação verbal) [13].

Rogério Pacheco Alves é promotor de Justiça da 7ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Defesa da Cidadania desde 2002. Passou a ter um olhar mais atento às notícias relacionadas à população de rua a partir de 2009, quando começaram a surgir os impactos do *Choque de Ordem*, operações de ordenamento urbano, comandada pela Secretaria de Ordem Pública. Assinante do jornal *O Globo*, também acompanha o *dipping* do *Dia*, do *Extra* e da *Folha de São Paulo*, que são os principais jornais que lançam notícias do Ministério Público. Em sua perspectiva: “A população de rua é um problema relatado sobre a ótica urbanística, de limpeza e de higienização, sob a ótica estética. Todas as matérias que falam sobre degradação de espaço público da cidade fazem menção, de alguma forma, a moradores de rua” (informação verbal) [1]. Segundo ele, é sempre o mais do mesmo: degradação dos espaços públicos, presença de população de rua, prática de crime, necessidade de solução da questão sob o viés criminal.

Especificamente sobre o que *O Globo* divulga, o promotor verifica que, no Rio de Janeiro, há um projeto de preparação da cidade para os grandes eventos, o que demanda reformas na rede de transporte, saúde, hoteleira, nos estádios.

Há um compromisso do governo federal, do Estado, do município, para a preparação da cidade para esses grandes eventos. Quer dizer, há uma parte da imprensa do Rio de Janeiro que apoia esse projeto de reestruturação da cidade. Até aí, ok, não há problema algum se a gente pensar na perspectiva de que isso será bom para a cidade e para a população. O que eu tenho percebido é que esse apoio de parte da imprensa a esse projeto por uma nova cidade do Rio de Janeiro é um apoio que vem sendo feito de forma um tanto quanto acrítica. Para que tenhamos uma cidade pronta para os grandes jogos, nós fechamos os olhos para graves violações dos direitos humanos. Isso acontece claramente no que diz respeito à população em situação de rua. Os jornais não têm um enfoque na violência que essas pessoas sofrem, na situação dos abrigos precários. As matérias são sempre relacionadas à necessidade de retirada dessas pessoas, mas sem um debate crítico e mais aprofundado sobre as demais políticas de saúde, educação, trabalho, renda, etc (informação verbal)[1].

Para o promotor, o jornalismo deveria olhar mais de perto se as políticas públicas funcionam ou não para esse segmento, “por exemplo, indo aos abrigos da prefeitura, investigando se há ou não políticas de trabalho e renda, de saúde” (informação verbal) [1].

DO QUE FALAM AS NOTÍCIAS?

Após uma breve busca de termos relacionados à população de rua nos jornais *Extra* e *O Globo*, ambos na versão *online*, foi possível rastrear, rapidamente, os principais este-réotipos sobre a população de rua, conforme foi manifestado pelos profissionais entrevistados. O primeiro aspecto notado é a associação entre morar na rua e ser usuário de crack, como se pode observar na notícia: “Ordem Pública apreende 36 pedras de *crack*

no Aterro do Flamengo”:

RIO – Agentes da Secretaria Municipal de Ordem Pública (Seop) apreenderam, nesta terça-feira, 36 pedras de crack no Aterro do Flamengo, nas proximidades do Museu de Arte Moderna (MAM). De acordo com a polícia, a droga era utilizada por moradores de rua, que deixaram o local após a chegada da equipe de fiscalização. O material foi encaminhado para a 10ª DP (Botafogo) [11].

Outra característica mapeada é a associação entre viver nas ruas e praticar crimes, como mostra já o primeiro parágrafo da notícia: “Após operação, Lapa volta a ser tomada por moradores de rua”.

A região da Lapa e Avenida Chile, no Centro do Rio, voltou a ser tomada por moradores de rua e usuários de drogas na manhã desta terça-feira, mesmo após uma operação da prefeitura ter recolhido 53 dependentes químicos durante a madrugada. Durante a ação, 42 adultos e 11 menores foram encaminhados para a 5ª DP (Gomes Freire). No entanto, somente dois usuários ficaram presos, pois contra eles havia mandados de prisão” [2].

Mais adiante, no mesmo texto, o repórter conduz o leitor a entender que aquelas pessoas, possivelmente, cometiam assaltos: “Na manhã desta terça-feira, era possível ver grupos de pessoas em situação de rua na Lapa, ao lado da Escola de Música da UFRJ e na Rua Taylor, onde um deles mexia num smartphone. Na escadaria da Rua Visconde de Paranaguá, por onde, segundo relatos, bandidos costumam fugir após praticar assaltos em Santa Teresa, havia um pequeno acampamento de moradores de rua. Entretanto, a equipe de reportagem do Globo não flagrou nenhuma pessoa consumindo drogas no local” [2].

O título dessa outra reportagem do jornal *Extra* é autoexplicativo: “População de rua e aumento de 123% nos assaltos a pedestres preocupa no bairro Peixoto” [3].

As notícias também vinculam a degradação dos espaços públicos com a existência de pessoas dormindo nesses locais e consumindo drogas, conforme esta divulgada no jornal *O Globo*: “Moradores de rua acampam sem ser incomodados no Jardim de Alah”. O início da matéria já denota o preconceito: “A Praça Virgílio de Melo Franco, no Centro do Rio, está abandonada. Sem conservação, o local passou a ser ponto de parada de moradores de rua e usuários de crack, segundo o leitor Leno Oliveira. Ele fotografou a área, que está com lixo acumulado e grama seca” [10]. Importante mencionar que as fontes ouvidas para a reportagem foram: um leitor, a Comlurb (empresa de limpeza urbana da cidade do Rio de Janeiro) e a Secretaria de Desenvolvimento Social. Nenhum representante de Fórum, ONG ou movimento social da população em situação de rua teve “voz” nessa notícia.

MINORIAS E PRÁTICA JORNALÍSTICA

Temer [22] indica que o jornalismo, na cidade, é um elemento fundamental para a organização social nas aglomerações urbanas e que ele tem um *locus* privilegiado:

a imprensa é “porta-voz” da modernidade, da democracia, do progresso e da cidadania, ao mesmo tempo em que a informação é transformada em mercadoria, com seus apelos estéticos, emocionais e sensacionais. Seu principal agente, o jornalista, “percorre (desvenda) a cidade, entrando em contato com diferentes realidades e diferentes pessoas a cada dia, e a partir dessa convivência delimita espaços que serão ao mesmo tempo delimitados e reintegrados por meio da informação jornalística” [22].

Ao ser fabricada pelo jornalista, a notícia obedece a critérios que são mencionados no Código de Ética Jornalística, tais como objetividade, imparcialidade, verdade e precisão, o respeito à privacidade, independência em relação aos anunciantes etc. Porém, segundo Sodré [20], a imparcialidade, garantida pelo estatuto profissional do jornalista, é apenas uma presunção no relato jornalístico, tendo em vista que ele é uma “construção”, feita por uma subjetividade a partir de outros relatos, provindos das fontes.

Entretanto, um preceito básico do jornalismo é ouvir todas as versões dos fatos e apresentá-las para que o público julgue o que é verdade de acordo com sua opinião de mundo. As falas dos psicólogos e profissionais do Direito indicam que a mídia não apresenta aos consumidores de notícia a verdade dos fatos, por falta de escutar todos os lados da história. Dá-se “ouvidos” a dez moradores de Copacabana, incomodados com a presença de desabrigados em seu bairro, mas o repórter não se aproxima de nenhum sem-teto para questionar por qual motivo ele está em Copacabana. E a partir daí, fornecer informações sobre quais os serviços disponíveis para quem não tem onde morar e a qualidade desses serviços. Cremilda Medina apresenta uma explicação maior para isso: “O discurso cientificista da objetividade e da busca da verdade serve de frágil escudo para defender práticas jornalísticas reducionistas” [14].

Ao se mostrar parcial, o relato jornalístico deixa de cumprir a função fulcral de ser democrático. De acordo com Luiz Gonzaga Motta [15], é justamente por não apresentar a verdade que a mídia ainda não é um espaço público democrático em harmonia com os direitos e com o desenvolvimento humano:

Não há uma só verdade, seja ela científica, jornalística ou do senso comum. Todas as versões da verdade são relativas, nenhuma delas é absoluta. A verdade democrática só pode ser alcançada por meio do pluralismo de versões que precisam ser confrontadas e negociadas [15].

Os entrevistados neste trabalho sentem-se incomodados com a “falta de verdade”, quando verem notícias de desabrigados, notas e reportagens somente com viés policial. Diante disso, comprovamos a tese de Frazão [8]: os fatos narrados pela imprensa sobre as pessoas que vivem nas ruas estão restritos quase somente às páginas policiais, onde elas perdem a essência ontológica e são apresentadas com uma imagem negativa. Isso traz implicações maiores, como, por exemplo, a reprodução e a naturalização de associações dessas pessoas com práticas de crimes, uso de drogas ou degradação ambiental.

Essas implicações afetam não apenas as pessoas que vivem em situação de rua, mas também outras parcelas populacionais que, na sociedade, estão em menor escala quantitativa. Adriana Saraiva [19] inicia o artigo “Desafios da comunicação de

estatísticas públicas para o fortalecimento da cidadania das minorias” com os seguintes questionamentos: Qual cidade concentra o maior número de sem terra? Quantos moradores de rua existem no Centro do Rio? Existem ciganos em todas as regiões brasileiras? Qual estado possui maior número de comunidades remanescentes de quilombos?

A pesquisadora relata que tais perguntas foram enviadas à assessoria de imprensa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) após os resultados do Censo 2010, mas ficaram sem respostas, pois não existem essas informações sobre os referidos grupos sociais e étnicos nas pesquisas do Instituto. Duas consequências da falta de produção desses dados, segundo a autora, é a incapacidade dos governantes de propor políticas públicas adequadas para essas clientelas e a invisibilidade de assuntos midiáticos sobre elas.

Conforme Rozendo [18], embora não estejam nas manchetes dos telejornais ou nas capas dos impressos com regularidade, essas minorias não deixam de ser componentes da realidade social e tendem a ter destaques positivos apenas em mídias alternativas que, dentro do cenário burguês, disputam espaço com grandes veículos de comunicação. Baseada no pensamento de Gramsci, Adriana Saraiva complementa que na mídia hegemônica, as diferenças sociais são naturalizadas e descontextualizadas das determinantes históricas:

Pressupomos, nesse sentido, que o exercício da Cidadania está ligado à capacidade do IBGE representar e à possibilidade desses grupos serem representados pelas Estatísticas Públicas. A representação desses grupos sociais nas Estatísticas Públicas contribuiria para o fortalecimento da cidadania e do sentido de comunidade [19].

O QUE FAZER? AS PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS

Os entrevistados para este artigo externaram descontentamento com o atual cenário midiático no que se refere a notícias relacionadas à população de rua. Os profissionais de Psicologia e de Direito, que lidam cotidianamente com esse público, não apenas discordaram, como indicaram ideias de como o jornalismo poderia fazer um melhor trabalho.

Algumas percepções fundamentais podem ser agrupadas em categorias e seguem abaixo descritas:

1. Existe uma Política Nacional para a População em Situação de Rua (nº 7.053/2009) que ainda não foi implementada no Rio de Janeiro. Os jornalistas deveriam mencionar isso em suas reportagens e cobrar um parecer dos governantes;
2. As notícias não devem generalizar. Nem todos os desabrigados são usuários de drogas e praticam crimes;
3. O repórter não deve fazer deduções com base no que observa de longe. Ele precisa se lembrar que é um formador de opinião e, sem um bom trabalho de apuração, pode formar opiniões equivocadas. É necessário ouvir quem está em contato direto com esse público e não apenas fontes oficiais do município ou moradores

incomodados com a presença de sem-teto próximos de suas casas. Independentemente do tempo para publicação, estudar o assunto antes de divulgar também é primordial;

4. Um espaço midiático maior deveria ser dado à mulher em situação de rua, que tem suas peculiaridades e está mais vulnerável a violências. Muitas perdem a guarda dos filhos por não terem uma casa para morar, nem um parente ou amigo que possa acolhê-las;
5. Sair da redação com uma pauta é fundamental, mas o profissional da imprensa não deve se prender a isso. Se ele encontrar uma pessoa que não é usuária de drogas no meio de centenas de usuárias, ele acaba de encontrar uma notícia muito importante e interessante;
6. A vida nas ruas é possível, levando-se em conta que as pessoas têm o direito à cidade e ao de livre circulação. Naturalizar isso, em vez de sempre “bater na tecla” de retirar as pessoas dos espaços públicos deveria ser mais relevante, tendo em vista que essa é uma realidade histórica;
7. Ao se noticiar sobre a prática do recolhimento das pessoas – e, muitas vezes, isso ocorre de forma coercitiva – a apuração deveria ir além e acompanhar por que, como e para onde essas pessoas são levadas, investigar quais as condições desses locais e quais serviços, de fato, são oferecidos;
8. As violações dos direitos humanos deveriam ser mencionadas em constatações de irregularidades nas abordagens, nos abrigos ou locais de passagem. Expor os problemas na mídia e acompanhar as resoluções do poder público é uma forma excelente de pressionar e gerar melhorias;
9. Divulgar, de forma inteligível, quais serviços de saúde, trabalho, educação, alimentação e higiene são oferecidos à população de rua, das esferas municipais, religiosas ou da sociedade civil, pode auxiliar tanto quem vive nas ruas e tem contato com a notícia, quanto quem não vive nas ruas, mas deseja repassar essas informações a alguém que precisa;
10. A população de rua não deve ser retratada como um problema urbanístico, mas, sim, fruto de desestruturas sociais. Com esse viés, pode-se ajudar a diminuir os estereótipos de quem não tem onde morar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jornalismo, Direito e Psicologia são profissões que apresentam muitas diferenças, mas também contabilizam grandes semelhanças. Tanto o Jornalismo quanto o Direito são fundamentais para a dinâmica social, tanto o jornalista quanto o psicólogo trabalham ouvindo pessoas e conhecendo situações. Para qualquer uma dessas ocupações, o aprofundamento na realidade da população de rua, e de todas as outras minorias, é fundamental para a compreensão mais exata da vida dessas pessoas.

Verificou-se que o olhar dos profissionais que lidam cotidianamente com a população de rua na cidade do Rio de Janeiro diverge daqueles estereótipos pejorativos difundidos pela mídia. Nota-se, então, que alguns jornalistas, principalmente aqueles

que trabalham nos grandes meios de comunicação, mantêm-se afastados desta população, protegidos atrás de um fosso psicossocial materializado na distância entre as lentes das câmeras ou bloquinhos de papel e as pessoas que dormem em vias públicas.

Um caminho possível para alterar essa realidade é indicado por Medina [14]: “Há uma demanda reprimida pela democratização das vozes que se fazem representar na mídia. Torna-se necessário mergulhar no protagonismo anônimo”. Para tanto, o profissional da imprensa precisa superar a superficialidade das situações, ouvir além das fontes oficiais e romper com as rotinas industriais de produzir notícias.

Outra alternativa que deve ser trabalhada em conjunto com quem já está no mercado jornalístico é investir na formação de novos acadêmicos das áreas de Jornalismo e Comunicação desde seu ingresso no primeiro ano de faculdade. Os docentes devem incentivar seus alunos a terem um olhar diferenciado e respeitoso com os grupos minoritários existentes em nossa sociedade e serem cautelosos na hora de produzirem notícias. Desse modo, os novos jornalistas estarão preparados para não rotularem um grupo social inteiro mediante um fato ou situação peculiar.

REFERÊNCIAS

- [1] ALVES, R.P. [10 jan. 2014]. Rio de Janeiro. Entrevista concedida à autora.
- [2] AMORIM, B.; BARROS, L. **Após operação, Lapa volta a ser tomada por moradores de rua**, 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/apos-operacao-lapa-volta-ser-tomada-por-moradores-de-rua-10950167#ixzz3gUV4tcCJ>>. Acesso em: 8 fev. 2016.
- [3] AMORIM, B.; NASCIMENTO, R. **População de rua e aumento de 123% de assaltos a pedestres preocupa no bairro Peixoto**, 2014. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/rio/populacao-de-rua-aumento-de-123-nos-assaltos-pedestres-preocupa-no-bairro-peixoto-13899739.html>>. Acesso em: 8 fev. 2016.
- [4] BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- [5] COSTA, J. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- [6] FERRARI, R.V. [30 dez.2013]. Rio de Janeiro. Entrevista concedida à autora.
- [7] FRANGELLA, S. **Corpos Urbanos Errantes: uma etnografia da corporalidade de moradores de rua em São Paulo**. 1ª edição. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2009.
- [8] FRAZÃO, T.C.J. **O morador de rua e a invisibilidade do sujeito no discurso jornalístico**. 2010. (Tese Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília. Brasília, 2010.
- [9] FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Censo da População em Situação de Rua da Cidade de São Paulo**, 2015. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/observatorio_social/2015/censo/FIPE_smads_CENSO_2015_coletiva-final.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2016
- [10] GLOBO, O; OLIVEIRA, L. **Praça no Centro do Rio está suja e ocupada**

- por moradores de rua**, 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/eu-reporter/praca-no-centro-do-rio-esta-suja-ocupada-por-moradores-de-rua-12129250#ixzz3gUTvd5m7>>. Acesso em: 8 fev. 2016.
- [11] GLOBO, O. **Ordem Pública Apreende 36 pedras de crack no Aterro do Flamengo**, 201-. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/ordem-publica-apreende-36-pedras-de-crack-no-aterro-do-flamengo-13096815>>. Acesso em: 8 fev. 2016.
- [12] LEVY, V. L. dos S. [13 jan. 2014]. Rio de Janeiro. Entrevista concedida à autora.
- [13] LIRA, R.V.C.de. [12 fev. 2014]. Rio de Janeiro. Entrevista concedida à autora.
- [14] MEDINA, C. "A arte de tecer o presente", *In: Narrativa e cotidiano*. São Paulo: Summus, 2003.
- [15] MOTTA, L.G. "Crítica da mídia: da resistência civil ao desenvolvimento humano". *In: CHRISTOFOLETTI, R.; MOTTA, L.G.(orgs.). Observatórios de mídia: olhares da cidadania*. São Paulo: Paulus, 2008.
- [16] MOURA, R.A. [10 dez.2013]. Rio de Janeiro. Entrevista concedida à autora.
- [17] NASSER, J.H. [10 dez.2013]. Rio de Janeiro. Entrevista concedida à autora.
- [18] ROZENDO, S. "Comunicação e minorias: algumas questões a serem consideradas". *In: Extraprensa (USP)*. N. 10. Jun. 2012. DOI: 10.5841/extraprensa.viiio.315.
- [19] SARAIVA, A.G. "Desafios da comunicação de estatísticas públicas para o fortalecimento da cidadania das minorias". *In: Comun. & Inf.*, Goiânia, GO, v. 18, n. 1, p. 174-191, jan./jun. 2015 Caderno Casadinho Procad UFG – UFRJ. DOI: 10.5216/36116.
- [20] SODRÉ, M. **A narração do fato**: notas para uma teoria do acontecimento. Petrópolis: RJ, Vozes, 2009.
- [21] STOFFELS, M-G. **Os mendigos na cidade de São Paulo** – ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- [22] TEMER, A.C.R.P. "O jornalismo e a cidade: vínculos e desafios". *In: PAIVA, R.; TUZZO, S.(orgs.). Comunidade, mídia e cidade: possibilidades comunitárias na cidade hoje*. Goiânia: FIC, UFG, 2014.
- [23] TIENE, I. **Mulher moradora na rua**: entre vivências e políticas sociais. Campinas: Editora Alínea, 2004.

SUZANA ROZENDO BORTOLI jornalista e pesquisadora sobre população de rua desde 2008. Formada em Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mestre em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (ECA-USP) – e-mail: suzanarozendo@usp.br.

Instruções para o Preparo e Encaminhamento dos Trabalhos

Instructions for Preparing and Forwarding of Papers

A *Revista de Cultura e Extensão USP*, publicação semestral da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, tem o objetivo de abrir espaço para pesquisadores e coordenadores de projetos de extensão desenvolvidos junto à comunidade discorrerem sobre seu trabalho nessa área, em uma linguagem acessível ao público.

Os trabalhos devem ser apresentados em língua portuguesa, devendo ser originais e inéditos, o que significa que não devem ter sido anteriormente publicados nem enviados simultaneamente para outra revista.

Os trabalhos submetidos à publicação somente poderão ser enviados em arquivo eletrônico, com formato .doc, para o e-mail revistacultext@usp.br, e não em papel. Deverá ser enviado o documento original, devidamente assinado, e também uma cópia, por e-mail, do *Termo de Concordância e Cessão de Direitos de Reprodução*, disponível para download no site prceu.usp.br/revista.

A Revista não se vê obrigada a publicar todos os trabalhos submetidos. Os artigos recebidos serão avaliados pelo Comitê Editorial e por parecerista e receberão resposta quanto a sua aceitação ou não.

Após a primeira avaliação, caso sejam requisitadas alterações e correções por parte dos autores, esses terão um prazo de 30 (trinta) dias para o reenvio do artigo. Caso não atendam ao prazo, o trabalho será desqualificado.

Fica previamente informado que os trabalhos submetidos que não receberem parecer em um prazo de cinco meses – seja por motivo de avaliação negativa ou pelo não cumprimento das instruções e normas de preparação para submissão de trabalhos por parte dos autores, conforme listadas a seguir – serão desqualificados e removidos de nossos arquivos.

PREPARAÇÃO

Os trabalhos devem ter, no mínimo, 10 e, no máximo, 15 páginas, incluindo as referências bibliográficas. O trabalho deve ser enviado digitado em espaçamento 1,5, utilizando fonte Times New Roman 12 e formato A4, com 2,5 cm nas margens superior e inferior e 2,0 cm nas margens direita e esquerda, enumerando-se todas as páginas.

Os artigos deverão ser divididos, sempre que possível, em seções com cabeçalho, na seguinte ordem:

TÍTULO DO TRABALHO

Deve ser breve e indicativo da finalidade do trabalho. O título deverá ser apresentado em português e em inglês.

AUTOR (ES)

Por extenso, indicando a titulação e a(s) instituição (ões) à(s) qual(ais) pertence(m). O autor para correspondência deve ser indicado com asterisco, fornecendo endereço completo, incluindo o eletrônico.

RESUMO EM PORTUGUÊS

Deve apresentar, de maneira resumida, o conteúdo, a metodologia, os resultados e as conclusões do trabalho, não excedendo a 200 palavras.

PALAVRAS-CHAVE

Observar o mínimo de 3 (três) e o máximo de 5 (cinco). As palavras-chave em inglês (*keywords*) devem acompanhar as em português.

RESUMO EM INGLÊS

Deve conter o título do trabalho e acompanhar o conteúdo do resumo em português.

INTRODUÇÃO

Deve estabelecer com clareza o objetivo do trabalho e trazer informações sobre as origens do projeto e público-alvo. Extensas revisões de literatura devem ser substituídas

por referências aos trabalhos bibliográficos mais recentes, nas quais tais revisões tenham sido apresentadas.

MATERIAIS E MÉTODOS

A descrição dos métodos usados deve ser breve, porém suficientemente clara para possibilitar a perfeita compreensão e repetição do trabalho. Estudos em humanos devem fazer referência à aprovação do Comitê de Ética correspondente.

RESULTADOS

Deve trazer informações sobre os impactos do projeto na comunidade e ainda sobre os benefícios alcançados para o ensino e a pesquisa. Deverão ser acompanhados de tabelas e material ilustrativo adequado.

DISCUSSÃO

Deve ser restrita ao significado dos dados e resultados alcançados.

CONCLUSÕES

Quando pertinentes, devem ser fundamentadas no texto.

REFERÊNCIAS

A exatidão das referências é de responsabilidade dos autores. Elas devem ser organizadas de acordo com as instruções da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR 6023 e ordenadas alfabeticamente no fim do artigo, incluindo os nomes de todos os autores.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos e outras formas de reconhecimento devem ser mencionados após a lista de referências.

CITAÇÕES NO TEXTO

As citações bibliográficas inseridas no texto devem ser indicadas por numerais

arábicos entre colchetes. Quando for necessário mencionar o(s) nome(s) do(s) autor(es) no texto, a seguinte deverá ser obedecida:

- » Até 3 (três) autores: citam-se os sobrenomes dos autores;
- » Mais que 3 (três) autores, cita-se o sobrenome do primeiro autor, seguido da expressão latina *et al.*;
- » Caso o nome do autor não seja conhecido, a entrada é feita pelo título.

CITAÇÕES NA LISTA DE REFERÊNCIAS

A literatura citada no texto deverá ser listada em ordem alfabética e numerada de forma sequencial, usando numerais arábicos entre colchetes. A lista de referências deve seguir os padrões mínimos estabelecidos pela ABNT NBR 6023, de agosto de 2002, resumidos a seguir:

Livro no todo

Autor(es), título em negrito, edição, local, editora e ano de publicação.

- » Exemplo: BACCAN, N.; ALEIXO, L. M.; STEIN, E.; GODINHO, O. E. S. **Introdução à semimicroanálise qualitativa**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

Livro em parte

Autor(es) e título da parte, acompanhados da expressão *In*, da referência completa do livro, do capítulo e da paginação.

- » Exemplo: SGARBIERI, V. C. Composição e valor nutritivo do feijão *Phaseolus vulgaris* L. *In*: BULISANI, E. A. (Ed.). **Feijão: fatores de produção e qualidade**. Campinas: Fundação Cargill, 1987. cap. 5, p. 257-326.

Artigo em publicação periódica

Autor(es) e título da parte, título da publicação em negrito, local (quando possível), volume, fascículo, paginação, data de publicação.

- » Exemplo: KINTER, P. K.; van BUREN, J. P. Carbohydrate interference and its correction in pectin analysis using the m-hydroxydiphenyl method. **Journal Food Science**, v. 47, n. 3, p. 756-764, 1982.

Artigo apresentado em evento

Autor(es), título da parte, seguido da expressão *In:*, título do evento, numeração do

evento (se houver), local (cidade) e ano de realização, título da publicação em negrito, local, editora, data de publicação e paginação.

- » Exemplo: BRAGA, A. L.; ZENI, G.; MARTINS, T. L.; STEFANI, H. A. Síntese de calcogenoeninos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 18, Caxambu, 1995. **Resumos**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, 1995. res. QO-056.

Dissertação, tese e monografia

Autor, título em negrito, ano da defesa, número de páginas, descrição do trabalho acadêmico, grau e área de conhecimento, a vinculação acadêmica, local e ano de aprovação.

- » Exemplo: CAMPOS, A. C. **Efeito do uso combinado de ácido láctico com diferentes proporções de fermento láctico mesófilo no rendimento, proteólise, qualidade microbiológica e propriedades mecânicas do queijo minas frescal**. 2000. 80p. Dissertação (Mestre em Tecnologia de Alimentos) – Faculdade de Engenharia de Alimentos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Trabalho em meio eletrônico

As referências devem obedecer aos padrões indicados, acrescidas das informações relativas à descrição física do meio eletrônico (disquete, CD-ROM, on-line etc.), de sua localização (em caso de páginas eletrônicas) e data de acesso.

- » Exemplo: SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. Tratados e organizações ambientais em matéria de meio ambiente. *In*: **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo: SMA, 1999. p. 7-14. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual.htm>>. Acesso em: 8 mar. 1999.

Legislação

Jurisdição e órgão judiciário competente, título, numeração, data e dados da publicação.

- » Exemplo: BRASIL. Portaria nº. 451, de 19 de setembro de 1997. Regulamento Técnico Princípios Gerais para o Estabelecimento de Critérios e Padrões Microbiológicos para Alimentos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 set. 1997, Seção 1, n. 182, p. 21005-21011.

GRÁFICOS, IMAGENS E TABELAS

As tabelas deverão ser numeradas com algarismos arábicos, sempre providos de título

claro e conciso. As tabelas deverão ser criadas no próprio arquivo *.doc* ou ser enviadas separadamente, por e-mail, em arquivo *.xls*.

Os gráficos deverão ser numerados com algarismos arábicos, sempre providos de título claro e conciso.

Se no trabalho houver a inclusão de imagem(s), esta(s) deverá(ão) ser enviada(s) em arquivo separadamente, com formato *.jpg* e com resolução de, no mínimo, 400 dpis, ou um megabyte (1MB) de tamanho.

OS ARTIGOS DEVEM SER ENVIADOS EM ARQUIVO ELETRÔNICO PARA O E-MAIL:

revistacultext@usp.br

TERMO DE CONCORDÂNCIA E CESSÃO DE DIREITOS DE REPRODUÇÃO (disponível para download no site prceu.usp.br/revista)

O(s) abaixo assinado(s) _____, autor(es) do artigo intitulado _____, declaram tê-lo lido e, aprovando-o na sua totalidade, concordam em submetê-lo à Revista Cultura e Extensão USP para avaliação e possível publicação como resultado original. Esta declaração implica que o artigo, independente do idioma, não foi submetido a outros periódicos ou revistas com a mesma finalidade.

Declaro(amos) que aceito(amos) ceder os direitos de reprodução gráfica para a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo (PRCEU-USP), no caso do artigo com o título descrito acima, ou com o título que posteriormente venha a ser adotado para atender às sugestões de editores e revisores, seja publicado pela *Revista de Cultura e Extensão USP* ou quaisquer periódicos e meios de comunicação e divulgação da PRCEU-USP. Em adição (necessário se existir mais que um autor), concordamos em nomear _____ como o autor a quem toda a correspondência e separatas deverão ser enviadas.

Cidade:

Endereço:

Data:

Nome(s) e assinatura(s):

Título *Revista de Cultura e Extensão USP*

Ilustrações Paola R. Fernandes

Revisão de texto Eduardo Valmobia

Projeto gráfico Ricardo Assis – Negrito Produção Editorial

Supervisão de produção

editorial Eduardo Valmobia

Editoração eletrônica Paola R. Fernandes

Formato 205 x 265 mm

Fontes Avenir e Arno Pro

Número de páginas 116

"A CIDADANIA E AS MINORIAS" » DIVERSIDADE SEXUAL » POVOS INDÍGENAS, POLÍTICAS MULTICULTURAIS E POLÍTICAS DA DIFERENÇA » MINORIAS, POLÍTICA E VIOLÊNCIA » APROXIMANDO UNIVERSIDADE E ESCOLA TÉCNICA: LIÇÕES APRENDIDAS COM O INCENTIVO À PESQUISA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE » A CARROÇA NA ROTA DOS BALAIOS: ORALIDADE, MEMÓRIA E TRADIÇÃO » EDUCAÇÃO NAS PRISÕES E UNIVERSIDADE PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA » MINORIAS, POPULAÇÃO DE RUA E JORNALISMO: UM ESTUDO COM PROFISSIONAIS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO