

ISSN 1517-5901 (online)

REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

POLÍTICA

TRABALHO

Ano XXXII - Julho - Dezembro 2015

43



DOSSIÊ

**Crianças:
um enfoque
geracional**

Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Universidade Federal da Paraíba

Publicação semestral do PPGS/UFPB
nº 43 - Julho/Dezembro de 2015 - Ano XXXII
ISSN 1517-5901 (online)

CONSELHO EDITORIAL

André Berten (Université Catholique de Louvain, Bélgica); Ariosvaldo da Silva Diniz (UFPB); Armelle Giglio Jacquemot (Université Charles de Gaulle – Lille 3, França); Bryan S. Turner (University of Western Sidney, Australia); Brasília Carlos Ferreira (UFRN); César Barreira (UFC); Cláudia Fonseca (UFRGS); Cynthia Lins Hamlin (UFPE); Edgard Afonso Malagodi (UFCEG); Howard Caygill (Goldsmiths College, Inglaterra); Ilse Scherer-Warren (UFSC); Jacob Carlos Lima (UFSCAR); Jessé Souza (UFJF); Joanildo A. Burity (FUNDAJ); José Arlindo Soares (UFPB); Julie Antoinette Cavignac (UFRN); Maria Carmela Buonfiglio (UFPB); Maria de Nazareth Baudel Wanderley (UFPE); Paulo Henrique Martins (UFPE); Regina Novais (UFRJ); Rubens Pinto Lyra (UFPB); Sandra J. Stoll (UFPR); Theophilos Rifiotis (UFSC); Vera da Silva Telles (USP).

EDITORIA

Flávia Ferreira Pires (UFPB)
Giovanni Boaes (UFPB)

COMISSÃO EDITORIAL

Loreley Garcia (UFPB)
Tereza Queiroz (UFPB)
Roberto Véras de Oliveira (UFPB)

SECRETARIO

Felipe Furini Soares

REVISORA

Ana Godoy

DESIGN GRÁFICO

Fotografia de capa: Mauro Bruschi
Projeto gráfico de capa: Helton Nóbrega
Diagramação: Brunos Gomes

A apresentação de colaborações e os pedidos de permuta e/ou compra devem ser encaminhados ao PPGS/
UFPB:

Universidade Federal da Paraíba – Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – Bloco V – Campus I – Cidade Universitária CEP 58.051-970 –
João Pessoa – Paraíba – Brasil – Telefax (83) 3216 7204 - E-mail: politicaetrabalho@gmail.com

POLÍTICA & TRABALHO

Revista de Ciências Sociais

**Publicação do Programa de Pós-Graduação em Sociologia
da Universidade Federal da Paraíba
(Campus I - João Pessoa)**

**Ano XXXII
Número 43
Julho/Dezembro de 2015**

ISSN 1517-5901 (online)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora: Margareth Diniz

Vice-Reitor: Eduardo Rabenhorst

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa: Isaac Almeida de Medeiros

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretora: Mônica Nóbrega

Vice-Diretor: Rodrigo Freire

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Coordenadora: Tereza Queiroz

Vice-coordenadora: Teresa Cristina Furtado Matos

Programa de Pós-Graduação em Sociologia - UFPB
indexação



BY

NC

Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho está licenciada
com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte PPGS/UFPB.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central - Campus I - Universidade Federal da Paraíba

R449 Revista Política e Trabalho / Programa de Pós-Graduação em
Sociologia – Vol. 1, Ano 32, n. 43(jul./dez. 2015). João Pessoa, 2015.
366p.

1517-5901 (online)-1. Ciências Sociais. 2. Política. 3. Trabalho.

UFPB/BC

CDU: 32

SUMÁRIO

9 Editorial

DOSSIÊ

CRIANÇAS: UM ENFOQUE GERACIONAL

- 13 CRIANÇAS: um enfoque geracional | *Flávia Ferreira Pires, Fernanda Bittencourt Ribeiro*
- 19 A FABRICAÇÃO ESTATAL DA INDIFERENÇA PARENTAL: agruras da reintegração familiar | *Claudia Lee Williams Fonseca*
- 37 LA INFANCIA Y SU GOBIERNO: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina | *Valeria Llobet*
- 49 OS CABELOS DE JENNIFER: por etnografias da participação de “crianças e adolescentes” em contextos da “proteção à infância” | *Fernanda Bittencourt Ribeiro*
- 65 “A CASA DE FARINHA É A NOSSA ESCOLA”: aprendizagem e cognição galibi-marworno | *Antonella Maria Imperatriz Tassinari*
- 97 A ESCOLA COMO TRABALHO NA VIDA DAS CRIANÇAS | *Zuleica Pretto, Mara Coelho de Souza Lago, Silvia de Fávero Arend*
- 113 INFANCIA Y TRABAJO A TRAVÉS DE LAS GENERACIONES: la transmisión de conocimientos vinculados a la reproducción social en contextos rurales en transformación | *Ana Padawer*
- 133 A CIÊNCIA DA SEXUALIDADE E A CURIOSIDADE DE CRIANÇAS PÚBERES: reflexões acerca de uma aula sobre o sistema reprodutor | *Cassiane Campos*
- 149 O TERROR COMO SUBVERSÃO: etnografia das narrativas produzidas por jovens do Distrito Federal brasileiro | *Antonadia Borges*
- 167 A CIDADE DOS ADULTOS OCUPADA PELAS CRIANÇAS: a ressignificação infantil dos espaços urbanos a partir de Catingueira – PB | *Patrícia Oliveira Santana dos Santos, Antonio Luiz da Silva*

- 185 PADRINHOS HUMANOS, PADRINHOS SANTOS: o sistema de apadrinhamento Capuxu e a agência das crianças | *Emilene Leite Sousa*
- 203 A MENINICE NO PENSAMENTO DE GILBERTO FREYRE | *Amurabi Oliveira*

ARTIGOS

- 221 O GRANDE TRUQUE: aspectos invisíveis dos regimes democráticos | *Dalson B. F. Filho, José A. S. Júnior, Ranulfo Paranhos, Willber Nascimento, Gabriel A. M. Setti*
- 239 TERCEIRIZAÇÃO E O SETOR PÚBLICO | *Yuri Rodrigues Cunha*
- 263 ARTESANATO EM CAPIM DOURADO NA REGIÃO DO JALAPÃO - TOCANTINS: trabalho & indicação de procedência (IP) em tempos de globalização | *Janaina Cardoso Mello*
- 279 PATO, CASTOR OU ORNITORRINCO? O dilema legalista da jornada de trabalho dos docentes dos Institutos Federais | *Roniel Sampaio Silva, Cristiano das Neves Bodart*
- 297 SINDICALISMO, COOPERATIVISMO E O DILEMA DA REPRESENTAÇÃO POLÍTICA DOS TRABALHADORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO | *Selma Cristina Silva de Jesus*
- 319 AS CONTRATAÇÕES NA INDÚSTRIA NAVAL EM RIO GRANDE – RIO GRANDE DO SUL | *Ana Paula F. D'Ávila, Maria Aparecida Bridi*

RESENHAS

- 343 EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: perspectivas interdisciplinares | *Hélder Pires Amâncio*
- 353 OS BEBÊS E OS ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS: conhecendo os bebês Beng | *Míghian Danae Nunes*
- 361 AS CIDADES CONTEMPORÂNEAS E OS LABIRINTOS DAS MEMÓRIAS | *Tereza Queiroz*

CONTENTS

- 9 Editorial
- DOSSIER**
CHILDREN: a generational approach
- 13 CHILDREN: a generational approach | *Flávia Ferreira Pires, Fernanda Bittencourt Ribeiro*
- 19 THE STATE PRODUCTION OF PARENTAL INDIFFERENCE: difficulties in family reunification | *Claudia Lee Williams Fonseca*
- 37 CHILDHOOD AND ITS GOVERNMENT: an approach from the research debates in Argentina | *Valéria Llobet*
- 49 JENNIFER'S HAIR: for ethnographies of "children and adolescents" participation in contexts of "protection to childhood" | *Fernanda Bittencourt Ribeiro*
- 65 "THE FLOUR MILL IS OUR SCHOOL": learning and cognition among the galibi-marworno | *Antonella Maria Imperatriz Tassinari*
- 97 SCHOOL AS WORK/OBLIGATION IN THE LIFE OF CHILDREN | *Zuleica Pretto, Mara Coelho de Souza Lago, Silvia de Fávero Arend*
- 113 CHILDHOOD AND WORK ACROSS GENERATIONS: the transmission of knowledge related with social reproduction in rural contexts in transformation | *Ana Padawer*
- 133 THE SCIENCE OF SEXUALITY AND CURIOSITY OF PUBERTAL CHILDREN: reflections about a lesson on the reproductive system | *Cassianne Campos*
- 149 SUBVERSIVE TERROR: ethnography on fictional narratives by young public high school students from Brasília | *Antonadia Borges*
- 167 THE CITY OF ADULTS AND ITS OCCUPATION BY CHILDREN: urban spaces through the children's interpretation from Catingueira - Paraíba | *Patrícia Oliveira Santana dos Santos, Antonio Luiz da Silva*

185 HUMAN GODPARENTS, SAINT GODPARENTS: the Capuxu patronage system and children's agency | *Emilene Leite Sousa*

203 THE CHILDHOOD IN THE GILBERTO FREYRE THOUGHT | *Amurabi Oliveira*

ARTICLES

221 THE BIG TRICK: invisible aspects of democratic regimes | *Dalson B. F. Filho, José A. S. Júnior, Ranulfo Paranhos, Willber Nascimento, Gabriel A. M. Setti*

239 OUTSOURCING AND THE PUBLIC SECTOR | *Yuri Rodrigues Cunha*

263 GOLDEN GRASS HANDICRAFT IN JALAPÃO-TOCANTINS: work & indication of origin (IP) in times of globalization | *Janaina Cardoso Mello*

279 DUCK, BEAVER OR PLATYPUS? The legalistic dilemma of the working day of the federal institutes teachers | *Roniell Sampaio Silva, Cristiano das Neves Bodart*

297 TRADE UNION-ISM, COOPERATIVE-ISM AND THE DILEMMA OF WORKERS' POLITICAL REPRESENTATION IN CONTEMPORARY BRAZIL | *Selma Cristina Silva de Jesus*

319 HIRING NAVAL INDUSTRY IN RIO GRANDE - RIO GRANDE DO SUL | *Ana Paula F. D'Avila, Maria Aparecida Bridi*

REVIEWS

343 EDUCATION AND CHILDHOOD: interdisciplinary perspectives | *Hélder Pires Amâncio*

353 BABIES AND ANTHROPOLOGICAL STUDIES: knowing the Beng babies | *Míghian Danae Nunes*

361 THE CONTEMPORARY CITIES AND THE MAZES OF MEMORIES | *Tereza Queiroz*

EDITORIAL

A revista de Ciências Sociais Política & Trabalho, em seu número 43, traz para os leitores o dossiê Crianças: um enfoque geracional. Nele, as professoras Flávia Pires e Fernanda Bitencourt reuniram artigos e resenhas que apresentam problemáticas, metodologias e recortes como forma específica de ver uma realidade que, apenas recentemente, vem se consolidando como abordagem autônoma no seio das Ciências Sociais. Artigos para serem lidos como páginas de antropologia/sociologia da criança e da infância, desde que as concebamos num formato interdisciplinar, cuja tônica está na maneira de perceber e se posicionar diante da criança. Esta não é mais vista como objeto inerte, à mercê da lente investigativa de adultos pesquisadores. Na premência das agências e subjetividades, o que antes era passível de não ser, emerge sendo, nas linhas discursivas, em várias faces: sendo por novas metodologias; como proposta de reavaliação dos limites conceituais de teorias e suas barreiras disciplinares; apontando para a reformulação ou criação de conceitos e imagens novos; e sendo por constituições e reconstituições de ethos que extrapolam o circunscrito da investigação social e se difundem e refundem no tecido das concepções e vivências sociais e culturais. O teor daquilo que muda, e que se encontra no momento em “franca expansão”, pende naturalmente para a crítica. E é a reflexão crítica uma das marcas dos textos que aqui entregamos aos leitores – e ainda que isso faltasse, a riqueza de elementos etnográficos e da reflexão valeria por si só. Proposta que está muito bem introduzida no texto de apresentação do Dossiê, assinado pelas organizadoras, ao comentarem um a um os onze artigos, além das duas resenhas afeitas ao tema. Nada poderia ser melhor, para nós, os novos editores, do que abrir a gestão com um dossiê tão promissor, presente legado a nós pelas professoras Cristina Matos e Mônica Franch, editoras que nos antecederam e a quem endereçamos nosso apreço e agradecimentos. Estes que devem também ser estendidos às organizadoras do Dossiê e aos demais autores.

Complementando este número, apresentamos mais seis artigos, além de uma resenha. No texto “O grande truque: aspectos invisíveis dos regimes democráticos”, Dalson B. F. Filho, José A. S. Júnior, Ranulfo Paranhos, Willber Nascimento, Gabriel A. M. Setti se propõem a enxergar os regimes democráticos e as análises que deles se faz a partir de uma posição que, nas Ciências Sociais, mostra-se pouco explorada. Na sequência, no artigo “As práticas de contratação terceirizadas no setor público”, Yuri R. Cunha procura, a partir de uma revisão de literatura, refletir sobre os processos de terceirização e precarização no âmbito das políticas e das rotinas administrativas do Estado. Janaina C. Mello, autora do artigo seguinte, “Artesanato em Capim Dourado na região do Jalapão – Tocantins: trabalho & indicação de

procedência (IP) em tempos de globalização”, põe em tela para reflexão os processos de revitalização cultural, a partir do exemplo do artesanato tradicional de uma cidade do Tocantins, em que se sobressaem reflexões importantes sobre o que se tem chamado de Economia da cultura, e os registros de indicação geográfica. Com título bastante exótico, o texto seguinte – “Pato, Castor ou Ornitorrinco? O dilema legalista da jornada de trabalho dos docentes dos Institutos federais” – leva seus autores, Roniel S. Silvae Cristiano das Neves Bodart, a refletir sobre as dimensões legais que envolvem as condições trabalhistas de professores dos Institutos Federais brasileiros. Analisando um caso, sem medo de manifestar suas convicções, os autores pretendem mostrar como a apropriação do legalismo serve para legitimar a precarização do trabalho do professor. “Sindicalismo, cooperativismo e o dilema da representação política dos trabalhadores no Brasil contemporâneo” é o título seguinte, no qual Selma Cristina S. de Jesus se dedica a estudar as relações entre sindicalismo e cooperativismo, na década de 1990, focando as ações da Central Única dos Trabalhadores no campo da economia solidária, a partir da experiência de 15 empreendimentos solidários baianos. Ana Paula F. D’Avilae Maria Aparecida Bridi, autoras de “As contratações na Indústria Naval em Rio Grande – Rio Grande do Sul”, debruçam-se sobre a questão do desenvolvimento e da reativação da indústria naval no Brasil, tendo como foco o padrão de contratação da força de trabalho, durante os anos de 2013 e 2014, no Polo Naval de Rio Grande/RS, o que as leva a constatar a incidência de elevada rotatividade e formas flexíveis de contratação. E por último, Tereza Queiroz, autora da resenha “As cidades contemporâneas e os labirintos das memórias”, põe em recensão o livro A Utopia da pequena África: projetos urbanísticos, patrimônios e conflitos na zona portuária carioca, publicado em 2014.

Aos que navegarem pelas linhas deste número, desejamos uma profícua leitura.

Os editores

Dossiê
Crianças:
um enfoque geracional

**CRIANÇAS:
um enfoque geracional**

***CHILDREN:
a generational approach***

Flávia Ferreira Pires^{*}
Fernanda Bittencourt Ribeiro^{**}

A ideia do dossiê Crianças: um enfoque geracional foi tomando forma ao longo dos anos, através das oportunidades que tivemos de avançar nas discussões sobre a possibilidade e os desafios de incluir as crianças como sujeitos sociais nas pesquisas antropológicas. Estamos em diálogo desde os anos 2000, em eventos nacionais e internacionais, e a cada oportunidade acrescentamos um passo nesse caminhar. Essa publicação é um desses passos e visa consolidar a abordagem sócio-antropológica da infância e da participação social das crianças, em diálogos interdisciplinares.

Os estudos que privilegiam a fala e a participação ativa das crianças nas mais diversas áreas da vida social estão em franca expansão na academia brasileira e internacional, embora ainda sejam poucas as publicações brasileiras resultantes desses estudos. O dossiê Crianças: um enfoque geracional busca contribuir para diminuir essa lacuna e ampliar a visibilidade de produções recentes.

Desde a chamada de trabalhos, afirmamos três pressupostos teóricos transversais à perspectiva proposta para o dossiê e que refletem o acúmulo produzido nas últimas décadas: 1) as noções de infância e criança como categorias socioculturais; 2) as crianças como seres ativos e participantes nas diversas facetas da vida social (posição expressa em noções como criança ator ou criança agente); 3) as crianças entendidas como um grupo geracional em constante relação com pessoas de outras gerações, nos mais diversos âmbitos da sua vida, seja familiar ou em outras

^{*} Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ) e professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Departamento de Pós- Graduação em Sociologia, Brasil. E-mail: ffp23279@gmail.com

^{**} Doutora em Antropologia Social pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) (Paris, França) e professora do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGCS/PUC-RS), Brasil. E-mail: feribeiro@puccrs.br

instituições e espaços, e nunca como grupo isolado e fora do contexto, sob pena de uma análise enviesada.

Os artigos aqui reunidos encontram lugar nos Novos Estudos da Infância, na Sociologia da Infância e na Antropologia da Criança e da Infância, assim como podem ser agrupados conforme diferentes temáticas que extrapolam estas delimitações disciplinares. Trata-se de políticas públicas, de intervenções em famílias, de experiências de trabalho, de aprendizagem formal e não formal, do lugar da escola, de tecnologias de governo, da produção de saberes... Nas páginas que seguem, transita-se pelo Brasil e pela Argentina, por instituições de abrigo, escolas e salas de aula, aldeia indígena, espaços rurais e urbanos nos quais as crianças crescem e suas infâncias transcorrem em interações contínuas.

Orgulhosamente, abrimos o dossiê com o texto de Claudia Fonseca “A fabricação estatal da indiferença parental: agruras da reintegração familiar” cujo itinerário inspira-se em indagações sobre os efeitos da intervenção estatal na vida de certas famílias. A autora parte de relatos de “filhos separados” compulsoriamente de seus pais “doentes de lepra”, e nos conduz numa reflexão que se estende às políticas de abrigo dos dias atuais. Neste caminho, interroga as violências das separações e as agruras da reintegração familiar, em perspectiva com a inexistência ou escassez de medidas institucionais com o intuito de nutrir vínculos familiares. Cotejando uma vasta bibliografia e dados etnográficos produzidos através de diversas pesquisas, o artigo deixa ver a persistência histórica e simbólica de um modelo segregacionista de intervenção estatal em famílias e sua participação na configuração de afetos familiares.

Valeria Llobet, no artigo “La infancia y su gobierno. Una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina”, apresenta-nos três décadas de discussões que articulam o campo dos estudos sociais sobre a infância e as análises sobre o Estado e o governo na Argentina. A partir do inventário dos principais debates, suas características e alcance, a autora aponta novos horizontes de indagação sobre estes eixos temáticos. Evitando simplificações, o debate polifônico por ela identificado convida ao reconhecimento da pluralidade de experiências, cenários e temporalidades que situam a categoria criança sujeito de direitos.

Em “Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de ‘crianças e adolescentes’ em contextos da ‘proteção à infância’”, Fernanda Bittencourt Ribeiro parte de etnografias realizadas em programas e instituições do sistema de “proteção à infância”, para distinguir a abordagem etnográfica da participação de “crianças e adolescentes”, do caráter prescritivo que a participação, como direito, tende a tomar a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Focando a dimensão experiencial das infâncias, a autora toma o corpo, os trânsitos institucionais e os arranjos relativos ao parentesco como temas capazes de ilustrar tanto a relevância da atenção etnográfica à participação de “crianças e adolescentes”, quanto a especificidade do saber etnográfico que inscreve suas experiências como significativas e diversas.

No melhor estilo etnográfico, Antonella Tassinari nos convida a entrar nas casas de farinha galibi-marworno, consideradas como espaços de aprendizagem intergeracional e cuja dinâmica é centrada na relação com o grupo familiar, na agência do aprendiz, na observação, na imitação e na atenção à corporalidade. Além

do rico material etnográfico que trata da rede de relações que as crianças estabelecem com e nas casas de farinha, a autora apresenta uma densa reflexão conceitual – através de autores clássicos e contemporâneos – em torno de temas como “educação”, “socialização” e “aprendizagem”. Ao fazê-lo, o texto “A casa de farinha é a nossa escola: aprendizagem e Cognição Galibi-Marworno” leva-nos a interrogar o papel da escola na aprendizagem e cognição, questionando o lugar absoluto que assumiu nas sociedades contemporâneas.

De Zuleica Pretto, Mara Coelho de Souza Lago e Silvia de Fávero Arend, o texto “A escola como trabalho na vida das crianças” continua a pensar sobre o lugar da escola. Aqui temos um recorte psicológico, com trabalho de campo realizado em uma escola pública de Florianópolis. Dialogando com os textos de Jenks Qvortrup, as autoras, além de fazer uma bem-vinda tradução de ideias que circulam pouco na academia brasileira, corroboram a necessidade de se (re)pensar a escola não mais a partir de um lugar de privilégio e como contingencial à infância, mas como lugar de trabalho na vida das crianças.

Em contraponto a estes tensionamentos acerca do lugar ocupado pela escola, no artigo “Infancia y trabajo a través de las generaciones: la transmisión de conocimientos vinculados a la reproducción social en contextos rurales en transformación”, Ana Padawer põe em discussão a relevância do trabalho em contextos familiares, como parte do processo de transmissão intergeracional de saberes importantes à reprodução social. Por meio do estudo etnográfico de duas famílias, a autora demonstra como a posição estrutural que ocupam nas novas configurações do espaço agrário produziu distintas relações das crianças com o trabalho nas duas últimas gerações. Em diálogo com as posições abolicionistas e regulacionistas do trabalho infantil, a análise coloca o desafio que consiste em conciliar os avanços das normativas de proteção dos direitos de crianças e adolescentes e a compreensão de diferentes formas de transmissão do conhecimento social.

Tendo como ponto de partida os diálogos entre professoras e crianças de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, Cassiane Campos, em “A ciência da sexualidade e a curiosidade de crianças púberes: reflexões acerca de uma aula sobre o sistema reprodutor”, apresenta um conflito colocado pelo conhecimento científico sobre sexo, presente no currículo escolar que inventa e naturaliza a ideia de um sexo marcado e produtor de sexualidades e gêneros dicotômicos. Isso funda uma moralidade sexual diferenciada e desigual segundo o gênero; mas as experiências das crianças, transformadas em conhecimento empírico, evidenciam formas variadas de pensar e vivenciar as noções de sexo e gênero.

Em “O terror como subversão: etnografia das narrativas produzidas por jovens do Distrito Federal brasileiro”, Antonadia Borges apresenta o trabalho etnográfico realizado no âmbito do projeto de extensão *Um Toque de Mídias* em escolas públicas do Distrito Federal. A partir do recurso à ficcionalização na construção de narrativas fílmicas pelos jovens, a autora analisa a escolha do terror como gênero narrativo privilegiado para contar a história do lugar onde vivem. Tomando como mote os debates contemporâneos em torno da redução da maioria penal e da proibição da chamada ideologia de gênero nas escolas públicas, a análise põe em relevo o terror que cerca a vida dos jovens e o desafio

dessa saída estética com traços paranormais às abordagens analíticas voltadas para a captura literal e unívoca do que eles fazem e vivem.

No texto “A cidade dos adultos ocupada pelas crianças: a resignificação infantil dos espaços urbanos a partir de Catingueira – Paraíba”, Patrícia Oliveira Santana dos Santos e Antonio Luiz da Silva seguem os trânsitos das crianças, mostrando como elas ocupam os espaços da cidade de maneira sutil, mas efetiva, muito embora esses espaços não lhes sejam endereçados. Nesse sentido, lançam mão da ideia de que a atuação política das crianças se dá “pelas beiradas” (SILVA, 2013). Como dizem os autores, na cidade de Catingueira, onde a pesquisa foi realizada, os espaços de sociabilidade são uma construção adultocêntrica, mas isso não impede que as crianças os “ocupem” de maneira inusitada, como o fazem com a praça de esportes para a terceira idade e o campo de futebol profissional.

Vem também do sertão da Paraíba a etnografia que informa o texto “Padrinhos humanos, padrinhos santos: o sistema de apadrinhamento Capuxu e a agência das crianças”, de Emilene Leite Sousa. O apadrinhamento das crianças é uma estratégia de reciprocidade e sociabilidade que engendra novas relações de parentesco, estando intimamente relacionado à construção da pessoa Capuxu. Todavia, as crianças já estão inseridas no sistema de apadrinhamento mesmo antes do seu nascimento, mas a partir de certa idade, elas o assumem, inovando suas regras e imprimindo nele sua marca e sua agência.

“A meninice no pensamento de Gilberto Freyre”, de Amurabi Oliveira, é um texto teórico e biográfico que traça, na fértil trajetória de Gilberto Freyre, sua contribuição para o estudo das crianças. Largamente desconhecida, sua contribuição já está anunciada no prefácio de *Casa Grande e Senzala* (1921), onde se lê: “É o menino que revela o homem”. O autor nos informa sobre cursos, textos e conceitos que ninaram Freyre ao longo de sua vida e conferiram importância ao estudo da criança e da infância na teoria sociológica e antropológica.

Para terminar, contamos ainda com duas resenhas que nos iniciam à leitura de importantes trabalhos situados neste campo de estudos, quais sejam: *Diversidade, Educação e Infância: reflexões antropológicas*, obra apresentada por Hélder Pires Amâncio em resenha intitulada “Educação e infância: perspectivas interdisciplinares” e *Tudo começa além da vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África* apresentada por Míghian Danae Nunes na resenha “Os bebês e os estudos antropológicos: conhecendo os bebês Beng”.

Finalmente, gostaríamos de agradecer ao artista plástico Mauro Bruschi¹ pela encantadora foto que ilustra a capa deste número.

Esperamos que o leitor e a leitora encontrem inspiração nos textos aqui selecionados e que possamos, com esse dossiê, continuar contribuindo para a consolidação do campo de estudos da infância e das crianças no Brasil, a partir dos pressupostos já elencados e de uma perspectiva interdisciplinar.

Boa leitura!

¹ Site do artista disponível em: <maurobruschi.blogspot.com.br>.

Referências

- SILVA, Antonio Luiz da. **Pelas beiradas**: duas décadas do ECA em Catingueira. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- FREYRE, Gilberto. [1921]. **Casa grande e senzala**. 48. ed. São Paulo: Global, 2006.

**A FABRICAÇÃO ESTATAL DA INDIFERENÇA PARENTAL:
agruras da reintegração familiar¹**

***THE STATE PRODUCTION OF PARENTAL INDIFFERENCE:
difficulties in family reunification***

Claudia Lee Williams Fonseca*

Resumo

Nesse artigo, discutimos a relação entre a criança abrigada e seus familiares a partir do caso dos “filhos separados” – isto é, daqueles filhos de “doente de lepra” que, conforme a política brasileira que imperou durante a maior parte do século XX, deviam ser compulsória e imediatamente afastados da convivência dos pais. Durante entrevistas realizadas em 2012-2013, ficou claro que esses “filhos” (hoje com 35 a 70 anos) se sentem duplamente vítimas: quando crianças, foram separadas à força de suas famílias e entregues a orfanatos especializados ou outro tipo de cuidador; alguns anos mais tarde, foram sumariamente enviados para viver com essas mesmas famílias (pessoas “estranhas” às crianças e que, em certos casos, não se reconheciam mais como pais), nas quais passaram por novas experiências de privação, castigos físicos e violência psicológica. Esses relatos – em particular, sobre as agruras da reintegração familiar -- foram o ponto de partida de uma viagem que levaria de pesquisas históricas até uma reflexão sobre políticas de abrigamento nos dias atuais. O itinerário é inspirado em indagações sobre os efeitos da intervenção estatal na vida de certas famílias, e as conclusões (pelo menos provisórias) sugerem que diferentes visões de família podem ser acionadas para justificar políticas guiadas tanto por expediência administrativa quanto pelo bem-estar infantil.

Palavras-chave: Reunificação familiar. Crianças abrigadas. Políticas sociais para infância. Hanseníase.

Abstract:

In this article, we discuss the relation between institutionalized children and their families, centering on the case of “separated children” – i.e., the offspring of leprosy patients who, following the Brazilian policy that prevailed during most of the twentieth century, were immediately removed from their parents. During interviews carried out in 2012-13, it became clear that these “children” (today aged 35-70) consider themselves doubly victimized. As children they were forcibly taken from their families and handed over

¹ Esse trabalho foi originalmente preparado para debate na “Quartas Jornadas de Estudios sobre la Infancia”, realizada de 22 a 24 de abril de 2015, na Universidad Nacional de General Sarmiento.

* Doutora em Etnologia pela Université de Paris X (Nanterre, França) e professora do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: claudialwfonseca@gmail.com

to specialized orphanages or other caretakers; some years later, they were summarily returned to these same families (people who seemed to the children like strangers and who, in certain cases, no longer felt like parents) where they once again endured situations of hardship and different forms of abuse. These narratives – in particular, those on the difficulties of family reintegration – were the point of departure for an investigation that led from historical research to an observation on the policies concerned with the institutionalization of children and youth today. Throughout, my question remains centered on the effects of state policy on the life of certain families, and my (provisory) conclusions suggest that particular visions of family life are variably invoked to justify policies that are decided as much for expedience as for child welfare.

Keywords: Family reunification. Children in institutional care. Out-of-home placements. Child welfare. Hansen's disease.

Desde os anos 1980, há entre antropólogos um consenso sobre o caráter “construído” da noção de família (SCHNEIDER, 1984; CARSTEN, 2000). A constelação de elementos envolvida nessa noção envolveria vetores que se estendem aos mais diversos domínios – biologia, psicologia, política, economia etc. Sugiro que hoje já não basta reiterar o óbvio – o caráter variável e híbrido da ideia de família. O interessante é estudar, em contextos específicos, quais as circunstâncias que levam a determinada ênfase nas políticas institucionais de família e quais os efeitos dessa eleição.

Há uma tendência, nos debates populares, em contrapor uma família repressora do passado, calcada no sangue, a uma família liberadora “pós-moderna”, calcada na escolha e no afeto. Tal visão simplista ofusca o que Foucault chamava a “polivalência tática” dos discursos – o fato de que um mesmo valor (“a liberdade de escolha”, por exemplo) pode ser acionado com proveito por pessoas de um lado ou do outro do espectro político. A ideia de afeto (em vez de biologia) como princípio fundador da família tem sido usada, por exemplo, para justificar inegáveis ganhos, tais como o direito ao divórcio, a “cultura da adoção” e a legitimação de casais homossexuais. Por outro lado, a mesma ideia pode alimentar estereótipos estigmatizantes, reforçando desigualdades existentes. Por exemplo, a celebração da família adotiva é muitas vezes realçada pelo contraste com as famílias pobres “abandonantes”, de onde os filhos adotados normalmente vêm². O papel da mãe de nascimento seria limitado à procriação – um ato “meramente” biológico –, enquanto a “verdadeira mãe” – a que “desejou” a criança – seria a mãe adotiva.

No artigo que segue, ao sublinhar a perspectiva dessas famílias pobres, espero que esteja claro que, em momento algum, estou endossando a superioridade “natural” dos vínculos de sangue. Pretendo, antes, demonstrar a polivalência tática dos discursos, mostrando como a política pública pode ora minimizar, ora valorizar a “naturalidade” dos laços biológicos de família, decretando em determinado momento a retirada de crianças de suas famílias de origem e, no momento seguinte, ordenando

² Encontra-se, nos Estados Unidos, o mesmo tipo de argumento em conflitos envolvendo crianças nascidas pela maternidade medicamente assistida envolvendo “barriga de aluguel” (ver THOMPSON, 2005).

a devolução abrupta das crianças a essas mesmas famílias – tudo em nome do bem-estar infantil. O que proponho elaborar neste artigo não é tanto a arbitrariedade das políticas estatais – o que já foi amplamente demonstrada (LUGONES, 2012; ZAPIOLA 2014) –, mas, antes, o quanto as próprias políticas participam da configuração de afetos familiares (STOLER, 2007).

Meu universo empírico envolve filhos de pessoas que, entre 1940 e 1980, foram compulsoriamente internados em hospitais-colônias brasileiros para o tratamento de Hanseníase (lepra). No Brasil existiam mais de 40 dessas instituições, algumas com até 5.000 internos, contando com “enfermos” dos dois sexos e todas as idades. Nessas instituições totais – onde as pessoas lavravam sua terra, produziam suas roupas e seus sapatos, construíam suas igrejas e forjavam seu próprio dinheiro –, as pessoas também namoravam, casavam e tinham filhos. Aí terminava a paródia da vida normal, pois – conforme uma política sanitária nacional implantada já nos anos 1920 e retomada na Lei n. 610 de 1949: “Todo recém-nascido, filho de doente de lepra, [devia ser] compulsória e imediatamente afastado da convivência dos Pais” (BRASIL, 1949, art. 15).

Em outras palavras, era política de Estado que os filhos de “leprosos” fossem retirados de suas famílias de origem e colocados em orfanatos especializados (denominados, na época, “preventórios”). A medida não visava apenas proteger as crianças contra contágio. Também era cunhada para prevenir que estas crianças se tornassem vetores da epidemia de lepra. Embora no início do século passado já fosse geralmente reconhecido que a lepra não era hereditária, ainda existiam muitas incertezas sobre as formas de contágio. Por ter a doença um período longo de incubação, toda criança devia ser mantida num tipo de quarentena – com exames periódicos –, durante pelo menos seis anos após ter deixado o convívio dos pais. Em princípio, a acolhida em “meio familiar” era permitida. Contudo, os pais internados eram geralmente pessoas muito pobres, oriundas das regiões rurais afastadas. Mesmo se conseguissem encontrar um familiar pronto a lidar com o medo e o estigma de abrigar um “filho de leproso”, seria difícil satisfazer as condições exigidas de quarentena. Assim, literalmente milhares de “filhos de pais leproso” acabaram sendo levados para os orfanatos especializados.

No apogeu do sistema (meados da década de 1950), havia quase cinco mil dessas crianças vivendo em mais de trinta instituições espalhadas em 23 estados (RELATÓRIO..., 2012). Estima-se hoje que dezenas de milhares de crianças passaram por essas instituições especializadas até o fim da política de internamento compulsório no início dos anos 1980. Neste momento, os preventórios fecharam e as crianças foram abruptamente devolvidas para suas famílias de origem. Foi uma época em que, na maior parte dos países ocidentais, ideias progressistas decretavam o desmantelamento das instituições totais. Com o fim dos grandes orfanatos, apresentou-se o problema: o que fazer com as crianças até então institucionalizadas? Tratava-se de uma época em que o “afeto” estava se destacando e, em certos contextos, sobrepunha-se ao critério clássico do “sangue” como critério definidor da “família legítima”. Mas, curiosamente, entre administradores públicos, não havia dúvida quanto à política adequada para as crianças saindo da instituição: “reintegração familiar”.

Com certeza, em muitos casos, os reencontros foram bem-sucedidos ou, pelo menos, passaram sem incidentes maiores. Entretanto, durante uma pesquisa inicial de campo realizada em 2012-2013 nas redondezas de ex-colônias³, perto de Belém do Pará, fiquei impressionada com os relatos de “filhos separados” (hoje com 35 a 70 anos), que falam com mágoas e mesmo horror desse momento de reintegração familiar. No entender dessas pessoas, foram duplamente vítimas: quando crianças, foram separadas à força de suas famílias; alguns anos mais tarde, foram sumariamente enviadas para viver com essas mesmas famílias (pessoas “estranhas” que não reconheciam mais como pais), nas quais passaram por novas experiências de privação, castigos físicos e violência psicológica. Esses relatos foram o ponto de partida de uma viagem que me levaria de pesquisas históricas até uma reflexão sobre políticas de abrigamento nos dias atuais. Meu itinerário é inspirado em indagações sobre os efeitos da intervenção estatal na vida de certas famílias, e minhas conclusões (pelo menos provisórias) sugerem que diferentes visões de família podem ser acionadas para justificar políticas guiadas tanto por expediência administrativa quanto pelo bem-estar infantil.

O retorno dos “filhos separados”

Para entender o contexto da investigação, cabe destacar que se desenvolve num ambiente propício à organização coletiva dos “atingidos de hanseníase”. Graças a um bem-organizado e duradouro movimento social que conta com fortes aliados políticos⁴, a primeira geração de atingidos – pessoas que tinham sido compulsoriamente internadas para o tratamento de hanseníase – conseguiram reparação do governo federal. Em 2007, junto com uma apologia oficial pela violação estatal dos seus direitos fundamentais, veio o direito a uma pensão vitalícia. Logo depois dessa conquista, o movimento virou suas atenções para a causa da segunda geração – a dos “filhos separados”. Sublinhando a maneira pela qual estes indivíduos, quando crianças, tinham sido privados do carinho de seus pais e submetidos ao regime austero e muitas vezes violento do educandário, o movimento demandava reparação também para essas vítimas..

Assim, quando iniciei essa pesquisa, os “filhos” já tinham uma identidade coletiva politicamente forjada. Já estavam acostumados a compartilhar histórias de sofrimento – contadas no âmbito de reuniões locais, audiências públicas e reportagens jornalísticas (ver FONSECA; MARICATO, 2013). Havia muitos relatos sobre o trauma da separação abrupta da mãe. Os que tinham nascido na colônia repetiam histórias

3 Como frequentemente ocorre em casos de longa institucionalização, muitas pessoas ligadas às ex-colônias – tanto os pacientes quanto seus filhos – nunca conseguiram se afastar do local, mesmo décadas depois do fechamento da “instituição total” no início dos anos 1980.

4 Refiro-me aqui ao Movimento pela Reintegração de Pessoas Atingidas de Hanseníase (MORHAN). Disponível em: <www.morhan.org.br>.

que, sem dúvida, ouviram da geração mais velha. Após o parto, não deixaram a mãe segurar seu bebê nem um instante; a criança nunca mamou no peito de sua mãe; foi logo depositada numa cesta, junto com mais dois ou três outros, para transporte até o orfanato. Os que viveram a separação quando mais velhos relembram as cenas violentas de como a polícia sanitária veio prender a mãe ou pai doente, e como eles e seus irmãos, chorando desesperadamente, foram jogados no ambiente estranho do orfanato sem entender o que estava acontecendo. Quase todos têm histórias de tristezas ou maus-tratos vividos ao longo de sua estadia no educandário.

Embora extremamente comoventes e de uma sinceridade inquestionável, essas narrativas “públicas” não surpreendem, pois acompanham o espírito das reivindicações contra um Estado violador de direitos. Quero falar aqui de outra dimensão da experiência dessas pessoas – uma que desponta nos círculos de comadres, mas que é raramente exposta em público –, sobre as dificuldades que os “filhos separados” experimentaram quando finalmente foram “liberados” do orfanato e entregues às suas famílias. Trago inicialmente dois relatos – entre os muitos que encontrei – sobre a decepção dos “filhos” com o momento de reencontro.

Ingrid⁵, cerca de 40 anos, liderança firme e enérgica do movimento dos filhos, já tinha me falado da volta traumática para a sua família quando me passou a cópia mimeografada de um texto de sua autoria, redigido mais de dois anos antes. Neste documento, ela descreve o educandário como “a casa do TERROR” (maiúsculas no original), onde passava fome, trabalhava na lavoura “como escrava” sob o sol quente, onde chorava “de tanta porrada e beliscão de arrancar o nosso couro da pele”. Entretanto, quando a instituição fechou, em 1982, ela – já com nove ou dez anos – não queria ir embora. Seus pais estavam separados há tempo e já que a mãe se dizia sem condições para receber mais filhos, Ingrid teria que ir com o pai. “As freiras diziam: É O PAI DE VOCÊ” (maiúsculas no original). Quando chegou na casa paterna, junto com mais dois irmãos, sentia “tudo diferente e estranho de medo dele”. Ingrid queria continuar as rotinas do educandário – por exemplo, recebendo remédio para dormir, mas o pai negava:

Eu não consegui dormir, eu chorava muito todos os dias eu chorava. O meu pai já falava com raiva e me batia com o cinto e deixava eu de joelhos com meus irmãos com o botijão na cabeça das 9:00 hrs até 12:00 hrs no sol quente. [outros relatos sobre castigos corporais..] Isso foi pior do que estar no educandário. Meu pai era um monstro.

Malgrado seu relato de torturas e privações sofridas na instituição, minha interlocutora foi enfática: a convivência com seu pai foi pior. Ficou comigo a maneira como ela terminou a conversa naquele primeiro dia em que nos encontramos. Resumindo a passagem do orfanato para a casa do pai, concluiu: “*Sai do escuro para*

5 Algumas das falas citadas aqui já circularam na mídia, com identificação do enunciante. Outras falas foram registradas por mim em situações mais informais. Embora ninguém tivesse dúvida quanto aos meus interesses de pesquisa, por causa da natureza mais “espontânea” das conversas durante a observação participante, resolvi, neste artigo, resguardar a identidade das pessoas através do uso de pseudônimos.

entrar no inferno”.

Edmundo, cerca de 40 anos, também liderança do movimento, conta uma experiência muito semelhante. Seu relato veio em resposta à minha pergunta sobre a casa de tijolos, bastante vistosa, onde ele vive e onde nosso encontro ocorreu. Ao explicar que ele tinha herdado a casa do pai, logo encadeou uma reflexão sobre a ironia desse legado. Ele pertence a mesma geração que Ingrid. Assim, para desligá-lo, o educandário não esperou até seus 16 anos – como tinha sido a política em gerações anteriores. Convocada em 1982 a sumariamente encerrar todas as suas atividades, a instituição localizou, um por um, os pais das crianças, para anunciar que seus filhos – depois de anos internados – estariam chegando “de volta” em casa.

Aí, quando meu pai telefonou de lá onde estava trabalhando em Santarém, a mãe disse para ele que nós [os filhos] íamos sair do educandário. Sabe o que ele respondeu? Disse, “Filhos? Que filhos? O governo levou. Que tome conta deles!” Nem queria a gente em casa. Minha mãe não podia fazer grande coisa. Já estava doente e morreu poucos meses depois de a gente sair. Meu pai nos surrava, não dava comida, a gente passava fome. Ficamos quatro a cinco anos nessas condições, antes de ele morrer.

Edmundo contrasta a rudeza de seu pai com a generosidade de outras pessoas – as irmãs da igreja, a família “adotiva” de sua irmã, uma vizinha –, pessoas que “*terminaram de me criar*” e sem as quais a vida dele teria sido bem diferente. Mesmo assim, sublinha como foi duro para ele aprender a ser pai amoroso para seu próprio filho (hoje adolescente), já que não teve um pai “verdadeiro”.

Ao contemplar esse tipo de relato, cabe, em primeiro lugar, reconhecer que é bem possível que, quando finalmente retornaram a suas famílias, muitas das crianças foram mal recebidas. Na época, a noção de “direitos da criança” ainda era incipiente. Era praxe encontrar castigos corporais nos processos formais e informais de ensino e aprendizagem. Que a situação se apresentasse dentro das instituições ou dentro das famílias, era raro que alguém colocasse um limite à violência adulta que pesava sobre a educação dos jovens. A história social nos regala de exemplos dos usos rotineiros da violência para resolver conflitos familiares e para socializar as crianças etc. (JOSEPH, 1977). Neste aspecto, as histórias dos filhos de pais compulsoriamente internados – tanto daqueles institucionalizados quanto daqueles colocados com familiares – se parecem⁶. É evidente que houve transformações na vida familiar provocadas ao longo das décadas de 1950, 60 e 70 pelas profissões emergentes de trabalho social e psicologia (ver, por exemplo, ROSE, 1990; COSSE, 2010). Podemos imaginar que os internos – em geral, agricultores interioranos de origem humilde e com pouca escolarização – permaneciam bastante alheios a essas transformações. Apesar de ter suas vidas esquadrihadas pelas rotinas da colônia, nunca experimentaram os efeitos de um poder tutelar na relação com os seus filhos. Tendo sido os filhos fisicamente removidos da existência dos internos, não houve lugar para uma prolongada intervenção que pudesse efetivar a educação sentimental

⁶ Vide o depoimentos de Sandra Gonsalves, reproduzido no Relatório Preliminar (2012).

dos pais nos moldes de uma pedagogia moderna.

Ainda mais, não devemos esquecer o contexto particular das narrativas que ouvimos. Por um lado, contar as narrativas de sofrimento virou uma verdadeira arte nesses últimos anos de “lógica humanitária”, em que causas políticas se nutrem de relatos trágicos (FASSIN, 2010). Por outro lado, as pessoas estão lembrando uma época de infância ou de juventude quando suas expectativas eram, talvez, extraordinariamente altas. Muitos dos filhos viveram boa parte de seus anos formativos numa instituição regida por freiras católicas. Imagens da sagrada família, assim como o sonho de um lar aconchegante (em contraste com o ambiente institucional), podem ter atizado a idealização da “vida familiar”. Essas imagens podem ter aguçado a decepção desses “órfãos de pais vivos” em relação aos seus pais “abandonantes”. Fiando-se à noção mística do vínculo consanguíneo, pode ser que estivessem esperando do reencontro, tão longamente antecipado, um estalo, um reconhecimento afetivo instantâneo. A realidade, porém, era frequentemente muito diferente. O reencontro envolvia pessoas que, em muitos casos, viam-se como estranhos – pais e filhos que tinham tido nenhum ou mínimo contato e que, fossem se cruzar na rua, não teriam se reconhecido.

Certamente, havia muitos elementos para apoiar essas hipóteses, cunhadas para falar da decepção dos filhos diante do comportamento inadequado dos seus pais. Entretanto, algo me soava incompleto no quadro que emergia dessas primeiras explicações. Por mais que a gente procurasse circunstâncias atenuantes, a responsabilidade pela situação ainda recaía firmemente sobre os indivíduos inaptos – os adultos que não “evoluíram”. Essa perspectiva parecia perigosamente perto das análises sobre a “cultura da pobreza” dos anos 1970 – que culpavam as próprias vítimas pelas condições deploráveis em que viviam⁷. Frente a tal “diagnóstico”, qual seria o “remédio” indicado? Mais intervenções pedagógicas nas famílias pobres cujas inclinações atávicas haveriam de ser civilizadas?!

Em outras palavras, minhas primeiras hipóteses – truncadas – pareciam reafirmar o moralismo do senso comum que divide o mundo entre pessoas “que fazem um esforço” e os outros “preguiçosos” ou “negligentes”, entre famílias “estruturadas” e as outras “desestruturadas” ou, simplesmente, entre “civilizados” e os outros “bárbaros”. Meu desconforto forçava a levar a reflexão mais adiante, para um processo analítico que Maria Gabriela Lugonstem apelidou de “a redistribuição moral da responsabilidade”⁸. Tal proposta, que representava para mim uma rotação radical de perspectiva, jogou sob nova luz uma citação já vista acima. Refiro-me às palavras atribuídas ao pai de Edmundo: “*Filhos? Que filhos? O governo pegou. Que tome conta deles.*”

⁷ Essa teoria foi desenvolvida nos Estados Unidos durante os anos 1960 e 70, no âmbito de um governo conservador, objetivando racionalizar cortes no apoio a famílias pobres, principalmente negras e hispânicas. Críticas sublinham como essa visão, com ênfase na “mentalidade retrógrada” dos pobres, é carregada de uma moralidade individualista que ignora fatores estruturais (Ver ROBERTS, 2002).

⁸ Participação (oral) durante “4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia”, 22-24 de abril, 2015, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Seguindo essa pista, comecei a enxergar algo ausente até então na minha análise: a importância da mão *estatal* na constituição da indiferença parental. A partir desse momento, as questões que passei a formular me levaram a aprofundar meu diálogo com os trabalhos de outros pesquisadores que versam sobre os “atingidos”. Agora, para adensar minhas impressões originais, passei a explorar o vasto material garimpado em diversos locais e também em épocas diversas sobre o vínculo entre os “filhos separados” e suas famílias.

A “rejeição familiar”

É uma clássica recomendação, em determinados exercícios etnográficos, justapor as falas de pessoas diferentes discorrendo sobre um mesmo tema – para dar relevo ao objeto em discussão. As descrições de reintegração familiar que vimos acima apareceram nas acusações de filhos contra a rudez ou indiferença dos pais. Vemos agora o depoimento de uma mãe, moradora da antiga Colônia de Itapuã (no Rio Grande do Sul), falando do mesmo assunto: a reticência dos pais em receber de volta seus filhos egressos do educandário. Começa dizendo o quanto fica revoltada quando lembra como se dava um nascimento na Colônia: “*a gente só via [a criança] quando nascia... mas ficar aqui não ficava com os pais*”.

Então esses tempos, já faz muito tempo, a diretora lá do... ela veio aí e fez uma reunião lá na enfermaria, chamou todos os pais pra ir lá, daí eu fui, não sabia o que era. Daí ela disse que agora quem quiser trazer os filhos pra cá morar com os pai pode trazer... Todo mundo ali ficou quieto. Eu levantei em pé e disse assim: Não, a senhora vai me desculpar, os meus não vêm pra cá morar aqui, porque quando eles nasceram não deixaram ficar com nós, mandaram pra lá e agora que estão grandes, que podem trabalhar⁹... (apud BARCELOS; BORGES, 2000, p. 146)

Essa mulher não nega a dificuldade dos pais em acolher seus filhos, mas, ao narrar detalhes do processo, ela efetiva uma sutil redistribuição da responsabilidade moral por essa situação. Nas suas palavras hesitantes, começamos a ver como, no caso das colônias, houve uma intervenção estatal com efeito pedagógico praticamente inverso ao promovido por agentes do estado nas famílias “normais” (não internadas). Aparecem os contornos de uma política arbitrária que ora desencoraja qualquer relação afetiva entre pais e filhos, ora dita uma reaproximação instantânea.

Olhemos de mais perto esse primeiro momento, de afastamento. Sem dúvida, os relatos mais dramáticos dizem respeito à retirada dos recém-nascidos de suas mães parturientes. E. Quevedo, ao entrevistar uma ex-interna da Colônia de Itapuã, Dona Rute (com filhos nascidos entre 1948 e 1951), traz uma narrativa que ouvi

⁹ Para manter coerência com o estilo deste artigo, modifiquei a transcrição fonética desta fala para o português convencional.

repetidamente em todos os lugares que visitava: “[...] logo que eles nasciam, a gente não tinha muito contato. Eles arrancavam da gente. Nascia, agente olhava... eles lavavam, vestiam e já enrolavam e levavam pra [o educandário]” (Entrevista com D. Ruth, QUEVEDO, 2005, p. 155).

Ironicamente, uma das justificações originais para a construção dos preventórios era aliviar a angústia dos pais, evitando que eles fugissem do hospital para prover as necessidades dos filhos deixados em casa. Porém, para afastar o perigo de contágio, a política institucional exigia que os pais cortassem todo contato com esses mesmos filhos. Conforme o próprio Regulamento dos Preventórios (cerca de 1942): “Serão evitadas, o mais possível, as comunicações pessoais entre o menor internado e o hanseniano, internado ou não” (REGULAMENTO DOS PREVENTÓRIOS apud MONTEIRO, 1998, p. 16)

Os preventórios eram construídos longe das colônias, numa tentativa de evitar, para os filhos, tanto o estigma social (por ter pais “leprosos”) quanto a doença em si. Pais que queriam visitar seus filhos enfrentavam obstáculos quase insuperáveis. Para visita-los, tinham, em geral, que “dar negativo” nos exames (de lepra). Mesmo quando os pacientes tinham saúde para se deslocar e meios financeiros para custear o transporte, era difícil receber permissão para entrar no educandário. Alguns dos meus interlocutores dizem que visitas eram permitidas apenas às pessoas sem sequelas ou lesões aparentes – “*para não assustar as crianças*”.

Em certas épocas, os próprios educandários fretavam uma Kombi para levar as crianças até a colônia. Porém, o encontro entre pais e filhos se realizava num ambiente que era tudo menos compensador. Especialmente nas primeiras décadas, havia sempre algum tipo de barreira material – ora um muro baixo de tijolo, ora uma parede de vidro – para impor uma distância entre filhos visitantes e pais visitados. Conforme alguns relatos, não raro havia certa confusão sobre qual criança pertencia a qual pai ou mãe. Os pais não podiam levar presentes, muito menos oferecer um afago ou outra forma de carinho físico. Em muitos relatos, a frustração da visita passava a ser um tipo de tortura, desestimulando as tentativas paternas de manter contato.

Um arquivo histórico bem preservado, ligado ao Preventório Santa Terezinha no estado de São Paulo, revela a resistência da instituição à manutenção de qualquer vínculo entre pais e filhos internados (MONTEIRO, 1998, SANTOS SILVA, 2009). Nos prontuários das crianças, encontram-se cartas escritas especialmente pelas mães aos seus filhos internados – muitas cartas aparentemente nunca entregues ou, quando entregues, cheias de palavras e frases apagadas pelos censores da administração. A calcular pelos repetidos apelos por notícias, deduz-se que boa parte dessas cartas nunca foi respondida.

Mas talvez o material mais comovente diga respeito às cartas escritas pelos pais, endereçadas à própria instituição, suplicando à diretora por uma foto ou qualquer notícia da criança internada. A estudante de história, Claudia Santos Silva, reproduz a carta de uma mãe procurando saber qualquer coisa sobre suas filhas internadas dois anos antes:

Quem lhe dirige esta é uma enferma asylada que por intermédio destas humildes linhas vem pedir-lhe encarecidamente um grande favor e ao mesmo tempo [Caridade] de enviar-me notícias de três filhas minhas que residem ahí e estão sob sua proteção.

Já tenho lhe escripto diversas cartas e ainda não consegui resposta, mais espero em Deus que esta lhe chegue logo as mãos e eu tenha a felicidade de receber logo a resposta que desejo.

Desejo imensamente receber as fotografias delas (Carta de 1941 apud SANTOS SILVA, 2009, p. 144)

Neste caso, a diretora do preventório manda uma resposta: que ela só pode prestar informações quando os pedidos são feitos diretamente pela Caixa Beneficente ou pela Diretoria Hospitalar. Mas o exame dos arquivos mostra que, mesmo depois do pedido ser formulado segundo os canais protocolares, essa mãe nunca recebeu notícias.

Vemos nos arquivos também cartas de pais e mães que fazem tudo para tirar seus filhos do orfanato – recomendando, por exemplo, que sejam entregues a uma avó ou outra família substituta. Infelizmente, no caso paulista, os administradores de então aderiam estritamente à política sanitária que decretava uma espera de no mínimo seis anos antes de deixar a criança voltar ao convívio com pessoas não atingidas pela lepra. Nem a própria mãe, já considerada curada e com alta do hospital, podia levar seu filho para casa antes desse período de incubação¹⁰.

O estudo de Santos Silva descreve casos em que a instituição “esquece” de notificar os pais que seu filho faleceu, e os pais seguem escrevendo cartas durante anos na esperança de receber notícias. Aliás, nos primeiros anos dos preventórios, a taxa de mortalidade infantil era enorme mesmo para aquela época – beirava 40%. Por um lado, afastados de suas mães e impedidos de serem nutridos por amas de leite (por medo que estas se contagiassem), os recém-nascidos recebiam substitutos inadequados ao leite materno. Por outro lado, dificuldades de transporte tornavam os cuidados médicos rotineiros difíceis. Os recém-nascidos já tinham que percorrer longas distâncias entre a Colônia onde nasciam e o orfanato, e seu novo lar, frequentemente implantado numa região rural, também dificultava recurso à assistência médica regular. Os pais internados tinham sem dúvida uma ideia da fragilidade da vida de seus recém-nascidos nas mãos dos funcionários de Estado, mas estavam sem possibilidade de resistir.

Com os anos e a maior eficácia de tratamentos ambulatoriais, o internamento obrigatório dos leprosos foi abrandado. Porém, para os pacientes internados, permaneceu a proibição de qualquer contato com seus “filhos sadios”. Ainda nos anos 1970, encontramos histórias que ilustram os estragos da política de segregação. Vide o caso de Ana, uma senhora idosa que encontrei durante recente visita a uma comunidade no Maranhão. Dona Ana já tinha oito filhos quando, com quarenta

10 Monteiro (1998) conta como, ainda na década de 50, em certos educandários, a saída da criança era condicionada a um resultado médico que comprovasse a imunidade natural à lepra.

anos de idade, veio grávida do interior para ser internada na Colônia. Poucos meses depois, nasceu seu nono filho, levado imediatamente para o educandário. A partir desse momento, ela e o marido (que vinha visitar sua mulher frequentemente) não pararam de pedir notícias do filho. Ela lembra como, cada vez que aparecia a Kombi (a que trazia crianças do educandário para um encontro com seus pais internados), perguntava pelo seu bebê, cobrando das monitoras “*pelo menos uma foto*” (que nunca recebeu). Em resposta, vinha só a notícia de que a criança estava “*forte e sadia*”. Assim, o choque foi grande quando, um pouco antes do que seria o primeiro aniversário do seu bebê, Dona Ana recebeu a notícia de que ele tinha morrido. Esta mãe e seus demais filhos desconfiam que a suposta morte da criança foi inventada para encobrir sua adoção ilegal¹¹. Seja qual for a verdade, permanece o sentimento de total impotência dos pais em relação ao destino do filho.

Ironicamente, após cinco anos na Colônia, quando essa senhora recebeu alta e voltou a conviver com sua família, o seu penúltimo filho – que mal caminhava quando sua mãe foi internada – estranhou a presença dela por muito tempo. Segunda uma filha mais velha de Dona Ana, seu irmãozinho ficou com raiva da família por ter acolhido esta “estranha” na casa. No início, Dona Ana tampouco demonstrou muito afeto por este filho: “*Mãe tinha certa antipatia por ele*”, me diz a filha. “*O pai brigava com ela, disse ‘não é um filho adotivo! Como que pode tratar ele assim?’*”.

Embora, nesse caso, as relações de carinho tenham sido rapidamente reatadas, há muitos relatos em que o estranhamento do reencontro nunca foi superado. Vide Dona Isabel, da Colônia de Itapuã (Porto Alegre), cujas filhas tinham sete e oito anos quando ela recebeu alta:

Elas ficaram revoltadas! Elas são umas gurias sem amor, elas não têm amor por mim... [...] Assim, aquilo frio, que nem uma pessoa estranha não faz isso ...a pessoa estranha quando vê a outra já se abraça se beija e ela é uma coisa fria. Elas acham assim que ...que eu não as quis, que elas foram pra lá porque a gente não quis... elas não aceitam, aquilo não entra na cabeça (silêncio). Então a gente sofreu muito nessa parte... (Entrevista de 2004, QUEVEDO, 2005, p. 157-8).

Nos anos 1970, os administradores começam a ver os educandários como contraproducentes (CURI, 2010). Ironicamente, conforme a maioria dos analistas, essa mudança de perspectiva oficial é inspirada menos em sentimentos humanitários (sensibilizados pelos sofrimentos de pais e filhos) do que por considerações pragmáticas. A ditadura militar, tendo assumido o poder, resolve botar ordem no orçamento da União. É nesse momento que se descobre como os educandários representam uma “verdadeira calamidade pública” (CURI, 2010). As forças progressistas de então, que dominavam a filosofia pedagógica de todos os países ocidentais, ditavam o desmantelamento das grandes instituições. Tornou-se evidente, assim, que os educandários eram um desastre não só econômico, mas também

11 Há constantes rumores – alguns mais, outros menos fundamentados – sobre a “venda” de crianças nos orfanatos públicos e filantrópicos durante os anos 70 e 80 (ver ABREU, 2002).

político. Em 1976 foi assinado o decreto colocando fim às colônias (e qualquer possibilidade de segregação compulsória), e os internos eram convidados a sair para, depois de décadas de segregação, tentar a vida “lá fora”. Dentro de pouco tempo, os educandários também propiciaram a “reintegração familiar”, despejando os filhos “de volta” nas suas famílias.

Diante da política coordenada para frustrar qualquer sentimento paterno ou materno, é pouco surpreendente constatar uma “indiferença” parental no momento da “reintegração familiar”. É verdade que, nos últimos anos, os impedimentos de contato tinham diminuído. Com o avanço dos tratamentos médicos dos anos 1960, certas colônias até permitiam curtas visitas dos filhos. E há índices apontando que, dependendo da colônia, os internos conseguiam desde cedo burlar as regras, trazendo seus filhos “contrabandeados” (por vias escondidas) para visitas (MENDONÇA, 2012). Mas, em geral, o fim abrupto das grandes instituições no início dos anos 1980 representava o “reencontro” de pais e filhos que mal se reconheciam e causava estranhamento de todo lado.

Políticas arbitrárias de família e suas justificativas morais

O que aconteceu com os filhos é, ironicamente, resultado das intenções “sanitárias” progressistas do Estado moderno. Havia, já no início do século XX, controvérsias sobre a eficácia epidemiológica da segregação dos doentes, mas prevaleceu uma política autoritária que acabou por provocar atos de extrema violência, dignos de situações de ditadura e guerra. Basta comparar o que descrevo neste artigo com as narrativas de D. Marre (2014) sobre a Guerra Civil Espanhola. Encontramos as mesmas cenas dramáticas de recém-nascidos arrancados dos braços de suas mães parturientes, de crianças assustadas transportadas para serem entregues a estranhos, dos avisos enviados pelo orfanato aos pais, anunciando que tal ou tal filho tinha falecido (sem mais detalhes), e das adoções “clandestinas” realizadas sem a autorização dos pais. E, certamente, a história dos “filhos separados” desperta lembranças do rapto dos filhos de presos políticos pelos militares durante a ditadura argentina – tanto que, hoje, usa-se uma mesma técnica genética para tentar reunificar membros perdidos da família, mesmo décadas depois da separação forçada (PENCHASZADEH; SCHULER-FACCINI 2012). No caso brasileiro, descrito nesse artigo, observam-se consequências trágicas semelhantes às encontradas nos casos espanhol e argentino – sugerindo que faz pouca diferença para os “atingidos” que as motivações dos gestores fossem “esclarecidas” ou “benévolas”.

Proponho agora inspirar-me no trabalho de Carla Villalta (2012) que, no seu estudo sobre o sequestro de crianças durante a ditadura argentina, revela o quanto um momento de violência excepcional nos fala da violência de práticas rotineiras. Numa minuciosa reconstituição de detalhes administrativos da época (1976-1983), essa autora mostra como dispositivos *legais* para a adoção de crianças facilitavam o encobrimento dos sequestros, e como muitos desses mecanismos legais continuaram em vigência depois da ditadura, usados agora contra famílias humildes sem poder político para resistir contra a retirada de seus filhos. Nesse mesmo espírito, gostaria

de sugerir que a tragédia dos “filhos separados” – uma história muito particular – pode nos ensinar algo sobre políticas de atendimento à infância, hoje.

Penso, em particular, nas políticas contemporâneas de abrigagem e adoção de crianças em dificuldade. Na farta e qualificada literatura existente sobre a institucionalização de crianças e adolescentes em “situação de vulnerabilidade”, encontra-se relativamente pouca discussão sobre o *desligamento* de jovens da instituição¹². É como se a problematização analítica da vida institucional do jovem tivesse como pressuposto o caráter não problemático da situação familiar projetada como pós-institucionalização. Pior, a constatação do frequente “fracasso” da reintegração familiar (efetivada dentro de prazos legalmente cada vez mais exíguos) serve como prova do caráter desnaturado irrecuperável das famílias de origem. Daí a ênfase nas famílias adotivas como principal, senão única, solução para crianças vivendo situações de grande dificuldade. A família “disfuncional” não merece continuar com o poder familiar e a criança deve ser liberada para ser assimilada numa nova família adotiva. Assim, ironicamente, a “convivência familiar”, originalmente pensada para garantir apoio às famílias em dificuldade, é reinterpretada para celebrar a colocação permanente e irreversível numa família adotiva.

Ora, o caso dos “filhos separados” que descrevi acima chama atenção para um elemento crucial nessa história: quais as medidas institucionais tomadas para nutrir os vínculos familiares? Isto é, para facilitar ou mesmo permitir minimamente o contato entre as crianças abrigadas e suas famílias de origem? Há, surpreendentemente, poucos estudos sobre esse tema no Brasil (ou em outras partes do mundo). Os que conheço parecem reforçar a conclusão de Zapiola (2014), que sublinha a impressionante persistência de uma lógica negadora dos laços familiares e sociais de crianças abrigadas em instituições públicas e filantrópicas. Em seu estudo sobre a primeira instituição de acolhimento para meninos na Argentina (uma colônia agrícola concebida conforme as ideias mais progressistas do início do século XX), esta autora demonstra tratar-se de uma filosofia institucional que atravessa o século vinte e que só recentemente está sofrendo inflexões “embora não sem dificuldades” (ZAPIOLA, 2014, p. 196).

Boa parte das pesquisas sobre instituições contemporâneas parecem ignorar os laços familiares (tacitamente reforçando a ideia de que os abrigados são, na sua maioria, “abandonados”)¹³. Ribeiro e Moraes (no prelo) comentam a facilidade com a qual as próprias estatísticas sobre jovens abrigados podem ser mal interpretadas, justamente para não ameaçar estereótipos do senso comum – isto é, a crença de que os meninos foram “abandonados” pelas suas famílias e que não mantêm vínculo

12 No Brasil, a Associação Terra dos Homens (2002a, 2002b), sob a coordenação de Claudia Cabral, é uma das únicas fundações a ter se dedicado a programas e estudos sobre reintegração familiar. No exterior, encontramos também literatura sobre a reunificação familiar de crianças que passaram por “fostercare” A esse respeito, ver, por exemplo, Marcenko, Newby e Mienko (2011) e Child Welfare Information Gateway (2012).

13 Ver Fávero et al. (2008) para uma rara olhada sobre as famílias de crianças e adolescentes abrigados.

algum com a família original. Os poucos estudos que versam sobre a manutenção dos vínculos entre o internado e sua família chamam atenção para os obstáculos institucionais infundáveis para qualquer contato (CRUZ, 2006, por exemplo).

Assim, com raras exceções (que normalmente dizem respeito à manutenção de vínculos com irmãos), parece haver pouquíssimo encorajamento institucional para que os internados mantenham esses vínculos. De fato, existe uma falta espantosa de criatividade nas políticas institucionais para esse fim. Raramente se ouve falar de técnicos ou profissionais fazendo telefonemas, facilitando horários ou fornecendo transporte para pais que querem ver seus filhos¹⁴. É possível que, atualmente, alguns jovens abrigados consigam usar tecnologias contemporâneas – What’sapp e Facebook, por exemplo – para estabelecer suas próprias vias de comunicação. Mas, sejam quais forem as práticas informais, o fato é que, fora os raros programas de acolhimento familiar, a manutenção de vínculos entre as crianças abrigadas e seus familiares ocupa muito pouco da atenção dos planejadores e administradores.

Em compensação, a noção da “família mal tratante” é uma preocupação constante. Em muitos casos, as famílias de onde vêm os jovens internados parecem ser vistas como tão perigosas e contaminadoras quanto os pais leprosos que descrevi acima. Quero deixar bem claro: admito sem problema que há situações em que – por motivos econômicos ou outros – a criança não pode continuar morando com sua família de origem. Mas o que estranho é cortar todo contato. Sugiro que, ironicamente, a política estatal para lidar com as famílias continua seguindo o modelo segregacionista da lepra. A intervenção estatal parece cunhada para provocar uma espécie de desmame sentimental que, em vez de corrigir as condições que provocaram a retirada da criança, tendem a exacerbá-las. Assim, não há nada surpreendente nos repetidos fracassos das tentativas de reintegração familiar, nem na pressa cada vez mais acentuada para tornar esse modelo segregacionista definitivo, através da adoção plena.

Ouellette (1995), comentando a adoção de crianças no Québec (Canadá), sugere que o sistema judiciário “sanitariza” a relação entre pais e filhos adotivos, limpando a criança de qualquer associação ao seu passado. Isto é, querendo mais informações ou não sobre a vida pré-adoção do seu filho, a família adotiva nunca saberá mais do que o que os funcionários do Juizado querem lhe dizer. O acesso das famílias biológicas à informação permanece, em geral, ainda mais difícil. Pergunta-se quais as possibilidades de uma mãe – depois de destituída do pátrio poder – receber quaisquer notícias sobre seus filhos abrigados ou vivendo em famílias adotivas¹⁵.

E quanto ao filho adotivo, é impressionante como, não obstante mudanças

14 Encontramos esses elementos na descrição de programas de acolhimento familiar (fosterfamilies) (MORAES, 2012; FONSECA, SCHUCH, 2009; VALENTE, 2013) – ironicamente, uma modalidade de “convivência familiar” muito negligenciada no Brasil.

15 Em outro lugar, descrevemos o discurso de certo juiz explicando para uma mãe, prestes a dar seu filho em adoção, as consequências dessa “entrega”: “*Você não saberá nunca mais nada dessa criança. Será como se ela tivesse morrido*” (FONSECA, 2011a).

na legislação brasileira¹⁶, pessoas adotadas, já adultas, continuam enfrentando obstáculos nos Juizados quando tentam se valer do direito de consultar seu próprio processo adotivo, repleto de nomes e endereços (FONSECA, 2011b). Uma rápida comparação com procedimentos em outros países sugere que, mesmo sem contato direto, pode existir uma variedade de maneiras para facilitar o fluxo de informações – incluindo o acesso a processos administrativos ou, na falta destes, a troca de cartas entre pais biológicos e o filho dado em adoção (ALLEBRANDT, 2013). Contudo, em muitos lugares, a política oficial parece continuar a buscar a maior distância possível entre pais e filhos, tal como nos antigos preventórios, para prevenir o perigo de contágio (dessa vez, moral).

O que ocorreu com os “filhos separados” era visto, na época, como uma política esclarecida de cuidado. Hoje, estudos mostram que, dependendo do país, havia diferentes métodos para combater a “epidemia” de lepra, e que o modelo segregacionista não era o mais eficaz. Assim, a separação forçada de pais e filhos, vista naquela época como política de um governo humanitário, é hoje encarada como afronta aos direitos fundamentais das pessoas, exigindo reparação pelo Estado violador. Espera-se que, na atual conjuntura, os planejadores se conscientizem quanto a semelhantes situações problemáticas, informem-se sobre as diversas alternativas e, assim, evitem a repetição de violações do passado.

Referências

- ABREU, Domingo. **No Bico da cegonha**: Histórias de adoção e da adoção internacional no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- ALLEBRANDT, Debora. **Parenté fluide**: la quête des origines au Brésil et au Québec. Dialogue entre parenté, droit et science. Département d’anthropologie, Faculté des Arts et Sciences, U. de Montréal, 2013.
- BARCELOS, Artur Henrique Franco; BORGES, Viviane Trindade. Segregar para curar? A experiência do Hospital Colônia Itapua. **Boletim da Saúde**, v. 14, n. 1, p. 143-158, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Lei n. 610, de 13 de janeiro de 1949. Fixa normas para a profilaxia da lepra. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 2/2/1949, p. 1513.
- _____. Presidência da república. Lei n. 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 4/8/2009, p. 1.
- CARSTEN, Janet. **Cultures of Relatedness**: New Approaches to the Study of Kinship. Cambridge University Press, Cambridge, 2000.
- CHILD WELFARE INFORMATION GATEWAY. **Supporting reunification and preventing reentry into out-of-home care**. Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services, Children’s Bureau, 2012.

16 Conforme o artigo 48 da Lei n. 12.010 de 2009, “O adotado tem direito de conhecer sua origem biológica, bem como de obter acesso irrestrito ao processo no qual a medida foi aplicada e seus eventuais incidentes, após completar 18 (dezoito) anos” (BRASIL, 2009).

COSSE, Isabella. *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Una revolución discreta en Buenos Aires. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

CRUZ, Lílian Rodrigues da Cruz. **(Des)articulando as políticas públicas no campo da infância: implicações da abrigagem**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CURI, Luciano Marcos. **Excluir, isolar e conviver**: um estudo sobre a lepra e a hanseníase no Brasil. 2010. 394f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FASSIN, Didier. **La Raison Humanitaire**. Une histoire morale du temps présent. Gallimard: Seuil, 2010.

FÁVERO, Eunice T.; VITALE, Maria Amália F.; BAPTISTA, Myrian Veras. **Família de crianças e adolescentes abrigados**. Quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam. São Paulo: Paulus, 2008.

FONSECA, Claudia. Direito às Origens: Segredo e Desigualdade no Controle de Informações Sobre a Identidade Pessoal. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 493-526, 2011a.

_____. The de-kinning of birthmothers – reflections on maternity and being human. **Vibrant**, Virtual Brazilian Anthropology [online], Brasília, v. 8, n. 2, p. 307-339, 2011b.

FONSECA, Claudia; MARICATO, Gláucia. Criando comunidade: Emoção, reconhecimento e depoimentos de sofrimento. **Interseções**, Revista de Estudos Interdisciplinares, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 252-274, 2013.

FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice (orgs.). **Políticas de proteção à infância**: um olhar antropológico. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

JOSEPH, Isaac. Tactiques et figures disciplinaires. In: JOSEPH, Isaac, FRITSCH Philippe, BATTEGAY, Allain. (ed.). **Disciplines à domicile**: l'édification de la famille. Fontenay-sous-Bois, 1977. (Coll. Recherche, n. 28).

LUGONES, Maria Gabriela. **Obrando em autos, obrando em vidas**: Formas y fórmulas de protección judicial em los tribunales prevencionales de menores de Córdoba, Argentina a comienzos del siglo XXI. Rio de Janeiro: Laced-epapers, 2012.

MARCENKO, Maureen; NEWBY, Maureen; MIENKO, Joseph. Family Reunification in Washington State: Which Children Go Home and How Long Does it Take? **partnersfourchildren.org**, Discussion Paper, v. 1, n. 5, p. 1-6, 2011.

MARRE, Diana. Displaced Children and Stolen Babies. State Of Exception, Fear and Public Secrets in Contemporary Spain. In: 113 AMERICAN ANTHROPOLOGICAL ASSOCIATION ANNUAL MEETING, 113 - Producing anthropology, Washington, D.C., December 6, 2014.

MENDONÇA, Ricardo F. Táticas cotidianas e ação coletiva: a resistência das pessoas atingidas pela hanseníase. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p.341-360, 2012.

MONTEIRO, Yara Nogueira. Violência e profilaxia: os preventórios paulistas para filhos de portadores de hanseníase. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v.7, n. 1, p. 3-26, 1998.

MORAES, José Carlos Sturzade. Um Encontro a três mães Mas três não é demais?. In: PAULY, Lodi; MORAES, José Carlos Sturzade; SANTOS, Karine dos. (org.). **Boas Práticas Garantindo o Direito à Convivência Familiar e Comunitária de Crianças e Adolescentes no RS**. São Leopoldo, RS: Amencar e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012.

OUELLETTE, Françoise-Romaine. La part du don dans l'adoption. **Anthropologie et Sociétés**, Québec, v. 19, n. 1-2, p. 157-174, 1995.

PENCHASZADEH, Victor; SCHULER-FACCINI, Lavinia. Genetics and human rights. Two histories: Restoring genetic identity after forced disappearance and identity suppression in Argentina and after compulsory isolation for leprosy in Brazil. **Genetics and Molecular Biology**, v. 37, suppl. 1, p. 299-304, 2014.

QUEVEDO, Everton Reis. **“Isolamento, isolamento e ainda, isolamento”** - O Hospital Colônia Itapuã e o Amparo Santa Cruz na profilaxia da lepra no Rio Grande do Sul (1930-1950). 2005. 189p. Dissertação (Mestrado em História - Estudos da História das Sociedades Ibero-Americanas) – Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

RELATÓRIO Preliminar, Grupo de Trabalho Interno. **Filhos segregados de pais ex-portadores de hanseníase submetidos à política de isolamento compulsório**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

RIBEIRO, Fernanda B.; MORAES, José Carlos Sturza de. **Famílias e Comunidades**: entre direito, representações e práticas. [no prelo]

ROBERTS, Dorothy. **Shattered bonds: the color of child welfare**. New York: Basic Civitas Books, 2002.

ROSE, Nikolas. **Governing the soul**. The shaping of the private self. London and N. York: Routledge, 1990.

SCHNEIDER, David M. **A Critique of the Study of Kinship**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1984.

SILVA, Claudia Cristina dos Santos. **Crianças indesejadas**: estigma e exclusão dos filhos sadios de portadores de hanseníase internados no preventório Santa Terezinha, 1930-. 2009. 216p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

STOLER, Ann L. Affectivestates. In: NUGENT, David; VINCENT, Joan. **A Companion to the Anthropology of Politics**. Oxford, Blackwell, 2007.

TERRA DOS HOMENS (ed.). **Cuidar de quem cuida**: reintegração familiar de crianças e adolescentes em situação de rua. Rio de Janeiro: Terra dos Homens/Booklink, 2002a.

TERRA DOS HOMENS (ed.). **Do abrigo à família**. Rio de Janeiro: Terra dos Homens/Booklink, 2002b.

THOMPSON, Charys. **Making parents**: The ontological choreography of reproductive technologies. London: MIT Press, 2005.

VALENTE, Janete Aparecida Giorgetti. **As relações de cuidado e de proteção no Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora**. 2013. 326p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

VILLALTA, Carla. **Entregas y secuestros**. El rol del Estado en la apropiación de niños. Buenos Aires: Ed. del Puerto, 2012.

ZAPIOLA, Maria Carolina. **Un lugar para los menores**. Patronato estatal e instituciones de corrección, Buenos Aires, 1890-1930. 2014. Tese (Doutorado em História), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

Recebido em 22/06/2015

Aceito em 22/07/2015

**LA INFANCIA Y SU GOBIERNO:
una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina**

***CHILDHOOD AND ITS GOVERNMENT:
an approach from the research debates in Argentina***

Valéria Llobet*

Resumen

Se presenta el menú de discusiones en Argentina que se ha producido desde tres décadas atrás, sobre el gobierno de la infancia. Se distinguen los principales debates que lo atraviesan, así como sus características y alcances, con tal de hallar nuevos horizontes de cuestionamientos e indagación. Respecto a la categoría del niño sujeto de derechos, se apela a reconocer la pluralidad de experiencias, escenarios y temporalidades y a evitar la simplificación de atribuir uni-direccionalidad a las relaciones de poder, entre otras características del debate polifónico del que se da cuenta.

Palabras clave: Gubernamentalidad. Derechos de niños y niñas. Estado. Bienestar

Abstract

The article presents the state of the art of Argentinean debates in the past three decades around child government. The main debates are established, detailing their prevalent topics and scope, in order to find new horizons of questioning and research. With respect of the concept of child as a right bearer / subject, the article shows the importance of understanding the plurality of experiences, scenarios and temporalities, and to avoid simplification and unidirectional in the analysis of relations of power, among other aspects of the polyphonic debate presented.

Keywords: Governmentality. Children's Rights. State. Welfare

Introducción

Las preocupaciones de cuño socio-histórico sobre la infancia, articuladas en un debate interdisciplinario y en la conformación de un campo de estudios, llevan en Argentina ya casi tres décadas. Al igual que en el ámbito anglosajón, estas preocupaciones teóricas surgieron y se vieron legitimadas a partir de la sanción de la

* Doutora em Psicologia pela Universidad de Buenos Aires (UBA), professora da Universidad Nacional de San Martín (Unsam) (San Martín, Argentina) e pesquisadora do Conselho Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina. Email: valeria.s.llobet@gmail.com

Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y el activismo que la rodeó. Aunque en nuestro caso, antes que enfocar en la agencia y la participación infantiles, los debates se enrolaron sobre todo en las preocupaciones por el gobierno de los niños, en particular claro, los niños pobres.

Este singular punto de mira no es casual. El contexto histórico de la democratización post dictatorial, y la convergencia de actores de derechos humanos (Abuelas de Plaza de Mayo, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos - APDH) y organismos internacionales, como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), consolidaron una mirada vinculada con el análisis del accionar estatal frente a estas poblaciones. Validos de enfoques críticos sobre el carácter punitivo y disciplinario del tratamiento de los niños pobres, muchos trabajos abonaron hipótesis convergentes con la lectura histórica de Hendrick (1997): el Estado sólo se ocupa de los niños cuando éstos son un problema. Punto de vista que, a su vez, es heredero del lugar que tuvieron los debates desde inicios del siglo XX en torno al bienestar de los niños en el proceso de definición y ampliación de las funciones estatales, y en la estructuración de las relaciones y fronteras entre lo público y lo privado en América Latina.

Las críticas levantadas por el activismo en pos de los derechos de niños y niñas convergieron paradójicamente con la embestida neoliberal contra el Estado de Bienestar, expresadas en aspiraciones de Estado mínimo: mínimo tiempo de intervención, mínimo espacio institucional donde la intervención aconteciera (VILLALTA; LLOBET, 2015). Estas convergencias marcan una de las tensiones más persistentes que transversalizan, explícita o implícitamente, los debates académicos y políticos del campo, dado que conforman límites a los debates, oscurecen posiciones alternativas, muestran la fragilidad de las aspiraciones más democráticas.

Los modos de institucionalización del discurso de derechos de niños y niñas, las transformaciones a él asociadas, y los “efectos paradójales” de tal institucionalización, son por lo antedicho, ejes de preocupaciones y trayectorias investigativas. En este artículo, voy a desplegar algunos aspectos que me parecen centrales para poder situar la utilidad y la densidad analítica de un eje generacional en las reflexiones sobre el Estado y el gobierno, entendiendo por tal al ensamblaje de acciones y medios para la conducción y modelamiento de la conducta en pos del bienestar poblacional (LI, 2007; FOUCAULT, 1991). Tanto razones históricas como teóricas parecen justificar este emprendimiento.

En América Latina, en particular en países como Argentina, Uruguay y Brasil, los debates que sobre el bienestar de niños y mujeres de sectores obreros que tuvieron lugar desde inicios del siglo XIX a nivel panamericano (GUY, 1998) han configurado la emergencia histórica del Estado Bienestar (MOLYNEUX, 2006). Por su parte, la edad es una categoría central al ordenamiento burocrático (MINTZ, 2008) y parece históricamente factible y potencialmente rico trazar un paralelo en su funcionamiento, con los discursos de género institucionalizados en los regímenes de regulación social (FRASER; GORDON, 1994), en particular dado que en la Argentina, la cuestión social adquirió una dimensión etaria desde inicios del siglo XX (LLOBET, 2014), y tomó tempranamente la forma del maternalismo político (NARI, 2005). En otras palabras, en perspectiva histórica, las formas de definición

de la cuestión social alrededor de las nuevas generaciones imbricaron bienestar y control, edad y género.

En efecto, las nuevas generaciones inspiran tanto afecto y disposición al cuidado como temor y aversión (ARIÈS, 1987). Por ello, el tratamiento institucional de las mismas va desde el gobierno y la guía de las conductas, a la disposición soberana de los cuerpos (DONZELOT, 1990). Esto es, los aparentemente pares contradictorios cuidado-control, educación-castigo, gobierno-soberanía, no son oposiciones excluyentes sino dos caras de la misma moneda.

Hasta qué punto estas tensiones son propias del tratamiento de la infancia o pueden ser fructíferas para profundizar nuestra comprensión del gobierno, es una pregunta que es posible sostener en este recorrido. Las preocupaciones por el gobierno de las poblaciones son preocupaciones por el bienestar, y operan a distancia mediante la educación del deseo y la configuración de hábitos, aspiraciones y creencias (LI, 2007). Niños y niñas son la población privilegiada para esta misión. El buen gobierno de los hijos constituye la “forma natural” de incorporar niños al mundo, y sus agentes visualizan esas prácticas como producto del amor y el cuidado, o como materializaciones del “interés superior” del niño. Las preguntas por el consentimiento son relativizadas por las necesidades de cuidado y protección, y las mejores instituciones públicas intentan esforzadamente mimetizarse con la familia, como forma de evitar esos usos del poder visibilizados como control.

Para dar cuenta de estas peculiaridades en el debate argentino, en el presente artículo se presentarán en primer lugar los modos de articulación del debate político en el campo burocrático, estableciendo los procesos de transformación y emergencia de agentes e institucionalidades. En segundo, se establecerán los modos de apropiación de la retórica de derechos y las modificaciones de las prácticas de protección. En tercer lugar, se pasa revista a las dificultades específicas que emergen del campo al considerar a los niños como sujetos gobernados. Finalmente, se intentará sumarizar una agenda de investigación, señalando ciertos riesgos que la misma debería enfrentar.

- I -

En diálogo con el trabajo fundacional de Sandra Carli (1992; 2002) que permitió extraer a los niños de la pura trama del control y del poder disciplinar para colocar a la infancia como analizador de la cultura política, como receptáculo simbólico de los proyectos de sociedad en disputa, las transformaciones motorizadas por la Convención de Derechos han sido tratadas por investigadores formados en esta línea como un punto de mira de procesos que exceden la mera adecuación o modernización institucional.

En efecto, estos aportes se diferencian de los estudios inaugurales de la década de 1990 en la problematización de los abordajes normativos sobre la transformación histórica que representaba la CDN (GARCÍA MÉNDEZ, 1995), y el papel que cabía esperar de la retórica de derechos. El lapso que media entre la sanción de la Convención y la derogación de la ley 10.903 es tratado en los estudios que surgen hacia fines de la década de 1990 y más decididamente en los años 2000, como una

lente de aumento que permite ver los procesos de redefinición del Estado y de reconfiguración de tipos de racionalidades políticas.

Por un lado, estos estudios han problematizado la mirada dicotómica “paradigma tutelar y paradigma de protección”. Así por ejemplo el análisis del lugar de los “jueces de menores” en el contexto histórico de las críticas que se alzaban en contra del Sistema Tutelar desplegado por Carla Villalta (2004) y de las trabajadoras del poder judicial realizado por Gabriela Lugones (2012) permitieron vislumbrar cómo antes que la resistencia de actores aislados, los problemas de la persistencia de prácticas e ideas vinculaban con las complejas jerarquías burocráticas y las disputas por prestigio que en ellas tenían lugar. Por su parte, al considerar los contextos de emergencia de los modelos de intervención alternativos al internamiento en instituciones totales (LLOBET, 2009), se lograba mostrar que la totalización del período 1919-1990 era errónea desde el punto de vista histórico, pero consistía en un recurso político eficazmente movilizado por los actores institucionales para validar su propia posición. De modo tal que estas investigaciones mostraron la complejidad del campo burocrático, en el cual prestigio, intereses, competencias constituyen aspectos centrales a la comprensión de su transformación.

Estas modificaciones también involucraron las disputas por la redefinición de las autoridades y las formas de administración. Si la inauguración del complejo tutelar se había dado alrededor de la erección de una autoridad estatal como límite y custodio de la autoridad paterna frente a los niños, ¿en qué habría de consistir la novedad que conllevara su derogación?

Los estudios se abocaron a comprender críticamente los modos en que se procesó una disputa política central: la revalidada autoridad de aplicación, el poder ejecutivo, se enfrentaba y disputaba con el poder judicial. La lucha entablada en términos normativos y morales consistió en ver quién encarnaría los principios de derechos y el poder de arrogarse legítimamente la representación de los intereses infantiles. Una parte importante de la retórica que tramaba el debate político estaba destinada a resaltar en qué consistía esa transformación. Así, las nuevas “autoridades” señalaban que su función dejaría de estar asociada al establecimiento de relaciones de tutela de niños pobres, para abocarse a la protección de sus derechos, evitando cuidadosamente la interferencia estatal en los vínculos filiatorios en particular, y familiares en general.

Ello dio lugar a dos líneas de discusión. Por un lado, aquella que mostró que, a la hora de establecer los circuitos de protección de derechos, las noveles “autoridades de aplicación” se veían comprometidas en la legitimación de su lugar ante dos conjuntos de actores, de los cuales el denostado poder judicial no era, muchas veces, el principal contendiente. En efecto, los circuitos de intervención se veían obstaculizados de hecho por las concepciones y prácticas de actores socio-comunitarios, o sanitarios y escolares, desde los cuales se propiciaba la perentoriedad de un tipo privilegiado de intervención. Para ellos, urgencia e intervención apropiada eran acompañados mejor por la celeridad supuesta del “juez”, y no por la intervención dubitativa y a sus ojos candorosa, de los servicios de protección (VILLALTA; LLOBET, 2015).

Por otro lado, la constatación de que, al igual que había sido mostrado

por otras investigadoras para el caso de Brasil (FONSECA, 2004; FONSECA, CARDARELLO, 2005; SCHUCH, 2009) la transformación de las categorías de intervención que recogían los principios de derechos recubría no obstante renovadas formas de juicio moral hacia las formas de vida y de crianza de las familias de sectores populares, ahora clasificadas como “familias no contenedoras” (LLOBET, 2009). El examen crítico de la categoría de maltrato, llevado adelante por Julieta Grinberg (2010) o las disputas del saber médico sobre la crianza, estudiadas por Adelaida Colángelo (2008) permiten vislumbrar los saberes y tecnologías movilizados en la intervención y sus modos de atribuir juicios morales sobre las madres.

A su vez, la comprensión de la producción política del parentesco, en palabras de Villalta (2010) permite analizar los modos en que se establecen competencias que redefinen constantemente los límites entre lo público y lo privado. De ese modo, la adopción surge desde el trabajo de Carla Villalta como un fructífero analizador de los modos de articulación y redefinición de las competencias estatales. El análisis de la producción de niños adoptables en esa trama intersticial llevado adelante por Carolina Ciordia y Carla Villalta permite avanzar en la iluminación de estos problemas (CIORDIA, VILLALTA, 2012).

Estos trabajos revisan, en suma, los modos en que una pluralidad de actores se vieron involucrados en una disputa concreta sobre el alcance e interpretación legítima del discurso de derechos de niños/as. Con ello, las investigaciones permiten entender la emergencia de saberes, tecnologías y sujetos, y desestabilizan un tratamiento del discurso de derechos como mera tecnología de gobierno, en tanto se trata también de un recurso para producir nuevas articulaciones. Adicionalmente, permiten inferir cómo las remozadas formas en que el carácter “emocionalmente cargado” de la infancia, constituye una dimensión central en la disputa política por la protección de derechos, incluso si este no es el foco de estudio. Avanzaremos en este aspecto.

- II -

Las prácticas institucionales y las categorías de intervención legitimadas desde saberes y discursos expertos sobre los derechos renovaban las jerarquías clasificatorias consagradas a inicios del siglo XX, paradigmáticamente afectando niños alumnos o trabajadores, y menores, como ha mostrado el trabajo de Carolina Zapiola (2010). Mi propio trabajo (LLOBET, 2009, 2013, 2014) cimentó una línea de discusión sobre las estrategias clasificatorias e interpretativas mediante las cuales fuera institucionalizado el discurso de derechos en la atención a chicos en situación de calle. El análisis de la psicologización paulatina de las instituciones de minoridad, en paralelo casi a la psicologización de la infancia en la década de 1960 analizada por Isabella Cosse (2010), permite entender de qué maneras específicas el discurso de derechos de los niños es traducido en las prácticas institucionales. En la minucia cotidiana, ideas sobre “la” infancia de cuño *psi* fueron movilizadas para traducir la noción abstracta de “niño-sujeto-de-derechos” en un horizonte de intervención, y las ideas *psi* sobre las necesidades infantiles, especialmente las necesidades emocionales

y afectivas, contribuyeron a legitimar las intervenciones de protección de derechos, preservándolas de la sombra de arbitrariedad que empañaba las intervenciones tutelares, ocultando la distribución del poder en la intervención mediante el uso de lenguajes afectivo-emocionales (LLOBET, 2014). Tal eficacia que por un lado crea beneficiarios, problemas y estrategias de intervención, por el otro, desvincula tales problemas de sus contextos sociales y políticos de producción, tornándolos familiares y subjetivos (LLOBET, 2009). Aunque claro, ello no sucede sin conflicto.

El espacio de intervención es un campo de disputas y tensiones morales, afectivas, políticas y simbólicas. En esta línea, las modalidades de participación, la voz y el silencio, y las estrategias de negociación desplegadas por las y los destinatarios de los programas son recuperadas en su valor analítico (LLOBET, 2015). A su vez, se despliega en un conjunto de relaciones sociales en las que la definición de las responsabilidades parentales son moralmente establecidas y sancionadas (SANTILLÁN, 2009). El trabajo de Agustín Barna (2012) por ejemplo, procura mostrar cómo trabajadores, familias y niños negocian distintos aspectos de la forma que adoptará la protección de derechos, y al hacerlo reclaman legitimidad para variadas interpretaciones de los problemas y muy diversos actores. Por su parte, el trabajo de Gabriela Magstris (2013) apunta a desentrañar los sentidos que adopta la protección de derechos en las prácticas de los servicios locales. Retoma para ello las formas en que el discurso de derechos convive y participa de dispositivos de gobierno de la infancia. El trabajo de Marina Medan (2012, 2013) extiende las preguntas por la articulación de categorías de riesgo y género a jóvenes en conflicto con la ley, analizando los modos en que la intervención establece zonas de riesgo y contratos tolerantes.

Estas investigaciones procuran desentrañar los modos en que el gobierno, en tanto mecanismos ritualizados y procedimientos prácticos de conducción de las conductas, es ejercido en un contexto de racionalidades políticas heterogéneas, atravesadas por el discurso de derechos. Pero a su vez, señalan cómo los dilemas morales y las dramáticas subjetivas de los actores institucionales, sus pertenencias de clase y sus trayectorias militantes, constituyen aristas centrales en la comprensión de las modalidades y alcances de tal gobierno. Es decir, el escrutinio de las prácticas de gobierno “al ras”, mediante decisiones metodológicas que privilegian una mirada minuciosa, ya sea etnográfica o sociológica, abre el gobierno a su naturaleza compuesta, heterogénea, ensamblada (HANEY, 2002). Esta heterogeneidad, incluso la incoherencia, del gobierno permiten el cambio, la transformación, y la resistencia (FRASER, 1989; HANEY, 2002; LI, 2007).

- III -

Retomando los aportes de Nara Milanich (2010), es posible señalar que el carácter hipergobernado de lo infantil (ROSE, 1999) se deriva de la particular maleabilidad de los niños en las disputas por el establecimiento de las fronteras entre la vida de la especie y la sociedad, entre lo público y lo privado, y expresa los modos por los cuales se reproducen diferencias sociales y relaciones de dominación. En este punto, la relación entre agencia y resistencia aún se encuentra insuficientemente

explorada, en tanto los niños son activamente partícipes de su gobierno, y ello acontece de manera diferente según clivajes sociales.

El papel que la moderna idea de infancia juega como articuladora del régimen de verdad soportado en las nociones de derechos, se articula a un régimen moral-emocional que condena cualquier imbricación entre interés económico, interés sexual y afecto hacia los niños (ZELIZER, 1985). Este universo afectivo que organizó la domesticidad y la intimidad de las clases medias (COSSE, 2010; ZELIZER, 1985), y configura el horizonte terapéutico desde el cual dar sentido a la idea de infancia normal (LLOBET, 2009), excede las prácticas domésticas y la reorganización de las relaciones intrafamiliares en las que emergió (FOUCAULT, 1977 apud STOLER, 2002). No está claro cómo las sensibilidades hacia la infancia modulan y a la vez emergen de las prácticas de gobierno, pero es evidente que juegan un papel en la manera en que los objetos de intervención son establecidos.

Estas articulaciones emocionales y morales establecen puntos ciegos cuando se las analiza a partir de aproximaciones al problema del gobierno de carácter abstracto y totalizante, que enfatizan una racionalidad neoliberal eficaz y homogénea por sobre las formas específicas en que, siguiendo a Li (2007) son causadas las

[...] transformaciones en las relaciones de poder, [...] [privilegiando] las coyunturas en las que el poder puede ser examinado empíricamente, en sus diversas formas y compleja multiplicidad, su inestabilidad, y sobre todo, su especificidad histórica y espacial (LI, 2007, p. 277).

Es sólo al iluminar esta inestabilidad y especificidad histórica y espacial del gobierno, que es posible visibilizar la agencia infantil ya sea como resistencia, como crítica o como acción. Las decisiones teóricas y metodológicas presentes en muchos estudios sobre el gobierno de la infancia van en dirección opuesta, siguiendo una tendencia “*top-down*” en la analítica del gobierno (COOMBE, 2007), que totaliza el funcionamiento juridificante del discurso de derechos como tecnología de gobierno de las sociedades de control (SCHEINVAR, 2007; SCHUCH, 2009): “los estudios de gubernamentalidad corren el riesgo de convertirse en fotografías estáticas de regímenes de poder particulares, a menos que presten atención a los asuntos de sedimentación y emergencia históricas” (COOMBE, 2007, p. 285).

Conceptos como “ensamblaje” (LI, 2007), “multiplicidad discursiva” (FRASER, 1989), “margen de maniobra” (HANEY, 2002) vienen a señalar, por un lado, la ineficacia de las visiones monolíticas sobre el Estado como fuente singular del poder. Por otro, permiten alejarse de un punto de vista que “tiende a aliarse con el punto de vista omnisciente del administrador antes que el punto de vista de aquellos que son sus sujetos” (COOMBE, 2007, p. 284). En efecto, es sólo considerando la multiplicidad de discursos presentes en un contexto dado, los márgenes de maniobra que los sujetos pueden recuperar, en fin, los intersticios vistos “al ras”, que es posible recuperar los matices y contradicciones del gobierno, y las estrategias de los sometidos. Nos invita a comprender las condiciones de audibilidad de las voces “menores”, y a visualizar las tácticas y políticas de los gobernados (DE CERTEAU, 1996; COOMBE, 2007; SCOTT, 1990). Tarea desafiante cuando los gobernados son niños y niñas.

Desde un punto de vista generacional, la noción de agencia es deficitaria, capta sólo superficialmente el hecho que niños y niñas actúan desde posiciones de marginalidad y desigualdad de poder (MAYNES, 2008). Esto es, las ideas sobre la distribución del poder entre generaciones invisibilizan los modos en que niños y niñas despliegan su agencia:

el concepto de individuo inherente a la comprensión ideal-típica de actor social o histórico [...] es posicionado como todo lo que cualquier niño, especialmente las niñas, se supone que no son: autónomo, impulsado por los imperativos de una elección racional, advertido de cómo funciona el mundo (MAYNES, 2008, p. 116).

- IV -

A modo de cierre provisional, quisiera apuntar algunas ideas colaterales que permitan enmarcar este balance. La primera de ellas quiere destacar que los debates en torno a la difusión transnacional de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y sus reverberaciones en superficies que ya exceden el ámbito de la vieja tutela admiten mayor despliegue.¹ Pero ello a condición de que se abandone la vía agotada del mero señalamiento de su imposición Norte – Sur u Occidente – sociedades tradicionales. Mucho más las que abonen el vetusto debate universalismo – relativismo, parafraseando a Sally Merry.

Tanto las perspectivas del simple difusionismo de una noción de niñez occidental y hegemónica como las que remiten a las relaciones neocoloniales en la globalización (PUPAVAC, 2001; VALENTIN, MEINERT, 2009) parecen desconocer la pluralidad de experiencias de infancia en aquello que nombran de manera excesivamente general como “sur global”, o “sociedades tradicionales”. Asimismo, desconocen la interacción mutuamente definitoria entre las experiencias de infancia y sus escenarios heterogéneos: la calle, el shopping, la escuela, como tempranamente señaló Carli (2006), y las distintas “temporalidades” que estos escenarios articulan. Es simplificador atribuir unidireccionalidad a las relaciones (del norte al sur, de occidente al resto) sobre todo teniendo en cuenta el papel de América Latina en el surgimiento mismo del enfoque de derechos (MILANICH, 2002), papel que muchas investigaciones de países centrales tienden a desconocer, toda vez que casi no existen revisiones de literatura que refieran a los trabajos de América Latina (LOTTE; VALENTIN, 2009). Finalmente, como mi propio trabajo (LLOBET, 2009), sobre la psicologización del discurso de derechos permite señalar, las traducciones locales no son mera reproducción de formas extranjeras, sino precisamente traducciones, digamos así, “interesadas”. Esto es, ya sea que consideremos el punto de vista

1 Por caso, las expresas vinculaciones con los derechos reproductivos de las mujeres en el debate sobre el derecho al aborto; las transformaciones de las relaciones filiatorias y las disputas sobre las tecnologías de concepción en los debates sobre el código civil; los nuevos modos de organizar y proveer protección social, para nombrar los más salientes.

de la vernaculización (MERRY, 2006) como el uso de los lenguajes disponibles para construir audibilidad a demandas específicas, es necesario considerar que “las demandas de derechos son aserciones retóricas normativas y poderosas que tejen discursos de derechos disponibles históricamente con contenidos locales significativos para legitimar y reconocer las capacidades de determinados agentes” (COOMBE, 2007, p. 285).

En particular, el carácter perentorio y a priori legítimo de las demandas relativas a niños y niñas tiene una precedencia en el proceso de incorporación local que no sería prudente desestimar.

El segundo eje general de los trabajos que he presentado, es una aproximación crítica al Estado. Quisiera por ello insistir en una advertencia sobre los riesgos de gestos totalizadores que traten al Estado como un ente abstracto y le atribuyan la eficacia de una racionalidad neoliberal unívoca, o la ingenuidad partisana de las metáforas de su “retirada”, “ausencia” o “complicidad represiva”. Las investigaciones presentadas aceptan la contradicción de un estado presente mediante agentes críticos que son, ellos mismos, producidos por los dispositivos de intervención, al tiempo que actores políticos que interpretan el discurso de derechos como una herramienta de transformación social. Pero complementariamente, parece necesario superar una cierta timidez que tiende a confinar los estudios a la institucionalidad destinada a los otrora menores, desestimando las interfases entre instituciones y la potencia de explorar los márgenes estatales (DAS; POOLE, 2008).

Si con Foucault tenemos que recordar que los derechos no son inherentemente emancipatorios, es necesario no perder de vista en nuestros estudios el carácter históricamente contingente de sus principios, arreglos y extensiones concretas. Muchos de los actores que encarnan el gobierno de la infancia movilizan sentidos de justicia y derechos para enmarcar sus prácticas, se preguntan por la legitimidad de su poder, y la conciencia crítica de sus limitaciones adopta la forma de una dramática afectiva y moral. Mirado en un plano abstracto, es poco probable que veamos la minucia con que ponen en juego algo del orden de las resistencias (LLOBET, 2014). Resituando la inquietud del inicio, es notable que la dimensión etaria constituya un aspecto sustantivo del ordenamiento social. Impone peculiares trabajos a las instituciones que encarnan la regulación estatal, y articula de maneras específicas emocionalidad y afectos cuya eficacia política es necesario explorar más.

Referencias

- ARIÈS, Philippe. *El niño y la vida familiar en el antiguo Régimen*. Barcelona: Taurus, 1987 [1973].
- BARNA, Agustín. Dilemas, estimaciones y decisiones en procesos cotidianos de intervención estatal sobre niños y familias en contextos de desigualdad social. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE ANTROPOLOGÍA ALA, III. *Actas...* Santiago de Chile, 2012.
- CARLI, Sandra. El campo de la niñez. Entre el discurso de minoridad y el discurso de la Educación Nueva. In: PUIGGRÓS, Adriana (dir.). *Escuela, Democracia y orden (1916-1943)*. Historia de la Educación en la Argentina, Vol. III. Buenos Aires: Galerna, 1992.
- _____. *Niñez, pedagogía y política*. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

- _____. **La cuestión de la infancia:** entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CIORDIA, Carolina; VILLALTA, Carla. Procedimientos judiciales y administrativos de adopción de niños. Confrontación de sentidos en la configuración de un 'medio familiar adecuado.' **Etnográfica**, Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia - CRIA, Lisboa, v. 16, n. 3, p. 435-460, 2012.
- COLÁNGELO, María Adelaida. La construcción médica del niño y del cuerpo infantil: los discursos y las prácticas de la pediatría y la puericultura entre 1890 y 1930. In: JORNADA HISTORIA DE LA INFANCIA EN ARGENTINA, 1880-1960. Universidad Nacional de General Sarmiento, 2008.
- COOMBE, Rosemary J. The Work of Rights at the limits of Governmentality. **Anthropologica**, Ontario, v. 49, n. 2, p. 284-289, 2007.
- COSSE, Isabella. **Familia, pareja y sexualidad en Buenos Aires.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.
- DAS, Veena; POOLE, Deborah. El estado y sus márgenes: etnografías comparadas. **Cuadernos de antropología social**, n. 27, p. 19-52, 2008.
- DE CERTEAU, Michel [1990]. **La invención de lo cotidiano.** I. Artes de hacer. México, DF: Universidad Iberoamericana, 1996.
- DONZELOT, Jacques. **La policía de las familias.** Valencia: Pretextos, 1990.
- FONSECA, Claudia; CARDARELLO, Andrea. Derechos de los más y menos humanos. In: TISCORNIA, Sofía; PITA, María Victoria Pita (eds.). **Derechos humanos, policías y tribunales en Argentina y Brasil.** Buenos Aires: Antropofagia, 2005. p. 9-41.
- FONSECA, Claudia. Os direitos da criança. Dialogando com o ECA. In: FONSECA, Claudia; TERTO, Veriano; ALVES, Caleb Farias (orgs.). **Antropologia, diversidade e direitos humanos.** Diálogos interdisciplinares. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2004. p. 103-115.
- FOUCAULT, Michel. Governmentality. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (eds). **The Foucault Effect: Studies in Governmentality.** Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 87-104.
- FRASER, Nancy. **Unruly practices: Power, discourse, and gender in contemporary social theory.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
- FRASER, Nancy; GORDON, Linda. Decoding dependency: Inscriptions of Power in a Keyword of the Welfare State. In: LYNDON SHANLEY, M.; NARAYAN, U. (eds). **Reconstructing Political Theory.** Cambridge: Polity, 1997. p. 25-47.
- GARCÍA MÉNDEZ, Emilio. **La Convención internacional de los derechos del Niño y las Políticas Públicas.** Bogotá, Colombia: Unicef, 1995.
- GRINBERG, Julieta. De 'malos tratos', 'abusos sexuales' y 'negligencias'. Reflexiones en torno al tratamiento estatal de las violencias hacia los niños en la ciudad de Buenos Aires. In: VILLALTA, Carla Villalta (comp.). **Infancia, justicia y derechos humanos.** Buenos Aires: Unqui, 2010. p. 73-108.
- GUY, Donna J. The Pan American Child Congresses, 1916 to 1942: pan americanism, child reform, and the welfare state in Latin America. **Journal of Family History**, United Kingdom, v. 23, n. 3, p. 272-291, 1998.
- HANEY, Lynne A. **Inventing the needy: gender and the politics of welfare in Hungary.** Oakland, CA: University of California Press, 2002.
- HENDRICK, Henry. Constructions and reconstructions of British childhood: An Interpretive Survey, 1800 to the Present. In: JAMES, A.; PROU, A. (eds). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.** London: Falmer Press, 1997. p. 22-49.
- LI, Tania Murray. Governmentality. **Anthropologica**, Ontario, n. 49, p. 275-294, 2007.
- LLOBET, Valeria. Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. **Revista de investigaciones en Psicología**, Instituto de Investigaciones en Psicología, Fac. Psicología, UBA. 2009.
- Autor (2009).

- LLOBET, Valeria. Una lectura sobre el trabajo infantil como objeto de estudio. A propósito del aporte de Viviana Zelizer. **Desarrollo Económico**, v. 52, n. 206, p. 311-328, julio/setiembre 2013.
- LLOBET, Valeria. La producción de necesidades infantiles en las políticas de protección de derechos. **Revista Psicología em Estudo**, Brasil. v. 19, n. 3, p. 369-380, jul./set. 2014.
- LUGONES, María Gabriela. Actuaciones de «pequeñas juezas» en Tribunales de Menores en lo Prevencional y Civil de la ciudad de Córdoba, Argentina, a comienzos del siglo XXI. **Scripta Nova**, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, v. 26, n. 395, [s.p.], 2012. Disponible en: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-18.htm>>. Acceso en: 6 JUN. 2014.
- MAGISTRIS, Gabriela. La territorialización de la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en la provincia de Buenos Aires. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UBA, X., Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.
- MAYNES, Mary Jo. Age as a category of historical analysis: History, Agency, and Narratives of Childhood. **Journal of the History of Childhood and Youth**, Baltimore, v. 1, n. 1, p. 114-124, 2008.
- MEDAN, Marina. ¿Proyecto de vida? Tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 10, n. 1, p. 79-91, 2012.
- _____. Los sentidos del riesgo en programas para jóvenes. In: LLOBET, Valeria (coord.). **Sentidos de la exclusión social.** Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niño/as y jóvenes en el área metropolitana bonaerense. Buenos Aires: Biblos, 2013. p. 93-127.
- MERRY, Sally E. Transnational Human Rights and Local Activism: Mapping the Middle. **American Anthropologist**, n. 108, p. 38-52, 2006.
- MILANICH, Nara B. Introduction. In: **Children of Fate. Childhood, class and the State in Chile, 1850 - 1930.** Durham: Duke University Press, 2002.
- _____. **Latin American Childhoods and the Concept of Modernity.** 2010 [mimeo]
- MINTZ, Steven. Reflections on age as a category of historical analysis. **The Journal of the History of Childhood and Youth**, Baltimore, v. 1, n. 1, p. 91-94, 2008.
- MOLYNEUX, Maxine. Mothers at the service of the new poverty agenda: progresos/oportunidades, Mexico's conditional transfer programme. **Social Policy & Administration**, v. 40, n. 4, p. 425-449, 2006.
- NARI, Marcela. **Políticas de maternidad y maternalismo político.** Buenos Aires: Biblos, 2005.
- PUPAVAC, Vanessa. Misanthropy without borders: the international children's rights regime. **Disasters**, Oxford, v. 25, n. 2, p. 95-112, June 2001.
- ROSE, Nikolas. **Powers of freedom: Reframing political thought.** Ambridge, UK: Cambridge University press, 1999.
- SANTILLAN, Laura. Antropología de la crianza: la producción social de "un padre responsable" en barrios populares del Gran Buenos Aires. **Etnográfica**, Lisboa, v. 13, n. 2, p. 265-289, 2009.
- SCHEINVAR, Estela. O conselho tutelar como dispositivo de governo. In: COLÓQUIO NACIONAL MICHEL FOUCAULT, I. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, sept. 3-5, 2007. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2007. Disponible en: <<http://www.infanciajuventude.uerj.br/pdf/estela/conselhotutelarcomodispositivogoverno.pdf>>. Acceso en: 2 NOV. 2011.
- SCHUCH, Patrice. Do 'menor' à 'infância universal': a formação de um domínio de intervenção. In: **Práticas de justiça.** Antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 105-128.
- SCOTT, James C. **Domination and the arts of resistance: hidden transcripts.** New Haven; London: Yale University Press, 1990.
- STOLER, Anna Laura. **Carnal knowledge and imperial power: race and the intimate in colonial rule.** Oakland, CA: University of California Press, 2002.

VALENTIN, Karen; MEINERT, Lotte. The adult North and the young South: Reflections on the civilizing mission of children's rights. *Anthropology today*, v. 25, n. 3, p. 23-28, 2009.

VILLALTA, Carla. Una filantrópica posición social: los jueces en la justicia de menores. In: TISCORNIA, S. *Estudios de Antropología Jurídica*. Burocracias y Violencia. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires; Antropofagia, 2004. p. 281-326. (Colección de Antropología Social)

_____. *Imitar a la naturaleza*. La adopción de niños en los años '60: entre ficciones legales y prácticas consuetudinarias. En: COSSE, Isabella; FELITTI, Karina; MANZANO, Valeria (comps). *Los 60' de otra manera*: vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina. Buenos Aires: Prometeo, 2010. p. 89-129

VILLALTA, Carla; LLOBET, Valeria: Resignificando la protección. Nuevas normativas y circuitos en el campo de las políticas y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia en Argentina. *Revista de Ciencias Sociales*, Niñez y Juventud, v. 13, enero/junio 2015.

ZAPIOLA, María Carolina. La ley de Patronato de Menores de 1919. ¿Una bisagra histórica?. In: Lucía LIONETTI, Lucía; MÍGUEZ, Daniel (comps). *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria, 2010. p. 117-132.

ZELIZER, Viviana A. *Pricing the priceless child*: The changing social value of children. Princeton: Princeton University Press, 1985.

Recebido em 27/10/2015

Aceito em 07/12/2015

ISSN 1517-5901 (online)

POLÍTICA & TRABALHO

Revista de Ciências Sociais, nº 43, Julho/Dezembro de 2015, p. 49-64

**OS CABELOS DE JENNIFER:
por etnografias da participação de “crianças e adolescentes” em
contextos da “proteção à infância”¹**

**JENNIFER'S HAIR:
for ethnographies of “children and adolescents” participation in
contexts of “protection to childhood”**

Fernanda Bittencourt Ribeiro *

Resumo

Neste artigo, viso problematizar o amálgama entre o ideal de participação social de “crianças e adolescentes” preconizado a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989) e o interesse etnográfico por suas participações. Diante da prevalência de pesquisas em que a noção de participação traduz-se por *tomar a palavra*, sugiro que novas perspectivas se abrem quando se interroga como “crianças e adolescentes” *tomam parte* de diferentes configurações relacionais. A partir de etnografias focadas em contextos da “proteção à infância” tratarei de distinguir a abordagem etnográfica da participação de “crianças e adolescentes” na vida cotidiana, do caráter prescritivo que a participação, como direito, tende a tomar a partir da CDC. Proponho que onde atuam categorias de classificação totalizantes e negativas (crianças vítimas de violência, famílias desestruturadas etc.), a etnografia joga luz sobre espaços minúsculos de ação nos quais “crianças e adolescentes” se movimentam, em interação, fazendo e desfazendo vínculos.

Palavras-chave: Participação. Etnografia. Proteção à infância. Relações cotidianas.

Abstract

My aim in this paper is to problematize the amalgam between the ideal of “children and adolescents” social participation envisaged since the *Convention on the Rights of the Child* (CDC, 1989) and the ethnographic interest for their participation. In face of the prevalence of research in which the notion of participation is translated as *taking the word*, I suggest that new perspectives are open when one questions

¹ Uma primeira versão deste artigo foi apresentada nas 4tas Jornadas de estudos sobre la infancia, ocorridas de 22 a 24 de abril de 2015 em Buenos Aires. Agradeço a Carla Villalta e Alice Sophie Sarcinelli pela leitura, comentários e preciosas sugestões dadas a este trabalho.

* Doutora em Antropologia Social pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) (Paris, França), professora da Faculdade e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. E-mail: feribeiro@puccrs.br

how “children and adolescents” *take part* in different relational configurations. Based on ethnographies focusing contexts of “protection to childhood”, I will distinguish the ethnographic approach of “children and adolescents” participation in the daily life from the prescriptive character that participation tends to assume as a right since the CDC. I propose that where categories of totalizing and negative classification (children who are victims of violence, disrupted families etc.) act, ethnography highlights those minute spaces of action where “children and adolescents” make a move, in interaction, making and unmaking links.

Keywords: Participation. Ethnography. Protection to childhood. Daily relationships.

“Na verdade, não existe uma entidade denominada ‘criança’ que possa ser separada de forma definitiva do resto da humanidade. Essa entidade é sobretudo de carácter relacional. Ela nasce das interações entre os diferentes grupos sociais, religiosos e culturais. Não se é criança. Está-se criança.”

(Mia Couto, 2014)

A “participação”, assim como a “garantia de proteção integral” e a “responsabilidade em relação às necessidades de crianças e adolescentes” é um dos princípios que sustentam a Convenção sobre os direitos da criança - CDC (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989). Desde os anos 1990, este documento se constitui na principal referência discursiva que, de modo globalizado, atua na segmentação “adultos-crianças/adolescentes” e orienta o que Lugones (2012) denomina como *vulgata* dos direitos da criança, que então emerge na produção bibliográfica. Seu núcleo duro afirma a existência de um novo paradigma que “redefiniría la posición de los niños, niñas y adolescentes en el mundo social, reubicándolos como ‘sujetos de derechos, y no más como meros ‘objetos de intervenciones’” (LUGONES, 2012, p. 54-55). Nesta via, a “participação” é afirmada como um direito a ser promovido e aprendido por todos, posto dizer respeito ao reconhecimento de crianças e adolescentes como atores sociais e à crítica ao adultocentrismo (NOVOA, 2012; PROGRAMA DE PARTICIPACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE DEL INSTITUTO DEL NIÑO Y ADOLESCENTE DEL URUGUAY, 2012).

Na antropologia, assim como em outras áreas do conhecimento, nas artes e na literatura (NUNES; CARVALHO, 2010), observa-se a concomitância entre um importante aumento de estudos focados em crianças e a promulgação da Convenção. A este propósito, Marre e San Román (2012) observam:

Este interés se había incrementado significativamente durante la segunda mitad del siglo XX y muy especialmente durante esta década de 1990 –coincidente con la aprobación de la Convención de los Derechos de la Niñez –, en que se produjeron más monografías y estudios sobre infancia desde la antropología social que en cualquiera de las décadas anteriores (MARRE, SAN ROMÁN, 2012, [s.p.]).

Não raro, no âmbito da antropologia da infância e da criança, interpreta-se este aumento como ressonância direta do estatuto jurídico das crianças que, como “sujeitos internacionais de direitos”, começariam a ser consideradas como atores sociais plenos também na antropologia (POUR..., 2011; COHN, 2005; COLLARD, LEBLIC, 2009). Longe de negar a relação entre estatuto legal e maior interesse antropológico pelas crianças, entendo, no entanto, que esta atenção renovada prescinde de legitimar-se como modo de garantia do “direito à participação”, assim como extrapola o “dar voz” – tradução mais frequente deste direito².

Neste artigo, tomarei como referência pesquisas realizadas com “crianças e adolescentes” que, por diferentes razões, passaram por instituições ou programas de “proteção à infância”. A partir de etnografias realizadas nestes contextos (GREGORI, 2000; FONSECA, SCHUCH, 2009; MORAES, 2009; CIORDIA, 2010; PRESTES, 2011; DANTAS, 2011; RIBEIRO, 2011; SANTOS, 2012; CRUZ, 2014; QUINTERO, 2014, entre outros), penso ser possível distinguir a abordagem etnográfica da participação (FONSECA; BRITES, 2006) das crianças na vida cotidiana do caráter prescritivo que a participação como direito tende a tomar no pós-CDC. Esta distinção será abordada na primeira parte deste texto. Na segunda parte, considerando a etnografia como um saber ativo na construção social e simbólica da infância, viso explorar algumas pistas acerca de sua especificidade em relação às vidas de crianças que circulam e crescem em instituições e/ou outros dispositivos inscritos na continuidade histórica dos modos de governo da infância e das famílias economicamente pobres. Para tanto, trarei registros etnográficos produzidos em algumas das pesquisas citadas acima e que incorporaram, em suas abordagens, a atenção às práticas e aos discursos de “crianças/adolescentes ou egressos”. Meu argumento é que estes trabalhos jogam luz sobre espaços minúsculos de ação, nos quais crianças se movimentam, em interação, e que podem ser tomados como espaços de micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 1996) construtores de parentesco, de memórias e de subjetividades.

Pesquisa e participação

O dever de escuta e de inclusão das crianças como participantes em pesquisas é, no campo acadêmico, um desdobramento da “nova sensibilidade” formalmente inaugurada com a CDC. Analisando a produção bibliográfica brasileira sobre o

² Esta posição difere da de Ferreira (2009), por exemplo, para quem, levar adiante a perspectiva das crianças como atores sociais, implica incluí-las como participantes ativas nas pesquisas e, assim, dar “cumprimento à realização dos direitos de participação consignados na Convenção dos direitos da criança da ONU” (FERREIRA, 2009, p. 150). Entendo que este argumento, ao invés de ampliar a reflexão sobre o estatuto da infância e das crianças na antropologia, corrobora o que alguns autores apontam como a dimensão moral da noção de “voz da criança” (KOMULAINEN, 2007; LEWIS, 2010). Para uma revisão bastante completa dos debates sobre “voz da criança” no âmbito multidisciplinar dos estudos da infância na Europa, ver Sarcinelli, 2015.

“direito de participação” de crianças e adolescentes, Rosemberg e Mariano (2010) identificaram duas ênfases: uma que está colocada na pesquisa sobre a escuta de crianças e a outra, desenvolvida principalmente na área da educação, debate os significados, as implicações e, para alguns, os “desatinos políticos-ideológicos do chamado protagonismo infantil ou juvenil” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 720). Collard e Leblic (2009), tomando como objeto de análise a produção antropológica focada nas *infâncias em perigo*, observam que também em relação a estas, a promulgação da CDC incitou a realização de pesquisas preocupadas em coletar seus pontos de vista. No entanto, no âmbito destes estudos, a colocação em prática do ideal de participação enfrentaria importantes limites. As autoras alertam que em boa parte dos estudos fala-se das crianças a partir dos adultos, ou tende-se a subsumir as vozes individuais ao grupo. Este limite identificado por elas nas pesquisas é semelhante ao apontado por Leifsen (2012) que interroga a tradução do direito à participação no âmbito do ativismo pelos direitos da criança. A partir de pesquisa etnográfica realizada no Equador, o autor observa a utilização de crianças e jovens pelos adultos como instrumentos de luta política. Através da descrição de um ato de tomada do Congresso Nacional, numa atividade de promoção dos direitos da criança, ele chama atenção para o paradoxo de uma situação que contradiz a imagem da criança como agente próprio, participante autônomo, cuja voz os ativistas buscam promover:

El diseño y la dramatización de la toma del Congreso funcionaron como un acto simbólico, pero precisamente como consecuencia de la participación de adultos experimentados y políticamente cualificados, que consiguieron utilizar la imagen de la infancia y sus derechos de manera eficaz. Para ser efectiva, la participación de niños y jóvenes tuvo que estar estrechamente guiada. De este modo, la participación se convertía exactamente en lo que los mensajes de los representantes juveniles rechazaban. (LEIFSEN, 2012, [s.p.]).

Tanto quando vista a partir dos objetos e metodologias de pesquisa quanto da sua colocação em prática nas instituições, observo que a noção de participação tende a ser assimilada a *tomar a palavra*. Em relação à pesquisa, esta ênfase que incorpora o sentido de participação preconizado pela CDC implica tomar como pressuposto a “falta de participação ou voz”. Tentarei demonstrar, a seguir, que outra perspectiva se abre quando as etnografias perguntam sobre os modos como as crianças *tomam parte* nas relações cotidianas. Se ao “direito à participação” subjaz a crítica ao adultocentrismo, e considerarmos que ser adulto não é uma condição vivida fora de hierarquias sociais, entendo que a etnografia possibilita interrogar esta assimetria “em situação”, ao invés de tomá-la como dada. No âmbito dos dispositivos de proteção à infância, deparamo-nos com uma complexa trama de relações em que as crianças ocupam uma posição central e sobre a qual convergem relações de poder que envolvem adultos com diferentes fontes de legitimidade: legitimidade baseada na filiação ou no parentesco, na autoridade judicial ou delegada por esta, no conhecimento científico e profissional (MACKIEWICZ, 2005). A tomada de posição manifesta por uma menina residente numa instituição de acolhimento põe em

evidência sua clara percepção destas diferenças. Ela diz à pesquisadora:

Por isso que eu não obedeco... Não é como a mãe da gente, profe! Quando a gente faz uma coisa errada na casa da gente, a mãe bate, a mãe põe de castigo, a mãe põe moral na gente. Aqui não é assim. Não podem mandar de verdade na gente. Quando a gente apronta, ela vai correndo contar pra Fabiana [psicóloga]. Parece criançinha... Parece sim, porque elas também têm que obedecer, quase igual a gente. Não podem fazer o que querem! E daí, se a gente aprontar muito, mas muito mesmo, mudam a gente de casa para outra monitora, e se continua aprontando, vai para outra instituição. Então não é como uma casa de verdade. Pra mim não chega a ser nem parecido. (PRESTES, 2011, p. 78).

Ela reconhece, portanto, os limites da atuação de agentes submetidos à autoridade de outro profissional, assim como sua própria margem de manobra e possibilidade de desobediência. Minha etnografia num abrigo para famílias ditas “monoparentais em situação de risco”, localizado na ilha d’Yeu (França), pôs em evidência, por exemplo, como algumas crianças podem se servir da palavra mas também do silêncio para tomar posição em conflitos entre os adultos, para lidar com situações cotidianas em que seus pais divergem dos “agentes de proteção” e como, sutilmente, constroem alianças através das quais, sem romper completamente com os pais, mantêm certa distância de suas identidades estigmatizadas (RIBEIRO, 2005, 2011). Fonseca, Allebrandt e Ahlert (2009), a partir de pesquisa com “egressos” do sistema de proteção, demonstram como os jovens nem sempre ficam esperando passivamente que o “sistema” resolva os seus problemas. Agindo em seus interstícios, vão tecendo táticas para suas vidas fora do abrigo, ora completando lacunas das políticas sociais, ora subvertendo claramente o que estava previsto. Nos exemplos trazidos pelas autoras, o apoio intergeracional buscado pelos egressos pode mobilizar tanto pessoas de suas famílias de origem quanto a formação de uma nova família a partir das relações afetivas que o próprio jovem vai construindo, seja com namorados ou namoradas e suas famílias, seja com monitores e funcionários da instituição. Cruz (2014), indo ao encontro de jovens egressas de serviços de acolhimento, destaca os modos pelos quais elas inventam/criam novas possibilidades de vida a partir de condições que a princípio reforçariam suas vulnerabilidades: uma destas vias tem início na infância quando, para se desvencilharem de diferentes situações de maus tratos e exploração, elas circulam por conta própria, diferente das situações em que a “circulação de crianças” (FONSECA, 1995) é uma iniciativa da família ou do Estado.

A leitura destas etnografias realizadas com crianças designadas homogeneamente como *vulneráveis* ou *vítimas de violência* tem me convencido da diversidade de suas vivências, assim como de suas participações ativas no traçado de percursos variados. Se, como observam Fonseca e Cardarelo (2009, p. 248), “A noção de ‘criança rei’, irrealizável em tantos contextos, engendra seu oposto – a noção da criança martirizada – e, com esta, um novo bode expiatório: os pais algozes”, parece-me que justamente onde encontramos estas “infâncias em

negativo”³, a abordagem etnográfica da participação das crianças pode situar-nos numa perspectiva que desestabiliza clivagens tão demarcadas. Ao destotalizar estas experiências de infância, entendo que a etnografia produz saberes em contraponto ao que a escritora Chimamanda Adichie denomina como o “perigo da história única” (ADICHIE, 2009). Ou seja, se a história única de um povo é produzida através da repetição infinita de uma única coisa, temos histórias únicas cada vez que se reduz alguém ou um grupo social a uma única característica. Algo desta natureza pesa sobre as crianças “sob proteção”: elas tendem a ser descritas e imaginadas a partir da falta, inclusive, da falta de participação⁴. Em contraponto, a centralidade que ocupam nas tramas relacionais e institucionais constituídas a partir do questionamento acerca das capacidades educativas e protetivas da família de origem, sugere interrogar suas participações nestas práticas contemporâneas de circulação de crianças mediadas pelo Estado. Com esta delimitação, uma etnografia da participação das crianças parte do reconhecimento da dimensão política da intervenção na família e das relações que dela participam. Como observa Villalta (2010, p. 12), a “intervención estatal sobre un sector de la infancia no puede comprenderse dissociada de la intervención sobre las familias de esos niños y niñas” tradicionalmente culpabilizadas, desautorizadas, entendidas como incapazes de criar e educar seus filhos.

Diferente de promover a participação em termos de “dar voz”, um lugar específico para a etnografia no vasto campo dos estudos da infância e, especialmente, nestes contextos de intervenção sobre as relações geracionais, a parentalidade e a construção do parentesco, deriva da pergunta sobre as participações dos diferentes atores no cotidiano desta relação de tutela que se estende aos adultos. Nesta perspectiva, não se trata de isolar “as crianças” como um grupo à parte, mas, justamente, pôr em relevo a identidade social que lhes posiciona nos contextos nos quais crescem.

Atentar para suas participações nas *artes de fazer*⁵ cotidianas implica dar

3 Através da noção de “infâncias em negativo”, viso chamar atenção para uma posição social – a de criança sob tutela do Estado – que se define em oposição à positividade da “infância universal” preconizada pela CDC e cujos direitos são idealmente garantidos pela família.

4 Uma das situações contadas por Adichie, para demonstrar seu argumento, remete-me especialmente às crianças “sob proteção”: “*Seu nome era Fide. A única coisa que minha mãe nos disse sobre ele foi que sua família era muito pobre. Minha mãe enviava inhames, arroz e nossas roupas usadas para sua família. E quando eu não comia tudo no jantar, minha mãe dizia: ‘Termine sua comida! Você não sabe que pessoas como a família de Fide não tem nada?’ Então eu sentia uma enorme pena da família de Fide. Então, num sábado, nós fomos visitar a sua aldeia e sua mãe nos mostrou um cesto com um padrão lindo, feito de ráfia seca por seu irmão. Eu fiquei atônita! Nunca havia pensado que alguém em sua família pudesse realmente criar alguma coisa. Tudo que eu tinha ouvido sobre eles era como eram pobres, assim havia se tornado impossível pra mim vê-los como alguma coisa além de pobres. Sua pobreza era minha história única sobre eles.*” (Trecho da palestra “O perigo da história única”, transcrição minha).

5 Saraiva (2010), numa reflexão sobre pesquisas com crianças, afirma o interesse do aporte teórico da obra de Michel De Certeau para a abordagem das criações e microrresistências infantis na vida cotidiana. Fonseca, Allebrandt, Ahlert (2009) e Cruz (2010) também utilizam este referencial teórico para abordar as

lugar ao conjunto das relações que configuram redes complexas, móveis e mutantes estabelecidas a partir da necessidade de suplência à parentalidade em nome da proteção à infância (MACKIEWICZ, 2005). Para além da antropologia da infância, a abordagem que proponho apoia-se em alguns pontos em comum com os estudos sobre família e parentesco desenvolvidos nas últimas décadas, em diferentes campos disciplinares, e, especialmente, a partir da influência do pensamento feminista. A saber, a compreensão da família como produto ideológico historicamente produzido; a valorização das vivências diferenciais da vida familiar que destacam tanto experiências de conflito e abuso quanto apoio; a rejeição da noção de família como unidade autocontida (autônoma ou isolada), e a insistência na relevância de políticas sociais e outras forças nacionais ou globais que perpassam as relações interpessoais (FONSECA, 2007, p. 13). Neste sentido, observar como as crianças tomam parte nos arranjos de suplência familiar, organizados a partir da intenção de protegê-las, corresponde a inserir a análise de suas experiências de infância no âmbito mais amplo das práticas de parentesco e de governo das populações. Com isso, quero fazer referência tanto à gestão do pertencimento e da construção identitária com relação à família de origem e as pessoas conhecidas a partir da entrada no “sistema de proteção” quanto às atividades cotidianas que fazem e desfazem vínculos.

Participação e cotidiano

O caráter experiencial das infâncias, concomitante a sua produção discursiva (DIASIO, 2013; JAFFRÉ, SIROTA, 2013), é instigante para a abordagem etnográfica da participação social das crianças e assume dimensões particulares quando se trata de crianças “sob proteção”. Designações como *criança em perigo*, *criança vítima de violência*, *família vulnerável* ou *família desestruturada* que tornam esta condição inteligível à luz de marcos conceituais construídos, discutidos e partilhados entre agentes que atuam/pesquisam no âmbito do sistema de proteção à infância, também constituem subjetividades e inscrevem-se nas histórias individuais. Adriana Vianna (2008), ao analisar as relações entre polícia e condição de minoridade no Rio de Janeiro do início do século XX, observa o poder significativo da polícia na produção simbólica do “menor” como um personagem social. Ainda que não se saiba em que medida as representações tecidas em torno desta identidade são incorporados por crianças e jovens, a autora demonstra que a peregrinação por unidades policiais fazia parte do aprendizado desta identidade social e do que significava ser “menor” na década anterior à elaboração do código de menores.

Schritzmeyer (2014), a partir da busca realizada por ex-internos de uma instituição para “menores” pelos seus dossiês institucionais, muito tempo após terem partido, descobre que alguns deles, hoje com mais de 40 anos, autodesignam-se como “ex-menores”. Diante da carga simbólica da categoria “menor”, das narrativas de abandono e das imagens de sofrimento que preenchem seus prontuários,

táticas e estratégias utilizadas por adolescentes institucionalizados na produção de redes sociais.

autodefinir-se como “ex-menor” é também uma maneira de apresentar uma trajetória de superação. A busca pelos dossiês institucionais, na interpretação da autora, seria um movimento através do qual estes ex-internos procuram recuperar os fios de suas vidas, pois entendem que o tempo na instituição deixou-lhes algo de positivo e útil (SCHRITZMEYER, 2014, p. 2).

Considerando esta dimensão experiencial das infâncias, entendo que a etnografia, como um saber ancorado no presente, pode ter um lugar específico quanto à inscrição e análise das práticas e acontecimentos que dão conteúdo às infâncias vividas “sob proteção”. A seguir, visando avançar nesta perspectiva, tomarei o corpo, os trânsitos institucionais e os arranjos relativos ao parentesco como temas capazes de ilustrar especificidades do saber etnográfico sobre as experiências de passagem pelo sistema de proteção à infância.

*

Jennifer tinha nove anos, e desde os quatro anos já tinha passado por diferentes instituições, quando assim relatou sua trajetória para a pesquisadora:

Com quatro anos, meu cabelo era assim, pela cintura, daí eu fui para o conselho tutelar e a casa de passagem, daí eles cortaram assim (demarcando o meio das costas), daí eu fui para uma casa-lar e eles cortaram assim (na altura dos ombros), daí, passaram dois anos, e ele já tinha crescido assim (um pouco abaixo dos ombros), eu fui para mais uma outra casa, e daí cortaram assim, desse jeito que está agora! (PRESTES, 2011, p. 134)

Ao tomar seus cortes de cabelo como suporte de memória do seu percurso institucional, Jennifer menciona além do tempo que transcorre, e durante o qual ela está crescendo, a inscrição deste trânsito institucional em seu corpo e em sua memória. “Eles”, ou as pessoas que cortaram seus cabelos em cada um dos lugares por onde passou, repetem uma ação que marca, historicamente, o tratamento do corpo em instituições disciplinares, sanitárias ou punitivas (GOFFMAN, 1992). No entanto, diferente de adultos que sob tutela perdem a liberdade em relação à própria aparência, no caso das crianças, este espaço de decisão se situa, geralmente, no âmbito do doméstico, da parentela próxima. Cabe lembrar, como observa Robin (2013), que sobre o corpo das crianças “sob proteção” predominam imagens de abandono, maltrato, abuso ou negligência familiar que explicam/justificam a intervenção. Nessa perspectiva, o corpo se constitui em *locus* de relações de poder que vinculam diferentes participantes das práticas de suplência familiar (MACKIEWICZ, 2005), além das próprias crianças. Estas práticas fundadas em decisões judiciais, avaliações de profissionais e outros agentes como os conselheiros tutelares, por exemplo, incluem diferentes formas de *corpo a corpo* (MOUGEL, 2013) que envolvem o trato cotidiano de uma criança – dar banho, escovar os dentes, trocar a fralda, a roupa, alimentar, administrar medicamentos, cortar os cabelos... –, compondo uma infinidade de pequenos fazeres, de gestos banais e repetidos (CADORET, 1997). Como as crianças que vivem em diferentes modalidades de acolhimento participam destas práticas? Quem tem o direito está sobrando

sobre seus corpos? O que, nesta relação corporal, tece conexões duradouras ou, ao contrário, sinaliza sua impossibilidade?⁶

Questões como essas assumem especial importância quando associadas a outra característica apontada pela bibliografia sobre a vida de crianças em acolhimento institucional ou familiar. A saber, as idas e vindas que marcam muitos de seus percursos, implicando descontinuidades em seus modos de vida, num claro contraste com as representações hegemônicas que associam estabilidade e bem-estar infantil.

Apesar dos esforços de agentes e das legislações que preconizam o retorno à família ou a adoção de crianças vivendo em instituições, sabe-se que boa parte delas (senão a maioria) não pode de fato contar com nenhuma destas alternativas (FONSECA, ALLEBRANDT, AHLERT, 2009; DANTAS, 2011; CRUZ, 2014). A provisoriamente do acolhimento previsto pelo ECA, como bem problematiza Cruz (2012, p. 67), “ainda é um grande desafio, sobretudo quando é pensada à luz das dificuldades postas pelo processo de desinstitucionalização e pelas altas taxas de reinstitucionalização”. Assim, durante a residência institucional (ou em outras modalidades, como as famílias acolhedoras), as crianças estão, cotidianamente, e por um período que pode ser bem longo e mesmo durante toda a infância, em relação com pessoas até então estranhas e que ocupam lugares onde “deveriam estar” seus familiares ou pessoas escolhidas por estes. Como Jennifer indica ao contar seus cortes de cabelo, o trânsito entre estruturas de acolhimento compõe a experiência de muitas crianças no sistema de proteção. Cíntia, por exemplo, entrevistada por Dantas (2011), e abrigada dos dois aos dezoito anos, conta uma trajetória de grande mobilidade: do abrigo residencial (AR) 15,

[...] ela foi transferida junto com seu irmão Rodrigo para a AR-7, depois voltou para a AR-15, então para a AR-8, retornando para a AR-15. Cíntia justifica essas transferências devido ao fechamento da AR-15 pela vigilância sanitária. Explica que outro motivo que poderia causar transferência era a aproximação de uma criança com um monitor, que gerava suspeitas de relação sexual, provocando a mudança de casa da criança, mas não explicitou se essa foi a causa de suas transferências. (DANTAS, 2011, p. 114)⁷

Conforme fica evidente neste trabalho, a circulação entre casas demanda que as crianças se adaptem a diferentes regras, modos de tratamento e de organização, visto que aspectos como esses não são padronizados de uma casa para outra. Além do trânsito entre estruturas, as crianças também podem ir e vir entre instituições e famílias. Carlos, por exemplo, também entrevistado por Dantas (2011), depois que sua mãe o deixou, quando ele tinha três anos, foi criado por uma mulher que tinha

⁶ Para além dos estudos focados na infância, a vasta bibliografia sociológica e antropológica sobre corpo e corporalidades convida ao aprofundamento analítico desta perspectiva, aqui apenas esboçada.

⁷ Abrigo residencial é uma modalidade de atendimento destinado a crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva de abrigo. A partir do *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária* (2006), adotou-se o termo “acolhimento institucional” para designar os diferentes programas de abrigo.

quatro filhos biológicos. Aos doze anos, ele foi expulso desta família por causa de desentendimentos com a mãe de criação. Foi para o abrigo e lá recebia visitas dela. Algum tempo mais tarde, Carlos retornou para viver com esta família e tendo sido novamente expulso, viveu no abrigo até os dezoito anos.

Como parte destes trânsitos decididos pelas instituições ou das circulações mediadas por familiares com a participação das crianças que *vão ficando* na casa de uma tia, na casa da avó ou da vizinha (FONSECA, 2006), a bibliografia demonstra também como as *fugas* podem ser outro modo de agência das crianças nas instituições. Se no trabalho de Cruz (2014) a fuga de casa aparece como um recurso para escapar da violência, no de Prestes (2011) elas servem para negar, ao menos num determinado momento, a alternativa da institucionalização⁸. Letícia (12 anos) – que se recusava a obedecer, a tomar parte no cotidiano, que contestava a ordem e comparava a instituição a uma prisão – fugiu para encontrar a mãe, presa por envolvimento com o tráfico de drogas. Letícia fugiu sozinha, deixando seus três irmãos no abrigo. Já as irmãs Luciana (15 anos), Elisa (10 anos) e Bruna (8 anos) fugiram supostamente em combinação com seus quatro irmãos residentes na Casa de Passagem do município vizinho, e que também saíram fugidos da instituição no mesmo dia. Esta fuga foi considerada *espetacular* pela psicóloga da instituição: a direção não sabia que as sete crianças estavam em contato e nem consegue entender como combinaram esta *ação orquestrada*, justamente num dia de tempestade, em que o abrigo ficou sem telefone. A diretora cogita que talvez o povo tenha razão quando diz que o *sangue-puxa*: “será que não puxa? É nessas horas que a gente acaba acreditando...” (PRESTES, 2011, p. 104). Os que ficam consideram que os fujões teriam feito *uma grande burrada, uma loucura*. As crianças que comentam o acontecido insistem em que a fuga terá consequências como a prisão da mãe e a volta ou transferência das crianças para outro abrigo que pode ser pior. Mas de qualquer forma, a reunião da fratria implica uma ação que é micropolítica e que escapa ao controle institucional. Se para alguns a fuga pode ser explicada pela “força do biológico”, outros inúmeros exemplos, trazidos nas etnografias citadas neste artigo, vão, em outro sentido, ilustrar práticas que afirmam a plasticidade do parentesco e a disposição de algumas crianças para “fazer família” a despeito do vínculo biológico, ou para compor com ele sem excluí-lo. Tiago por exemplo, tinha dezessete anos quando entrevistado por Dantas (2011). Desde os sete anos, ele reside numa casa da Aldeia SOS⁹ e, antes disto, residiu em outra instituição. Aos nove anos, Tiago

8 Em relação às instituições totais, Goffman (1992) define como ajustamentos secundários, as práticas que escapam “daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser” (GOFFMAN, 1992, p. 162). Eles serão “perturbadores” quando as intenções dos participantes seja sair da organização ou alterar radicalmente sua estrutura. (GOFFMAN, 1992, p. 167) Nestes termos, as fugas nos dispositivos de acolhimento perturbam representações que amalgamam a missão protetiva da instituição e a vontade ou os limites da agência das crianças/adolescentes.

9 Modalidade de acolhimento institucional na qual grupos de até nove crianças ou adolescentes sob medida protetiva de abrigo são atendidas por uma “mãe-social” ou “cuidadora residente”. A partir do *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e*

ingressou num programa de apadrinhamento afetivo e permanece em contato com seus padrinhos¹⁰. Com quinze anos, ele conheceu sua avó paterna e outros familiares, a quem encontra nos finais de semana, fora da Aldeia SOS. Apesar de ter vontade de ficar nesta residência, com dezoito anos terá que deixá-la. Vai então morar com seus padrinhos afetivos, a quem gostaria de chamar de mãe e pai.

Etnografias como esta jogam luz, portanto, sobre agenciamentos, interditos, tensões, acordos e desacordos que colocam em cena o parentesco, as relações e o vocabulário que se referem a estes laços. É possível, portanto, identificar espaços de micropolítica nos quais as crianças/jovens atuam em permanência, tecendo alguns vínculos e desfazendo outros, não necessariamente no sentido previsto pelas instituições. Abordá-los etnograficamente, a partir de suas participações, coloca-nos em face de uma variedade de arranjos e possibilidades relacionais que embaralham as fronteiras claramente demarcadas entre, por exemplo, família de origem/outra família/instituição. Moraes (2009) relata, em seu trabalho, um inusitado encontro entre três mulheres e cinco crianças, três delas residentes numa casa lar e duas em família acolhedora¹¹ há quase quatro anos. Elas não têm dúvidas de tratar seus acolhedores por pai e mãe, assim como esses de tratá-los por filho e filha. Na situação etnografada, as crianças encontram a mãe biológica na companhia das duas outras mulheres que delas se ocupam:

As cinco crianças não se encontravam havia mais de dois meses e ficaram muito felizes ao se reencontrarem, ‘voando pátio a fora’ e indo para a pracinha, sem muitas preocupações com os adultos presentes, à exceção de Andressa [14 anos] que ficou conosco o tempo todo como uma espécie de cicerone. (MORAES, 2009, p. 25)

Ao término deste encontro, a *mãe acolhedora* deu uma carona para a *mãe biológica* e, durante o percurso, as crianças

[...] foram fazendo uma espécie de retomada das origens com a mãe, perguntando de parentes, mas especialmente de uma cadela (se ainda estava viva). [...] Entre as conversas, surgiu uma questão que deixou o clima mais tenso: se a avó, mãe de Gisele, batia muito nos netos quando eram pequenos (2 e 3 anos). [A mãe biológica] primeiro estranhou o relato e depois o negou, dizendo que devia ser imaginação das crianças, mas ressaltando que [sua] ‘mãe é de outro tempo em que se resolviam as coisas diferente.’ [...] Em todo caso, o tom da conversa, ‘em busca do passado’ tendeu mais para espaços e lembranças felizes, mostrando um pertencimento ainda muito forte das crianças a sua outra realidade (MORAES, 2009, p. 25)

comunitária (2006), esta modalidade é designada genericamente como casa-lar.

10 Este programa de “apadrinhamento afetivo” é desenvolvido por uma organização não governamental visa instituir padrinhos/madrinhas para crianças/adolescentes com baixa probabilidade de serem adotados e residentes em instituições de acolhimento.

11 Designa-se como famílias acolhedoras aquelas que, vinculadas a um programa desta natureza, recebem crianças ou adolescentes sob guarda temporária.

. Em diálogo com a análise de Fonseca (1995) sobre adoção plena, Moraes (2009) propõe que este encontro

[...] aponta para a possibilidade de unir, através de famílias acolhedoras, diferentes temporalidades das crianças abrigadas. Ao mesmo tempo em que é garantido seu direito de viver “em família”, mantêm laços com sua mãe biológica tanto quanto com seus “irmãos de sangue”. A ruptura de laços, o corte na biografia dos jovens, o apartamento da memória – todos elementos inerentes a política de adoção plena – se mostram aqui inteiramente dispensáveis para uma política de bem-estar infantil. (MORAES, 2009, p. 28)

Nessa perspectiva, a abordagem etnográfica da participação das crianças nas diferentes circunstâncias de suas experiências no âmbito da “proteção à infância” pode aportar uma perspectiva específica para a reflexividade sobre “o melhor interesse da criança” e uma relação dialógica e construtiva com o Estatuto da Criança e do Adolescente e seus desdobramentos. Cadoret (1997), a partir da análise de dossiês de crianças que viveram em família de acolhimento na França, coloca questões que poderiam ser exploradas a partir de dados etnográficos produzidos na interação com as crianças. Ela pergunta, por exemplo:

[...] quando a criança reclama uma parcela de identidade da sua família de acolhimento, colocando-se ficticiamente como filho ou neto através da utilização da terminologia do parentesco ou o desejo de ter o seu sobrenome, não seria o reconhecimento de um parentesco cotidiano que ela reivindica? (CADORET, 1997, p. 149, tradução minha)

O que a leitura dos trabalhos aqui citados deixa entrever é que, evidentemente, as crianças sob tutela da proteção à infância, apesar de referidas a partir de totalizações homogeneizantes, agem diversamente, e se posicionam em diferentes configurações relacionais. Como já foi observado, atentar etnograficamente suas práticas nestes contextos pode perturbar representações em que figuram no negativo e que reduzem suas experiências àquilo que supostamente lhes falta. Outras perspectivas podem se abrir a partir de um deslocamento do foco em direção aos modos de relação e convivialidade que fazem suas experiências. Nessa perspectiva, ao invés de reforçar esta condição específica, reificando e exotizando ainda mais suas existências, substancializando a menoridade ou isolando-as das relações que lhes constituem, poderíamos perguntar o que elas fazem com as classificações que as enquadram e que sentido dão a elas em suas práticas. Considerá-las como interlocutoras situadas “em relações” não significa, no entanto, aderir ao caráter positivado que reveste as palavras relação, vínculo, conexão, conforme aponta Strathern (1999), mas considerar que, como em qualquer outro contexto, os relacionamentos dos quais participamos podem ser julgados nefastos ou destrutivos de alguma perspectiva.

Notas finais

Arlette Farge, na comunicação “Écrire après l’effacement” (2013), aborda a escrita da história quando se toma por objeto fatos de violência que permaneceram esquecidos nos arquivos de polícia. Na perspectiva da historiadora, a “escuta” dessas vozes minuciosamente reproduzidas pelas autoridades policiais dos séculos XVII e XVIII, abrem frestas sobre modos de vida e os interstícios de acontecimentos que, apesar de fazerem a história, não ficaram na história – uma vez que não foram guardados na memória oficial porque vistos como pouco importantes. A crítica de Farge à seletividade da memória historiográfica sugere-me a potência do caráter perturbador da etnografia em face do cotidiano de crianças – invariável (e seletivamente?) de grupos populares – enquadradas nas categorias *perigo, risco ou vulnerabilidade*.

Fonseca e Cardarello (2009) destacam que um mérito de trabalhos etnográficos que descrevem crianças em grupos populares seria o de “chamar atenção para a coexistência de diferentes experiências de infância no Brasil e de questionar as abordagens que tendem a ignorar a voz e *agency* dos que divergem do ‘ideal’” (FONSECA; CARDARELLO, 2009, p. 248). Neste artigo, argumentei que para além do “dar voz” que observo como a tradução mais frequente do princípio de participação, a atenção etnográfica à participação de crianças em situações cotidianas dá vida ao vivido em instituições ou em outras famílias que a de origem, integrando estas passagens ou permanências como experiências de infância. Nessa perspectiva, a etnografia de suas participações situa-se como um saber específico em relação às forças de homogeneização e invisibilidade que pesam sobre o tempo vivido no “sistema de proteção à infância”. Ao inscrevê-lo como significativo e diverso, entendo que a etnografia da participação das crianças assume claramente uma dimensão política.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda. “O perigo da história única”. In: TECHNOLOGY, ENTERTAINMENT AND DESIGN (TED), 2013. Disponível (com legenda em português) em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- CADORET, Anne. *Enfants accueillis et multiparenté* – Le placement de l’Aide Sociale à l’Enfance des Hauts de Seine. Paris: TRASS, 1997.
- CIORDIA, Carolina. La adopción y la circulación de niños, niñas y adolescentes tutelados en el conurbano bonaerense, prácticas imbricadas?. In: VILLALTA, Carla (comp.). *Infancia, justicia y derechos humanos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ed., 2010. p. 163-197.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COLLARD, Chantal; LEBLIC, Isabelle. Présentation – Enfances en péril: abandon, capture, inceste. *Anthropologie et Sociétés*, Québec, v. 33, n. 1, p. 7-30, 2009.
- CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – CONANDA; CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - CNAS. *Plano nacional de promoção, proteção*

e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.paulinia.sp.gov.br/viveremfamilia/pdf/plano.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

COUTO, Mia. **Ensaio sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança: Engravidar o mundo de futuro**. Moçambique: Unicef, 2014. Disponível em: <http://www.unicef.org/mozambique/pt/media_15889.html>. Acesso em: 25 jun. 2015.

CRUZ, Fernanda Guimarães. Para além da institucionalização: desvendando a articulação entre táticas e redes sociais na experiência de adolescentes egressos de abrigos. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27., Belém, 01 e 04 de agosto de 2010. **Anais...** Brasília, DF: ABA, 2010. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_27_RBA/arquivos/grupos_trabalho/gt06/fgc.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Inspiração etnográfica: estratégias para seguir os rastros da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Florianópolis. In: GROISMAN, Alberto et al. (orgs.) **Theatrum ethnographicum** – campo, experiência, agência. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. p. 65-83.

_____. **Jovens em devir**: invenção de novas possibilidades de vida para além da institucionalização. 2014. 337p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

DANTAS, Luísa Maria Silva. “**Criando parentesco?**” Um estudo sobre “Apadrinhamento Afetivo” em Porto Alegre/RS. 146f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DIASIO, Nicoletta. La valeur heuristique des corps enfants. **Corps**: Revue interdisciplinaire, Paris, n. 11, p. 277-286, 2013.

FARGE, Arlette. Écrire après l’effacement. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “Littérature et histoire en débats”, parte 2: “Violence historique: effacements, inscription, mémoires”. Paris, CNRS-EHESS, janeiro de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VbQnojRVbr4>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. ‘Branco demasiado’ ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 143-162.

FONSECA, Claudia. **Caminhos da adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Apresentação - de família, reprodução e parentesco: algumas considerações. **Cadernos Pagu** [online], Campinas, n. 29, p. 9-35, jul./dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000200002#nt>. Acesso em: 25 jun. 2015.

FONSECA, Claudia; CARDARELLO, Andrea. Direitos dos mais e menos humanos. In: FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice (org.). **Políticas de proteção à infância**: Um olhar antropológico. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 219-251.

FONSECA, Claudia; BRITES, Jurema (orgs.). **Etnografias da participação**. Santa Cruz: Edunisc, 2006.

FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice (org.). **Políticas de proteção à infância**: um olhar antropológico. Vol. 1. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 93-112.

FONSECA, Claudia; ALLEBRANDT, Débora; AHLERT, Martina. Pensando políticas para uma realidade que não deveria existir. In: FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice (org.). **Políticas de proteção à infância**: um olhar antropológico. Vol. 1. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 41-63.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

GREGORI, Maria Filomena. **Viração**: experiências de meninos nas ruas. São Paulo: Companhia das

Letras, 2000.

JAFFRÉ, Yannick; SIROTA, Régine. Les corps sociaux des enfants. **Corps**: Revue interdisciplinaire, Paris, n. 11, p. 197- 202, 2013.

KOMULAINEN, Sirkka. The ambiguity of the child’s ‘voice’ in social research. **Childhood**, v. 14, n. 1, p. 11-28, 2007.

LEIFSEN, Esben. Los usos del principio “el interés superior de la niñez” en la administración y las políticas de la infancia ecuatoriana. **Scripta Nova**, Barcelona, v. XVI, n. 395, [s.p.], 2012. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-11.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

LEWIS, Ann. Silence in the context of ‘child voice’. **Children & Society**, n. 24, p. 14-23, 2010.

LUGONES, María Gabriela. **Obrando en autos, obrando em vidas** – Formas y fórmulas de Protección Judicial en los tribunales Preventivos de Menores de Córdoba, Argentina, a comienzos del siglo XXI. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

MACKIEWICZ, Marie-Pierre. **Suppléance précoce et parentalité**: une étude de la coopération entre parents et professionnels dans des pouponnières à caractère social. Villeneuve d’Ascq: Presses universitaires Septentrion, 2005. (Coll. Thèse à la carte). (Thèse de doctorat en Sciences de l’Education, Nanterre-Paris X, 1998).

MARRE, Diana; SAN ROMÁN, Beatriz. El ‘interés superior de la niñez’ en España: entre la protección, los derechos y las interpretaciones. **Scripta Nova**, Barcelona, v. XVI, n. 395, [s.p.], 2012. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-9.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

MORAES, José Carlos Sturza de. Famílias acolhedoras de Porto Alegre: Entre o trauma e a saudade, trânsitos nos caminhos do coração. 2009. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOUGEL, Sarra. Le corps de l’enfant hospitalisé. **Corps**: Revue interdisciplinaire, Paris, n. 11, p. 267-275, 2013.

NOVOA, María Soleledad Rojas. Figuras de la participación infantil y adolescente en el continente americano: Reflexión sobre los procesos regionales de construcción de ciudadanía. **Praxis**, Revista de Psicología, año 14, n. 21, p. 111-131, 2012.

NUNES, Angela; CARVALHO, Rosário. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. **BIB**, Anpocs, São Paulo, n. 68, p. 77-97, 2º sem. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

POUR une anthropologie de l’enfance et des enfants. De la diversité des terrains ethnographiques à la construction d’un champ. Liège, 2011. Disponível em: <<http://calenda.org/203520?lang=pt>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

PRESTES, Andréia Baia. **Ao abrigo da família** – Emoções, cotidiano e relações em instituições de abrigamento de crianças e adolescentes em situação de risco social e familiar. Curitiba: CRV, 2011.

PROGRAMA DE PARTICIPACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE DEL INSTITUTO DEL NIÑO Y ADOLESCENTE DEL URUGUAY - PROPIA. **A participar también se aprende** – Apuntes para promover la participación infantil y adolescente. Montevideo: Instituto del niño y adolescente del Uruguay, 2012.

QUINTERO, Daniela Esperanza Alfínger. Quem opina e quem decide? Estudo da regulação e das práticas relativas ao direito das crianças e adolescentes de opinar nos processos judiciais de “Custódia e responsabilidade de criação” na Venezuela desde 1998. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Une île au milieu de la route: approche ethnographique d'un service d'accueil destiné à des familles monoparentales et à leurs enfants en danger. 2005. Thèse (Doctorat en Anthropologie Sociale) – École de Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2005 Disponível em: <<https://puhrs.academia.edu/FernandaBittencourtRibeiro>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Lealdades, silêncios e conflitos: ser um dos “grandes” num abrigo para famílias. *Civitas*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 40-55, jan./abr. 2011.

ROBIN, Pierrine. Les maux du corps des enfants de la protection de l'enfance: une impossible mise em mots? **Corps**: Revue interdisciplinaire, Paris, n. 11, p. 225-231, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SARAIVA, Marina Rebeca. As contribuições de Michel de Certeau para pesquisas com crianças. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27., Belém, 01 e 04 de agosto de 2010. Anais... Brasília: ABA, 2010. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_27_RBA/arquivos/grupos_trabalho/gt11/mros.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

SARCINELLI, Alice Sophie. Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge. *AnthropoChildren*, n. 5, p. 1-21, 2015. Disponível em: <<http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=2241>>. Acesso em: XXXXX.

SANTOS, Fabiano Pedroso dos. **Fazendo família**: Etnografia das relações cotidianas numa casa-lar em Porto Alegre/RS. 2012. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. Fios da vida: crianças abrigadas, hoje adultas, diante de seus prontuários. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., Natal/RN, 03-06 de agosto de 2014.

STRATHERN, Marilyn. No limite de uma certa linguagem. *Mana* [online], v. 5, n. 2, p. 157-175, 1999. [dx.doi.org/10.1590/S0104-93131999000200007](https://doi.org/10.1590/S0104-93131999000200007).

VILLALTA, Carla (org.). **Infancia, justicia y derechos humanos**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2010.

Recebido em 27/10/2015

Aceito em 07/12/2015

“A CASA DE FARINHA É A NOSSA ESCOLA”: aprendizagem e cognição galibi-marworno

“THE FLOUR MILL IS OUR SCHOOL”: *learning and cognition among the galibi-marworno*

Antonella Maria Imperatriz Tassinari*

Resumo

O artigo apresenta uma etnografia das casas de farinha galibi-marworno, consideradas como espaços de aprendizagem inter-geracional, em diálogo com estudos sobre infância, aprendizagem e cognição. Através da descrição das atividades envolvidas na produção da farinha, da análise de desenhos infantis e de entrevistas com adultos, procura-se enfatizar dinâmicas próprias de aprendizagem, centradas na relação com o grupo familiar, na agência do aprendiz, na observação e imitação, na atenção à corporalidade. A produção da farinha coloca as crianças em relação com seu *hã* (família extensa matrilocal), com o ambiente dos campos alagados e da floresta equatorial, onde plantam suas roças, com a cidade de Oiapoque, onde vendem a farinha. Por isso, os Galibi-Marworno afirmam que ‘a casa de farinha é a nossa escola’.

Palavras-chave: Infância. Aprendizagem. Galibi-Marworno. População indígena.

Abstract

The article presents an ethnography of Galibi-Marworno flour mills as spaces of inter-generational learning, in dialogue with studies of childhood, learning and cognition. Through the description of the activities involved in producing flour, children's drawings and interviews with adults, the article shows the particular learning processes of this people, centered on the relationship with the family group, on the learner's agency, through observation and imitation and attention to corporeality. The production of flour puts children in relation to their *hã* (matrilocal extended family), with the environment of flooded fields and equatorial forest, where they plant their gardens, with the city of Oiapoque, where they sell the flour. Therefore, the Galibi-Marworno claim that ‘the flour mill is our school’.

Keywords: Childhood. Learning. Galibi-Marworno. Indigenous people.

* Doutora em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (USP) e professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. E-mail: antonella.tassinari@gmail.com

Introdução

Este artigo busca se aproximar dos processos próprios de ensino e aprendizagem da população indígena Galibi-Marworno, habitante da região de campos alagáveis da bacia do Rio Uaçá (município de Oiapoque, estado do Amapá), com foco nos processos de produção da farinha de mandioca que tem lugar nos *kahbe*, as chamadas ‘casas de farinha’. Uma etnografia das casas de farinha Galibi-Marworno como espaços de aprendizagem intergeracional se justifica tanto pela afirmação local de que ‘a casa de farinha é a nossa escola’ quanto pelo gosto e interesse que as crianças apresentam nas atividades ali realizadas¹.

Pode-se dizer que a casa de farinha é o espaço que agrega uma família extensa relacionada ao vínculo uxorilocal do parentesco galibi-marworno. Ela é geralmente propriedade construída ou herdada por um casal mais velho e agrega os demais componentes de uma família extensa, chamada localmente de *hã*: filhas e filhos solteiros, filhas casadas e suas famílias nucleares (VIDAL; TASSINARI, 2002).

A importância do *hã* para a aprendizagem infantil foi ressaltada no trabalho de Codonho (2007), com ênfase nos conhecimentos e habilidades aprendidos com outras crianças de um mesmo *hã* (geralmente irmãos e primos paralelos matrilaterais). É no âmbito desses grupinhos infantis, nos quais as crianças passam boa parte de seu tempo, que aprendem coisas importantes para sua vida: tanto habilidades, como remar, nadar, subir em árvores, andar sobre os troncos no campo alagado, quanto conhecimentos relativos ao ambiente da aldeia, à mata próxima, ao rio, às espécies de plantas e animais, às redes de parentesco e à cosmologia.

Esses grupos infantis, ou mesmo algumas crianças separadamente, muitas vezes se aproximam dos pais ou outros familiares em suas atividades cotidianas: nas roças, nas casas onde preparam a farinha, no retorno das caçadas enquanto preparam a carne, nas visitas à cidade de Oiapoque, quando aprendem coisas importantes sobre essas atividades e, progressivamente, passam a contribuir para sua realização.

Para os Galibi-Marworno, as roças e as casas de farinha são espaços fundamentais de educação das crianças e para a continuidade do grupo, como me explicaram repetidamente na pesquisa realizada em 2010, quando procurei registrar as crianças em situações de aprendizagem e me indicaram esses espaços para as filmagens (TASSINARI, 2013).

Acompanhar os pais e familiares do seu *hã* nos trabalhos diários para a produção da farinha e ajudar na sua feitura são atividades que as crianças realizam conforme sua vontade e desejo, dedicando-se, em alguns momentos, a executar algumas tarefas e, depois, as abandonando para brincar com outras crianças. Em geral, as crianças demonstram grande prazer em participar desses espaços, admirando e tentando imitar os pais e crianças mais velhas ou jovens que

¹ O artigo se baseia em pesquisas de campo realizadas entre os Galibi-Marworno, na aldeia de Kumarumã, em 2001, 2006 e 2010, com adultos e crianças, a respeito do parentesco, transmissão de conhecimentos e aprendizagem.

já dominam as técnicas. Progressivamente, vão adquirindo responsabilidades, de acordo com suas habilidades e possibilidades corporais. A atenção para que não realizem uma atividade mais pesada do que podem suportar é um cuidado constante, para evitar que ‘a mãe do corpo’ saia do lugar, o que pode prejudicar seu desenvolvimento adequado.

Portanto, ao tratar a casa de farinha como espaço de aprendizagem intergeracional, este artigo coloca em foco uma série de conhecimentos e habilidades produzidas, transmitidas e adquiridas nesse espaço, através da interação entre várias gerações de cada grupo familiar. A composição e recomposição do parentesco; a atenção ao corpo e suas possibilidades na maestria de técnicas e habilidades; a relação com as roças, os rios, os campos alagáveis, a floresta; a venda da farinha na cidade brasileira de Oiapoque e na cidade de Saint Georges, na Guiana Francesa, são domínios aprendidos através da participação nas casas de farinha, que fazem deste espaço ‘a nossa escola’ para os Galibi-Marworno.

É tentador tratar esse processo como “socialização” das crianças. Porém, sem desconsiderar as significativas contribuições dos estudos de socialização para a compreensão de processos educativos em variados contextos sociais, o artigo discute alguns pressupostos destes estudos, baseados numa dicotomia entre natureza e cultura, *nature* e *nurture*, mente e corpo, realidade e representação, beneficiando-se de análises recentes que propõem romper com esses pressupostos (TOREN, 1993, 2001, 2014; INGOLD, 2000a, 2000b, 2010; CRÉPEAU, 1996, 1997, 2005).

No próximo item, o *kahbe* e as atividades relacionadas à produção da farinha são apresentados pelas crianças através de seus desenhos sobre o que gostam de fazer com os pais. É uma tentativa de iniciar o assunto tendo as mãos das crianças como guias, levando o leitor a conhecer os gostos e repertórios infantis e, a partir deles, aspectos da região e da história local. O segundo item apresenta uma descrição das noções de infância e aprendizagem galibi-marworno, evidenciando a agência infantil nas suas escolhas de aprendizagem e o *kahbe* como espaço de relações intergeracionais. Um último item procura utilizar essas referências etnográficas para refletir sobre aprendizagem e cognição, em diálogo com abordagens antropológicas contemporâneas que propõem romper as dicotomias apontadas, para uma compreensão dos processos cognitivos.

Coisas que eu gosto de fazer com meus pais

O título desse item foi proposto como tema para as crianças desenharem, durante pesquisa de campo realizada em 2010. Na ocasião, eu costumava ter sempre comigo um conjunto de lápis de cera e um bloco de papel, prevendo a possibilidade de conseguir motivar as crianças a fazerem desenhos que pudessem informar sobre seus gostos, interesses e conhecimentos. Em alguns momentos, seja porque estava chovendo ou por outra razão que reunia um grupo de crianças nas casas dos avós,

propus que fizessem desenhos para mim². Dessa vez, os desenhos foram feitos nas casas dos anciãos dos seus *hã* e nossos diálogos foram feitos principalmente em *kheuol*³. As crianças estavam, portanto, reunidas com seu grupo de irmãos e primos, com quem costumam brincar no dia a dia. Eu lhes oferecia giz de cera e papel, e pedia para desenharem alguns temas, como “coisas que eu gosto de fazer com meus pais”, “minha família”, “brincadeiras que eu gosto”, “atividades que eu gosto”, além de desenhos livres. O objetivo era me aproximar de um repertório infantil de conhecimentos que pudesse me informar sobre sua aprendizagem das atividades cotidianas. No entanto, a atividade não funcionou como um motivador para o diálogo, as crianças não manifestaram muita vontade de falar sobre seus desenhos, apenas me entregavam os papéis e pediam outros temas para desenhar. Através dessa dinâmica, pude registrar os nomes, idades e algumas palavras sobre o desenho.

Chamaram minha atenção os desenhos relativos ao primeiro tema, pela homogeneidade das respostas, geralmente relacionadas às atividades na casa de farinha, incluindo também outras atividades relacionadas às roças de mandioca e à venda da farinha em Oiapoque. Nesse item, analiso esse conjunto, que reúne 30 desenhos realizados em três diferentes *hã*. Dos 30 desenhos, 22 mencionaram o gosto por essas atividades, enquanto 12 mencionaram outras atividades (levando em conta que um mesmo desenho pode se referir a várias coisas). O quadro abaixo sintetiza essas respostas das crianças.

Quadro 1 - Respostas das crianças ao tema “coisas que gosto de fazer com meus pais”

Desenhos	Criança	Idade	Atividades ligadas à produção da farinha	Outras atividades
1	Aureliene	9 anos	Pá - Forno	Pular corda
2	Elinei	8 anos	Peneirar farinha - Forno	
3	Franciane	9 anos	Farinha	
4	Francinete	9 anos	Farinha	Bola
5	Geane	9 anos	Farinha	
6	Gisele	9 anos	Forno	Casa - Cuia
7	Isa	8 anos	Peneira	Bola - Casa
8	Ivonete	10 anos	Farinha	
9	Josiele	9 anos		Flor - Bola - Virar corda

2 As crianças gostam muito de desenhar e, em pesquisa de campo realizada em 2006, junto com Camila Codonho, chegavam a nos procurar no alojamento dos professores, onde residíamos, para pedir *lekol* (escola), que era o modo como se referiam às atividades de desenho.

3 O idioma falado atualmente pela população Galibi-Marworno é o *créole* da Guiana Francesa (com variações locais), além do português. Seguindo a grafia para línguas indígenas no Brasil, para sua utilização nas escolas, passou a ser grafada como *kheuol*. As crianças, no contexto doméstico, preferiam falar comigo em *kheuol*.

10	Letícia	10 anos	Farinha	
11	Liliane	11 anos		Casa – Açai - Sol
12	Regiane	5 anos		Estrela – Casa
13	Rodinelson	7 anos	Farinha	
14	Rosinei	12 anos		Flecha
15	Abenildo	12 anos	Casa de farinha	
16	Darlene	9 anos	Goma (de farinha)	
17	Emerson	11 anos		Ir à missa
18	Erica	9 anos	Farinha	
19	Joerica	7 anos		Lavar roupa
20	Junilson	13 anos	Ir à roça	
21	Marcelo	13 anos	Farinha	
22	Micaele	7 anos		Jogar lenha
23	Monica	10 anos	Farinha	
24	Aucele	9 anos		Ficar em casa com os pais
25	Aurilene	14 anos	Ir à Oiapoque de barco	
26	Aurilene	14 anos	Farinha	
27	Eduardo	8 anos	Buscar mandioca com os pais	
28	Garcielson	12 anos	Ir à roça	
29	Klícia	11 anos	Ir à Oiapoque	
30	Klícia	11 anos	Colher mandioca	

Fonte: Elaborado a partir de dados de pesquisa da autora.

Esta primeira aproximação às respostas das crianças indica a centralidade da casa de farinha como um dos espaços preferidos de convívio familiar, além de outras atividades relacionadas à produção e venda da farinha, como o caminho para a roça e para a cidade de Oiapoque.

Os Galibi-Marworno são grandes produtores de farinha de mandioca para o comércio regional. Cada família nuclear, além da produção para consumo próprio, produz mensalmente algumas sacas excedentes de farinha de mandioca para a venda nas cidades de Oiapoque e Saint Georges (na Guiana Francesa). A farinha que produzem, de cor amarela e textura crocante, é bastante valorizada na região pela sua qualidade e sabor. E o recurso proveniente dessa venda é importante para a autonomia das famílias, sendo a primeira fonte de renda para aqueles que não possuem empregos assalariados.

Se as roças de mandioca são propriedades das famílias nucleares, os *kahbe* são propriedades de um *hã*. Ali as famílias nucleares trabalham em rodízio, às vezes contando com a ajuda de outras famílias do mesmo *hã*. As atividades ali realizadas congregam, por vezes, quatro gerações, incluindo anciãos e anciãs, suas filhas (os

filhos geralmente trabalham nos *kahbe* da família da esposa), netos e bisnetos.

A centralidade desses espaços para o convívio familiar é compreendida e vivenciada pelas crianças, como mostram seus desenhos. Sempre há crianças por perto, quando seus familiares estão trabalhando na casa de farinha. Quando não estão na escola e podem escolher entre assistir televisão ou brincar com amigos do *hã* no rio, na aldeia, na mata próxima, muitas vezes preferem a companhia dos adultos e de crianças mais velhas engajadas na produção da farinha.

Não é raro ver crianças a partir de dois anos muito compenetradas tentando raspar uma mandioca com uma faquinha na mão, cuja lâmina os pais providenciaram para que não tivesse corte. Essa é a primeira atividade que aprendem e podem começar a ajudar efetivamente, além de buscar água no poço ou levar e trazer informações e alimentos para quem está trabalhando. Ralar a mandioca não é uma atividade feita por crianças, nem colocar a massa para torrar no forno, mexendo com uma grande pá para obter uma torração perfeita. Essas atividades, consideradas pesadas, podem *dehãge*, “atrapalhar” o corpo da criança, causando-lhe um desequilíbrio que pode resultar em uma infertilidade futura.

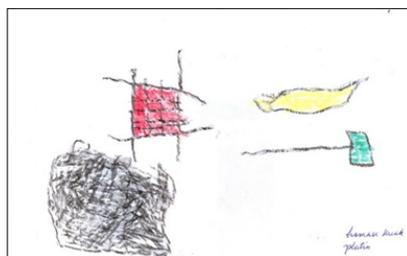
Os desenhos realizados tematizam justamente essas atividades que as crianças não realizam ainda. Expressam, além de gostos pessoais, os diálogos entre as crianças para a sua feitura, de forma que há certa homogeneidade no repertório dos desenhos feitos em cada casa. Podemos ver que, nos desenhos feitos no primeiro *hã* (Figuras 1 a 14), as crianças escolheram representar os objetos usados para a produção da farinha, especialmente as peneiras, os fornos e as pás usadas para mexer a farinha enquanto é assada no forno. Algumas crianças introduziram outros objetos, principalmente a casa, onde gostam de ficar com os pais, além de bola, flor, estrela, flecha, açai, sol e pessoas pulando corda.

Figura 1 – Aurilene, 9 anos.
Pá – Forno - Pular corda



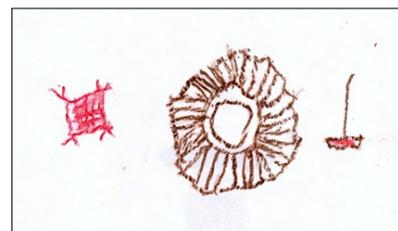
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 2 – Elinei, 8 anos.
Peneirar farinha. Forno



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 3 – Franciane, 9 anos
Farinha (forno, pá e peneira)



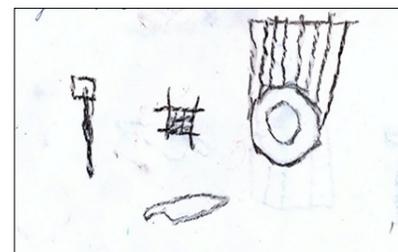
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 4 – Francinete, 9 anos.
Farinha. Bola



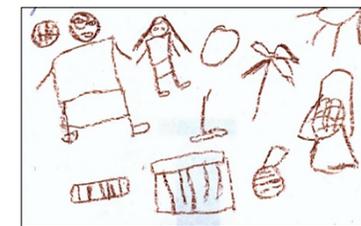
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 5 – Geane, 9 anos.
Farinha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 6 – Gisele, 9 anos.
Casa. Cuia. Forno



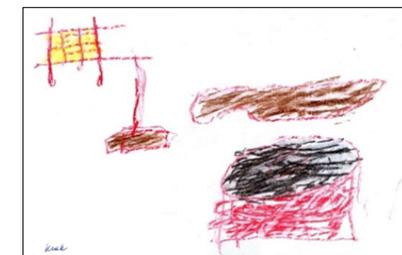
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 7 – Isa, 8 anos. Bola.
Casa. Peneira



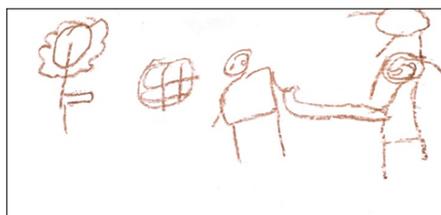
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 8 – Ivonete, 10 anos.
Farinha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 9 – Josiele, 9 anos. Flor.
Bola. Virar corda



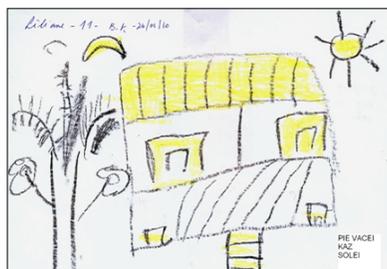
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 10 – Letícia, 10 anos.
Farinha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 11- Liliane, 11 anos. Casa.
Açaí. Sol



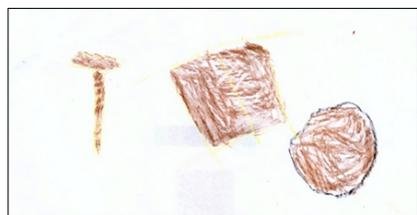
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 12 – Regiane, 5 anos.
Estrela. Casa



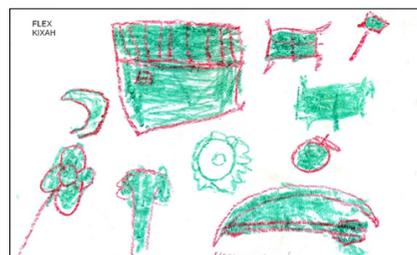
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 13 – Rodinelson, 7 anos.
Farinha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 14 – Rosinei, 12 anos. Flexa.
Casa



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Os desenhos feitos no segundo *hã* (Figuras 15 a 23) apresentam pessoas realizando alguma atividade, principalmente trabalhando no forno, no *kahbe*, mas também no barco indo para a roça, preparando lenha, lavando roupa ou assistindo à missa. Vemos que a tendência geral do grupo não impediu a possibilidade de cada criança manifestar seu gosto pessoal. Por exemplo, das atividades na casa de farinha, Darlene destacou a goma de tapioca e Micaela desenhando o preparo da lenha para alimentar o forno. Junilson respondeu que gosta de ir à roça com seus pais, desenhando o barco que utilizam como transporte. Emerson afirmou que gosta de ir à missa e Joerica que gosta de lavar roupa com os pais, atividades que não foram mencionadas por outras crianças.

Figura 15 – Abenildo, 12 anos.
Casa de farinha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 16 – Darlene, 9 anos. Goma



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 17 – Emerson, 11 anos.
Ir à missa



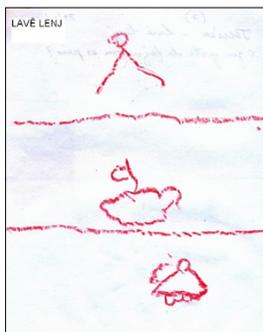
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 18 – Erica, 9 anos.
Farinha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 19 – Joerica, 7 anos.
Lavar roupa



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 21 – Marcelo, 13 anos.
Farinha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 23 – Monica, 10 anos.
Farinha



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 20 – Junilson, 13 anos.
Ir à roça



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 22 – Micaela, 7 anos.
Jogar lenha



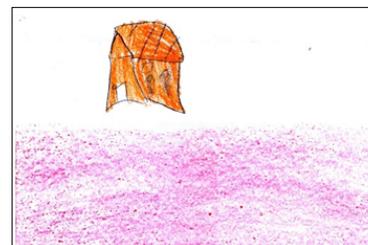
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Aqui aparecem referências ao rio, seja no desenho de Joerica, com pessoas lavando roupa, ou no desenho de Junilson, com uma canoa a caminho da roça. É preciso explicar que a bacia do Rio Uaçá é composta por extensões vastas de campos alagáveis (chamadas localmente de “savana”) e por algumas áreas de terra firme (chamadas de “tesos”), onde se encontram as aldeias, roças, capoeiras e florestas.

Até meados do século XX, os *hã* se localizavam dispersos em diversos tesos na bacia do Rio Uaçá, de forma que os locais de habitação eram próximos das roças e das casas de farinha. Com o início da atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a criação de uma escola em 1934 na aldeia Santa Maria (atual Kumarumã), as crianças foram separadas de suas famílias para frequentarem a escola. Com o tempo, as famílias decidiram se mudar para a aldeia, para ficarem próximas das suas crianças. Atualmente, a aldeia de Kumarumã reúne 1885 habitantes, enquanto a população total Galibi-Marworno é de 2226 pessoas⁴. Ali, as famílias construíram habitações e casas de farinha, mas na grande aldeia não há espaço para fazer roças próximas. Por isso, as famílias precisam fazer trajetos de canoa até os tesos, onde se localizam suas roças. Essas viagens são ilustradas nos desenhos das crianças.

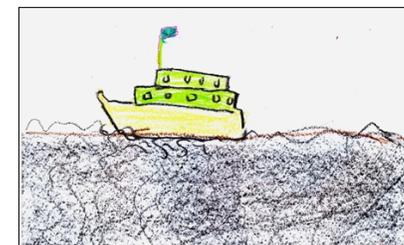
No terceiro *hã*, deram mais destaque ao entorno, especialmente aos trajetos de canoa até a roça ou a viagem de barco até Oiapoque. Mas também desenharam a casa, onde gostam de ficar com os pais, a casa de farinha e as plantas de mandioca. Observamos aqui certos detalhes ilustrados pelas crianças, como a bandeira do Brasil no barco da comunidade que faz um trajeto semanal até Oiapoque; os detalhes dos pés de mandioca, com suas folhas e raízes; a casa de farinha e seus vários utensílios. Eduardo e Garcielson, como fez Junilson na casa anterior, desenharam o rio e a paisagem no trajeto de canoa até os locais de roça, indicando que o gosto em acompanhar os pais nessas atividades envolve o desfrutar de um caminho.

Figura 24. Aucele, 9 anos.
Ficar em casa com os pais



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 25. Aurilene, 14 anos.
Ir à Oiapoque de barco



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

⁴ O restante da população reside em aldeias menores localizadas ao longo da rodovia BR-156 (Tukai e Samaúma), no rio Urukauá (Flexa) e no igarapé Juminã (Uahá), com cerca de 100 indivíduos cada. Censo dos indígenas aldeados realizado em 2006, Funai-ADR Oiapoque.

Figura 26. Aurilene, 14 anos.
Farinha



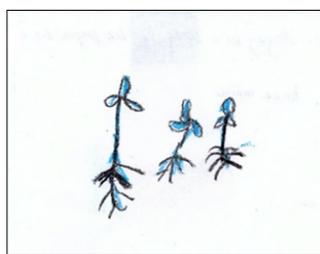
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 28. Garcielson, 12 anos.
Ir à roça



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 30 - Klícia, 11 anos.
Colher mandioca



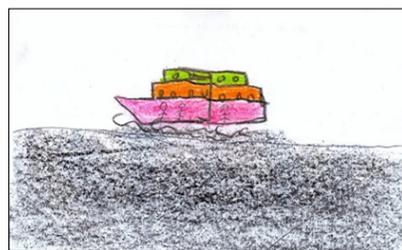
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 27. Eduardo, 8 anos.
Ir buscar mandioca com os pais



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 29. Klícia, 11 anos.
Ir à Oiapoque



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Nesse terceiro *hã*, solicitei também que as crianças desenhassem sua família. Acrescento esses sete desenhos ao conjunto da análise porque eles complementam a compreensão dos desenhos anteriores.

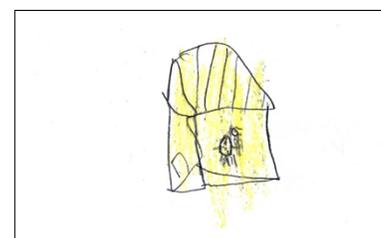
Quadro 2 - Resposta das crianças ao tema “minha família”

Desenho	Criança	Idade	Resposta
31	Aucele	9 anos	Gosto de fazer farinha com minha família
32	Aurilene	14 anos	Fazendo farinha com a família
33	Aurilene	14 anos	Indo para a roça com a família
34	Eduardo	8 anos	Minha irmã-eu-mamãe-papai
35	Garcielson	12 anos	Papai, mamãe, eu, meu irmão, minha irmã
36	Klícia	11 anos	Minha casa comigo, papai, mamãe, irmãzinha, tia e prima
37	Milena	12 anos	Indo plantar com a família

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Algumas crianças optaram por elencar as pessoas da sua família, tendo como foco aquelas que residem na sua casa: a família nuclear – pai, mãe e irmãos – incluindo a tia e a prima, no caso de Klícia. Outras crianças desenharam atividades realizadas em família, demonstrando que a ideia de “família” se constrói com base nesse convívio: Aucele menciona o gosto em fazer farinha com a família, Aurilene quis desenhar duas atividades diferentes (fazendo farinha e indo para a roça), Milena desenhou a família indo plantar.

Figura 31 - Aucele, 9 anos. Gosto de fazer farinha com minha família



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 32 - Aurilene, 14 anos. Fazendo farinha com a família



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 33 - Aurilene, 14 anos. Indo para a roça com a família



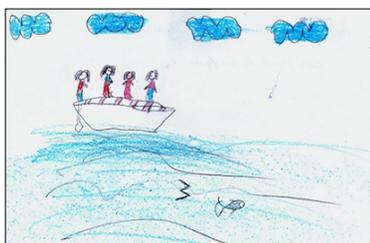
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 35 – Garcielson, 12 anos. Papai, mamãe, eu, meu irmão, minha irmã



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 37 – Milena, 12 anos. Indo plantar com a família



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 34 – Eduardo, 8 anos. Minha irmã, eu, mamãe, papai



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Figura 35 – Klícia, 11 anos. Minha casa comigo, papai, mamãe, irmãzinha, tia e prima



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora

Ao desenhar o que gostam de fazer com os pais, as crianças privilegiaram momentos de convívio na casa de farinha, no caminho da roça, na casa, no barco a caminho da cidade de Oiapoque. Temas que se repetem nos desenhos sobre a família, indicando que esta não é tratada como uma abstração, mas como um grupo que vivencia os espaços da casa, do *kahbe*, os caminhos até a roça e até a cidade.

Há uma concordância, portanto, entre aquilo que as crianças falam através dos desenhos e aquilo que os adultos me indicaram: a centralidade das casas de farinha e das roças para a aprendizagem infantil – considerando que aquilo que as crianças mencionam como atividades que gostam de fazer com os pais envolve aprendizagem. Há, no entanto, uma diferença na ênfase dada pelas crianças: seus desenhos revelam que a atenção infantil se volta para os *kahbe*, as casas e os trajetos feitos no rio, de canoa ou barco. Elas estão atentas aos variados espaços e momentos de convívio: “ir para a roça” ou “ir para Oiapoque” engloba, efetivamente, a experiência de todo o caminho, o qual foi desenhado em detrimento da própria roça ou da cidade. Podemos dizer que as crianças nos apontam para uma aprendizagem que ocorre globalmente, ampliando os espaços valorizados pelos adultos para envolver também os espaços de morada e de trajeto (barco, canoa e rio), e não somente aqueles de produção apontados pelos adultos (roça e *kahbe*).

Essa análise dos desenhos infantis nos dá elementos para reinterpretar a história da aldeia de Kumarumã, já que a importância deste vínculo intergeracional propiciado nestes espaços parece ter sido o principal motivo das famílias para se mudarem para a aldeia, após o início do funcionamento da escola. Assis (1981) analisa a adesão das famílias do Uaçá à educação escolar como uma adesão a uma “frente ideológica”. A escola, com seu ideário positivista, teria criado nas famílias uma ideologia de “civilização”. Em outro artigo, procurei mostrar que a escola, para os Karipuna e Galibi-Marworno, é valorizada como uma forma de estabelecer relações mais igualitárias com os não índios (TASSINARI, 2001). De todo modo, sendo a escola obrigatória por exigência do Inspetor do SPI, podemos sugerir outra explicação para a mudança da quase totalidade das famílias galibi-marworno para a aldeia onde funcionava a escola: as famílias não apenas facilitavam a permanência das crianças na escola, mas criavam uma solução intermediária para não deixarem de frequentar essa outra “escola” que são os *kahbe*.

De fato, a preocupação de que a escola ou a televisão venham a impedir ou desvalorizar essa vivência nos *kahbe* e nas roças foi um assunto recorrente nas conversas com as lideranças, que consideram a ameaça de que as crianças possam vir a perder sua identidade como povo se estiverem afastadas destes locais. Segundo o Sr. Felizardo dos Santos, esses saberes e habilidades aprendidos no convívio com pais e mães são fundamentais:

A cultura indígena é desse jeito mesmo. Porque desde menino, assim, com cinco, seis anos, vê que os pais, as mães, todos os dias trabalham na farinha. Então, aquela criança vai aprendendo, tem que aprender fazer a farinha. Pra ir pra roça, tem de saber pegar numa enxada, pra cavar. Saber como é pra cortar aquela maniva pra plantar. Digamos, se o índio deixar essas coisas, então um dia, se não tem emprego, aí é ruim pra ele. Digamos, vamos passar pra outra: pescador. Tem índio que sabe flechar, pega sua flecha e não carece

de arma de fogo, pega seu arco, sua flecha, pega sua canoinha e vai embora. Mais tarde, com duas horas de tempo, ele chega com quatro, cinco quilos de peixe, ele sabe flechar. Então, isso é uma cultura que nós temos que a gente tá... que nossos filhos estão vendo todos os dias e ele não pode ficar sem essa cultura, esse costume. Então: tem que aprender! (Sr. Felizardo dos Santos. Liderança tradicional em Kumarumã, Vereador em Oiapoque. 2010).

Infância e aprendizagem galibi-marworno

Se estive até agora falando indistintamente de “crianças” galibi-marworno, cabe aqui precisar como essa categoria se constrói para essa população. Considerando a infância como uma construção histórica e cultural, vários trabalhos contemporâneos vêm chamando a atenção para as especificidades das definições de infância em diferentes contextos sociais, buscando dar conta de maneiras específicas de conceber esse período do ciclo vital e o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Em trabalho anterior (TASSINARI, 2007), procuro sintetizar características comuns às concepções indígenas de infância no Brasil, a partir da literatura disponível.

No caso da população Galibi-Marworno, o trabalho de Codonho (2007) descreve muito bem as características e etapas atribuídas à infância, que aqui recupero brevemente, acrescentando informações obtidas em minhas pesquisas de campo.

As crianças galibi-marworno são consideradas seres ativos desde a gestação e o parto. Segundo Codonho (2007), a criança é considerada fruto da “mistura do sangue” de seu pai e de sua mãe, e vai se formando a partir dos alimentos que a gestante ingere, juntamente com a retenção do sangue menstrual, que deixa de ser expelido durante o período de gravidez. Sua *nam* (o princípio vital, que traduzem também como “alma”), entra no corpo da criança a partir dos quatro meses, quando seus olhos estão sendo formados. A *nam*, que vai se desenvolvendo com o corpo do bebê, “é a força que faz nascer”, o princípio que dá energia à criança para sair do útero, quando chegar o momento.

Como observei em campo, este período de gestação é acompanhado por mulheres especialistas em “puxar barriga”, que visitam as gestantes todos os meses, a fim de acompanhar o desenvolvimento do bebê e indicar o posicionamento correto para o parto. Fazem isto através do toque e da aplicação de óleos, especialmente de andiroba, para “aquecer” a barriga e incentivar a criança a se movimentar. No momento do parto, ministra-se à gestante um chá de pimenta do reino, para que tanto ela quanto o bebê sintam-se acalorados e fortalecidos para este momento, sendo ambos considerados ativos durante este processo.

Considero que a técnica de “puxar a barriga” das gestantes estabelece uma comunicação com a criança em gestação, que será importante para que tenha protagonismo no momento do parto (TASSIANRI, 2014). As especialistas dizem que, através da massagem, colocam a criança na posição do parto, indicam o caminho certo para nascer. Toren (2014) aponta para a importância das relações do feto com

a mãe desde a vida uterina. No caso galibi-marworno, podemos ampliar essa rede de comunicação com o feto, incluindo as especialistas em “puxar a barriga”.

O nascimento só é considerado completo após a saída da placenta, também chamada de “criança seguinte” (*djnhæ pitxit*). Só então é cortado o cordão umbilical, diferença de procedimento que os Galibi-Marworno ressaltam em relação ao parto feito nos hospitais. A placenta é também considerada viva e pulsante, e aguardam sua “morte” para enterrá-la próxima da casa, dentro de um recipiente para não ser mexida por animais, o que levaria a criança a se tornar ladra.

Quando a criança nasce, dizem que “abre seus olhos para este mundo”. Um conjunto de procedimentos é realizado para garantir sua segurança: o trato de seu cordão umbilical, o enterro da placenta, a prontidão em sua alimentação no seio materno. Para controlar o crescimento das crianças, são colocadas pulseiras de miçangas nos seus braços e pernas, que são constantemente ajustadas e analisadas, também servindo de proteção ao seu corpo, evitando o ataque de espíritos de mortos ou de animais.

Segundo Codonho (2007), os Galibi-Marworno consideram que a *nam* do bebê é frágil e não está ainda firmemente assentada no corpo, sendo alvo fácil desses espíritos predadores ou podendo também se dispersar se os pais executarem trabalhos muito pesados, tiverem relações sexuais antes do final da quarentena ou relações extraconjugais. Nesses casos, o bebê adoece e deve ser tratado por pajés ou sopradores.

O corpo do bebê recebe cuidados diários realizados pela mãe para “chamar a carne”, através da fricção e massagem em seus braços, pernas, nádegas, cabeça, costas, pescoço e rosto. Essa prática é também chamada “fazer o corpo” da criança, e é considerada tão importante para o seu desenvolvimento quanto a alimentação. O desenvolvimento da criança será observado criteriosamente pelos pais e familiares, respeitando sua iniciativa e seu ritmo para adquirir novas habilidades como engatinhar, falar, andar, realizar pequenas atividades imitando os mais velhos.

Uma preocupação constante é evitar que a criança realize uma atividade mais pesada do que seu corpo está preparado. Isso faz com que a “mãe do corpo” saia do lugar, gerando um desequilíbrio na criança que, se não tratado, pode provocar a infertilidade futura (TASSINARI, 2014). A “mãe do corpo” diz respeito ao equilíbrio e fertilidade da pessoa e se localiza no ventre feminino ou nos sacos escrotais masculinos. Ao sair do lugar, o corpo se torna *dehãge*, atrapalhado, desequilibrado. O tratamento para colocar a “mãe do corpo” de volta em seu lugar é outra técnica aplicada pelas especialistas em “puxar barriga” (*halê vã*) e pode ser realizada em crianças ou em adultos.

A respeito das fases da infância, Codonho (2007, p. 59-61) identificou o termo genérico *tximun* para se referir às crianças em geral, de 0 a 12 anos, e apresentou as seguintes etapas do desenvolvimento infantil, sistematizadas no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 - Fases da Infância e Juventude Galibi-Marworno

Fase	Características
<i>Tximimi</i> : bebê de colo (menino ou menina) – até 3 anos	Fase que a criança é dependente e consideram que não faz muita coisa além de mamar, começar a comer, engatinhar, dar seus primeiros passos, aprender a falar e se comunicar.
<i>Mimi</i> : bebê/criança pequena: de 3 até 6 anos aproximadamente (menino e menina)	“Quando é <i>Mimi</i> , a criança não possui nenhum tipo de obrigação bem definida, no entanto, ela já vai aprendendo com o grupo de crianças na qual se insere e também com os adultos algumas atividades que mais tarde terá que desempenhar obrigatoriamente.” (CODONHO, 2007, p. 60)
<i>Txifam</i> : menina de 7 até 12 anos aproximadamente <i>Txiom</i> : menino de 7 até 12 anos aproximadamente	Nessa fase, as crianças começam a assumir algumas responsabilidades. As meninas têm responsabilidades nas atividades domésticas, em cuidar dos irmãos e primos menores, em ajudar no plantio da roça, em colher e em descascar mandioca ⁵ . Os meninos também realizam essas atividades e acompanham seus parentes mais velhos em pescarias diurnas e coletas de frutos da mata, como açaí. “Estas atividades vão sendo desempenhadas progressivamente, sendo que o grau de exigência esperado varia de acordo com a idade e com as possibilidades de cada criança.” (CODONHO, 2007, p. 60).
<i>Txijonjon</i> (rapaz) <i>Txijonfi</i> (moça) Jovens solteiros acima de 13 anos.	Essa categoria não se define mais como criança/ <i>tximun</i> . É uma fase considerada já autônoma, inclusive para casar e constituir uma nova família. “A partir dos 13 anos, as responsabilidades aumentam. A menina, além de sua roupa, agora deve lavar a de seus irmãos mais novos. Acrescido aos já citados afazeres domésticos, esta deve também se preocupar em aprender a preparar alimentos, além de auxiliar no preparo da farinha. Com esta idade, ela também ajuda na confecção de cuias e já consegue fazer pulseiras e colares mais elaborados, tanto de miçangas quanto de sementes e penas. Já os meninos saem com mais liberdade da aldeia para procurar frutos na mata, para caçar e para pescar. Estes também passam com esta idade a participar dos mutirões de limpeza efetuados regularmente na aldeia, que consistem na coleta de lixo e roçado do mato.” (CODONHO, 2007, p. 60-61)

Fonte: a autora, com base em Codonho (2007, p. 59-61) e observações de campo.

5 Aqui há algumas diferenças entre o que observei e as atividades mencionadas por Codonho (2007). Por exemplo, não observei crianças ralando mandioca, como a autora menciona. Na roça, as crianças que observei ajudam somente a semear as manivas e na colheita. Esse controle visa evitar atividades pesadas para as crianças.

A infância galibi-marworno, portanto, é dividida em três fases que dizem respeito à participação progressiva da criança nos contextos da vida adulta e aquisição de responsabilidades. As duas primeiras, não generificadas (*tximimi* e *mimi*), correspondem a fases onde a criança é ainda dependente dos cuidados de outrem (*tximimi*) ou tem autonomia, mas ainda não tem responsabilidades para cuidar de outrem. Numa terceira fase, já distinta em gênero (*txiuom/txifam*), as crianças assumem progressivamente responsabilidades e são capazes de cuidar e ensinar crianças menores. Uma quarta fase (*txijonjon/txijonfi*), é considerada “adulta”, porque apta para constituir uma nova família e assumir as responsabilidades da vida adulta, embora ainda sob a supervisão dos pais ou sogros. Essa fase é traduzida por “juventude”, mas com a ressalva de que é considerada uma etapa inicial da vida adulta e não como fase final da infância. Os jovens se distinguem das crianças principalmente por sua maturidade sexual e por serem capazes de realizar as atividades produtivas até o fim, nas roças, nos *kahbe*, sendo responsáveis por estas atividades.

É uma fase de aprendizagem de habilidades mais especializadas e que, no caso dos rapazes, ocorre com a família da esposa, como o aprendizado de técnicas de caça, pesca noturna, produção de canoas. O fato de as mulheres habitarem no seu *hã* de origem não impede que a aprendizagem de conhecimentos especializados possa ser buscada na família do seu esposo, caso tenham interesse em alguma técnica que não seja do domínio da sua família⁶. Esta fase marca, portanto, a possibilidade da aprendizagem em contextos familiares distintos dos seus *hã* de origem (TASSINARI, 2010).

A aprendizagem galibi-marworno é considerada iniciativa do aprendiz, que busca seu caminho de aprendizagem conforme seu interesse. Mesmo o parto, como vimos, é considerado uma atividade em que o bebê tem “força” ou agência. A atitude dos pais e familiares que cuidam dos bebês e crianças é, sobretudo, cuidar para a produção dos seus corpos. Parte dessa produção, como mencionado, diz respeito às massagens, prescrições e restrições alimentares para “fazer o corpo” do bebê. Mas há também um outro importante princípio educativo, que diz respeito à “soltar a criança” na aldeia para que ela “pegue o ritmo” da comunidade.

Essa forma de considerar e amparar o desenvolvimento da criança se assemelha ao proposto por Ingold (2000b) a respeito da autonomia do organismo em seu processo de desenvolvimento.

O que cada geração fornece, tanto ao cultivar plantas, criar animais ou educar crianças, são precisamente condições de desenvolvimento sob as quais o ‘crescimento até a maturidade’ possa ocorrer (INGOLD, 2000, p. 86, tradução minha).

A estratégia de soltar a criança lhe põe à disposição um contexto amplo de aprendizagem, para que ela possa desfrutar ativamente deste contexto, através da observação, da experiência e da experimentação. O objetivo não é obter informações

6 Como observei a respeito da aprendizagem da técnica de “puxar barriga” (TASSINARI, 2014).

abstratas sobre seu ambiente de vida, mas permitir que o corpo da criança amadureça, na interação com outras crianças e com esse ambiente, de acordo com um ritmo de vida que é próprio da aldeia. Esse processo é muito semelhante ao que Ingold (2010) apresenta como “habilitação”.

Como pode ser assistido em Tassinari (2013), para uma criança crescer forte e saudável, é preciso soltá-la, ou seja, deixá-la percorrer os vários espaços da aldeia na companhia dos primos do mesmo *hã*. Quando cresce solta, a criança “pega o ritmo da aldeia”, desenvolve um corpo adequado, resistente e saudável, aprende habilidades fundamentais para a vida na aldeia, escolhe entre acompanhar os pais nos trabalhos diários ou acompanhar os irmãos e primos em atividades infantis, ambas as escolhas com grande potencial educativo.

Mas “soltar a criança” não é uma atitude imediata e espontânea dos pais, fazendo também parte da aprendizagem da vida adulta, que ocorre na medida em que os filhos crescem: liberar-se das preocupações e do apego à criança para que essa possa trilhar seu caminho de aprendizagem e desenvolver um corpo saudável. É o que explica o cacique de Kumarumã, Sr. Paulo Silva:

A primeira filha nossa, Kátia, a gente estava cuidando dela, assim, porque a gente perdeu dois menino antes, sabe. E, depois, quando nasceu a terceira, que é a Kátia, aí a gente foi criar ela, assim, com muito cuidado, pra não ir no chão, pra não pegar uma gripe, uma pneumonia, uma coisa assim. Com uma alimentação já mais diferente. Aí, ela só vivia doente, só vivia doente. Aí, os avós dela disseram: “Não, negativo, faça isso não. Você tem que liberar as crianças pra entrar no meio das outras crianças, pra ela poder ficar forte”. Entrar no clima da comunidade. Pegar o ritmo da comunidade, o ritmo da criação dos meninos da comunidade. Então, a gente foi soltando ela. Não adoeceu mais, ficou bem sadia, bem forte, corria, brincava. É assim que nós criamos os nossos filhos. Aqui na comunidade é assim (Cacique Paulo Silva, 2010).

Há, portanto, um reconhecimento da capacidade que as crianças têm de observar as coisas e aprender através da observação e experimentação. Há também uma postura de respeito em relação às escolhas de aprendizagem das crianças, tanto em relação ao que desejam aprender quanto em relação ao momento, isto é, se a criança está preparada e disposta a aprender.

Uma estratégia pedagógica importante é a produção de instrumentos de trabalho em miniatura, que são oferecidos às crianças para que possam colaborar de acordo com suas possibilidades. Ao voltar da roça com uma pequena cesta onde cabem apenas quatro ou cinco mandiocas, a criança sente que está colaborando, de acordo com seu tamanho e sua capacidade. Isso confere às crianças um sentimento de autoconfiança que lhes motiva a tentar imitar os adultos em atividades cada vez mais elaboradas. O fato de que algumas atividades lhes são interditas, porque podem *dehãje*/atrapalhar o corpo, faz com que olhem com admiração e respeito para quem pode realizá-las e sintam-se orgulhosas quando atingem essa possibilidade. Isso lembra a ideia de Mauss (1974), que chamou atenção para a corporalidade e para essa “imitação prestigiosa”, em seu texto de 1934 sobre as técnicas corporais:

O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em quem confia e que têm autoridade sobre ela. O ato impõe-se de fora e do alto, ainda que seja um ato exclusivamente biológico e concernente ao corpo. O indivíduo toma emprestada a série de movimentos de que ele se compõe do ato executado à sua frente ou com ele pelos outros (MAUSS, 1974, p. 215).

Mais recentemente, Ingold (2010) resgata a importância desta atividade imitativa, considerando-a articulada à improvisação, como central à aprendizagem:

O iniciante olha, sente ou ouve os movimentos do especialista e procura, através de tentativas repetidas, igualar seus próprios movimentos corporais àqueles de sua atenção, a fim de alcançar o tipo de ajuste rítmico de percepção e ação que está na essência do desempenho fluente. [...] Este copiar, como já mostrei, é um processo não de transmissão de informação, mas de redescobrimto dirigido. Como tal, ele envolve um misto de imitação e improvisação [...] (INGOLD, 2010, p. 21).

As estratégias pedagógicas analisadas valorizam os espaços da vida diária, como as roças e as casas de farinha, por oferecerem situações de observação e imitação às crianças. Ao reconhecer e estimular as crianças à imitação, os adultos e crianças mais velhas se colocam na posição que Ingold (2010, p. 21) chama de “tutores” de uma “educação da atenção”, com ênfase na atitude de “mostrar”. É o que os adultos fazem quando uma criança curiosa e observadora se coloca ao seu lado para observar o que estão fazendo:

O processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim ‘pegar o jeito’ da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma ‘educação da atenção’ (INGOLD, 2010, p. 21).

Essa aprendizagem só pode ocorrer, portanto, nos seus contextos de prática, onde as crianças observam, experimentam, são instruídas em suas tentativas. A esse respeito, Lave e Wenger (1991) propõem pensar em “aprendizagem situada”, em substituição às noções de “aprender fazendo” ou “aprendizagem na prática”. Esta proposta analítica focaliza a iniciativa dos aprendizes como “participação periférica legítima”, em direção à sua participação plena em comunidades de prática.

Como características da aprendizagem galibi-marworno, portanto, destacam-se: a ênfase na agência do aprendiz em sua busca por aprendizagem, em todas as fases da vida; a aprendizagem no interior do *hã*, durante a infância, e a abertura da

possibilidade da aprendizagem fora do *hã*, após a infância; a ênfase na produção do corpo através de massagens, tratamentos através de sopros, dietas alimentares, cuidados para que a “mãe do corpo” não saia do lugar e a estratégia de “soltar a criança” para “pegar o ritmo” da aldeia.

A partir dessas características da infância e aprendizagem galibi-marworno, ficará mais compreensível a dinâmica das atividades nos *kahbe* e nas roças. Mesmo as roças sendo propriedade das famílias nucleares, as atividades de derrubada, fazer a coivara, limpar e plantar, geralmente são feitas em mutirões que reúnem uma rede mais ampla de famílias, como apresentou Tassinari (2003) a respeito dos Karipuna. As atividades de derrubada, coivara e limpeza são consideradas perigosas para as crianças, que são convidadas apenas a participar dos mutirões de plantar. Por isso, esses momentos são aguardados com expectativa, quando as crianças pequenas se sentem honradas de poder ir às roças com os pais.

Como vimos, em virtude da densidade populacional da aldeia de Kumarumã, as terras próximas da aldeia são ocupadas por capoeiras e mata secundária, de modo que as famílias precisam abrir suas roças em lugares mais distantes, que alcançam em algumas horas de caminhada ou de canoa. Portanto, o trajeto até as roças permite às crianças conhecer seu território e se apropriar dele como espaço de memória. No trajeto, passam por pontos de referência coletiva: lugares habitados outrora por antepassados, antigas ocupações do SPI ou de militares, pedras e corredeiras que são moradas dos espíritos “donos” desses lugares. O trajeto lhes permite, também, conhecer o ambiente da mata e dos rios, que não percorrem quando estão sozinhos nos grupos de crianças.

Durante um mutirão de plantar, as atividades são divididas por gênero e idade, e a tarefa das crianças maiores (*txiom* e *txifam*) e das moças (*txijonfi*) é buscar as manivas cortadas por homens mais velhos e jogá-las nas covas abertas por homens e rapazes (*txijonjon*). As covas são, em seguida, fechadas pelas mulheres adultas. Não se espera nenhuma ajuda das crianças menores (*mimi*) e estas passam boa parte do tempo se divertindo em pular os troncos queimados na coivara, descansando sob tendas improvisadas com folhas de palmeira, observando os passarinhos, animaizinhos e insetos da roça e acompanhando as atividades dos adultos. Às vezes, se propõem a ajudar em alguma atividade e, prontamente, os adultos lhes ensinam como fazer. A aprendizagem, portanto, depende da iniciativa infantil, tanto em observar as atividades sendo realizadas pelos adultos quanto em tentar imitá-los.

Os cuidados cotidianos com a roça implicam a capina do mato, cuidados com outras espécies ali plantadas, como batata-doce, banana, ananás. São realizados pela família nuclear, assim como a retirada da mandioca para produzir a farinha. As crianças participam segundo sua vontade, e são estimuladas a levar alguns tubérculos nas cestinhas proporcionais ao seu tamanho.

As casas de farinha ou *kahbe* – como dissemos anteriormente – são construções feitas nas aldeias, próximas das residências e são propriedades dos *hã*. Para lá as famílias nucleares transportam a mandioca colhida em suas roças e preparam a farinha, geralmente contando com a colaboração de outras pessoas do seu *hã*. Isso cria uma dinâmica de trabalhos cotidianos nos *kahbe*, que estão sempre ocupados por alguma família nuclear, ali trabalhando.

O Sr. Severino dos Santos calcula que uma família de quatro pessoas precisa trabalhar oito dias para a produção de 200 kg de farinha de mandioca. Dois dias são necessários para a retirada da mandioca nas roças e o transporte para a aldeia. Para raspar e ralar a mandioca, pedem ajuda de outros familiares do *hã* para juntar sete pessoas, a quem pagam com goma e farinha de tapioca. No dia de torrar a farinha no forno, precisam contar com a ajuda de dois filhos maiores. É necessário juntar bastante lenha para alimentar o forno durante todo o dia. Manusear a farinha no forno é uma atividade cansativa e feita em revezamento pelo casal e filhos maiores. São consideradas atividades pesadas para as crianças, tanto em virtude do calor do forno quanto pelo peso da pá utilizada para mexer a farinha. Esse é o tipo de atividade que pode *dehãje* o corpo das crianças, e os adultos não lhes deixam praticar.

As crianças geralmente participam ajudando a descascar os montes de mandioca que se avolumam nos *kahbe*. Quando se cansam, simplesmente vão embora, vão fazer outra coisa, voltam para casa, juntam-se com as outras crianças do *hã* e inventam alguma brincadeira, ou continuam no *kahbe* observando o movimento e ajudando de outras maneiras: buscam água no poço, servem café para quem está trabalhando ou vão dar recados a pedidos dos pais. Conforme crescem e dominam certas técnicas, vão adquirindo responsabilidades em ajudar a família, como foi exposto no Quadro 3, acima.

Como os desenhos infantis demonstram, as crianças têm prazer em acompanhar essas atividades. São momentos importantes de convívio, geralmente várias gerações do *hã* se encontram trabalhando juntas e tratando de assuntos cotidianos, fazendo piadas e comentários divertidos. Muitas vezes, armam-se redes nos *kahbe*, onde os bebês repousam enquanto acompanham a movimentação da família. Ali são balançados e ninados por outras crianças ou por pessoas idosas que desfrutam da companhia da família, ajudando de acordo com suas possibilidades.

É isso que faz do *kahbe* “a nossa escola”: através do convívio com os familiares, as crianças não somente adquirem habilidades relativas ao manuseio dos instrumentos de trabalho, entre erros e acertos que lhes indicam também seus limites corporais, mas aprendem sobre as relações de parentesco, as regras de reciprocidade, as normas morais, as interdições, na medida em que acompanham as histórias que seus familiares contam. Essa experiência informa e produz o parentesco, assim como produz uma determinada corporalidade.

As aprendizagens que ocorrem nas roças e nas casas de farinha, assim como nos grupos infantis descritas por Codonho (2007), configuram um repertório comum de saberes e habilidades fundamentais para a vida na aldeia, para que as crianças “entrem no ritmo da comunidade”. Por isso, o investimento das lideranças para que as crianças não desvalorizem essas atividades, apesar da sua participação na escola e possibilidades de adquirir outros empregos. A roça e o *kahbe* não podem ser vistos apenas como fontes de renda, eles são espaços de convívio, aprendizagem e produção de socialidade.

Educação, aprendizagem, socialização e habilitação: do que estamos falando?

Embora pareça razoavelmente inequívoca a ideia de que os processos acima descritos são processos de “socialização” das crianças galibi-marworno, em referência aos processos pelos quais as crianças aderem aos hábitos e valores de uma determinada sociedade, há alguns pressupostos nessa ideia que escondem acirrados debates contemporâneos sobre aprendizagem e cognição e que merecem nossa atenção.

Esses debates giram em torno de uma distinção postulada pela escola norte-americana de Cultura e Personalidade a respeito dos aspectos inatos ou adquiridos (*nature or nurture*) na aprendizagem infantil. Pode-se dizer, de maneira muito resumida, que essa escola, pela proximidade com os estudos da psicologia, estabeleceu um campo de investigação para o processo de “socialização” intermediário entre características inatas (personalidades individuais) e características sociais (por exemplo, os “temperamentos” relativos a cada gênero, diferentemente atribuídos em três diferentes contextos culturais que Margaret Mead descreve em *Sexto e Temperamento* [1988], ou os “padrões de cultura” definidos por Ruth Benedict [2000]).

O trabalho de Margaret Mead muito contribuiu para desnaturalizar esse processo, demonstrando que a adesão das crianças a um meio social não é imediata nem isenta de conflitos. Através da etnografia de processos de socialização em variados contextos culturais (entre os Manu da Nova Guiné, em Samoa e em Bali), Mead contribuiu também para um reconhecimento mais simétrico entre educação escolar e processos educativos não escolares (LANGNESS, 1976).

Os trabalhos dessa escola forneceram elementos para pensar a importância das dimensões adquiridas (*nurture*) na formação das crianças, como membros de populações social e culturalmente distintas, contra visões universalistas que, com base em princípios etnocêntricos, postulam um determinado tipo de desenvolvimento infantil como correto, porque supostamente “natural”.

As pesquisas realizadas por essa escola enfatizam que, afora alguns reflexos inatos muito iniciais, a maior parte do comportamento humano é adquirido, pressuposto atualmente bastante consolidado. No entanto, sendo mantido o postulado da diferença entre dimensões naturais/culturais, inatas/adquiridas no ser humano, o debate sobre essas dimensões continuou a se desenvolver mobilizando os campos da antropologia e da psicologia (WHITEHOUSE, 2001). Alguns antropólogos, em diálogo com a psicologia evolucionista, vêm defendendo a ideia de uma “natureza humana”, a partir de algumas características do desenvolvimento do cérebro humano, como ferramenta especializada em processar certas informações, portanto, como um *hardware* biológico à espera de um *software* cultural que lhe permita funcionar (SPERBER, 2001).

O argumento central desta vertente se baseia na premissa de que, ao longo da evolução da espécie humana, o cérebro não pode ter adquirido sua complexidade atual de uma hora para outra, mas somente a partir do desenvolvimento em pequenas parcelas de capacidades cognitivas que se adaptaram às condições de um

determinado ambiente. As modificações progressivas do cérebro foram agregando complexidade ao equipamento existente de uma forma improvisada, mas funcional (*kludges*).

O reconhecimento de que o cérebro funciona por partes especializadas em certas habilidades é bastante consolidado a respeito da motricidade e utilização da linguagem. A ideia dos módulos específicos especializados em certos domínios foi defendida por Fedor na obra *The Modularity of Mind* (1983), com um amplo espectro de evidências de que “a modularidade é encontrada somente nas margens da mente, nos seus sistemas perceptuais de entrada mais do que no coração da vida mental onde consciência, processos cognitivos de alto-nível e a fixação da crença têm lugar” (FEDOR, 1983 apud WHITEHOUSE, 2001, p. 7-8, tradução minha). Para Fedor, no nódulo central, onde opera o pensamento, a mente operaria de forma holística. Considerar que os processos de pensamento também são modulares seria, para este autor, “levar a teoria da modularidade à loucura” (FEDOR, 1987, p. 27 apud SPERBER, 2001, p. 23, tradução minha).

É o que faz Sperber, argumentando que a ideia de limitar a modularidade às margens do cérebro e, portanto, considerar que há módulos especializados que funcionam apenas para processar informações referentes às percepções e não às conceitualizações, mantém o mesmo problema indicado acima a respeito de como teria se dado a evolução desse outro “nódulo holístico”.

No modelo de Sperber, a respeito da evolução biológica que produziu o cérebro humano, houve, num estágio inicial da evolução cerebral, a emergência de módulos que analisam entradas (*inputs*) sensoriais conectados com módulos especializados em controlar a motricidade. Num segundo momento, teria emergido um dispositivo conceitual que não estaria ligado diretamente a um receptor sensorial “mas que recebe os *inputs* de dois ou mais dispositivos sensoriais, constrói representações garantidas por esses inputs e transmite informações para os mecanismos de controle motor” (SPERBER, 2001, p. 27, tradução minha).

Esse “dispositivo conceitual”, na hipótese de Fedor, teria se desenvolvido de forma não especializada, como um único grande sistema conceitual holístico. Para Sperber, ao contrário, a emergência desse primeiro módulo conceitual teria dado origem ao desenvolvimento de módulos especializados representacionais de uma segunda ordem (ou metarrepresentacionais), que não mais operam a partir de informações sensoriais, mas a partir das informações provenientes de outros módulos conceituais.

Esses módulos metarrepresentacionais, embora tenham se constituído como respostas adaptativas a condições ambientais que deixaram de existir, passaram a processar informações dos novos contextos, sendo compatíveis como a eminência da variedade cultural. Por isso, para Sperber (2001, p. 41, tradução minha), “explicar a cultura é explicar porque algumas representações se tornam amplamente distribuídas. Uma ciência naturalista da cultura deve ser uma epidemiologia das representações”. Sua perspectiva “epidemiológica” considera que as representações que são transmitidas com mais sucesso são aquelas mais compatíveis com a organização cognitiva humana.

Um exemplo do que seriam esses módulos pode ser encontrado na análise de Hirshfeld (2002), a partir de seus estudos com crianças estadunidenses sobre representações raciais e a crença em *cooties* (um tipo de “peste” que atribuem às crianças de gênero ou raça diferente, ou que fazem parte de grupos minoritários). Seguindo a proposta de Sperber a respeito dos módulos cognitivos, Hirshfeld defende que:

Sistemas de classificação como *cooties*, raciais, de castas e gênero são todos expressões de um único mecanismo para conceitualizar diferenças de grupos humanos [...]. Argumento que esses sistemas são produtos de um dispositivo cognitivo que guia o desenvolvimento e elaboração de tipos humanos (Hirshfeld 1996). Com isso, quero dizer que humanos são dotados de um dispositivo conceitual ou módulo especificamente dedicado a processar informação e guiar inferência sobre coletividades humanas (HIRSHFELD, 2002, p. 622, tradução minha).

É preciso esclarecer que o autor não está defendendo que as classificações raciais são inatas. Seu argumento é que o cérebro humano é dotado de um dispositivo que processa informações sobre coletividades humanas, o que faz com que representações de gênero, de classe, raça sejam facilmente “transmissíveis”. Os *cooties* infantis, nessa visão, não seriam um “reflexo” das classificações adultas, mas um tipo de informação processável por esse módulo especializado.

Essa análise leva Hirshfeld a postular que a permanência cultural se dá graças à arquitetura cognitiva da mente infantil, que é predisposta à aprendizagem e capaz de aprender mais do que os adultos lhes ensinam. Considero essa constatação muito relevante, porém não dependente do modelo de mente/cérebro que opera segundo módulos especializados. Outras abordagens sobre a mente humana podem auxiliar o entendimento dessa predisposição à aprendizagem infantil.

Para Toren, a eficácia dessa argumentação reside na sua adequação a uma narrativa ocidental baseada em certos pressupostos sobre “natureza” e “mente” que tomam como certo que a “mente” é um dispositivo processador de informações localizado no cérebro e que a “natureza” pode ser apreendida pela mente de forma objetiva e racional, mediante a formulação de “representações”. Considerando o etnocentrismo desse modelo de mente das ciências naturais, a autora propõe uma abordagem que não dependa de um apelo à objetividade (TOREN, 2001, p. 155).

A análise que apresentei acima sobre os Galibi-Marworno baseia-se em autores que vêm procurando superar esses limites dos pressupostos que produzem as distinções *nature/nurture*, natureza/cultura, biológico/social, corpo/mente, realidade/representações (TOREN, 1993, 2001, 2014; INGOLD, 2000a, 2000b, 2010; CRÉPEAU, 1996, 1997, 2005). Na sequência, apresentarei as críticas desses três autores aos limites dessas distinções e suas propostas para superá-los, baseados em teorias sobre cognição e pessoa que emergem de suas etnografias.

Toren se inspira nas teorias da mente em Fiji e em outros estudos etnográficos “para desenvolver uma abordagem diferente na qual a mente é caracterizada como uma função da pessoa integral que é constituída através do tempo em relações

intersubjetivas com outros no mundo circundante” (2001, p. 155, tradução minha). A autora ressalta o caráter relacional e intersubjetivo na constituição da pessoa e a não distinção entre racionalidade e emoções como contribuições importantes das teorias da pessoa em Fiji, “que não repousam na escolha individual, mas no reconhecimento das relações de uns com outros e das obrigações que residem nessas relações. [...] Uma pessoa é função do que é levada a ser na relação com outras”. (TOREN, 2001, p. 162, tradução minha).

“Como as pessoas se tornam quem elas são?”, é, para Toren, uma questão fundamental da pesquisa antropológica, que exige para sua resposta um modelo de mente que permita reconhecer a ontogenia humana como um processo genuinamente histórico. Embora os estudos sobre socialização apontados acima tenham contribuído com um repertório etnográfico importante para responder a essa questão, a ênfase numa oposição entre *nature/nurture* fez com que reforçassem um dos polos, mantendo a oposição.

Toren argumenta que “em humanos, o biológico e o social são aspectos uns dos outros ou, colocando de outro modo, como humanos, nos é dado requerer os outros se quisermos alcançar nossa respectiva *poiesis*” (TOREN, 2001, p. 159, tradução minha). Utiliza a noção de *autopoiesis*, tomada como característica de todos os organismos (MATURANA; VARELA, 1972 apud TOREN, 1993) para pensar o desenvolvimento humano como um processo de autoprodução ou autocriação. Assim como o feto se desenvolve no útero como um processo autônomo, embora dependente das condições do organismo materno, o desenvolvimento extrauterino também obedece às mesmas condições de autoprodução mediante o estabelecimento de relações com outros e com um ambiente.

Nessa perspectiva, segundo Toren, a mente não pode ser compreendida como um processador de informações, ou ser localizada na “cultura” ou “representações coletivas” ou “módulos culturais”, nem ser fruto de um dispositivo processador modificado no encontro com a “sociedade” ou “cultura”.

Ao contrário, mente é uma função da pessoa integral, considerada como uma pessoa particular com uma história particular em relações intersubjetivas com outras pessoas que estão igualmente constituindo a si mesmas através do tempo – do nascimento à morte – como manifestações únicas da mente (TOREN, 2001, p. 158, tradução minha).

A ênfase na intersubjetividade, considerada “a condição primária do ser humano no mundo”, coloca o desenvolvimento autopoietico humano como intrinsecamente social, intersubjetivo e atrelado a um contexto micro-histórico. Considerando o ser integral (e não apenas o ser pensante cartesiano), a autora dá atenção para o vínculo intersubjetivo entre o feto e a mãe, durante a vida intrauterina, como possível situação produtora de “esquemas” que, após o nascimento, são tomados como “inatos” e “naturais”. Aqui, a autora retoma a noção piagetiana de “esquema” como “um sistema dinâmico e autoproduzido que é diferenciado em funcionamento; sua constituição através do tempo é um aspecto do funcionamento do sistema nervoso incorporado (e não está confinado no cérebro)” (TOREN, 2014, p. 402, tradução minha).

Essa noção autopoietica de “esquema” visa superar a distinção corpo/mente, mas também se opor à ideia de “representação mental” que, para a autora, carrega as distinções entre natureza/cultura, inato/adquirido. Em comentário à obra de Descola (*Beyond Nature and Culture*, traduzida para o inglês em 2013), Toren (2014) considera que sua análise carrega os problemas relacionados a “esquemas como representações mentais” porque mantém a distinção entre “esquemas atributivos universais” (inerentes aos seres) e “esquemas coletivos”. Natureza universal e cultura particular continuam presentes, mas com outras designações.

Robert Crépeau (1997) também desenvolve uma crítica à noção de “representação mental” inspirado nas explicações dos Kaingang do sul do Brasil: “O mundo sensível e as representações mentais, o conteúdo e o esquema, em suma, a realidade e seus duplos, são os polos ou domínios que fundam a epistemologia científica da qual participa a antropologia” (CRÉPEAU, 1997, p. 8, tradução minha). Nessa epistemologia, o real escapa à apreensão direta, pois é percebido através de “representações” e, ao fazer uso desse artifício para formular suas explicações, a antropologia apresenta uma justificativa independente do contexto.

Seguindo a crítica do filósofo Donald Davidson (1989 apud CRÉPEAU, 1996, p. 139), que propõe abandonar a ideia de “representação”, o autor sustenta que “[...] é preciso problematizar a distinção central estabelecida por Durkheim entre o mundo sensível e as suas representações sociais” (CRÉPEAU, 2005, p. 6), demonstrando a permanência dessa distinção na Escola Francesa. O autor propõe uma perspectiva em que “o contato humano com o meio é preservado, considerando-o, a partir de agora, sob uma nova descrição: a de conexões causais não representacionistas” (CRÉPEAU, 2005, p. 26). Para isso, segundo o autor, seria necessário

[...] substituir essa concepção pela ideia de interação entre diversos domínios – humanos e não humanos, etc. – concebidos como partes da totalidade que constitui o ambiente compartilhado e em relação ao qual esses domínios têm somente o estatuto de serem partes dessa totalidade (CRÉPEAU, 1997, p. 15, tradução minha).

Analisando o xamanismo kaingang e o vínculo que os xamãs estabelecem com os seres do “mato virgem”, especialmente seu “animal guia”, o autor reconhece uma “geometria de situações”: um conjunto de espaços distintamente habitados e hierarquizados, sendo que o “mato virgem” tem o papel englobante em relação aos espaços habitados pelos Kaingang (as casas e o “limpo”). Crépeau conclui que

[...] para os Kaingang, não se trata de um representacionismo, onde o sujeito se torna um espectador contemplativo – mas de uma concepção interactionista onde o autor é um sujeito ativo, cúmplice, companheiro, amante, aliado, etc., das entidades associadas à matriz englobante (CRÉPEAU, 1997, p. 16, tradução minha).

Tim Ingold (2000a, 200b), inspirado em suas pesquisas com populações do Círculo Polar Ártico e outras etnografias com populações caçadoras, procura integrar contribuições da antropologia e da biologia, propondo pensar que os seres humanos, como quaisquer organismos, “são causas e consequências de si mesmos”

(GOODWIN, 1988 apud INGOLD, 2010, p. 12), como também propõe Toren (1993).

Os dois autores consideram que os processos educativos estão no cerne da Antropologia. Para Ingold (2010, p. 6),

O problema, que permaneceu no cerne das tentativas antropológicas de compreender a dinâmica da cultura, é saber como essa acumulação acontece. Como a experiência que adquirimos ao longo de nossas vidas é enriquecida pela sabedoria de nossos ancestrais?.

Para responder essa questão, o autor pretende

[...] acabar com a oposição entre mecanismos cognitivos inatos e conteúdo cultural adquirido, mostrando como as formas e capacidades dos seres humanos, assim como aquelas de todos os outros organismos, brotam dentro de processos de *desenvolvimento* (INGOLD, 2010, p. 10).

Um conceito central para sua análise é o de “educação da atenção”, tomado de empréstimo da psicologia ecológica de James Gibson (1979 apud INGOLD, 2010, p. 21), que está no centro do processo que Ingold chama de “habilitação”:

O que Gibson disse foi que não é absorvendo representações mentais ou esquemas para organizar dados brutos de sensações corporais que nós aprendemos, mas através de uma sintonia fina ou sensibilização de todo o sistema perceptivo, incluindo o cérebro e os órgãos receptores periféricos junto com suas conexões neurais e musculares, com aspectos específicos do ambiente (INGOLD, 2010, p. 21).

Em debate direto com as ideias de Sperber, o autor propõe pensar que essa habilitação ocorre em ambientes nos quais as crianças estão imersas desde antes do nascimento, na forma de sons e sensações, que produzem ajustes perceptivos nos mecanismos que reconhecem o ambiente. “Logo, este ambiente não é uma fonte de *input* variável para mecanismos pré-construídos, mas fornece, isto sim, as condições variáveis para a auto-montagem, ao longo do desenvolvimento inicial, dos mecanismos propriamente ditos” (INGOLD, 2010, p. 15). É nesse sentido que o autor valoriza a cópia, como atividade que envolve imitação e improvisação, como uma questão de seguir o que as outras pessoas fazem:

[...] é através do trabalho de copiar, então, que as bases neurológicas das competências humanas se estabelecem. Isto não é para negar que a organização neural resultante possa assumir uma forma modular; é para insistir, todavia, que a *modularidade se desenvolve* (INGOLD, 2010, p. 15, grifo do autor).

Respondendo sua questão inicial, Ingold (2010) postula que, mais do que a transmissão de informações e representações, é a “educação da atenção” que permite a continuidade da sabedoria acumulada por gerações:

É através de um processo de habilitação (enskilment), não de enculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras. Isto me leva a concluir que, no crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção (INGOLD, 2010, p. 7).

Esse item objetivou apresentar os debates subjacentes a uma etnografia da casa de farinha como espaço de aprendizagem intergeracional. Procurei alinhar a descrição etnográfica desses contextos de aprendizagem a essas contribuições que procuram superar uma separação entre dimensões biológicas e culturais do ser humano e, especialmente, criticar o estatuto de “realidade empírica” das primeiras e de “representações mentais” das segundas.

Considerações Finais

Procurei seguir as pistas dos desenhos das crianças e das indicações dos adultos para compreender porque os *kahbe* são considerados “a nossa escola” pelos Galibi-Marworno. Nos termos vistos acima, são espaços de *habilitação* das crianças, nos quais, através da sensibilização do seu sistema perceptivo, na interação com outras pessoas e com um ambiente, desenvolvem uma sintonia fina, “pegam o ritmo” da aldeia. Ali, exercitam a cópia e a imitação, apoiadas pelas pessoas mais velhas que as auxiliam como *tutores*, oferecendo-lhes um ambiente propício para seu desenvolvimento.

Quer parecer que os Galibi-Marworno tomam partido de uma curiosidade infantil para a imitação e para a aprendizagem, expondo-lhes os contextos de prática para que possam observá-los, imitá-los e educarem a sua atenção. O reconhecimento e o respeito da agência do aprendiz, os investimentos na produção dos corpos das crianças, desde antes de seu nascimento, os cuidados para “não atrapalhar” o corpo da criança, são estratégias próprias para amparar um desenvolvimento *autopoietico* das crianças.

A própria história da aldeia de Kumarumã, que passou a abrigar a quase totalidade da população, pode ser mais bem compreendida se reconhecermos, como nos apontam os Galibi-Marworno, a importância das casas de farinha como espaços de *habilitação* infantil. Não se tratou apenas de uma adesão à educação escolar ali desenvolvida, mas de uma forma de garantir que a presença das crianças na escola não impedisse sua presença nessa outra “escola” que são os *kahbe*.

O reconhecimento das potências educativas desses espaços desenhados pelas crianças – o *kahbe*, a morada, os caminhos até a roça e a cidade – podem também nos ajudar a dimensionar as potências educativas da escola. Na medida em que estes contextos de prática envolvem um desenvolvimento integral das crianças, não apenas como receptáculos de “representações mentais”, mas como pessoas envolvidas em relações familiares, imersas em uma diversidade de contextos (o rio, a cidade, a aldeia), cujos corpos precisam ser adequadamente cuidados para um desenvolvimento saudável.

Referências

- ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola indígena, uma “Frente Ideológica”?** 1981. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 1981.
- BENEDICT, Ruth. **Padrões de Cultura**. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.
- CODONHO, Camila Guedes. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)**2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- CRÉPEAU, Robert. Book review. Dan Sperber, La Contagion des idées. Théorie naturaliste de la culture. **Horizons Philosophiques**, v. 7, n. 1, p. 137-140, 1996.
- _____. Le chamane croit-il vraiment à ses manipulations et à leurs fondements intellectuels? **Recherches Amérindiennes au Québec**, v. XXVII, n. 3-4, p. 7-17, 1997.
- _____. Uma Ecologia do Conhecimento é possível? **Revista Ilha**, Florianópolis, v. 7, n. 1 e 2, p. 5-28, 2005.
- HIRSCHFELD, Lawrence. Why don't Anthropologists like Children? **American Anthropologist**, v. 104, n. 2, p.611-627, 2002.
- INGOLD, Timothy. Culture, nature, environment: steps to an ecology of life. In: **The Perception of the Environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London & New York: Routledge, 2000a. p.13-26
- _____. Making things, growing plants, raising animals and bringing up children. In: **The Perception of the Environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London & New York: Routledge, 2000b. p. 77-88.
- _____. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- LANGNESS, Lewis L. Margaret Mead and the Study of Socialization. In: SCHWARTZ, Theodore (ed.). **Socialization as Cultural Communication**. Development of a theme in the work of Margaret Mead. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1976. p. 5-20.
- MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: **Sociologia e Antropologia**, vol. II. São Paulo: EPU/Edusp, 1974. p. 209-233.
- MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- SPERBER, Dan. Mental Modularity and Cultural Diversity. In: WHITEHOUSE, Harvey (org). **The Debated Mind**. Evolutionary Psychology versus Etnography. Oxford, New York: Berg, 2001. p. 23-56.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No bom da festa**. O processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: Edusp, 2003.
- _____. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007.
- _____. Fazer canoa e puxar barriga: aprendendo e ensinando saberes de homens e de mulheres Galibi-Marworno. In: CONGRESSO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9., Florianópolis, 2010.
- _____. **Criando corpo em Kumarumã**, vídeo, 18 min. NEPI, Florianópolis, 2013.
- _____. Others' knowledge, others' knowledge owners and other ways of knowledge transmission. In: SESQUIANNUAL CONFERENCE OF THE SOCIETY FOR THE ANTHROPOLOGY OF LOWLAND SOUTH AMERICA (SALSA), IX., Gotemburgo, Suécia, 2014.
- TOREN, Christina. Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind. **Man**, New Series, v. 28, n. 3, p. 461-478, sep. 1993.
- _____. The Child in Mind. In: **The Debated Mind**. Evolutionary Psychology versus Etnography. Oxford, New York: Berg, 2001. p. 155-179.

_____. What's a schema? *Hau* - Journal of Ethnographic Theory, v. 4, n. 3, p. 401-409, 2014.
WHITEHOUSE, Harvey (ed.). Introduction. In: **The Debated Mind**. Evolutionary Psychology versus Ethnography. Oxford, New York: Berg, 2001. p. 1-20.
VIDAL, Lux; TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. De Concunhados a Irmãos: afinidade e consangüinidade Galibi-Marworno. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, XXIII., Gramado, 2002.

Recebido em 30/06/2015

Aceito em 19/11/2015

ISSN 1517-5901 (online)

POLÍTICA & TRABALHO

Revista de Ciências Sociais, nº 43, Julho/Dezembro de 2015, p. 97-112

A ESCOLA COMO TRABALHO NA VIDA DAS CRIANÇAS

SCHOOL AS WORK/OBLIGATION IN THE LIFE OF CHILDREN

Zuleica Pretto*

Mara Coelho de Souza Lago**

Silvia de Fávero Arend***

Resumo

Crianças com idade entre 8 e 11 anos, pesquisadas por meio de uma etnografia realizada em uma escola pública no Sul do Brasil, revelaram que as vivências escolares presentes em sala de aula e a formação dada pelas atividades regulatórias, diárias e anuais, sustentavam um dos sentidos que atribuíam à escola, definindo-a como obrigação e dever, espaço onde suas ideias eram pouco questionadas. Suas falas ressaltam, ainda, a percepção de uma equivalência entre as atividades de estudar, tarefa obrigatória para as crianças, e de trabalhar, função obrigatória dos adultos, sendo a diferença os modos de fazer. Esses dados demonstram que as crianças intuem que ocupam uma posição no quadro social e geracional e visibilizam o debate sobre práticas educacionais, concepções de infância, sentidos da escola e do trabalho na contemporaneidade.

Palavras-chave: Infância. Crianças. Trabalho Escolar. Participação Social.

Abstract

In an ethnographic research with children aged between eight and 11 years, in a public school in southern Brazil, were found that present school experiences in the classroom and their format given by regulatory, daily and annual activities, supported a the meanings attributed to school, defining it as an obligation, space in which his ideas were few questioned. Their speaks also pointed out the perception of an equivalence between the activities of study, mandatory task for children, and to work, mandatory function of adults, the difference being the ways of doing. These data showed that children intuit that occupy a position in social and generational framework and visualize the debate on educational practices, conceptions of childhood, school senses and work in contemporary society.

Keywords: Childhood. Children. Scholar Work. Social Participation.

* Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Departamento de Psicologia, Brasil. E-mail: zuleicapretto@yahoo.com.br

** Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora titular aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. E-mail: maralago7@gmail.com

*** Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)/Departamento de História, Brasil. E-mail: smfarend@gmail.com

Introdução

Este artigo propõe uma reflexão sobre os sentidos da escola na infância e, em especial, na vida de crianças moradoras de um bairro localizado na Ilha de Santa Catarina, na região Sul do Brasil. Ultrapassando o debate sobre a escola como espaço propulsor de desenvolvimento físico e psicológico conforme a cronologia das idades, ou ainda sobre a busca da democratização de direitos e igualdade social que a escola pode representar, pretendemos discutir a escola, pilar central na concepção de infância desde a modernidade, como uma nova forma de trabalho infantil.

Autores como Jens Qvortrup (2001, 2010b, 2011) e Helmut Wintersberger (2001) salientam que o trabalho escolar visto frequentemente como oposto ao trabalho infantil implica uma preparação de mão de obra qualificada de tanta importância que Estado e Governo, mediante impostos pagos pela população, responsabilizam-se junto com a família por sua manutenção, assumindo as despesas do sistema educacional. Se antigamente predominava o trabalho infantil manual, que ocorria conjuntamente com o trabalho dos adultos e em maior contato com a realidade social, na contemporaneidade as tarefas das crianças residem, hegemonicamente, no trabalho intelectual, escolar, centrado na leitura, no letramento e na tecnologia, constantemente coordenado e dirigido pelos adultos, ocorrendo num espaço segregado.

Contrariando a tese da passividade social e da nulidade das crianças ou do peso econômico que elas possam constituir, essas análises demonstram que as crianças estão no bojo do sistema econômico contribuindo para a manutenção de uma força de trabalho extraescolar e escolar, ou seja, as crianças ocupam uma posição na divisão geracional do trabalho e dos recursos, o que sugere que as reflexões relativas ao trabalho infantil e sobre próprio conceito de trabalho possam ser redimensionadas. Para Qvortrup (2011, p. 205),

[...] a infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho [...] principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral; na realidade, essas atividades são totalmente convergentes no mercado de trabalho.

Ouvindo crianças com idade entre 8 e 11 anos, meninas e meninos, estudantes de uma escola pública e pertencentes a camadas populares, foi possível perceber que elas próprias estabeleciam uma relação entre trabalho e escola, tanto quando vinculavam acontecimentos passados na escola a experiências consideradas desagradáveis, como quando estabeleciam uma equivalência entre as ocupações obrigatórias dos adultos, o trabalho, e as ocupações obrigatórias das crianças, ir à escola. Embora as crianças também reconhecessem que o ambiente escolar pode comportar sentidos múltiplos, o que tornava sua escola em muitos momentos um espaço desejado e de direito – o que englobava o ato de aprender e adquirir novos conhecimentos, ser “alguém na vida” e também como forma de ampliar seu círculo de sociabilidade, encontrar com outras crianças, com adultos e

desenvolver atividades culturais diversas das sugeridas pelos familiares –, não passou despercebida a comparação que fizeram entre suas experiências como estudantes e a dos adultos como trabalhadores, e a ênfase que atribuíram ao sentido da escola relacionado ao dever e à obrigatoriedade. Essas considerações provocaram o debate sobre a organização socioeconômica e a invisibilidade da importante participação das crianças nesse campo, tema central de análise neste artigo.

O estudo com as crianças referidas ocorreu no contexto de uma pesquisa de doutorado em Psicologia que teve a etnografia como metodologia norteadora¹. Esse trabalho envolveu vários espaços de investigação, como escola, moradias, espaços públicos do bairro. As análises aqui desenvolvidas têm como fonte o período de pesquisa realizado na escola. Nesse contexto, foi acompanhado, durante sete meses, três vezes na semana, o cotidiano escolar de aproximadamente 40 crianças que frequentavam entre o terceiro e quinto anos do Ensino Fundamental. No mesmo período, também foram efetivadas entrevistas informais e coletivas com professoras e professores e visitas às casas de algumas crianças, o que permitiu os contatos com os pais e outros familiares. A etnografia contou com uma multiplicidade de técnicas, a depender dos acontecimentos escolares, da disponibilidade das crianças e dos recursos da própria pesquisadora. Entre elas, citamos: observação participante nas atividades realizadas em salas de aula, no pátio (recreio, entradas e saídas), em passeios e festas comemorativas, entrevistas informais com crianças, produções artísticas e textuais feitas pelas crianças; recursos audiovisuais (que serviram à pesquisadora tanto como forma de registro de imagens e depoimentos quanto como forma de as próprias crianças registrarem os acontecimentos que lhes pareciam significativos), oficinas lúdicas mediadas por brincadeiras, filmes, rodas de conversas etc. As observações realizadas contaram com o diário de campo como principal forma de registro.

Vale assinalar ainda que dar visibilidade às experiências das crianças, como preconizam os novos estudos sobre a infância, considerando-as fontes legítimas de pesquisa, foi fundamental nesse debate sobre a escola, bem como o foi o esforço, recomendado por Qvortrup (2005, 2010a, 2010b) para pensar a infância e a vida das crianças a partir da intersecção entre parâmetros macroeconômicos, macropolíticos, macrossociais e microssociais. Nas palavras do autor, “a infância é involuntariamente – gostemos ou não – parte da sociedade e da política social. Qualquer esforço para excluí-la ou mantê-la à margem é ilusório” (QVORTRUP, 2010b, p. 785).

¹ Realizada por uma das autoras, a pesquisa de doutorado em Psicologia, intitulada *Crianças no contexto de um bairro em processo de urbanização na Ilha de Santa Catarina (2010-2014)*, foi desenvolvida valendo-se de uma etnografia, por um período de um ano, com crianças na escola e em outros contextos de seu bairro. O objetivo principal da referida pesquisa foi o de conhecer o ponto de vista das crianças a respeito de suas vivências e de suas infâncias, em especial diante do acelerado processo de urbanização que caracterizava seu bairro, fato que afetava os modos de vida de suas famílias, seu território, os equipamentos urbanos que tinham disponíveis no bairro e sua própria escola.

A escola como trabalho na infância e na vida das crianças

De acordo com José Sacristán (2005), ser aluna/aluno e ser criança foram/ são conceitos e práticas criadas simultaneamente, “são duas imagens que se refletem, que projetam entre si seus respectivos significados” (SACRISTÁN, 2005, p. 21). Isto é, a própria noção de infância como um período de formação que deve ser dirigido pelo poder dos adultos (que já vinha se fortalecendo na criança entendida como filha/filho) se consolidou ainda mais a partir do século XIX, com a popularização da escolaridade. Diante do suposto despreparo moral, espiritual, físico, psicológico e de saber das crianças, defendidos por uma perspectiva iluminista de desenvolvimento, o Estado, na figura da escola, passou a compartilhar com a família a responsabilidade pela educação dos menores, dividindo funções em relação aos cuidados com as crianças e também os poderes sobre elas. Conforme Rita Pereira e Solange Jobim e Souza (1998), a partir disso, as crianças foram vistas como depositárias em potencial de uma nação promissora, e a educação teve “a tarefa de transformar esses pequenos seres “imperfeitos” em homens dotados de linguagem e de logos – futuros cidadãos responsáveis” (PEREIRA; JOBIM E SOUZA, 1998, p. 28).

Segundo Alan Prout (2010), numa sociedade em acelerado processo de industrialização e urbanização, sustentando-se no projeto fundamental de controlar o futuro através das crianças por meio de um ideal universalista e homogeneizador (eurocêntrico, branco, elitizado, urbanocêntrico), válido para toda uma população, a partir de propostas educacionais gerais e únicas, as escolas se dedicaram a desempenhar funções pontuais e exclusivas na formação das crianças. Conforme Júlio Aquino (1996), estas funções se dividiram entre a dimensão epistêmica do ensino, pela socialização do saber ou do conhecimento; dimensão socializante da escola, pela prática de cidadania, na preparação para conviver com os grupos e com a sociedade; dimensão profissionalizante da educação, com a preparação para o mercado do trabalho.

Nesse espaço institucional de preparação designado para ser ocupado diariamente pelas crianças, segregado do mundo dos adultos e de outros elementos da vida social, o ensino e a aprendizagem se amparam em equipamentos e procedimentos específicos, exclusivos e pretensamente universais, conforme descreve Neil Postman (1999). Diferenciando-se do que era encontrado pelas crianças no espaço da casa, das ruas, praças, bairro ou espaço social onde seu cotidiano transcorria, a escola marcou um novo espaço social para a infância e uma nova identidade para a criança. Livros escolares seriados, currículo sequencial, segregação das crianças por faixa etária, correspondência entre idade cronológica e séries escolares, a figura institucional do professor e da professora são exemplos de elementos que compõem o quadro escolar e que têm como premissa central a aprendizagem da leitura, da escrita e de conhecimentos especializados.

Em termos de desenvolvimento humano, a teoria de Lev Vygotski (1984) compreende que na cultura ocidental, letrada, antes da inserção no mercado de trabalho, a atividade do estudo é a atividade principal na vida das crianças e, com isso, a sistematização do conhecimento pela escola é central para o desenvolvimento

infantil. Para Vygotsky (2004), que adota uma perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem, decorre dela e não o contrário, isto é, a maturação biológica não determina o desenvolvimento, o que torna as interações sociais essenciais. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem, a apropriação do registro escrito e da leitura, o domínio abstrato de conceitos e do pensamento científico, as produções artísticas, a interação com os pares e com os adultos, que ocorrem no interior das escolas, são condições importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, diferenciando-se de outros contextos, tais como o familiar, a escola propicia o estudo sistemático, favorecendo a constituição de planos mais complexos de desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos que extrapolam os conhecimentos espontâneos produzidos no cotidiano, sendo centrais para a educação formal das crianças.

Premissas como essas instituem a escola como uma forma fundamental de inclusão das crianças nas sociedades letradas e como garantia de acesso a oportunidades de desempenho profissional futuro. No Brasil, o sistema educacional, desde meados do século passado, é marcado por uma luta pela popularização da educação vinculada a valores sociais democráticos, dado que antes a escola era destinada a grupos sociais restritos, com maior poder socioeconômico. Assim, desde o final do século XX, a escola é defendida pelo art. 208 da Constituição Federal Brasileira de 1988 como um direito das crianças, sendo sua inclusão na escola uma responsabilidade da família e do Estado.

Importante problematizar que, ao mesmo tempo em que frequentar a instituição escolar se caracteriza como um direito, a escola constituiu uma atividade obrigatória para as crianças, versão contida no próprio texto constitucional acima citado. Para Qvortrup (2001), as atividades escolares são novas atividades sociais obrigatórias para as crianças, configurando-se como uma parte fixa da divisão geracional de trabalho na contemporaneidade e tendo reflexos significativos na economia moderna,

[...] a escola é uma nova forma de trabalho infantil e mantém equivalências com o trabalho dos adultos do ponto de vista da carga temporal, física e psíquica [...] e é tão insubstituível no funcionamento de uma economia e sociedade moderna como as atividades profissionais dos adultos (QVORTRUP, 2001, p. 96).

Conforme Qvortrup (2001), as crianças estiveram envoltas pelo sistema produtivo em todas as formas de sociedade ao longo da história, sendo que o trabalho escolar, de certa forma, apresenta-se como uma continuidade do trabalho manual desempenhado pelas crianças em outros momentos históricos, embora eles possam ocorrer de modos simultâneos na atualidade (já que a necessidade urgente de sobrevivência instala o conflito entre os tipos de trabalho, obrigando a criança a trabalhar na escola e em outras atividades), e assumam características diferenciadas, como, por exemplo, a questão salarial, os instrumentos de trabalho e o caráter universal.

Agora é demanda universal que as crianças trabalhem nas escolas, enquanto anteriormente nem todas trabalhavam, embora muitas delas trabalhavam muito mais. As formas e os

conteúdos do envolvimento obrigatório das crianças mudou consideravelmente, mas elas continuam com o seu dever de estar ativamente envolvidas no trabalho imaneente ao sistema (QVORTRUP, 2001, p. 146).

Da mesma forma, para Wintersberger (2001), o tempo das crianças e suas atividades “foram exigidos e, portanto, colonizados pelo novo método de produção e conseqüentemente elas caminharam em massa para os locais universalmente estabelecidos para o trabalho da criança moderna – a escola” (WINTERSBERGER, 2001, p. 139). Em concordância, Deepak Behera e Rashmi Pramanik (2001) afirmam que numa sociedade pós-industrial, “é possível argumentar que o caráter da educação como investimento básico no futuro implica que a educação seja interpretada como trabalho” (BEHERA; PRAMANIK, 2001, p. 155). Tais características marcam uma ambigüidade no sentido do espaço-tempo escolar, entre dever e direito, nem sempre suficientemente debatida quando se pensa a infância e a relevância econômica que as atividades realizadas no contexto escolar adquirem, como defendem Wintersberger (2001) e Qvortrup (2001, 2010b).

A vida escolar das crianças participantes da pesquisa

Importante salientar que as crianças participantes dessa pesquisa percebiam o espaço escolar como um fenômeno natural na infância, naturalizado nas paisagens de seu bairro. Reconhecendo a simultaneidade entre ser criança e ser aluna/aluno, a escola era um território próprio para as crianças e dava sentido à existência da infância como um grupo social, uma geração que se diferencia das outras, o que fez com que, ao falarem de si, falassem também da escola e dos estudos. Isso ficou visível quando, inquiridas a conceituar a infância ou o que é ser criança, a segunda definição que mais apareceu (seguindo a de “brincar”) foi “é estudar”, “criança estuda”, “é ir à escola”.

A escola era a mais antiga no bairro, o que permitia que fosse considerada significativa para a história do lugar e das famílias envolvidas. Tratava-se de uma instituição estadual que abrigava o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; possuía uma área construída pequena, com três salas de aula, não contando com parque infantil ou espaço para realização de aulas de educação física, por exemplo, que eram realizadas na rua, em frente à escola. Diante do processo de urbanização, a escola sofria ameaças de ter suas portas fechadas, sob a justificativa de que as crianças estariam melhor colocadas numa instituição de ensino maior do bairro, que teria uma estrutura mais sofisticada. O fato de a escola ser pequena e de todos se conhecerem possibilitava que as famílias se sentissem mais seguras em relação ao bem-estar das crianças e mais à vontade para participar das atividades escolares e dos processos decisórios, motivos pelos quais as famílias e as crianças defendiam a permanência da escola.

Apesar das singularidades locais da escola, que envolvia embates políticos relacionados com a urbanização acelerada que o bairro atravessava, debatidos em Pretto (2015), sua estrutura e seu funcionamento eram organizados conforme

os ditames institucionais tradicionais, próprios da história desse ambiente. Para Dominique Julia (2001), há um currículo oculto que permite que, mesmo diante de um esforço de ruptura, práticas tradicionais acabem se sobrepondo na instituição escolar, seja em relação às práticas pedagógicas, à própria estrutura física da escola (arquitetura e mobiliário) que não tem se modificado substancialmente desde suas origens ou, ainda, ao enquadramento relativo à distribuição do tempo escolar, diário e anual.

As crianças demonstraram que tais enquadres se configuravam como fatores determinantes na produção do sentido que atribuíam a escola, o de trabalho e obrigação. Dessa maneira, este sentido manteve relações com a questão das atividades regulatórias, ir todos os dias para a escola, fazer tarefas; e com as atividades realizadas no espaço das salas de aula, principal espaço-tempo ocupado no âmbito escolar, em que suas participações muitas vezes não eram consideradas, como será apresentado nas descrições que seguem.

As salas de aula: tensões e práticas homogeneizadoras

A disposição da mobília das salas de aula seguia o padrão tradicional, uma carteira atrás da outra em fileiras, mesa e armário com os materiais da professora próximos à lousa, ao fundo da sala prateleiras com alguns livros didáticos e de literatura e carteiras excedentes recostadas na parede. Cartazes com trabalhos das crianças, do grupo vespertino e matutino, e datas comemorativas enfeitavam as paredes, onde um cartaz com regras de comportamento no convívio com o grupo também se fazia presente, recomendando as atitudes esperadas das crianças no interior das salas de aula. Exemplificamos com o cartaz do terceiro ano, intitulado “Regras de convivência”:

- 1- Respeitar todos os colegas e funcionários da escola;
- 2- Levantar o dedo para falar;
- 3- Falar um de cada vez;
- 4- Prestar atenção na aula;
- 5- Falar sempre a verdade;
- 6- Respeitar os horários de entrada e saída das aulas;
- 7- Fazer sempre os deveres;
- 8- Colocar sempre o lixo nas lixeiras;
- 9- Manter a sala limpa e organizada;
- 10- Cuidar e arrumar o material escolar;
- 11- Não comer nem chupar balas, pirulitos ou mascar chiclete na sala;
- 12- Pedir licença para levantar.

O funcionamento das aulas em todas as turmas atendia a parâmetros institucionais padronizados, repetindo a tradicional dinâmica: uso da lousa, cópia da lousa pelos alunos, exercícios no quadro, uso de livros para interpretação de textos, folhas xerocadas com atividades com perguntas abertas ou para completar, caderno de tarefas, caderno de reforço etc. Poucas eram as oportunidades de saída do ambiente escolar para atividades de aprendizagem externa, que explorassem a própria localização da escola, próxima a elementos naturais do bairro, como praia e vegetação, recursos imagéticos ou outros.

As práticas pedagógicas e relacionais efetuadas nesses espaços sustentavam-se em posturas docentes que oscilavam (mais ou menos, conforme a turma e a

professora responsável) entre posturas mais conciliadoras, tolerantes, acolhedoras, em que a profissional se demarcava como mediadora entre as crianças e o conhecimento, posicionando-as como agentes do seu próprio aprendizado e desenvolvimento; e posturas guiadas pelo autoritarismo e por visões adultocêntricas que contribuíam para invisibilizar as formas particulares que as crianças tinham de significar o mundo, de viver seu corpo, distribuir seu tempo e compreender o espaço do qual faziam parte.

No primeiro caso, era visível que as crianças demonstravam tranquilidade e prazer na realização das tarefas, especialmente quando questionadas sobre seus entendimentos e sobre seus saberes e experiências relacionados à temática em tela, bem como quando incentivadas a dialogar com os pares. Já no segundo caso (que predominava no cotidiano das salas de aula), eram aparentes as práticas que geravam tensões nas crianças, tais como a exigência por silêncio absoluto em sala, a contenção exacerbada de movimentos corporais das crianças, que deviam permanecer sentadas nas cadeiras sem conversar com os colegas, deviam ter concentração e rapidez na ação de “copiar o quadro”, deviam obedecer ao tempo escolar – hora de entrar, levantar, perguntar, mudar de atividade, mesmo que não tivessem terminado ou entendido a tarefa etc. A transgressão das expectativas de algumas profissionais eram coibidas com ameaças de “chamar os pais” ou “ir para a direção”². Essas experiências geravam comentários entre as crianças, tais como:

- Por mim não precisava escola [diversas vozes em concordância] (Grazi- quinto ano, 11 anos);
- É chato...é muito chato (Coro das crianças do quinto ano);
- Aprender cansa (Grazi –quinto ano, 11 anos);
- Ter que ficar parado, sentado nas carteiras, é muito chato (Mateus – quinto ano, 11 anos).

O foco na “normatização atitudinal” (SACRISTÁN, 2005) e na disciplinarização de comportamentos na escola tem sido problematizado por muitos teóricos da educação, sendo um dos aspectos responsáveis por solapar a função socializadora de conhecimentos da escola e um dos elementos que, na opinião das crianças pesquisadas, contribuía para deixar a escola chata. Ofuscando recursos didáticos e relacionais que propiciam trocas culturais entre professoras e crianças, essa prática reflete pouco as novas ponderações teórico-metodológicas sobre educação e sobre infância, que estipulam novas posições para mestres (mediadores e mediadoras) e alunas e alunos, tomando-as/os agentes no processo de aprendizagem. Vale ressaltar que, com pouco espaço para expressão singular, exigidas a tomar atitudes de comodidade, silenciamento e passividade, então naturalizadas como ideais nesse contexto que é essencialmente coletivo, às crianças não era apenas negada a dimensão de agência em relação ao processo de aprendizagem, mas sim

² Ruth Bernardes de Sant’Ana (2010) destacou, em seus trabalhos, formas coercitivas utilizadas por professores para controle de “maus comportamentos” similares às encontradas nessa pesquisa.

à capacidade de criar, de motivar-se e envolver-se em acontecimentos coletivos, ou seja, de praticar a cidadania.

Aprendizagem como um processo gerador de sofrimento

Conforme Vygotsky (1984), para além da imitação e da reprodução mecânica das letras, a aprendizagem da escrita implica apropriação de um novo sistema simbólico e ocorre como um processo no qual a criança deve, além de ser ativa, sentir-se segura e confortável como aprendiz, a partir da mediação dos pais, das professoras e dos professores e colegas.

Na pesquisa realizada na escola, quanto à aprendizagem de conteúdos, ficou visível a angústia de algumas crianças que, mesmo com o auxílio de colegas, não conseguiam resolver as questões propostas pelas professoras. Eram frequentes os momentos em que ficavam aparentes as dificuldades de algumas crianças a respeito da escrita das palavras – “*como é que se escreve casa, é com que letra mesmo?*” (Mário, terceiro ano, 8 anos). Outras tinham uma letra praticamente ilegível e encontravam dificuldade em passar para o papel a palavra que verbalizavam.

Essa situação em especial, relacionada às dificuldades no processo de aprendizagem da escrita e da leitura, promoveu em alguns momentos, em uma das salas, a segmentação entre os bons alunos e aqueles que tinham “déficit de aprendizagem”, que passaram a ocupar um espaço diferenciado em sala de aula para execução de tarefas especiais, de reforço. Muitas vezes, a tarefa era fazer uma cópia mecânica de sílabas e formação de algumas palavras, prática que acentuava a lógica do aluno copista, “aquele que desenvolveu a habilidade de escrever, mas não avançou na compreensão da linguagem escrita” (TEMPLE, 2010, p. 230), e reforçava experiências de fracasso escolar, conforme define a autora. Essa decisão criou um micro espaço de segregação dentro da escola no qual as atividades lá realizadas, calcadas no caderno de reforço e na cópia, mantinham as crianças ora irrequietas (buscando amigos para conversar, o que não agradava a professora, gerando mais conflitos e embates), ora apáticas e desmotivadas em relação ao estudo.

A decisão por essa segmentação ocorreu em função de uma solicitação da Secretaria da Educação à escola para que elaborasse e apresentasse relatórios a respeito das condições de aprendizagem de seus alunos. Nesses relatórios, deveriam estar expressas as atividades diferenciadas para alunas e alunos com “problemas de aprendizagem”. Essa situação era produtora de tensões em sala, sentidas tanto pela professora (que se angustiava) como pelas crianças direta ou indiretamente envolvidas, uma vez que a dinâmica da sala era alterada, afastando amigos e amigas e limitando algumas atividades conjuntas. Além disso, gerava sentimentos de “fracasso escolar” nas crianças e famílias. Sacristán (2005), Maria Helena Souza Patto (1997), entre outros, destacam que a prática de culpabilizar as crianças e as famílias pelos “fracassos escolares” tem sido fenômeno comum e de difícil superação nas instituições escolares.

Além da exigência em relação ao desenvolvimento das habilidades das crianças, podemos avaliar que, muitas vezes, a forma instrumental e austera,

centrada na lógica produtivista e adultocentrada com que o ensino da leitura e da escrita ocorrem, tanto por parte dos familiares quanto da escola, impede a criança de desfrutar, no aqui e agora, as dimensões estéticas, éticas e políticas desses aprendizados. Como pontua Maria Luiza Bastos Oswald (2011), gerando ansiedades, medos e, com isso, dificuldades de apropriação de um novo sistema simbólico para descrever o mundo no qual vivem, o que torna esse processo psicologicamente desagradável e sem sentido para as alunas e os alunos. Mário (terceiro ano, 8 anos), por exemplo, disse que não gostava muito de ler, “*acho difícil... é que ainda não sei direito*”; Sandra (terceiro ano, 8 anos) acha “*chato*”, e poucas foram as crianças que disseram gostar de ler. A maioria associou, assim, os livros e o ato de ler à obrigatoriedade da escola, mantendo-os à distância da ideia do brincar, da diversão, do prazer, do imaginário que a leitura propicia.

De acordo com Wintersberger (2001) e Behera e Pramanik (2001), a distribuição de importância entre o presente (prazer de aprender, abertura de espaços para interesses vitais) e o futuro (sucesso escolar preocupado com o aspecto profissionalizante, produtivista e daí competitivo, pilares sagrados da sociedade capitalista) é um dos problemas urgentes a ser superado nas escolas e que tem reflexos na prática da leitura, no desinteresse pelo aprendizado escolar, na experiência infantil de se sentir capaz e competente, e do próprio sentido pessoal da escola na vida das crianças.

A ausência de participação das crianças no planejamento dos acontecimentos nas salas de aula

Ante as características coercitivas de algumas professoras, as crianças agiam de modo mais ou menos uniforme. De maneira geral, apresentavam posturas de obediência, pouca motivação para o estudo, conformismo e algumas resistências em relação a certas atividades, encontrando pouco espaço para expressar suas opiniões para os adultos. Algumas crianças expressavam suas insatisfações para as professoras de modo indireto, em conflitos que travavam com os colegas, alegações de não estarem se sentindo bem, em demonstrações de desânimo ou em dificuldades nas atividades propostas em sala, não as cumprindo por completo e mesmo não as compreendendo ou ainda mostrando desmotivação para realizar o estudo. Já a resistência se evidenciava em comportamentos tais como pedir emprestado objetos uns dos outros, levantando-se das carteiras para pegá-los, solicitações para ir ao banheiro alegando “dor de barriga”, tomar água, um suspiro, um olhar firme etc., ou ainda, na forma mais direta, como costumavam fazer Júlio (terceiro ano, 8 anos) e Jonas (terceiro ano, 8 anos), dando respostas ou reclamando para a professora, o que era recebido com mais “bronca”.

Posteriormente, em outros espaços da escola, as crianças buscavam resistir mediante elaborações verbais explícitas que compartilhavam entre si e comigo como “*a professora é muito chata às vezes*”, “*eu não gosto dela*”, “*ela é muito brava*”. Vale marcar a relação das crianças no convívio com seus pares, quando compartilhavam pontos de vistas e buscavam soluções ou estratégias conjuntas para lidarem com a

situação que viviam na escola. Para Berry Mayal (2005 p. 139),

Assim como as mães aprendem sobre a maternidade ao falarem com outras mães, também as crianças aprendem sobre o que significa ser criança e sobre variedades de infâncias, comparando experiências, discutindo respostas emocionais a acontecimentos e debatendo valores.

Essa forma de resistência se expressava, portanto, na união entre as crianças em busca de novos sentidos para as posturas dos adultos, contribuindo para a criação de vínculo entre elas. Assim, no contexto de trocas entre as crianças, as insatisfações eram expostas mais claramente, eram melhor acolhidas e ganhavam um sentido coletivo, fazendo-se presentes momentos solidários, como no auxílio nas tarefas, empréstimos de materiais, conselhos para a proteção do colega – “*para de falar, a professora vai te mandar para a direção!*” (Talita, 8 anos para Antônio, 8 anos). Porém, de forma contradita, em outros momentos, assumindo o discurso adulto, as crianças tomavam atitudes de vigília e de denúncia, cobrando umas das outras os comportamentos “adequados” e os ideais de boa/bom estudante. Importante assinalar que, diferentemente, essas ações não obtinham resultados efetivos ou legitimidade perante as professoras, sendo entendidas a partir de um quadro de queixas e reclamações, dificuldade de aprendizagem, má vontade ou mau comportamento por parte das crianças, ou ainda, falta de educação adequada dada pela família.

A ausência das crianças no planejamento do dia a dia escolar era um fator que tornava a escola uma obrigação destituída de sentidos positivos para elas. Era visível a ausência da participação das crianças nas decisões sobre como as atividades poderiam ser realizadas em sala de aula, a respeito da disposição e organização da mobília ou dos próprios espaços, bem como nas mudanças bruscas de atividades sem aviso prévio ou preparação com os alunos e alunas. Nas conversas com as professoras, durante toda a pesquisa, houve apenas uma referência aos direitos das crianças ou sua participação política, temas abordados reiteradamente nos debates sobre as infâncias e nas legislações, o que também foi encontrado em pesquisa realizada por Gilberto Lima Santos e Antônio Marcos Chaves (2010).

Como defende Suely Mello (2006), a participação das crianças na organização das atividades é imprescindível na escola, sendo o que permite ao processo de ensino ser “essencialmente colaborativo” (MELLO, 2006, p. 94), protagonizados por adultos e crianças. Nesse sentido, as crianças encontravam no espaço da sala de aula um “não-lugar”, conforme caracterizou Núbia Santos (2009), pois não conseguiam imprimir suas características de modo significativo nas atividades que realizavam, tornando invisíveis uma gama de ações pessoais no meio social mais amplo. Além de pouco contempladas em suas necessidades e interesses, as crianças encontravam igualmente restrições nas possibilidades de negociações e diálogos com as pessoas adultas. Estes elementos permitem a correlação entre as condições do aprendizado e socialização escolar com o mundo do trabalho dos adultos, em que “não há espaço para interesses vitais” (WINTERSBERGER, 2001, p. 111). Diante disso, podemos

inferir que as crianças estão expostas ao mundo do trabalho da mesma forma que os adultos, embora de modo particular (QVORTRUP, 2011).

Equivalência entre as atividades escolares das crianças e o trabalho dos adultos

Como já apontamos, quando as crianças pesquisadas definiram a escola preponderaram expressões como “*é obrigação*”; “*é chato*”; “*não gosto*”. Tais expressões estavam correntemente vinculadas às atividades de estudo, às experiências de sala de aula e ao caráter obrigatório da escolarização “*é todo dia*”, “*é ruim acordar cedo*”. Além disso, ficou perceptível nas falas de muitas crianças a comparação entre o caráter obrigatório da escola na vida das crianças e o trabalho dos adultos. Como manifestou Ana (8 anos, terceiro ano) “*mas eu prefiro trabalhar do que estudar! ...para mim é pior estudar do que trabalhar*” ou ainda Marine (8 anos, terceiro ano) “*melhor trabalhar do que estudar*”, falas que foram seguidas de expressões de concordância de outras crianças.

Na mesma direção, a frase “*criança estuda e adulto trabalha*” foi proferida em vários momentos por crianças de todas as idades e também por algumas mães (de Talita, Sofia, Laís e Liana, todas com 8 anos) “*criança é bom, não tem que trabalhar, só tem que estudar*”. Nessa partilha geracional, a criança recebeu a missão peculiar de ser aluna, sendo o tempo da escolarização um tempo de não ser adulto. Importante destacar que esse entendimento denuncia também o não reconhecimento das atividades realizadas pelas crianças na escola como uma forma de trabalho que contribui para o desenvolvimento socioeconômico de um país, como analisa Qvortrup (2001, 2005, 2010b).

De tal modo, as crianças da pesquisa percebiam que lhes eram designadas funções ou posições no quadro social, denunciando o que Prout (2010) indicou como um “pacto geracional” que prevê a manutenção da escola mediante envolvimento de diferentes atores como família, comunidade e Estado. Esses dados permitem pensar que as crianças intuem a complexidade de suas ações no contexto social, embora possam não ter informações suficientes para compreender a complexidade das situações sociais que as constituem. Como exemplo, as crianças não abordam diretamente as desigualdades que caracterizam as relações intergeracionais, como a distribuição desigual de renda, recursos, privilégios e espaços de representatividade política.

Nota-se que na comparação com outras gerações, as crianças marcaram não apenas antagonismos, mas encontraram pontos de semelhança e proximidade entre o trabalho dos adultos e o dever ou a obrigação a que estão submetidas na instituição escola. Nesse aspecto, as crianças indicaram uma equivalência entre as atividades de cada grupo geracional (assim como o trabalho para os adultos, as atividades escolares eram vividas como obrigatórias e nem sempre consideradas agradáveis ou desejadas), o que revela a correlação que as crianças estabelecem entre a atividade de trabalhar e experiências negativas e desagradáveis.

Behera e Pramanik (2001) ponderam que, muitas vezes, a partir de uma normatização de práticas, as crianças são submetidas a uma lógica de produtividade,

sendo sobrecarregadas com tarefas escolares. Apesar de não ter sido visualizada uma sobrecarga das crianças com as atividades da escola, essa lógica se fazia presente como expectativa, por exemplo, na mãe de Paulo (8 anos, terceiro ano) que discordava de alguns procedimentos da escola: “*por que eles não têm tarefa na sexta também? Tem todo o final de semana para fazer?! Não acho certo*”. Na visita que fiz em sua casa, pude observar que as tarefas escolares eram momentos sofridos não apenas para Paulo, que tinha dificuldades em apreender os conteúdos, mas também para os pais, que ficavam angustiados, muito irritados, não sabendo lidar com a situação.

Para Behera e Pramanik (2001), a exigência de bom desempenho e sucesso escolar, própria do sistema de ensino capitalista, age como uma “camisa-de-força”,

[...] o sistema escolar competitivo e em expansão contribui pesadamente para o desenvolvimento de uma ideologia educacional de como criar crianças [...] pais e professores pressionam a criança a distinguir-se no mundo da competição, especialmente em buscas acadêmicas. De fato esta preocupação é evidente em todas as culturas que valorizam os feitos acadêmicos. O esforço feito para acelerar a aquisição de habilidades acadêmicas das crianças inicia-se, para muitas, logo após o nascimento (BEHERA; PRAMANIK, 2001, p. 155).

Assim, as trajetórias escolares das crianças podem ser movidas por características elencadas por Fernando Castro (2015) como próprias das condições de trabalho dos adultos na contemporaneidade: uma corrida pelo cumprimento de tarefas, a exigência da hiperatividade produtiva, o incentivo a performances individuais, a estipulação de metas, o excesso de avaliações e a sobrecarga de atividades. Problematizando essa conjuntura, Castro afirma que trabalhar implica “despossuir-se de si mesmo” (CASTRO, 2015, p. 265) em prol de uma lógica externa, definida e produzida de fora por interesses de gestores ou pelas leis do mercado, o que contribui para a perda do “sentido social e existencial” das ações e fazer pessoais.

Wintersberger (2001), tomando por base reflexões de Ferdinand Eder e Renete Kranzl-Nagl (1998), aponta algumas semelhanças entre as atividades escolares das crianças e as atividades laborais dos adultos. As proximidades se devem em especial à experiência do tempo. Tanto os adultos quanto as crianças dispõem parte considerável de seu tempo diário, semanal e anual a tais atividades, que se estabelecem, por exemplo, mediante horários fixos de saída e chegada, férias, feriados, trabalhos extras etc., como também demonstraram as crianças dessa pesquisa (lembrando que muitas crianças passam o dia inteiro em uma escola ou se ocupam com as tarefas escolares no âmbito de suas moradias).

Eu afirmo que a escola é o universo do trabalho das crianças na sociedade moderna, ainda que com a diferença de que não há recompensa financeira para isso. Aqui há escolas mais e menos humanas, assim como há no trabalho infantil clássicas situações humanas e desumanas. Nós conhecemos o problema do estresse escolar, do medo escolar, do fracasso escolar e dos suicídios dos alunos. Observamos o crescente abismo entre os estabelecimentos de ensino para a classe média e as escolas para onde são empurrados os filhos dos pobres e dos imigrantes. E acho que não tem importância se as aptidões

das crianças são destruídas em fábricas ou em escolas. A sociedade moderna não resolveu, portanto, o problema da exploração econômica de crianças, apenas o adiou (WINTERSBERGER, 2001, p. 94).

Na mesma direção, Prout (2010, p. 34) destaca:

O século das crianças deu muito mais atenção à contribuição da sociedade para as crianças do que a contribuição destas para a sociedade. Contudo, agora começamos a perceber que as crianças e os adultos estão conectados por uma interdependência mútua. Começamos a notar a contribuição feita pelas crianças. Embora nosso olhar tenha evitado isso por muito tempo, já está claro que as crianças são, por exemplo, cuidadores e produtores econômicos. São também construtores ativos do futuro. Seja qual for o nível de investimento feito pela sociedade, sem a participação ativa das crianças não haverá futuro social. Portanto, é necessário reconsiderar a reivindicação de cidadania das crianças.

Diante dessas reflexões, não podemos deixar de frisar, dirigindo-nos para a finalização deste texto, que a falta de reconhecimento do trabalho escolar das crianças como trabalho nem sempre é aceita pelos adultos (tal como ocorreu com o trabalho doméstico realizado pelas mulheres outrora). Qvortrup (2010b) aponta algumas possíveis razões para isso: a concepção de que as crianças devem ser protegidas porque são vulneráveis, dependentes, irracionais, incompetentes e imaturas; a suspeita de que as crianças não têm competência para lidar com o dinheiro. Essas duas considerações custaram às crianças a segmentação dos espaços, a restrição de possibilidades de circulação e de ter novas experiências, o empobrecimento enquanto pertencentes a um grupo geracional, a falta de reconhecimento de suas capacidades, a dificuldade de serem ouvidas e de ter representatividade política, bem como acarretaram a dissociação entre os temas infância e política.

Uma finalização provisória...

Embora os sentidos da escola possam ser múltiplos para as crianças, oscilando entre escola como direito e escola como dever, julgamos importante dar visibilidade, nesse artigo, a um dos sentidos frequentemente referidos pelas crianças durante a pesquisa realizada com elas, aquele que associa escola à atividade de trabalho de subsistência das pessoas adultas e, além disso, a algo desagradável.

O debate proposto pelos pontos de vista das crianças, e pelas descrições de suas vivências no espaço escolar, destaca que as atividades realizadas em sala de aula subsidiavam significativamente este sentido, o que tornou esse espaço o principal foco de análise. Nas salas de aula, as tensões geradas pelas práticas homogeneizadoras centradas na disciplinarização de comportamentos, as dificuldades no próprio processo de aprendizagem de um novo sistema simbólico e o pouco espaço para exporem suas opiniões e para participar das decisões que

envolvem seu processo de aprendizagem foram os pontos mais salientados.

Sendo as atividades escolares as novas atividades sociais obrigatórias para as crianças, os autores explorados no texto defendem que é preciso reconhecer essa participação das crianças, e a relevância econômica dessas atividades. Isso implica superar a ideia da “anomia econômica” das crianças (WINTERSBERGER, 2001, p. 108), e reconhecer que acontecimentos sociais como família, reprodução, economia, produção, divisão geracional e infâncias encontram-se historicamente correlacionados. Importante salientar que essa participação deve ser evidenciada também para as próprias crianças, com o objetivo de que elas percebam sua agência e sua importância para o contexto social e não somente no âmbito dos afetos domésticos, dos cuidados ou do consumo, ampliando o debate sobre seu desenvolvimento psicológico, social, cultural, político, biológico e também econômico.

É fundamental demarcar a importância de ouvir as vozes das crianças, que são perfeitamente capazes de falar sobre o que vivem e como vivem. As falas das crianças demonstraram o quanto estão atentas aos acontecimentos sociais, reconhecendo suas posições na complexa dialética da história vivida por todas as gerações. Suas vozes expressam os complexos debates propostos pelos autores e pelas autoras presentes no texto, permitindo uma dialética entre a produção de conhecimento e a vida concreta.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 10. ed. São Paulo: Summus, 1996.
- BEHERA, Deepak; PRAMANIK, Rashmi. A sobrecarga das crianças escolares: reflexões a partir de uma pequena cidade da Índia. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; Faperj, 2001. p. 153-177.
- CASTRO, Fernando Gastal. Impasses da relação entre trabalho e gestão na contemporaneidade e suas formas de sofrimento capazes de conduzir à morte voluntária. In: COUTINHO, Maria Chalfin; FURTADO, Odair; RAITZ, Tânia Regina (orgs). **Psicologia Social e trabalho**: perspectivas críticas. Florianópolis: Abrapso; Ed. do Bosque CFH/UFSC, 2015. p. 254-269.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.
- MAYAL, Berry. Conversas com crianças. Trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Routledge, 2005. p. 123-142.
- MELLO, Suely A. Enfoque histórico-cultural: em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de 0 a 10 anos. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL EM QUESTÃO, 1., Santo André, 2006. **Anais...**, 2006. p. 89-102.
- OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Infância e História: Leitura e escrita como práticas de narrativa. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 55-69. (Prática pedagógica).
- PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução a psicologia escolar**. 3. ed., rev. e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PEREIRA, Rita Maria Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade.

- In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (org.). **Infância e produção cultural**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 25-43. (Prática pedagógica).
- PRETTO, Zuleica. **Crianças no contexto de um bairro em processo de urbanização na Ilha de Santa Catarina (2010-2014)**. Tese. 2015. 322 p. (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.
- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p.631-644, ago. 2010a.
- _____. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, dez. 2010b.
- _____. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Ed. ESEPF, 2005. p. 73-96.
- _____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.
- _____. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; Faperj, 2001. p. 129-152.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTOS, Gilberto Lima dos; CHAVES, Antonio Marcos. Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 281-290, jul./dez. 2010.
- SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. Quando os saberes sobre infância, subjetividade e espaço sentam-se à mesa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 125-138, set. 2008 - fev 2009.
- TEMPLE, Giuliana Carmo. A escrita na perspectiva histórico-cultural: metodologia etnográfica de pesquisa. In: SOUZA, Marilene Proença Rabello de (org.). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 229-256.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. Trad. José Cipola Neto, Luis Silveira M. Barreto, Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WINTERSBERGER, Helmut. Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; Faperj, 2001. p. 93-120.

Recebido em 30/06/2015

Aceito em 09/09/2015

**INFANCIA Y TRABAJO A TRAVÉS DE LAS GENERACIONES:
la transmisión de conocimientos vinculados a la reproducción
social en contextos rurales en transformación**

**CHILDHOOD AND WORK ACROSS GENERATIONS:
the transmission of knowledge related with social reproduction in
rural contexts in transformation**

Ana Padawer*

Resumen

En este artículo analizo las dimensiones formativas en la incorporación de los niños al trabajo, partiendo desde posiciones regulacionistas que permiten poner en discusión la relevancia del trabajo en contextos familiares como parte del proceso de transmisión intergeneracional de saberes vinculados a la reproducción social. A partir de estos posicionamientos teóricos consideraré, a través del trabajo etnográfico con dos familias vecinas que viven en contextos rurales del noreste de Argentina (San Ignacio, provincia de Misiones), cómo su posición estructural dentro de las nuevas configuraciones del espacio social agrario ha producido distintas relaciones de los niños con el trabajo en las dos últimas generaciones, incidiendo así en las experiencias formativas vinculadas a la reproducción social en las que participan en su vida cotidiana.

Palabras clave: Generaciones. Experiencias formativas. Trabajo infantil. Reproducción social.

Abstract

The aim of this article is to analyze the formative dimension on children's work from a regulationist standpoint; this theoretical perspective disclose the discussion on the relevance of work in domestic contexts as parts of knowledge's intergenerational transmission related with social reproduction. I will consider, in a fieldwork with two neighbor families living in rural contexts or northeastern Argentina, how their structural position in the new configurations of rural social space have been produced different children's relations with work in the last two generations, influencing in formative experiences related with social reproduction in which they participate in their everyday life.

Keywords: Generations. Formative experiences. Children's work. Social reproduction.

* Doutora em Antropologia Social pela Universidad de Buenos Aires (UBA), profesora e investigadora da UBA, Argentina. E-mail: apadawer66@gmail.com

Presentación

En este artículo me propongo abordar las dimensiones formativas en la incorporación de los niños al trabajo, en familias que viven en contextos rurales del NE de Argentina (San Ignacio, provincia de Misiones). Desde posiciones abolicionistas el trabajo infantil rural es perseguido, sin embargo la normativa de la Organización Internacional del Trabajo - OIT (2009) ha puesto en discusión la relevancia del trabajo en contextos familiares como parte del proceso de transmisión intergeneracional de saberes vinculados a la reproducción social (PADAWER, 2014).

Como ya he abordado en otros trabajos (PADAWER, 2010) la noción de patrimonio de saberes es retomada en la normativa que se aplica al trabajo en poblaciones indígenas (Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes), que fue adoptado por Argentina en 1989. Pero de manera general, las normativas que en Argentina establecen la protección integral de niños y adolescentes en relación al trabajo derivan de la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño/a de Naciones Unidas, sancionada en 1989. En Argentina fue ratificada por la Ley N° 23.849 de 1990, posteriormente por la Reforma Constitucional de 1994 y finalmente a través de la Ley 26.061 sancionada en 2005 (Ley de Protección Integral de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia). En estas normas, Argentina no sólo ha acompañado los lineamientos de la Convención, sino que asimismo ha observado las regulaciones de la Organización Internacional del Trabajo (2009) en lo que atañe a la infancia y la adolescencia.

Al respecto, una de las referencias más significativas son el Convenio de la OIT 138 de 1973, que establece la edad mínima para el trabajo en 15 años o el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, definiéndose además regímenes horarios y remuneraciones. Este convenio fue ratificado por Argentina mediante la Ley 20.744 de 1976 (Ley de Contrato de Trabajo), que fue modificada recientemente por la Ley 26.390 del 2008 (Ley de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente), que establece que los mayores de 16 y menores de 18 años pueden celebrar contratos de trabajo con autorización de sus tutores, y prohíbe a los empleadores ocupar personas menores de 16 años en cualquier tipo de actividad, persiga o no fines de lucro. A los fines de este trabajo, uno de los cambios más relevantes de la normativa es que en la Ley 20.744 se permitía el trabajo desde los 14 años cuando se trataba de empresas familiares, mientras que en la ley vigente esta definición se precisa: los mayores de 14 y menores de 16 años pueden ser ocupados en explotaciones cuyo titular sea su tutor, en jornadas que no pueden superar las 3 horas diarias, siempre que no se trate de tareas penosas, peligrosas y/o insalubres, y que cumplan con la asistencia escolar. Además se indica que para acogerse a esta excepción a la edad mínima de admisión al empleo se debe obtener autorización, y que la misma no puede solicitarse si la explotación se encuentra subordinada económicamente a otra empresa. De estas normativas puede concluirse que el estado argentino actualmente protege a los niños y jóvenes de situaciones de trabajo que vulneran sus derechos, reconociendo la incorporación al trabajo en contextos familiares desde los 14 años, aunque para aquellos que pertenecen a un colectivo

étnico el rango no está especificado (es decir, que podrían ser menores a esta edad), ya que se considera que allí habría un saber particular a ser transmitido.

A partir de estos posicionamientos teóricos y normativos es posible analizar, a través de dos familias cuyos predios son linderos, cómo su posición estructural dentro de las nuevas configuraciones del espacio social agrario en el noreste de Argentina (BARANGER, 2008) ha producido distintas relaciones de los niños con el trabajo en las dos últimas generaciones, incidiendo así en las experiencias formativas vinculadas a la reproducción social a las que se ven expuestos en su vida cotidiana.

La posibilidad de considerar el carácter formativo de la incorporación de los niños en comunidades de práctica (LAVE; WENGER, 2007) vinculadas a actividades de reproducción social en contextos familiares (COLE; DURHAM, 2007), proviene de la teoría de la práctica que ha revisado el concepto de praxis marxista desde la crítica antropológica de la cultura derivada de la Escuela de Birmingham, las aproximaciones al espacio social de Lefevre, y la teoría de la actividad de raíz vygotskiana (LAVE, 2011).

Sostendré que en las comunidades de práctica que se producen en espacios domésticos ligadas a las actividades de reproducción social se crea conocimiento inter-generacionalmente (MANNHEIM, 1993; KROPFF, 2009; COLE; DURHAM, 2007), en situaciones donde los aprendices y los expertos se relacionan conflictivamente en el hacer (LAVE; WENGER, 2011). Es decir que bajo la teoría de la práctica las posiciones de aprendices y expertos no son armónicas ni fijas, aunque en los contextos familiares adquieren una especificidad dada donde predomina -tanto por diferencias de edad, posición dentro del grupo doméstico como por las relaciones de autoridad- una configuración donde los hijos suelen ser aprendices y los padres expertos, la que generalmente es formulada como ayuda (MAGAZINE; RAMIREZ SANCHEZ, 2007). En estas diferencias de los dominios en clave de edad y posición social debe considerarse también la cuestión de género ya que como veremos, la división sexual del trabajo ha conducido históricamente a menores oportunidades formativas para las mujeres dentro y fuera de las escuelas que, ampliándose en la última generación, no implican una pérdida de poder de los varones (STOLEN, 2004).

Cuando los expertos y aprendices son generaciones de una familia, las experiencias formativas son atravesadas por la conciencia generacional que proviene de estructuras socio-históricas (MANNHEIM, 1993), es decir que los expertos y novatos resuelven sus quehaceres con espíritus de época, marcados por su posición en la estructura social. Asimismo, por tratarse de relaciones de parentesco, estas maneras de aproximarse al mundo social se encuentran mediadas por relaciones de intimidad y afecto (COLE; DURHAM, 2007). Es decir que los adultos y los niños entienden las actividades y el mundo en el que participan confrontando las mutuas percepciones acerca del hacer, donde las continuidades y rupturas son analizadas desde este "tamiz" de las relaciones personales.

De esta manera, la herencia social se vincula con la parental biológica (BOURDIEU, 1990), conformándose identificaciones (BRUBAKER; COOPER, 2000), modos de ser que "se llevan en la sangre", no obstante lo cual la conciencia generacional permite dar especificidad histórica a esas experiencias formativas

(KROPFF, 2009). Como han mostrado los estudios sobre generaciones, las edades de la vida deben entenderse de modo relacional, vinculándolas con la reproducción social a nivel cotidiano-íntimo (entre abuelos, padres e hijos), pero que no puede escindirse de procesos amplios de reproducción social y trabajo tales como la globalización (COLE; DURHAM, 2007) o, en mi caso de estudio, de la expansión del capitalismo agrario.

Por otra parte, es importante considerar que estas experiencias formativas en los contextos familiares se han constituido históricamente como espacios opuestos a la escuela: expresada actualmente por las posiciones abolicionistas de trabajo infantil, la hegemonía de la forma escolar propone que los saberes prácticos son opuestos a la abstracción, no transferibles (LAVE, 2011). En los contextos rurales y en particular en Argentina esta oposición entre formación general/abstracta y formación práctica se ha presentado en la educación agrícola bajo distintos formatos (GUTIÉRREZ, 2007). Sin embargo, estos conocimientos prácticos se hayan interpenetrados de saberes técnicos con los que se encuentran en interacción hace por lo menos dos generaciones (PADAWER; CANCIANI, 2014).

A su vez, los cambios en el modelo de acumulación hacen que los productores prósperos se trasladen a las ciudades (éxodo rural), lo que produce discontinuidades en ese saber hacer, augurando que cuando los hijos sean adultos de volverán capitalistas (contratando asalariados rurales), o bien venderán a los grandes propietarios sus terrenos, aumentando la concentración (SCHIAVONE, 2008). Por ese motivo, en el análisis consideraré las relaciones de la infancia y trabajo rural de dos familias vecinas a lo largo de dos generaciones, una de las cuales se ha capitalizado mientras que la otra sigue viviendo en la chacra. Así podré exponer cómo se producen comunidades de práctica vinculadas a la reproducción social entre los padres y los hijos de cada una de las familias, y qué características tienen estas experiencias formativas vinculadas al trabajo articulándolas con una dimensión de clase.

Presentación de la aproximación metodológica y del contexto de estudio

Inicié este trabajo de investigación en el municipio de San Ignacio (Misiones, Noreste de Argentina) en 2009, con el propósito de estudiar etnográficamente la relación entre conocimientos y prácticas sociales en la población rural. Se trata de un ambiente denominado selva paranaense, y el proyecto ha recibido aportes de colegas en tanto parte de una investigación más amplia sobre experiencias formativas y procesos de identificación en distintas áreas urbanas y rurales del país (NOVARO, 2011).

Inicié el trabajo de campo en una escuela primaria rural localizada a pocos kilómetros de la ciudad cabecera, a la que asisten niños auto-identificados como “colonos” y también niños mbyà-guaraníes. Luego incorporé el trabajo de campo en dos anexos de la institución donde asisten mayoritariamente niños indígenas, y una escuela secundaria de orientación agrícola donde concurren jóvenes colonos y de procedencia urbana. De modo simultáneo al trabajo de campo en las escuelas, realicé observaciones y entrevistas a partir de visitas a las chacras familiares y entrevisté a referentes locales (funcionarios, referentes indígenas, técnicos del Instituto Nacional

de Tecnología Agropecuaria), así como a productores de localidades vecinas vinculados a las agencias de promoción rural.

San Ignacio forma parte de un espacio social de fronteras nacionales y étnicas. La provincia de Misiones se encuentra en el extremo noreste del país, y dada su configuración territorial e histórica, comparte una amplia frontera con Paraguay y Brasil, mayor aun que con las provincias vecinas de Argentina. El espacio ambiental de la selva paranaense ha sido poblado históricamente por indígenas guaraníes, categoría de identificación que remite a la base cultural, lingüística y demográfica de la población indígena contemporánea que incluye cuatro parcialidades, los Mbya, Pai-Taviterá, Avá-Chiripá y Aché-Guayaki (BARTOLOMÉ, 2009).

Durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, el establecimiento de los mbyà en el territorio argentino se definió en interrelación al avance de las fronteras de poblamiento de la sociedad nacional, provocando una progresiva dispersión y desgranamiento de las aldeas (GOROSITO KRAMER, 1982). Es en este momento cuando se asienta en territorio misionero la población identificada como “colona”, a través de un proceso de asentamiento organizado por el Estado y por empresas privadas, el que se realizó sobre las tierras remanentes de una venta efectuada a 27 grandes compradores, en 1881 (BELASTEGUI, 2006, p. 29 y 87-89).

Esta venta efectuada a fines del siglo XIX configuró un espacio social rural de grandes latifundios, que persisten hoy bajo las nuevas formas que ha adquirido el capitalismo agrario de las zonas rurales periféricas de la Argentina en las últimas 4 décadas, en el caso de la provincia de Misiones dedicadas a la industria forestal de especies exóticas de rápido crecimiento. Pero para entender la estructura social agraria en el contexto de estudio es clave problematizar asimismo la categoría de identificación de “colono”, que viene siendo objeto de debate hace varias décadas en cuanto a su pertinencia para describir a las capas medias de la estructura social agraria en el noreste argentino. De esta manera, las transformaciones del espacio rural revelan hoy en San Ignacio una propiedad de la tierra que se ha ido concentrando cada vez más y su contracara, el desplazamiento de colonos y ocupantes que vendieron sus propiedades y migraron a las ciudades. Ese mismo camino efectuaron los colonos que lograron capitalizarse, procurando mejoras en las condiciones de vida que la infraestructura urbana puede proporcionar: de esta manera, en San Ignacio quienes viven actualmente en el campo son los colonos menos capitalizados, los ocupantes de tierras fiscales y los indígenas mbyà (PADAWER; CANCIANI, 2014).

En esta zona rural del extremo sur de la selva paranaense, los colonos y ocupantes se dedican a la producción para autoconsumo, destinando parcelas excedentes a la producción de yerba mate o la forestación. Trabajan con mano de obra familiar y realizan pequeñas transacciones en el mercado, por lo que algunos logran ciertos márgenes de ganancia para contratar trabajadores temporales que realizan las tareas de mayor exigencia física como la macheteada y el carpido de las capueras (zonas donde se deja la tierra en barbecho y son repobladas por monte nativo), aunque la mayoría no logra capitalizarse de manera directa, y en consecuencia no pueden reinvertir en maquinaria o tierras (BARTOLOMÉ, 2007, p. 26-28 y 127-129; BARANGER, 2008, p. 39-41).

Los Estrella y los Hoffman¹

Carolina y Rubén Estrella tienen 5 hijos y viven a 4 km del pueblo, a la vera de una ruta provincial de tierra que es diariamente transitada por enormes camiones que trasladan madera, ocasionalmente por colonos con vehículo propio y tres veces por semana por un ómnibus de transporte público. Carolina asistió a la misma escuela rural a la que concurren hoy sus hijos. Vivió parte de su infancia en una chacra a pocos kilómetros de donde reside actualmente, luego se trasladó con su familia a una propiedad dedicada a la explotación forestal, que su padre pasó a tener a cargo:

Carolina: Yo vivía en una casa de material, terreno arriba. Ahora hay unos trabajadores de la empresa que van y vienen, mi papá cuando murió mi mamá no quiso saber más nada de ese lugar, renunció a todo y dejó. Mi papá ahora está en Itacaruaré (a 60 km al sureste de San Ignacio), planta pino, echa pino, trabaja con la empresa de Victoriano Olivares, que tiene terrenos por todos lados. Está con mi hermano allá. Nosotros somos 5 hermanos: 2 hermanas están en Corrientes, en Virasoro, el varón está en Itacaruaré y la mayor en la colonia de Santa Rosa. Todos vivíamos allá en la casa grande de la empresa hasta que mamá falleció y se fueron todos. Mi papá dejó todo lo de la chacra, porque eso era de Olivares, mi papá plantaba y cuidaba, así que cuando dejó no podía vender. Olivares es de Posadas, tiene edad avanzada así que ahora se ocupa la hija, pero no puede resolver los problemas de todos los peones por eso tiene contratistas. (Visita a la chacra de la familia Estrella, junio de 2011)

Rubén, por su parte, nació en una chacra en San Vicente. Carolina lo conoció cuando fue empleado, al igual que su padre, en la empresa forestal:

Rubén: Yo soy de San Vicente (a 60 km al noreste de San Ignacio). En el año 90 la empresa Victoriano Olivares, que es dueña de estos pinares, me contrató para ser encargado en Garupa (a 40 km al sur de San Ignacio). Trabajé 6 años ahí, como encargado de la empresa, y después salió esta reforestación y otras más. Entonces me vine. Empecé a plantar, acá donde estamos parados hay 70 hectáreas re-plantadas. [...] Después plantamos 100 hectáreas allá atrás. Yo era el administrador, trabajaba con una cuadrilla. Después en el año 99 me conocí con ella acá y dejé de viajar, porque antes de conocerla iba y venía. Nos casamos y me quedé a vivir acá, hice la casa ésta, el rancho estoy haciendo todavía. [...] De acá tenía que controlar otras reforestaciones en otro lado, con la camioneta de la empresa iba. Después me cansé de trabajar viajando. [...] Así que trabajé 16 años y dejé de hacer servicio (contratista). Así que estoy acá, tengo mi cantinita, hago un poco de préstamo, tengo la chacrilla, los bueyes... me hallo.

Ana: Y usted, en San Vicente, vivía en la chacra?

Rubén: Nosotros teníamos una chacra en propiedad, después hicimos las divisiones, más o

¹ Los nombres propios utilizados en este trabajo son seudónimos, a fin de preservar el anonimato de mis interlocutores.

menos 25 hectáreas nos tocaron a cada uno, éramos 10 hermanos. [...] Yo tengo el terreno todavía, lo presto. Sale 50.000\$ más o menos un terreno por allá, pero yo sé que “si no hay que poner en la olla se vende”. Allá tengo una casa nuevita, y acá estoy construyendo. Pero mirá, yo voy a cumplir 65 años y hago lo que me gusta. Un hermano que tiene mucho dinero vino una vez acá y me dijo: “pero vos estás loco de vivir acá!”, no hay iluminación, no hay nada. Y bueno, visto de ese punto de vista, si uno está acostumbrado a vivir en la ciudad. (Visita a la chacra de la familia Estrella, noviembre de 2013)

Si bien Rubén señala que tiene una tierra “en propiedad”, Carolina y Rubén son ocupantes, en tanto no cuentan con documentos legales sobre la tierra en la que trabajan:

Ana: Y esta chacra es de Olivares?

Rubén: No, esto nada que ver con Olivares, esto es lo que se dice un “sobrante”. Antes vivía una abuelita acá, yo no conocí bien los ancestros pero ella decía que era mi tía. Por las raíces de mis abuelos, que vinieron de España, a Paraguay, qué sé yo como era. Pero ella me dijo: “Yo quiero que hagas una casita acá y quiero vivir con vos hasta que me muera”. Tenía 92 años. Yo estaba ahí enfrente era la cantina que tenía para el personal de Olivares, yo la atendía a la abuelita porque vivía solita, le traía cosas blandas para comer: bananas, cosas así. La atendía bien, ella tenía frutales y me decía: “lleva mandarinas, lleva esto, lleva lo otro”, hasta que un día me dijo “por qué no comenzás a hacer una casita acá?” y bueno, así despacito empecé a hacer la casa. A los 2 años murió.

Ana: Y sus vecinos acá quienes son?

Rubén: De la casita donde vivía la familia de Carolina para el montecito nativo no hay nadie, es de un ingeniero de Posadas que se llama Beltrán. No hace nada porque ahora no hay permiso para tumbiar, mejor porque así se conserva el monte nativo. Y después para enfrente y para la izquierda es de Victoriano Olivares. Y después para el fondo y para la derecha es de Hoffman, tiene 1.000 hectáreas (Visita a la chacra de la familia Estrella, noviembre de 2013).

De manera que Carolina y Rubén Estrella son “vecinos” de Orlando y Mónica Hoffman, pero mientras la primera pareja es ocupante, con una pequeña parcela en propiedad en otra localización y sufre la precariedad de la vida rural, la segunda pareja tiene una gran propiedad y vive en el pueblo de San Ignacio, ya que como señalamos en la sección anterior, es habitual que los colonos más prósperos fijen su residencia en los centros urbanos, donde cuentan con infraestructura y mejores condiciones de vida. Orlando es hijo de Olaf, un vecino notable de la ciudad, típicamente colono por su ascendencia europea y procedencia rural, aunque como veremos a continuación su hijo toma distancia de esta identificación de clase y étnica, cuestionando la carga de prejuicios que suele implicar. Olaf tuvo solamente dos hijos, un varón y una mujer, por lo que Orlando no se enfrentó a una importante subdivisión de la herencia de la tierra, como le había sucedido a Rubén:

Orlando: Mi papá y mi mamá eran de Alem (a 20 km al sudeste de San Ignacio). En aquella época era todo medio colonia, no había ciudades. Mi mamá vivía en lo que llamaríamos

el pueblo, que eran un montón de casas nada mas, porque mi abuelo era comerciante. Por parte de mi padre si venían de la chacra, eran de ascendencia alemana pero no sé, será mi bisabuelo que vino. Él había hecho mucho dinero y compraron propiedades acá. Yo no los trato mucho, porque los alemanes siempre lo están mirando por encima del hombro, creen que son más. No me interesa mi sangre alemana. Me quedó familia en Alem, pero yo vivo en mi casa, en mi mundo. Trabajamos de lunes a sábado a las 8 de la noche, entonces no me da gana de visitar parientes. [...] Yo estudié la primaria, después la secundaria con orientación físico-matemática y después me fui a estudiar Ingeniería Civil, pero estuve una temporadita y me di cuenta que no era para mí. Este negocio (venta de herramientas) lo pusimos hace 10 años, mis padres se dedicaban a la chacra. Que haya dejado de estudiar se juntaron un montón de cosas, que era la primera vez que salía de mi casa, me parecía injusto que yo estuviera estudiando ahí y ellos trabajar para mantenerme. Cuando volví me dediqué a trabajar en el campo.

Mónica: nosotros nos conocimos cuando él estaba trabajando en la chacra. Mi familia es toda de San Ignacio. Del pueblo, mi papá era mecánico.

Orlando: El abuelo de ella era el mejor amigo de Olaf, de mi papá.

Mónica: Las familias se conocían. Estudiamos juntos en la escuela, primaria y secundaria. Yo terminé la escuela secundaria en diciembre y en marzo me casé. Y bueno, así estuvimos trabajando 8 años en la chacra. Pero siempre vivimos en el pueblo, íbamos y veníamos, porque la chacra queda a 4 km, trabajábamos entre los dos (Visita al negocio de la familia Hoffman, noviembre de 2012)

Como surge de los testimonios anteriores, el recorrido escolar de Carolina y Rubén Estrella es diferente al de sus “vecinos” Orlando y Mónica Hoffman; mientras los primeros cursaron la escuela primaria en establecimientos rurales, los segundos estudiaron en la ciudad la primaria y luego la secundaria, e incluso Orlando llegó a matricularse en la universidad. Es importante advertir que este hombre se reconoce como la primera generación que se aleja de la intimidad de la familia para estudiar, experimentando la distancia y la prolongación de la dependencia de los padres como los dos motivos que lo hicieron abandonar los estudios superiores.

En la familia Estrella, por definición, es Rubén quien se ocupaba de la chacra. Pero su mujer y los niños lo ayudaban: el mayor, Luciano, cuando lo conocí contaba con 9 años Patricia con 8, Gerardo con 7, Ana con 5, y Saúl con 2 años. Como resultado de su incorporación en las actividades cotidianas en la chacra, los niños iban conociendo su entorno; lo que se podía plantar, los resultados de esa actividad y los obstáculos que se presentaban:

Carolina: Nosotros ahora tenemos mandioca solamente, por la época, pero tenemos de todo: sandía, melón, criamos pollos, un tiempo criamos chanchos, ahora tenemos una vaquita y una yunta de buey [...] hay naranjas, todo lo que es fruta.

Patricia: Tenemos mandarina, pera, en el costado hay frutillas.

Carolina: De frutillas pusimos 15 plantas y una sola quedó nomas. La agarró la helada, además los pollos pisoteaban.

Ana: y los chicos ayudan en la chacra?

Carolina: Les encanta trabajar en la chacra.

Ana: Y qué hacen?

Patricia: Carpir, machetear...

Carolina: Aquel chiquito de 2 años le encanta la chacra. El papá hace el pocito y le da la semillita y el pone. Va atrás del papá.

Ana: Y por qué no hacen mas chanchos?

Carolina: Por el tema de que el pozo se seca

Patricia: No había mas maíz

Carolina: No, el tema era el agua. Se puede comprar maíz, pero el agua no se puede, y traer de acá queda lejos. Ahora por suerte juntó agua el pozo, pero en verano... Tenemos un arroyo al fondo pero es lejos. Yo no me entiendo con los números, no sé como explicarle pero es lejos. (Visita a la chacra de la familia Estrella, junio de 2011)

Como se puede ver en el testimonio, Carolina completaba la descripción de su hija señalando el rumbo que tomó la pequeña plantación de frutillas, enumerando los obstáculos climáticos y de organización de la chacra que tuvieron (como los animales arruinaban lo que plantaban), incluso corrigiendo las explicaciones de su hija (quien decía que no producían cerdos por falta de alimento, mientras su madre advertía que era por falta de agua). En el testimonio se ve la conformación de comunidades de práctica donde la incorporación progresiva de los niños mayores en actividades básicas de la chacra (carpir, machetear), se daba a partir de la asistencia cotidiana de todos los hermanos, que observaban y ayudaban en los quehaceres (“al chiquito de 2 años le encanta la chacra”).

También es posible advertir cierta división sexual del trabajo, que luego veremos aparecer explícitamente en los relatos de los quehaceres cotidianos, pero que también es posible determinar observando el trabajo diario de los niños en la chacra: mientras Luciano habitualmente recorría la chacra munido de un machete o pequeño cuchillo que llevaba en la cintura e interviniendo más directamente en las tareas agrícolas, Patricia llevaba en brazos a su hermanito Saúl y se ocupaba de cuidarlo. Por ello en la presentación de las tareas efectuadas por madre e hija también se ve la incorporación progresiva del niño más pequeño de la casa, que si bien parecía muy dependiente de sus hermanos porque pasaba mucho tiempo en brazos, ya tenía cierta autonomía que los adultos celebraban: “va atrás del papá”.

Mientras que a Rubén y Carolina Estrella los conocí en la chacra, a Oscar y Mónica Hoffman los contacté en el negocio familiar. En ese momento el mayor de sus 4 hijos tenía 18 años y estaba terminando la secundaria técnica de noche, en una modalidad de adultos. La segunda hija tenía en ese entonces 16 años y estaba cursando la escuela secundaria, mientras que los 2 mas pequeños estaban en la primaria. Mientras Carolina y Rubén Estrella procedían de la chacra y el empleo asalariado rural en la forestación desde ambos lados de la familia, en el caso de los Hoffman los conocedores de la chacra provenían solamente desde la línea paterna, por lo que al casarse, Mónica debió aprender rápidamente de su marido y su suegro los quehaceres rurales:

Mónica: Yo no sabía nada, tuve que aprender. Me enseñó él, mi suegra. Hacía lo que me decían. Me acuerdo que me casé un viernes y el lunes fuimos a plantar kiri. Es un árbol,

se ocupa la madera. Yo tenía que acarrearles las mudas, y Orlando, mi suegro y mi suegra plantaban. Y después bueno, tuvimos invernadero, plantábamos lechuga mas que nada. Se vendía en el pueblo. En la chacra tenés que hacer de todo un poco (Visita al negocio de la familia Hoffman, noviembre de 2012).

La mujer se incorporó como aprendiz realizando tareas simples (“el acarreo de mudas”), pero esas actividades se interrumpieron en la medida que la chacra dejó de ser la principal actividad de reproducción social para los Hoffman y pasó a ser un capital de inversión a través del arrendamiento. Por ese motivo, a diferencia de los hijos de Carolina y Rubén Estrella que pasan sus días en la chacra, los hijos de Orlando y Mónica Hoffman participaban escasamente del trabajo rural, pero todos tenían una “participación” en el negocio de venta de herramientas familiar:

Orlando: Nosotros en este negocio, si bien figura a mi nombre, todos ellos tienen su participación. Entonces eso evita que les demos dinero, porque bien o mal tratamos de ser buenos padres.

Mónica: Que sepan valorar lo que tienen.

Orlando: Porque ellos trabajando acá ven siempre plata en la caja. Como todo chico quieren un montón de cosas, entonces nosotros lo que hacemos es que ellos paguen la mitad, la mitad tiene que salir de su trabajo. Por ejemplo ella (se refiere a la mayor de las dos que estaban cursando la escuela primaria) tiene todo lo que sea telgopor, bazar, repuestos de bicicleta y alpargatas. Ellos tienen que cuidar su rubro. Nosotros cuidamos mientras están en la escuela, les separamos la parte de ellos de la caja, pero cuando están tienen que atender lo suyo. Si viene alguien a comprar telgopor tiene que atenderlo ella, bajar la plancha, cortar, cobrar. Nosotros no tenemos la vida comprada. Si bien por ahora nos va bien, si en el futuro desgraciadamente nos pasa algo, ellos ya saben manejar el negocio (Visita al negocio de la familia Hoffman, noviembre de 2012).

La comunidad de práctica que revela esta descripción del negocio de los Hoffman difiere de la chacra de los Estrella porque aquí los aprendices recibían una participación en dinero de las ganancias, lo que parecía constituir una parte central de la experiencia formativa, aunque vinculada con el aprendizaje de los procedimientos de organización del negocio, la manipulación de los productos o la atención de los clientes. Asimismo de los testimonios surgen la incidencia de la edad, la posición en la escala de hermanos y las relaciones de autoridad que anticipaba al comienzo: el primer varón y la primera mujer de la familia ocupaban un lugar clave en la incorporación en los quehaceres vinculados a la reproducción social, siendo ellos quienes se ocupaban de los hermanos menores (especialmente en el caso de la familia que vivía en la chacra), y a la vez siendo todos incorporados por los padres de un modo inevitable, pudiendo recién debatir sobre la continuidad o no de estas “participaciones” al adquirir cierta edad.

Es en ese momento cuando esta incorporación en el negocio familiar podía ser entendida por los protagonistas como una experiencia formativa con claros matices, especialmente cuando los niños crecían e ingresaban a la escuela secundaria:

mientras al varón mayor lo había retrasado (y de ahí su ingreso en la escuela nocturna de adultos), la hija mayor había dejado el negocio (tenía a su cargo la venta de helados) porque quería privilegiar el estudio.

La tensión entre escuela y trabajo es uno de los núcleos centrales de debate cuando desde posiciones abolicionistas se trata la erradicación del trabajo infantil y la protección del empleo juvenil pero, como puede verse en el caso de la familia Hoffman, los padres proyectaban un futuro de sus hijos donde el progreso social estaba vinculado al capital familiar pero también a la culminación de la escuela. Podría argumentarse que se trataba de una posición propia de una familia de clase media (en este caso de colonos prósperos), pero para los padres en la familia Estrella la continuidad de los estudios también surgió como preocupación, que les hacía proyectar un traslado al pueblo para el momento en que sus dos hijos mayores ingresaran a la secundaria.

El pasaje de la vida articulada a partir de la producción de la chacra a una vida sostenida a través del comercio en la ciudad fue una decisión que los Hoffman fueron madurando a partir de su experiencia y la consideración del contexto más amplio. Sin referirse a grandes relatos sobre el capitalismo agrario o la globalización, reconocieron márgenes de ganancia que declinaban, y la posibilidad de vivir en mejores condiciones sin resignar el capital a través del arrendamiento (“en el campo se hace mucho capital pero poco dinero”):

Orlando: Lo que pasa es que el campo es una cosa muy ingrata. [...] O sea, la vida del campo es hermosa, nosotros queremos volver pero mientras los criamos a ellos estamos acá en el pueblo, es mas rentable. En el campo se hace mucho capital pero poco dinero. Le doy un ejemplo: nosotros criamos animales, un animal sale 2.000 o 3.000\$ pero no se vende así nomás. Usted si quiere cargar combustible no va a llevar una vaca, y tampoco va a matar una vaca si necesita 100\$ para nafta. [...] Mis padres a mi me dejaron total libertad. Pero uno siente un poco la responsabilidad, porque mi padre tenía 1000 hectáreas de tierra, entonces era mucho como para que ellos lo manejen solos, y yo siendo el único varón de la familia no tenía mucho de que elegir. Pero nunca me presionaron. Uno tiene una presión moral.

Mónica: Igual nosotros los domingos vamos a la chacra, se le da de comer a los animales, se le enseña a ella a plantar un pepino, va y planta. A juntar cebolla. Para que ella sepa como se hace. Porque si vos le preguntas a cualquier chico de acá del pueblo cómo es una planta de pepino no tiene noción ni siquiera cómo es. Ella sabe cómo es, cómo se planta, cómo se cosecha. Hay que enseñarle porque algún día alguien va a tener que seguir cuidando la chacra. (Visita al negocio de la familia Hoffman, noviembre de 2012).

Como surge del testimonio anterior, los Hoffman también acusaron el impacto del cambio en las actividades de reproducción social en términos de las experiencias formativas de los hijos (“igual los domingos vamos a la chacra”) y las sopesaron en función de su herencia (“mis padres a mí me dejaron en total libertad”) y su sucesión (“algún día alguien va a tener que seguir cuidando la chacra”). De esta manera, como anticipábamos al comienzo, aprender los quehaceres de la chacra adquiere sentidos generacionales, vinculados con una experiencia histórica y una

pertenencia de clase, pero donde las decisiones personales están tamizadas por el afecto: mientras Orlando Hoffman reconocía haber tenido libertad y a la vez una obligación moral de continuar con la chacra de sus padres, sus hijos se enfrentaban ahora con la posibilidad de ser arrendatarios y, conociendo otros aspectos de la chacra, mantener la herencia familiar sin vincular sus actividades cotidianas a ella (volveremos a esto mas adelante).

Estas experiencias formativas, diseñadas ad hoc por la familia Hoffman para no perder los conocimientos de la chacra necesarios para conservar el capital familiar, contrastaban con la incorporación progresiva a las actividades de la chacra de los niños Estrella, que no tenían capital a conservar pero sí un conocimiento producido intergeneracionalmente que les posibilitaba la reproducción social como ocupantes, como podía verse en un recorrido que hicimos con Luciano, Patricia y Saúl en noviembre del 2013:

Ana: Bueno, muéstrenme las plantas que tienen por aca.

Patricia: Esta es la guayubira, y allá está la batata. [...] voy a buscar mandioca.

Luciano: Acá hay una. Allá hay más. A la vuelta hay sandía, melón, zapallo, cebolla, zanahoria, lechuga, ajo. [...] Compras ajo y dejás que brote, entonces lo plantas. Crece mas rápido si lo pones para arriba, si lo pones para abajo crece mas lento.

Patricia: Esta es batata más grande, son de otra clase. [...] Mi papá y mi mamá plantaron la sandía y el melón. Los melones dónde están Luciano? [...] Este camino va hasta el arroyito donde brota agua. Allá cortaron árboles y van a sacar agua.

Ana: Es de ustedes la madera?

Luciano: La madera es de un empresario, Victoriano Olivares. Esto si es de mi papá. (le paso el bebé a Patricia, me cansé de alzarlo, es pesado)

Patricia: En mi casa siempre nos turnamos con el bebé, cuando uno se cansa le da al otro.

Luciano: Esto es melón.

Ana: Te acordabas donde estaba (es muy chica la planta, caminamos bastante para encontrarla)?

Luciano: Me acuerdo y veo. (Patricia me pasa de nuevo a la bebé y seguimos caminando).

Patricia: A él (por su hermanito) le gusta caminar por el monte y que le hablen.

Ana: Y de qué le hablan?

Patricia: [...] Le decimos: mirá! y reconoce los pajaritos, ve como comen el maíz.

Luciano: este es el coco, los frutos son verdes, después se madura. Esta es la mandarina. Eso se llama hovenia, y aca están las peras. Esa es la fruta, ve? Se van a poder comer en un mes o dos. Ese se llama aratiku, da fruta también. Después allá están las bananas. No son como las del pueblo, son brasileras.

Patricia: Esa es pera.

Luciano: No, mora.

Patricia: Ah.. mora. Y esa es naranja, pomelo..

Luciano: No, ese es apepú (otro cítrico).

Patricia: Ah, apepú

Luciano: Y este es durazno [...], allá es araticú, y allá hay níspero que ya termino. Mas allá en el fondo la pitanga. [...] Acá hay mucho yuyo.

Patricia: Acá mi papá va a traer los bueyes para limpiar.

Luciano: Mi papá va a mandar machetear y plantar todo.

Patricia: Este es durazno... mirá que cantidad de plantas de durazno, arboles! Así medio verdes también se pueden comer. Amarillos hay en el pueblo [...]

Ana: Y esto que está en el medio que es?

Luciano: esto es yuyo.

Patricia: Es para adornar (se ríe)

Luciano: No, para que no haya bichos. Acá mi papá limpió, ves? [...] esto mi papá usa para medir. Pone un palo acá, lleva otro palo allá, para ir plantando abajo del lineo ((hilo)), para que queden derechas las plantas.

Patricia: el se agacha un poco y mira si queda derecho el lineo, si está torcido le tuerce, para que quede bien derecho la planta!

Llegan Gerardo y Ana, los hermanos más pequeños de Luciano y Patricia, tienen 7 y 5 años, por lo que se mueven solos por la chacra. Corren entre las plantas, se caen.

Patricia: Nosotros caminamos todos los días. Antes jugábamos en el monte con mis primos. Ahora no, porque están cortando los árboles. [...]

Ana: y se tienen que quedar acá (cerca de la casa)? No se aburren cuando no pueden ir al montecito?

Patricia: Cuando me aburro mi mamá me manda a lavar la ropa. No me gusta pero...

Ana: ustedes atienden a los animales?

Patricia: Nosotros a veces nomás les cambiamos, les llevamos al puente. Sino mi papá. [...]

Miramos un rato como Gerardo y Ana están jugando entre el maíz.

Patricia: Están arrancando para llevar a la chancha (se caen, se ríen). Ana, mirá tu ropa! Gustavo! [...] Mirá como parecen monos que trepan. Gerardo no puede bajarse, Lucas! (Visita a la chacra de la familia Estrella, noviembre de 2013).

En este fragmento de conversaciones sostenidas con los niños mientras recorríamos la chacra, era Luciano (el hermano mayor, en ese momento con 9 años), quien sabía con claridad cuáles eran los distintos sectores plantados, pero además podía identificar rápidamente plantas aisladas (“voy a buscar mandioca... acá hay una”). Como mencionábamos al comienzo, las experiencias formativas implican participar para tener información y para saber percibir, como más adelante el niño reconoce (“me acuerdo y veo”). Si bien Patricia tenía sólo un año menos que Luciano, por su posición en la escala de hermanos y también por su condición genérica tenía un acceso menor a estas experiencias formativas, de hecho su hermano le corregía en varias oportunidades la identificación de ciertas plantas (“esa es pera”, “no, mora”; “esa es naranja, pomelo”; “no, es apepú”; “la plantamos así para adornar”, “no, para que no se llene de bichos”).

Pese a tener rutinas diferenciadas, los niños recorrían la chacra y el monte cotidianamente (“caminamos todos los días”, “le gusta caminar por el monte”), jugando e incorporándose en tareas cuya responsabilidad recaía en los adultos, aunque ellos tenían obligaciones sancionadas socialmente sobre ciertas tareas en razón de edad y género (“ella reconoce los pajaritos”, “a veces cambiamos los animales”, “mi papá va a mandar machetear”; esto mi papá usa para medir”; “están juntando maíz para la chancha”; “cuando estoy aburrida mi mamá me manda a lavar la ropa”).

Sin embargo y como anticipábamos al comienzo, lejos de las imágenes estereotipadas del trabajo infantil, los niños de la familia Estrella se trepaban a los árboles, conversaban sobre su entorno, recogían frutas y hortalizas, que de a poco aprendían a distinguir como parte de procesos naturales intervenidos por los humanos (“allá hay níspero, que ya terminó”; “el ajo crece mas rápido si lo pones para arriba”), y también como productos en un ciclo de intercambio donde ocupan el lugar de productores de materias primas (“las bananas no son como las del pueblo”, “esta batata es de otra clase”, “duraznos amarillos hay en el pueblo”). En este sentido, el conocimiento sobre la naturaleza era completamente contextualizado, ya que los ciclos vitales que los niños distinguían estaban inmersos en un espacio social heterogéneo donde podían vislumbrar diferencias en términos de clase (“la madera es de un empresario, Victoriano Olivares”) y étnicas (mi papá compró el coatí de los aborígenes”), aun cuando no las definieran explícitamente como tales ni pudieran determinar sus alcances acabadamente.

En el relato de las actividades efectuadas por las distintas generaciones de la familia Estrella podían verse las continuidades y cambios vinculadas a las transformaciones del espacio social agrario, donde se intensificó y mecanizó la producción forestal, avanzando sobre la producción de los pequeños productores o colonos, no sólo por la valorización de la tierra que los expulsaba, sino como parte del horizonte de sus tareas cotidianas:

Carolina: A mi papá le gustaba plantar, mucha sandía, melón, zapallo, porotos, me acuerdo que daba lindo tomate. La fruta era re linda. Yo era más de la casa, limpiar los platos, la ropa, la escuela. Éramos 4 nenas y un varón. Lo ayudábamos para buscar la fruta, pero plantar no me acuerdo. Si una vez ayudamos a plantar pino y eucaliptos. Mi papá hacia el pozo, nosotros con mi mamá poníamos la plantita.

Patricia: Ayer mi abuelo se fue en mi casa, y ((mi tío)) Diego le ayudaba con la máquina al abuelo.

Ana: Qué máquinas son?

Patricia: Un zanello ((empresa de maquinas agrícolas)), una máquina, tiene todos puntas redondas grandotas.

Carolina: Sirve para juntar pino, cuando está cortado. Mi hermano la maneja. (visita a la chacra de la familia Estrella, junio de 2011)

Rubén (dirigiéndose a su hijo Gerardo, de 7 años, en tono de broma): Él sabe todo. Uno de los trabajadores tiene una cargadora grande, y yo quiero una chiquita para que maneje él, así que si vos ves una en Buenos Aires avísame y la traemos. El cuatriciclo también sabe manejar (eso lo dice en serio).

Carolina: Yo no sé, y él sabe.

Ana: Ustedes tienen un auto también, no? porque transporte público no hay mucho...

Rubén: Hay sí, lunes, miércoles y viernes pasa. Y también creo que el domingo. Hay uno que sale a las 6 de la mañana y vuelve a las 4, y otro sale a las 11 y vuelve a las 6. Pero acá es zona de vecinos, si uno va a pie la gente para, no es como en la ciudad que ni se conocen (Visita a la chacra de la familia Estrella, noviembre de 2013).

Como corresponde a las diferencias genéricas ya apuntadas, eran los varones

de la familia quienes manejaban la maquinaria agrícola y eran introducidos desde pequeños en la conducción de vehículos a motor, habilidad esencial dado que la zona tenía escasa accesibilidad vía transporte público y a la cada vez mayor penetración de la mecanización en el agro. De esta manera, si la hermana mayor refería a la maquinaria a partir de la marca comercial y el aspecto, su madre agregaba una descripción somera de su uso y su padre proporcionaba la denominación genérica cotidiana, uno de los varones más pequeños era elogiado por su habilidad temprana con las máquinas.

De modo análogo a la familia Hoffman, las experiencias formativas de las dos generaciones se distinguen en clave de una conciencia histórica: estas sensibilidades o conocimientos más profundos de la tecnología agrícola son propios de los niños que se han criado en un contexto donde la maquinaria está mas presente, atravesados por la condición genérica, la clase y la edad, y mediados por el afecto que atraviesa las relaciones en el ámbito doméstico: es por ello que se habla de gustos por la maquinaria en varones, se elogia el dominio temprano de estas habilidades que además marcan una diferencia respecto de los hijos de los ocupantes que no pueden acceder a esta tecnología, por sencilla que parezca si se la compara con la que utilizan los colonos y latifundistas.

Como puede verse en el testimonio anterior, en esta división sexual del trabajo se han operado cambios en las últimas dos generaciones, las que parecen haber ampliado los dominios cotidianos a los que acceden las mujeres, sin que los varones pierdan el lugar dominante. En la infancia de Carolina las mujeres se dedicaban a las tareas domésticas y ocasionalmente participaban de tareas en el campo, mientras que su hija tenía también estas tareas domésticas a cargo pero había, en su generación, una mayor penetración de actividades tradicionalmente masculinas. De esta manera, a diferencia de su madre, Patricia se ocupaba de cuidar a sus hermanos y limpiar la ropa, pero también trataba cotidianamente con animales y recorría la chacra con los varones.

Como anticipamos anteriormente, para Orlando y Mónica Hoffman las transformaciones del espacio social agrario adquirieron otra dimensión que para Carolina y Rubén Estrella, ya que ambos participaban de la industria forestal desde distintas posiciones de la estructura social; como capitalistas los primeros, como contratistas o medieros (en distintos momentos de la unidad doméstica) los segundos:

Orlando: Antes de morir mis padres ellos dividieron, tenían dos campos grandes y quedó la mitad para mi hermana y la mitad para mí, pero a mi hermana nunca le interesó, porque ella es sola, tiene varias casas en alquiler, dos sueldos como docente, gana más que suficiente. Habíamos reforestado una parte y había buenos yerbales; la reforestación ella la vendió y compró casas para alquilar, y la yerba va sobreviviendo, no está bien cuidada porque ella no tiene los conocimientos ni el tiempo para estar ahí. Ella le entrega a un contratista y que le haga limpieza, la cosecha. No son cosas bien administradas. Yo tengo ganadería y más que nada reforestación. Yo tengo arrendado mi campo. [...] Hicimos un contrato, yo le entregue un campo con cierta cantidad de animales. Él es socio mío, cada año me tiene que entregar 10 hectáreas reforestadas y limpiadas, y cuando se va, me tiene que devolver los animales que yo le di. [...] También planta sandía, melón. Y trabaja como

yo, en vez de tener personal, tiene gente a la que él le da una parte, y en vez de pagarle le hacen la carpida, nos ayudamos entre todos (Visita al negocio de la familia Hoffman, noviembre de 2012).

Como se puede ver, los Hoffman pasaron a ser arrendatarios del campo que heredaron (que es a su vez sub-arrendado), incluyendo en su caso la hacienda como capital inicial. Estos contratos les permitieron mantener la propiedad familiar, proyectando la continuidad en sus hijos:

Orlando: El campo se va preparando por si alguno quiere volver. Yo tengo muchas cosas más rentables que reforestar. Las huertas, que yo hacía antes, dan plata todos los días. La reforestación tengo que esperar 20 años. Aparte hay reforestaciones mas rentables, pero nosotros plantamos pino, porque otras plantas necesitan cuidado y como nosotros no estamos ahí no se puede. Entonces plantamos pino para que el día de mañana ellos administren como nosotros y puedan vivir de eso (Visita al negocio de la familia Hoffman, noviembre de 2012).

Como parte de esta expansión del capitalismo agrario, se consolidó el éxodo rural de quienes lograron capitalizarse mientras que, como anticipamos más arriba, se ampliaron las relaciones interétnicas para los ocupantes y colonos menos prósperos que continuaron, como los indígenas, viviendo en el campo:

Orlando: Yo cuando puse el negocio en el pueblo fue como que volví a vivir. El campo es lindo pero muy sacrificado. Acá toda la gente que hizo algo (de dinero) con el campo vive toda en el pueblo. La gente que se quedó es porque vivían en terrenos usurpados, son pocos que quedan por su voluntad. [...] Le soy sincero, a mi me tocó una época mala del campo. Yo tenía 8 años casado y no podía comprarme una heladera, tenía que guardar. Por ahí hay sequia, una helada, alguien hizo mal la cosa y no se cobra. Yo tengo planes forestales del año 2000 que todavía no cobré. Acá yo compro una herramienta y la vendo y listo. Entonces me quedo acá hasta que pueda cumplir con mis hijos, que estudien tranquilos. Si vuelvo al campo no puedo hacerlos estudiar (visita al negocio de la familia Hoffman, noviembre de 2012).

Luciano: Nosotros teníamos un coatí, pero desapareció. El coatí subía a la cantina de mi papá (kiosko donde vendían alimentos básicos), agarraba masitas y las comía. O sino mi papá compraba tutuca (maíz inflado), el coatí rompía el paquete y nosotros comíamos. (se ríen, siguen contando anécdotas del coatí comiendo productos del kiosko, que los niños aprovechaban también)

Patricia: Mi papá compro de los aborígenes, para nosotros. Mi papá de tanta bronca porque las cosas del kiosko salían caras, le ato con una cadena, le puso un collar. Cuando yo me acercaba él corría, venía por mi y me apretaba. [...] Lo tuvimos un tiempo, después se escapó.

Luciano: Se ve que vio una manada, subió por el árbol y se escapó.

Patricia: Capaz que pelearon, pero seguro que él es rey allá en la manada, porque se fue con el collar.

Ana: Y que comía el coatí?

Patricia: A veces mi papá levantaba una tabla y salía cantidad de tambú y el venía y comía. Tambú es ese gusano blanquito. Y nosotros no queríamos que entre a la casa porque él entraba adentro y traía por el piso los gusanos [...]

Estamos conversando recién llegados a la casa, donde vamos a tomar mate con los niños y su mamá.

Luciano: Mirá la menta!

Carolina: No es menta, tiene otro nombre...

Patricia: Kahare

Ana: Es la de la stevia (stevia rabaudiana)?

Carolina: No

Patricia: Es un remedio.

Carolina (se dirige a Rubén que acaba de llegar): como se llama esto?

Rubén: Suico (tagetes minuta)

Carolina: Suico!

Ruben: Normalmente se usa para el dolor de estómago (Visita a la chacra de la familia Estrella, noviembre de 2013)

El fragmento anterior alude a la circulación intergeneracional de conocimientos acerca de plantas medicinales (donde era nuevamente el padre el experto), pero sobre todo a los procesos de domesticación de animales del monte, aspecto que era reconocido como importante marca de identificación de los mbyà guaraní y donde, como se puede ver en el testimonio, algunos colonos incursionaban con desprejuicio. Debido a que no había una experiencia generacional con la que contrastar o informarse (al menos, no era reconocida como tal en la transmisión cultural explícita, lo que no implica que las generaciones de los padres y abuelos no hubieran tenido este tipo de experiencias), los niños iban proponiendo hipótesis imaginativas respecto al comportamiento del coatí: las razones por las cuales este animal de monte había escapado de la casa (“se ve que vio una manada”) o lo que sucedió luego de la huida (“seguro que él es rey de la manada”).

Asimismo, las experiencias formativas en clave generacional permiten entender la forma que asumía la inclusión de un animal salvaje en un espacio domesticado por excelencia como era la chacra: probablemente debido a la “novedad” de la experiencia, los niños aparecían atravesando los límites naturaleza-cultura acompañando y a la vez diferenciándose del animal (aprovechaban sus robos para comer golosinas junto con el, pero se disgustaban cuando introducía en la casa los gusanos). Esto se vincula con que sus padres no les transmitieron “reglas claras” sobre como comportarse con estos animales de monte, las que son propias de la interacción de los indígenas, no de los “colonos”).

Conclusiones

En este artículo he procurado analizar cómo los quehaceres vinculados a

las actividades de reproducción social constituyen experiencias formativas inter-generacionales, recurriendo para ello a una investigación etnográfica localizada en ámbitos rurales del noreste de Argentina. Este análisis pretende aportar, entre otros, al debate entre las posiciones abolicionistas y regulacionistas del trabajo infantil, ya que sin desconocer que la normativa de protección de derechos de la infancia y la adolescencia constituye un avance sustantivo ante situaciones de vulneración, violencia y condiciones de trabajo esclavo a las que son sometidos en el mundo muchos niños y jóvenes, continúa siendo un desafío entender otras formas no escolares de transmisión de conocimiento social que, con frecuencia, quedan subsumidas en estas normativas y por lo tanto, resultan desconsideradas, sancionadas socialmente y en ocasiones perseguidas.

A través del análisis de dos generaciones en familias rurales cuyos predios eran linderos, he considerado cómo su posición estructural dentro de las nuevas configuraciones del espacio social agrario en el noreste de Argentina, en un caso como colonos prósperos y en otro como ocupantes, ha producido distintas relaciones de los niños con el trabajo en las dos últimas generaciones, incidiendo así en las experiencias formativas vinculadas a la reproducción social a las que se veían expuestos en su vida cotidiana.

He mostrado cómo los niños se incorporaban en comunidades de práctica que implicaban, en el caso de los colonos capitalizados, el trabajo en un negocio familiar urbano donde los aprendices recibían una participación en dinero de las ganancias, lo que parecía constituir una parte central de la experiencia formativa, aunque vinculada con el aprendizaje de los procedimientos de organización del negocio, la manipulación de los productos o la atención de los clientes. Al mismo tiempo, padres e hijos sostenían experiencias aisladas de acceso al mundo agrario, estas últimas conducidas a fin de proporcionar a los herederos el conocimiento básico para administrar una extensa propiedad rural que funcionaba como capital arrendado.

En el caso de los ocupantes, que no tenían capital a conservar pero sí un conocimiento producido intergeneracionalmente que les posibilitaba la reproducción social, la incorporación de los niños en las actividades de la chacra implicaba la participación desde muy temprana edad en quehaceres a través de los cuales iban conociendo su entorno: los que se podía cultivar o criar, cómo y por qué. Sin embargo entre los hijos, solo los mayores desempeñaban actividades básicas de la chacra, con la asistencia de los hermanos que observaban y se incluían coyunturalmente en dichas tareas. Estos procesos de autonomización precoz en los quehaceres se vinculaban con un uso del espacio rural con múltiples propósitos, alternándose juego y trabajo, conociéndose así de modo sensible y práctico un entorno natural y social, donde posiciones de clase y étnicas forman parte del paisaje a conocer.

Estas comunidades de práctica que se producen en espacios domésticos vinculadas a las actividades de reproducción social implican que las relaciones entre aprendices y expertos adquieran cierta especificidad. En ella las diferencias de edad, posición dentro del grupo doméstico y relaciones de autoridad entre antecesores y sucesores implica una cierta configuración donde los padres suelen ser los expertos y los hijos los aprendices, la que generalmente es formulada como “ayuda” y no puede ser apelada hasta que los segundos atraviesan la frontera social

de la adolescencia, como retomaré al final.

Asimismo, entendiendo que las actividades de reproducción se inscriben en una estructura social en cuya base se encuentra una construcción social e histórica de división sexual del trabajo, es importante advertir cómo las niñas han ampliado sus oportunidades formativas en relación a sus madres, tanto en la posibilidad de permanecer más años en la escuela, como de participar de actividades que, en la generación anterior, no eran tan frecuentes. En la generación de los padres, los varones asumían la herencia familiar en términos de patrimonio, aun cuando económicamente el capital se dividiera entre todos los hermanos, la sucesión en las actividades de la chacra era entendida como un valor moral masculino. En la generación de los hijos, este exclusivismo parece asociado al dominio de la tecnología y en particular de la maquinaria agrícola como atributos naturalizados en la descendencia masculina. Esto podría definirse como cierta conciencia generacional que acompaña los cambios de las últimas décadas en la estructura social agraria, que asume características diferenciales de acuerdo a la posición estructural de las familias.

Finalmente, retomando una de las principales objeciones que desde posiciones abolicionistas se formulan cuando se trata la erradicación del trabajo infantil y la protección del empleo juvenil, es importante señalar que en las familias de origen colono y ocupantes cuyas experiencias formativas inter-generacionales he analizado, la tensión entre escuela y trabajo se presentaba durante la escuela secundaria. Era en ese preciso momento cuando se presentaban retrasos escolares o discrepancias entre padres e hijos que implicaban el abandono de las tareas en el grupo doméstico.

Sin embargo, evitando caer en reduccionismos, estos dilemas pueden vincularse no tanto con que el trabajo familiar asociado a la reproducción social sea efectivamente obstáculo para asistir a la escuela o aprobar los cursos, sino con que los hijos compartan con los padres un proyecto de futuro donde el progreso social esté en correlación directa con la culminación de la escuela. Del trabajo realizado surge que esta posición es propia de los padres, y en tal sentido perteneciente a una generación que no pudo completar sus aspiraciones de educación formal y considera retrospectivamente sus consecuencias. En tanto que los hijos, más allá del reconocimiento respecto de la importancia de las certificaciones, no han experimentado aun las consecuencias que un ciclo escolar interrumpido tendrá seguramente en sus vidas.

Referencias

- BARANGER, Denis. La construcción de un campesinado en Misiones. De las Ligas Agrarias a los sin tierra. In: SCHIAVONI, Gabriela. **Campesinos y Agricultores familiares**. La cuestión agraria en Misiones a fines del Siglo XX. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 33-70.
- BARTOLOMÉ, Leopoldo. **Los colonos de Apóstoles**: estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava en Misiones. Posadas: Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones, 2007.
- BARTOLOMÉ, Miguel. **Parientes de la selva**. Los guaraníes mbyà de la Argentina. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica, 2009.
- BELASTEGUI, Horacio. **Los colonos de Misiones**. Posadas: Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones. 2006

BOURDIEU, Pierre. La juventud no es más que una palabra. In: **Sociología y cultura**. México D.F.: Grijalbo, [1984] 1990.

BRUBAKER, Roger; COOPER, Frederick. Beyond identity. **Theory and Society**, n. 29, p.1-47, 2000.

COLE, Jennifer; DURHAM, Deborah. **Generations and globalization**. Bloomington: Indiana University Press, 2007.

GOROSITO KRAMER, Ana María. **Encontros e desencontros**. Relações interétnicas e representações em Misiones (Argentina). 1982. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade de Brasília, 1982.

GUTIÉRREZ, Thalia. Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. **Perfiles Educativos**, v. XXIX, n. 117, p. 85-110, 2007.

KROPFF, Laura. Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. **Revista Ava**, n. 16, . p. 171-187, dic. 2009.

LAVE, Jane; WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007

LAVE, Jane. **Apprenticeship in critical ethnographic practice**. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

MAGAZINE, Roger; RAMIREZ SANCHEZ, Martha Areli. Continuity and change in San Pedro Tlalcaupán, México: Chilhood, social reproduction and transnational migration. In: COLE, Jennifer; DURHAM, Deborah. **Generations and globalization**. Bloomington: Indiana University Press, 2007. p. 57-73.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones (1928). **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 62, p. 193-242, 1993.

NOVARO, Gabriela. **La interculturalidad en debate**. Buenos Aires: Biblos, 2011

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO - OIT. **Trabajo infantil Indígena**. Una aproximación conceptual. Lima: Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), 2009.

PADAWER, Ana. La protección de los derechos de la infancia mbyá-guaraní: aportes de la etnografía en la problematización de las experiencias formativas. **Espazo Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 52-81, jul./dez. 2010.

_____. “Mis hijos caen cualquier día en una chacra y no van a pasar hambre, porque ellos saben”: Oportunidades formativas y trabajo predial de los jóvenes en el sudoeste de Misiones Argentina. **Trabajo y Sociedad**, n. 22, p. 87-101, verano 2014.

PADAWER, Ana; CANCIANI, María Laura. Problematizando el campo de la educación ambiental desde la antropología de la educación: reflexiones acerca de los procesos de construcción de conocimientos ambientales asociados a la agricultura familiar en el sudoeste misionero. In: TELIAS, Aldana, CANCIANI, María Laura; SESSANO, Pablo. **La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas publicas**. Buenos Aires: La bicicleta, 2014. p. 193-216.

SCHIAVONE, Gabriela. Repensar la reproducción. Del campesinado a la agricultura familiar. In: SCHIAVONI, Gabriela. **Campesinos y Agricultores familiares**. La cuestión agraria en Misiones a fines del Siglo XX. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 13-32.

STOLEN, Kristi-Ann. **La decencia de la desigualdad**. Buenos Aires: Antropofagia, 2004.

Recebido em 16/06/2015

Aceito em 03/11/2015

**A CIÊNCIA DA SEXUALIDADE
E A CURIOSIDADE DE CRIANÇAS PÚBERES:
reflexões acerca de uma aula sobre o sistema reprodutor**

**THE SCIENCE OF SEXUALITY
AND CURIOSITY OF PUBERTAL CHILDREN:
reflections about a lesson on the reproductive system**

Cassianne Campos*

Resumo

Em uma aula de Ciências sobre o sistema reprodutor, crianças púberes mostram-se curiosas acerca de vários aspectos da sexualidade. As professoras que regiam a aula, ocupadas em ensinar sobre o sistema reprodutor, reforçavam aspectos científicos da reprodução. Este artigo é fruto das possibilidades analíticas que surgiram a partir dos diálogos entre as professoras e as crianças durante a referida aula. Desse modo, o artigo destaca o que as crianças sabem e o que querem saber sobre sexualidade e como o conhecimento científico a respeito do sexo – genitália e cópula – funde-se a uma moralidade sexual diferenciada e desigual segundo o gênero.

Palavras-chave: Sexualidade. Crianças. Aprendizagem e conhecimento científico.

Abstract

During a biology lesson on the reproductive system, pubescent children showed curiosity about several aspects of sexuality. The teachers who taught the lesson, occupied in teaching about the reproductive system, reinforced scientific aspects of reproduction. This article is the result of analytical possibilities that emerged from the dialogues between teachers and children during that class. Thus, the article highlights what children know and what they want to know about sexuality, and highlights how scientific knowledge about sex - intercourse and genitalia - merges with a differentiated and unequal sexual morality according to gender.

Keywords: Sexuality. Children. Learning and scientific knowledge.

* Mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB) e Professora pesquisadora do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/Capes) no polo da Universidade Estadual de Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. E-mail: cassianne@gmail.com

Introdução

As crianças, ordinariamente, aprendem sobre os mais variados aspectos da vida social. Elas aprendem de diferentes maneiras, através de diferentes fontes de informação e dos diálogos entre pares. As pesquisas cotidianas das crianças, motivadas por suas curiosidades e experiências, movimentam a engrenagem de suas buscas por conhecimento. O mesmo se passa quando o foco da curiosidade é a sexualidade.

Visando observar e compreender o movimento dessa engrenagem, iniciei uma etnografia em uma escola de Ensino Fundamental de um bairro situado no Plano Piloto de Brasília – DF, que atende, principalmente, pessoas que moram nas proximidades da escola – a escola atende aproximadamente seiscentas crianças e adolescentes. A pesquisa foi realizada durante dois meses, no ano de 2013, com professoras e crianças das três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da referida escola. Cada turma possuía em média vinte crianças com idade entre 10 e 12 anos – isto é, eram turmas com crianças que estavam na puberdade (púberes), e contava com uma professora, totalizando três que aqui serão chamadas de Flora, Marina e Sofia.

O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre diálogos que aconteceram entre professoras e crianças púberes em uma aula de Ciências sobre o sistema reprodutor, nos 5º anos do Ensino Fundamental. Serão apresentados trechos do diário de campo que evidenciam o que as crianças sabiam e o que queriam saber sobre sexualidade. A aula de Ciências Naturais sobre o sistema reprodutor está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil (PCN), e nessa ocasião que as crianças têm, pela primeira vez, uma aula sobre o sistema reprodutor. Durante a aula, é legítimo falar sobre sexo, ver os sexos (genitálias) estampados em um *banner* e expor as dúvidas sobre sexo.

Focalizar o período da pubescência, pelo qual essas crianças passavam, tem a ver com a compreensão de que as pessoas são afetadas pelo ciclo da vida, que é marcado por mudanças corporais. Nesse ciclo, os corpos são construídos continuamente. Na puberdade, os corpos, antes infantis, começam a comportar mudanças vinculadas à sexualidade. Não podemos negar o impacto que os corpos e suas marcas causam nas percepções pessoais. Entretanto, é relevante destacar que essas marcas biológicas são percebidas socialmente de formas variáveis, a depender da sociedade em foco¹. Na escola pesquisada, por exemplo, as professoras comumente afirmavam que no período da puberdade as crianças se tornavam mais curiosas sobre a sexualidade. Se as crianças pareciam estar mais propensas a perguntar, as professoras pareciam estar dispostas a responder. Nesse sentido, são as crianças e suas professoras as protagonistas deste artigo.

¹ Textos clássicos da antropologia social trazem diferentes percepções que as sociedades são capazes de produzir a respeito dos corpos das pessoas, o gênero e a sexualidade. Entre esses textos, temos aqueles produzidos por Bateson (2006), Clastres (2014) e Strathern (2006).

A aula de sistema reprodutor e sua ciência

Quando cheguei à escola, com o objetivo de conhecer experiências vivenciadas por crianças e professoras que expressassem saberes e aprendizados acerca de gênero e sexualidade, não tardou para que professoras de diferentes turmas começassem a narrar histórias sobre as curiosidades das crianças acerca do sexo (genitália e cópula), que remetiam conseqüentemente a questões de gênero. Foram as mais variadas histórias: meninos que se desnudaram para mostrar a genitália um para o outro em sala de aula, perguntas sobre sexualidade como “Tia, eu sou virgem?” ou “Tia, é pecado se masturbar?” ou ainda se a menstruação era “sangue podre que saia da mulher”.

Ao responder as perguntas das crianças, as professoras o faziam da maneira mais *neutra* possível. Certa vez, a professora Marina me explicou que é preciso ter cuidado ao falar sobre qualquer assunto com as crianças na escola, pois tudo que elas escutam na escola, informam em casa. Por isso, o assunto não pode ser tratado de maneira vulgar. A saída encontrada pelas professoras é falar sobre os assuntos de maneira científica – para elas, é a ciência que garante a neutralidade – evitando, assim, divergências entre as pessoas responsáveis pelas crianças e as professoras. Essa era a preocupação das professoras Flora, Marina e Sofia para a aula de Ciências sobre sistema reprodutor: ensinar sobre reprodução/sexo de maneira neutra e sem vulgarizar o assunto.

Ao chegar à escola, já sabia da existência da aula de Ciências sobre o sistema reprodutor e que essa deveria ser ministrada nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Por isso, busquei conhecer as professoras dessas turmas e, por elas, fui recebida com muita prontidão e adquiri muito mais do que interlocutoras, mas colegas naquela pesquisa. Flora, Marina e Sofia realizavam um trabalho em conjunto, coordenando e padronizando as atividades em todas as três turmas. Era um trabalho colaborativo no qual fui acolhida.

Diante do meu interesse pela aula sobre o sistema reprodutor, elas buscavam saber quais eram minhas curiosidades de pesquisadora e em que elas poderiam me ajudar. Eu insistia em dizer que elas deveriam seguir seus próprios planos, como se eu não estivesse ali, mas eu estava, e era inevitável não me notar. Eu frequentava a escola duas vezes por semana, nos horários de planejamento das professoras, quando era possível estar com elas sem atrapalhar os horários de aula. E a minha presença como pesquisadora fez com que a aula sobre sistema reprodutor recebesse uma atenção específica.

Antes que a aula de Ciências sobre sistema reprodutor acontecesse, as professoras refletiram sobre diferentes alternativas para tornar a aula o mais científica possível. Inicialmente, pensaram na possibilidade de convidar uma pessoa profissional da saúde para falar sobre sexualidade. No entanto, descartaram essa possibilidade por considerar que talvez a pessoa não tivesse a didática necessária para ensinar crianças. Em seguida, resolveram criar o *envelope da dúvida* e, algumas semanas antes da aula, introduziram o assunto, e pediram às crianças que escrevessem em um papel, de maneira anônima, dúvidas sobre o sistema reprodutor.

Foram muitas as questões que surgiram. Desde “por que existe menstruação?” até “por que os homens têm pensamentos sexuais e vontades sexuais?”. Na verdade, o envelope da dúvida serviu como um levantamento prévio para as professoras e, conseqüentemente, para mim sobre o que nos aguardava no dia da aula.

Após esse levantamento prévio, as professoras resolveram realizar uma aula conjunta, como já haviam feito antes. Elas reuniram as três turmas em uma só sala e, assim, poderiam ter o suporte uma da outra. Começaram o planejamento da aula em busca de um vídeo que pudesse ajudá-las a tornar a aula mais atrativa e dinâmica, já que com a junção das turmas o domínio de classe se torna uma tarefa desafiadora. Nessa busca, a professora Sofia encontrou duas teleaulas de Ciências destinadas ao Ensino Fundamental com o título “Perpetuando a Vida” (teleaulas nº 57 e nº 58), que fazem parte do material didático do Novo Telecurso². Cada vídeo tem em torno de dez minutos. As professoras optaram por iniciar a aula sobre sistema reprodutor com este material.

No dia da aula, a professora Flora chegou com dois *banners*, sendo que o *banner* (A) apresentava as mudanças nos corpos nus, masculino e feminino, em cinco períodos de idade – bebês, crianças, adolescentes, pessoas adultas e pessoas idosas; e o *banner* (B) apresentava o sistema reprodutor feminino e o sistema reprodutor masculino. Embora fosse um dia letivo como outro qualquer, naquele dia várias crianças se ausentaram, diminuindo consideravelmente o volume da turma. As ausências, acreditamos eu e as professoras, ocorreram por ter sido, aquela, uma semana com feriado prolongado.

O roteiro das teleaulas contava com um narrador – que, muitas vezes, aprofundava o assunto – e personagens femininos e masculinos que viviam e contavam uma história relacionada ao sistema reprodutor. A história era, basicamente, sobre a gravidez da mulher em um casal heterossexual. Depois do diagnóstico da gestação, as personagens iniciam uma incursão sobre os aparelhos reprodutores feminino e masculino. A ciência contida nas teleaulas era a mesma contida no livro didático de Ciências utilizado pelas crianças da escola em que foi realizada a etnografia. A única diferença que havia entre as teleaulas e o livro didático era que o último continha informações sobre fecundação de gêmeos, assunto que não foi tratado nas teleaulas, mas posteriormente pelas professoras.

A maneira como a fecundação foi explicada evidenciava não só as funções dos órgãos genitais da mulher e do homem, mas fazia com que tais funções transcendessem a materialidade anatômica e alcançassem o social. Nas informações disseminadas pelos vídeos, os corpos das mulheres mudavam para começar o processo de preparação para a reprodução. O ciclo reprodutivo iniciava-se nos corpos femininos. A cada novo ciclo, o óvulo aguardaria na trompa, pacientemente, a chegada do espermatozoide. Se o espermatozoide não vinha, o óvulo, frustrado, morria e as paredes do útero descamavam: menstruava-se. Para que o óvulo se

2 O telecurso é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo Ministério da Educação, que oferece acesso à escolaridade básica, com realização da Fiesp/Sesi/Senai/IRS e da Fundação Roberto Marinho. As aulas citadas estão disponíveis em: <<http://www.telecurso.org.br/ciencias/>>.

encontrasse com o espermatozoide, a mulher deveria ser penetrada pelo homem, passiva. O homem, ativo, fecundaria a mulher. Ela, assim, engravidaria.

O conhecimento científico, égide do magistério, apresenta-se rígido, dogmático e, sobretudo, inquestionável. É assim, também, que a aula de Ciências se apresenta. No entanto, ao estranhar a ciência, especificamente o conhecimento científico referente aos sistemas reprodutores, serão apresentados questionamentos que pretendem flexibilizá-la, desvelar seu entendimento a partir de sua relatividade.

Como questionar a ciência inquestionável? Isabelle Stengers (2002), ao nos falar sobre verdades científicas, cientistas e política, provoca reflexões que conduzem ao entendimento de que essa ciência inquestionável não existe. Stengers (2002) explica que ao fazer sua ciência, o cientista não é somente produto de sua época, ele é ator. Isto é, o cientista não só é afetado pelo contexto social, como o afeta com suas ações. A autora continua sua explicação afirmando que

[...] se não se deve confiar, como havia afirmado Einstein, no que ele (o cientista) diz que faz, mas observar o que ele faz, isto não é absolutamente porque a invenção científica excederia as palavras, mas porque as palavras têm função estratégica que é necessário saber decifrar (STENGERS, 2002, p. 19).

A função estratégica de que nos fala Stengers diz respeito à função política da ciência. E no caso da ciência aplicada na aula sobre sistema reprodutor não é muito diferente. Se a ciência a ser desvelada é sobre a sexualidade, Thomas Laqueur (2001), em sua pesquisa sobre como as diferentes formas de pensar as diferenças entre os sexos tiveram muito pouco a ver com progressos científicos, faz alguns apontamentos a respeito. O autor conclui, ao analisar os processos históricos acerca da “invenção do sexo”, que era a ideologia que determinava como eram vistas as diferenças anatômicas entre o homem e a mulher, e qual destaque era dado a essas diferenças.

Além do mais, quando o objeto da ciência envolve a sexualidade, é possível perceber que a ciência autoriza os discursos moral e religioso que afetam, principalmente, os corpos de mulheres. Lia Machado (2010), ao analisar o discurso de uma pesquisadora contrária ao projeto de lei que visa legalizar a interrupção da gravidez, destaca que há uma simbiose entre os discursos religiosos e as narrativas genéticas. Se o discurso religioso foca a categoria religiosa da alma para justificar sua posição contrária à interrupção da gestação, pois se há fecundação há alma, o discurso científico (ciência genética) faz da presença do DNA o mesmo uso: o DNA é o vir a ser do ser vivo.

Desvelar as estratégias políticas ou ideológicas presentes no conhecimento científico é um desafio que algumas estudiosas feministas têm enfrentado com bastante fôlego. Em suas críticas à objetividade científica, Donna Haraway (1995) afirma que “o feminismo ama outra ciência: a ciência e a política da interpretação, da tradução, do gaguejar e do parcialmente compreendido” (HARAWAY, 1995, p. 31). O desafio de produzir textos com argumentos a favor do conhecimento situado e corporificado, como defendido por Haraway, pode ser superado quando buscamos localizar os saberes das pessoas a partir do que elas são, de suas relações, ou seja, a partir de suas experiências.

As formas como os discursos científicos foram repassados pelas professoras durante a aula de Ciências e a relação inevitável e constante desses discursos com as curiosidades das crianças possibilitaram reflexões acerca do aprendizado sobre sexualidade que ficarão mais claras a seguir.

O que as crianças sabiam e o que queriam saber

Após a apresentação dos vídeos, as três professoras conduziram um bate-papo com as crianças, para sanar as dúvidas sobre os assuntos tratados nas teleaulas e abordar outros não ditos, como a reprodução gemelar. A princípio, as crianças se mostraram resistentes em expor suas dúvidas, mas, diante da insistência da professora Flora, começaram a fazer perguntas.

Respondidas as perguntas iniciais, o silêncio voltou a pairar na sala de aula. A professora Sofia começou a responder uma dúvida que surgiu no envelope de dúvidas e que a havia preocupado, a saber: se era preciso ter relação sexual para menstruar. A professora explicara que não era necessário ter relações sexuais para menstruar. Estimulada pelo adendo da professora Sofia, a professora Flora reforçou a informação.

Professora Flora: – Vou explicar aqui, presta atenção. Quando a menina nasce, o corpo dela já vai sendo preparado para uma de suas principais funções: ser mãe. Se prepara para dar outra cria. É assim que a humanidade continua até hoje, por causa da capacidade de reprodução que nós temos. Então o que acontece é que o corpo vai se preparando até a idade correta para ter filhos. (A professora Flora abre o banner A). Igual você vê aqui (apontando o banner A), o corpo do bebê é muito diferente do corpo da adolescente, uma diferença clara são os seios. Por exemplo, um bebê, se não tiver um lacinho ou uma roupa azul ou rosinha, dá para saber se é homem ou mulher?

Crianças: – Não.

Professora Flora: – Pois é. Não dá para a gente identificar se olhar só a carinha, não dá para saber se é homem ou mulher. Vai modificar a medida que vai envelhecendo. O que é a menstruação? O corpo da garota vem se preparando. Está lá o útero, porque ela é menina. Por exemplo, o homossexual pode ter uma aparência todinha de mulher, tudo, seio perfeito, cintura perfeita, tudo perfeito, na aparência. Mas ele não vai ter isso aqui (apontando o útero no banner B), mas a mulher vai ter isso aqui: o útero, do aparelho reprodutor. O que acontece é que o aparelho vai amadurecendo e vai produzir óvulos, chega um momento que todo mês ele irá se preparar para uma gravidez. Aí o organismo da mulher vai esperar uma relação sexual e se o espermatozoide encontrar com o óvulo vai vir uma gravidez, mas se não houve relação sexual, não houve gravidez, esse bercinho que ficou aqui (apontando no banner B) preparado para receber o bebê se desmancha. Você pode perguntar: ‘professora, sai pedaço do útero?’ Não! O sangue que estava aqui preparando esse útero vai sair. Então não podemos dizer “A Flora está menstruada, então significa que ela teve uma relação sexual!” Não. Isso acontece naturalmente dentro do organismo. Certo?

Rodrigo: – Tia, eu tenho a idade que eu tenho, aí tem uma menina que mora lá perto

de casa, se nós dois tivermos relação sexual faz mal pra saúde? [1]

Professora Flora: – Não, querido. Não faz mal nenhum para saúde, mas só tem um problema...

Rodrigo: – Não, tia. Eu mesmo, na idade que eu tenho? (Rodrigo tinha 12 anos).

Professora Flora: – Não! Se sua dúvida é se por ter tido uma relação sexual vai ficar com uma doença no pênis ou a menina vai ficar com uma doença na vagina: não. Só se não usar camisinha. E se não usar pode acontecer também da menina engravidar.

Rodrigo: – Mas se eu usar preservativo?

Professora Flora: – Então não! Não tem nenhum problema.

Professora Marina: – Mas a gente tem que fazer as coisas no momento certo. Tudo na vida tem a hora certa.

Rodrigo: – Mas quando é o momento certo?

Professora Flora: – O momento certo, de preferência, é quando você tem mais idade. Quase uns 20. Porque, por exemplo, não é ideal uma garota começar a sua vida sexual aos 10 anos, garotas de 10 anos tem que estar brincando, tem que estar sonhando, tem que estar imaginando como são as coisas, não já estar fazendo. Para depois não aprender de uma maneira muito dolorosa o que é uma gravidez fora de época. Porque depois que o bebê já está ali é aquele ditado “chorar sobre o leite derramado”. Ou seja, achar ruim e reclamar depois que já aconteceu não adianta mais. Sem contar todo o desgaste físico que é, o corpo de uma garota de dez anos, ele não tem tamanho para comportar um bebê, o peso, imagina? Olha para as suas colegas de dez anos, imagina uma menina dessas com um bebê de três quilos dentro da barriga, mais o peso dos seios que crescem por causa do leite que está sendo produzido. Coitadinha! Até para conseguir carregar isso é sofrido. Imagina! A gente pode fazer um teste e amarrar um saco de arroz de cinco quilos na barriga e ficar o dia todo, fazendo tudo com aquele saco de arroz amarrado, aí você imagina.

Professora Sofia: – E para ter um filho a gente tem que ter maturidade. E vocês ainda estão novos, vocês estão começando a compreender isso agora, ainda tem muita coisa para aprender, tem que ter calma.

Fábio: – Mas tem uma menina aqui na vila que tem 13 anos e tem filho.

Professora Flora: – Eu sei, mas não é só ela que tem filho com essa idade. Mas isso não quer dizer que porque ela teve o filho que o corpo dela estava preparado.

Professora Marina: – Porque quando a gente tem filho os órgãos dentro da gente saem do lugar. Vocês não lembram que a gente estudou os outros órgãos. Por exemplo, os rins saem do lugar, o coração também e tudo lá dentro aperta, por isso que a gente está falando de sofrer. Você não vê que no final da gravidez a mulher fica andando meio assim (ela encenou uma maneira de caminhar arrastada), ou fica com falta de ar? Fica inchada. (Cassianne Campos, Transcrição de caderno de campo, 16/10/2013, grifo meu).

As professoras continuaram falando sobre a gravidez e o parto, e dos seus riscos. Falaram sobre a possibilidade do parto do prematuro, os riscos da cesariana, as dores do parto e os gastos com o bebê. Todas as características negativas da gestação, que atingem os corpos femininos, são reforçadas para fazer com que as crianças entendam que uma gestação nos corpos ainda infantis das meninas é algo

prejudicial. Em seguida, Fábio, que estava conversando paralelamente com Rodrigo e Douglas, fez uma nova pergunta.

Fábio: – O que é ejaculação?

Professora Flora: – É o líquido que sai do pênis do homem, é o esperma que ele solta dentro da mulher. Mas ele não ejacula só dentro da mulher, o homem pode ejacular em outros lugares, na privada, no potinho para fazer exame.

Fábio: – E quando a mulher fica excitada ela faz o que? [2]

Professora Flora: – Depende. Estar excitada é estar desejoso de uma relação sexual. Talvez você e o Rodrigo podem estar imaginando que ficar excitado é só ficar com o pênis ereto. Mas não...

Fábio: – Não! Não estou não...

Professora Flora: – ...Até porque a mulher fica excitada, mas não tem um pênis para ficar ereto.

Júnior: – Mas se uma mulher fica excitada ela fica como?

Professora Flora: – Depende. Ela pode ficar só pensando em sexo. Ela pode ficar arrepiada. Ela pode ficar suada.

(As meninas riem e cochicham umas com as outras).

Fábio: – Acontece isso quando as mulheres ficam excitadas, professora?

Professora Flora: – Pode acontecer. Mas ela pode ficar apenas com vontade de fazer sexo. É porque no homem é mais visível, não é? Um dos sinais do homem, bem visível, é o pênis ficar ereto. O corpo dele está dizendo que ele está desejoso de uma relação sexual.

Rodrigo: – Professora, a mulher também solta espermatozoide? [3]

(Algumas crianças fazem em coro um som de reprovação – dāāāāā...)

Professora Flora: – Nunca! Quem é que produz espermatozoides, gente?

Crianças: – Os homens.

Professora Flora: – Mulher tem isso? (Ela aponta os testículos no banner B).

Crianças: – Não.

Professora Flora: – Então mulher nunca vai ter espermatozoide.

Mariele: – Mas professora, se a mulher for homossexual ela tem espermatozoides. [4]

Professora Flora: – Gente, o que eu expliquei para vocês é que se um homem for homossexual ele vai parecer com uma mulher, mas não é mulher. Aqui no Brasil, tem um caso de uma mulher que foi considerada a mulher mais bonita do Brasil, a Roberta Close, mas ela não nasceu mulher, ela não tem útero. Você olha e vê uma mulher, mas não é uma mulher. Isso aqui (apontando a vulva no banner B) ela não tinha, ela tinha o de homem. Mas ela fez a cirurgia e tirou o pênis, como hoje em alguns países se faz, tirou o pênis e fez uma vagina. Mas o que é lá de dentro ela não vai ter, certo? O máximo que ela pode fazer é fazer uma cirurgia, não é feito em qualquer canto ou de qualquer jeito, tem um estudo psicológico, para que os médicos entendam que a alma da pessoa é feminina, que a mente e o emocional da pessoa realmente é de mulher, que por um acaso ela está em uma casca que é de homem, o corpo externo é de homem. Depois de fazer todo o estudo, essa pessoa vai retirar o pênis e será construída uma vagina. Ela vai ter uma relação sexual que o pênis vai entrar na vagina, como em qualquer mulher, mas ela não vai ter, internamente, nada de mulher. Certo? (Cassianne Campos, Transcrição de caderno de campo, 16/10/2013, grifo meu)

A professora Flora continuou reforçando as diferenças entre a genitália masculina e a genitália feminina. Houve um silêncio e ela perguntou: – *Gente, não ficou nenhuma dúvida, tem mais alguma coisa?* Fábio, Rodrigo e Douglas começaram, mais uma vez, um falatório e risos entre eles. A professora Sofia, que estava próxima, informou à professora Flora sobre o que falavam.

Professora Sofia: – Flora, eles estão falando sobre o líquido que sai da mulher.

Professora Flora: – Gente, o líquido que sai da mulher é uma lubrificação. É um líquido que sai para ajudar na penetração do pênis. Como eu já falei, não é uma ejaculação, é um líquido que lubrifica a mulher.

Fábio: – Mas ele falou que a mulher ejacula.

Rodrigo: – Mentira! Para, eu não falei nada...

(Os meninos começaram a discutir um com o outro)

Professora Flora: – Rodrigo, vamos combinar aqui. Não precisa dizer quem falou, é só falar assim “eu soube que...”. E aí pode falar. Estou te ouvindo.

Rodrigo: – É que uma pessoa viu em um vídeo que a mulher teve uma ejaculação. [5]

Professora Flora: – Por favor, não diga mais isso. As mulheres não soltam espermatozoides, pois mulheres não produzem espermatozoide. Mulher não produz, então não tem como ejacular.

(As crianças começaram a conversar todas juntas e não se ouvia mais nada)

Douglas: – Não, tia! É porque o vídeo tem uma mulher que... Tem um homem que está tendo relações sexuais com uma mulher e eles não estão usando camisinha, aí o homem está com o pênis dentro da vagina da mulher e assim, no lado assim, sai o líquido.

Professora Flora: – Ah! O Douglas explicou. Não é a mulher que ejacula, o que vocês viram foi a ejaculação masculina. Presta atenção! (A professora pegou um saquinho para dindin³, encheu de água) Dois corpos não ocupam o mesmo lugar, faz de conta que o saquinho é a vagina e a canetinha é o pênis, (ela enfiou uma caneta hidrocor dentro do saquinho e fez a água transbordar) foi isso que vocês viram. Pode acontecer? Pode. Essa situação é porque não tem camisinha, então ejaculou na vagina e vazou.

Rodrigo: – Tia, mas tem no vídeo que o homem tirou o pênis e o líquido saiu da mulher.

Professora Flora: – Mas é como eu falei, é o líquido do homem que estava dentro dela.

Rodrigo: – Mas saiu longe.

Professora Flora: – Bom, Rodrigo, eu não posso agora mudar a ciência e dizer que a mulher ejacula. O meu papel aqui é dizer o que eu sei e o que eu sei é isso. (Cassianne Campos, Transcrição de caderno de campo, 16/10/2013, grifo meu).

O assunto foi encerrado, e então surgiram as últimas perguntas.

Lucas: – Tia, eu queria fazer uma pergunta, mas não sei como falar.

Professora Flora: – Fale, eu te ajudo.

Lucas: – É porque as pessoas falam que se a gente ficar mexendo assim no pênis que nasce

3 Optei por utilizar o termo comum em Brasília - DF: dindin. Em outras regiões do País o dindin também é conhecido como chup-chup, sacolé, chupa-chupa ou geladinho.

cabelo na mão, é verdade?

Professora Flora: – Você fala sobre se masturbar. Não, não é verdade, não nascem pelos.

Lucas: – E menina também masturba? [6]

Professora Flora: - Sim.

Lucas: – Mas como, se ela não tem o reto? (Lucas fez um gesto com o indicador traçando uma linha de sua pélvis para frente, indicando o pênis).

Professora Flora: – Ela toca os órgãos sexuais dela, igual os homens tocam os deles. O que é a masturbação? Não é você mesmo dar a satisfação sexual para você? Então, é isso. Você, numa relação sexual, não vai ter sua satisfação sexual dentro da vagina da mulher? Mas na masturbação você vai ter satisfação com sua mão. A mesma coisa a mulher, a satisfação sexual da mulher não é com o pênis do homem? Então ela pode se masturbar com os dedos.

Júnior: – Ou então com um pênis de borracha.

(As crianças riram)

Professora Flora: - Também. (Cassianne Campos, Transcrição de caderno de campo, 16/10/2013, grifo meu).

Foram destacados, durante a narrativa acima, seis pontos – principalmente indagações – colocados pelas crianças, durante a aula. Esses apontamentos são o cerne das considerações sobre o que sabiam e o que queriam saber as crianças no que se refere à sexualidade, apresentadas a seguir.

O que aprender com os apontamentos das crianças?

As colocações das crianças têm muito a dizer sobre como a sexualidade é aprendida em diferentes espaços. A aula de Ciências sobre o sistema reprodutor trouxe à tona o interesse das crianças em saber mais sobre sexo-prazer, conhecimento este que elas já possuíam em alguma medida, possivelmente através de informações compartilhadas em espaços que não o espaço formal da sala de aula. Os acontecimentos e as reverberações dos mesmos, ocorridos durante o trabalho de campo, possibilitaram compreender o aprendizado das crianças sobre sexualidade – e também sobre gênero –, sobretudo a partir da separação entre sexo-prazer e sexo-reprodução, e entre o saber empírico e o saber científico.

Sexo-prazer e sexo-reprodução

Como pontuado acima, as professoras consideravam pertinente responder às perguntas da maneira mais neutra possível – usando a ciência – e, ainda, ficavam atentas para não tornar o assunto vulgar. De acordo com Guacira Lopes Louro (2000), esse tipo de preocupação se dá porque, muitas vezes, as professoras consideram que falar sobre sexualidade – principalmente sobre prazer sexual – pode ser percebido como incitação das crianças ao ato. Ao falarem sobre iniciação

sexual, as professoras não puderam responder para Rodrigo – apontamento [1] – que ele não pode, aos doze anos de idade, ter relações sexuais, mas não se furtaram em reforçar os efeitos negativos (para aquele período de idade) que uma relação sexual tem. Embora tenham explicado os perigos das doenças sexualmente transmissíveis, o risco potencial destacado pelas professoras foi a gravidez precoce.

As explicações das professoras apontam para uma perspectiva recorrente nos estudos de gênero: o legado da reprodução sobre os corpos femininos. Não há dores e nem aspectos negativos, punições, sobre os corpos masculinos. O fardo é carregado pela mulher e não compartilhado com o homem. O homem é sensibilizado pela dor do fardo feminino e, através dessa sensibilização com a mulher-vítima, ele pode escolher fazer diferente. A propagação desse discurso da gravidez como um fardo que *tem* que ser carregado pela menina apresenta um desafio para a luta feminista pelos direitos reprodutivos, pois invisibiliza os direitos das mulheres em regular sua própria sexualidade e capacidade reprodutiva, e debilita a reflexão dos meninos sobre as responsabilidades pelas consequências do exercício de sua própria sexualidade.

Outro fator apontado como justificativa para a postergação da iniciação sexual é que “tudo na vida tem a hora certa”, como disse a professora Marina. As crianças são lembradas de que elas ainda estão começando a conhecer os seus próprios corpos e que, com o passar do tempo, elas irão adquirir maior compreensão sobre os referidos aspectos da vida. E, embora a professora Flora tenha exaltado a capacidade de gerar do corpo feminino, dizendo que ser mãe é uma das principais funções das mulheres e que o corpo da menina vai se preparando para a maternidade, ela não deixa de destacar que essa preparação se desenvolve até que o corpo alcance a “idade correta para ter filhos”.

Se a iniciação sexual parece estar interdita por hora, por causa, principalmente, do risco da reprodução, o sexo-prazer ainda poderá ser desfrutado através da excitação sexual e da masturbação – apontamentos [2] e [6]. A curiosidade dos meninos que fizeram tais apontamentos recai sobre os corpos das meninas, parece que a excitação e a masturbação localizados na genitália masculina já estão bastante evidentes para eles.

O vídeo da teleaula já havia informado sobre a excitação da mulher, nele foi dito que “durante a excitação sexual o clitóris ganha sangue e fica avermelhado, aumenta de tamanho e provoca a sensação de prazer”. Mesmo assim, os meninos continuaram com dúvidas sobre a excitação sexual e a masturbação femininas.

Entretanto, ao explicar quais são os efeitos aparentes da excitação feminina, para assim criar um paralelo com a excitação masculina, manifestada na ereção do pênis, a professora Flora focalizou os aspectos visíveis da excitação, como manifestações em sua pele – “pode ficar arrepiada, pode ficar suada”. Se a excitação sexual feminina em sua genitália não pode ser vista, parece não haver justificativa para reforçar suas características, o clitóris parece ter sido esquecido, já que não desempenha função reprodutiva, mas de prazer sexual.

Ao falar sobre o clitóris, Laqueur (2001) expõe a trajetória desse órgão dentro do discurso científico. O clitóris passa do *status* de inexistente para, no século XVIII, através dos estudos de Albrecht Von Haller, existir como fonte de prazer essencial à reprodução. Nos estudos de Von Haller, explica Laqueur, a ereção do clitóris

como intensificador do prazer ganha destaque no processo da fecundação, já que o prazer sexual proporcionado pelo clitóris aumentaria o fluxo sanguíneo em todo o sistema genital da mulher, auxiliando na reprodução. Hoje, o clitóris é compreendido como um pequeno órgão do sistema sexual feminino, com finalidade única de proporcionar prazer. Todavia, ele é deixado à margem da discussão em sala de aula, afinal o foco está na reprodução em si. E, embora o fim último da relação sexual que fecunda depende do orgasmo/prazer do homem, o mesmo não se evidencia como necessário para a mulher.

A mulher é, no processo reprodutivo, a dona do “bercinho” que carregará o embrião recém-fecundado e que a tornará mãe. O aprendizado científico sobre sistema reprodutivo é permeado pelo aprendizado de moralidades diferenciadas em relação ao sexo-prazer. As percepções acerca do sexo/genitália refletem valores morais que incidem sobre as pessoas marcando as diferenças de gênero. Os paralelos entre genitália e gênero parecem informar que a genitália do homem, tal qual ele deve ser, é externa, facilmente vista, ativa e pública. Em contrapartida, a genitália da mulher, também tal qual ela deve ser, é interna, escondida, passiva e privada.

Ademais, se a excitação genital da mulher é invisibilizada, ela não escapa da curiosidade dos meninos sobre onde se materializa a masturbação da mulher. Ao responder sobre a masturbação da mulher, a professora Flora informa que, ao se masturbar, as meninas, assim como os meninos, também tocam suas genitálias. E ainda que não se focalize o sexo-prazer, declara-se que a masturbação e o prazer sexual femininos existem.

As curiosidades das crianças acerca do sexo-prazer e a preponderância do ensino do sexo-reprodução remetem a um apontamento da feminista Bell Hooks (1999, p. 115, grifo meu):

Nós, professoras e professores, raramente falamos do prazer de eros ou do erótico em nossas salas de aula. Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso, os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. **Chamar atenção para o corpo é traír o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens.**

Enquanto as professoras buscam ensinar sobre sexo-reprodução, as crianças parecem fazer com que o sexo-prazer roube a cena. Focalizar sexo-reprodução ao ensinar sobre sexualidade possibilita conjugar ciência e moralização dos corpos púberes das crianças. Isso fica bastante claro quando a maneira encontrada para coibir a temida iniciação sexual precoce é informar as crianças sobre os malefícios da gravidez sobre os corpos femininos, enfatizando a violência que essa situação causará. Tal como afirmado por Louro (2000, p. 55), “a sexualidade que ‘entra’ na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadoras e educadores, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida”.

Se as professoras buscavam ensinar sobre a função reprodutora dos órgãos

genitais, as crianças buscavam saber como é possível sentir prazer através desses mesmos órgãos. O processo vivido pelas crianças e suas professoras durante a aula sobre sistema reprodutor, marca o distanciamento entre sexo-prazer e sexo-reprodução quando se trata de ensinar esse assunto às crianças em instituições comprometidas com o conhecimento científico, como a escola.

Saber empírico versus saber científico sobre sexualidade

Se a aula de Ciências sobre o sistema reprodutor é a primeira que as crianças têm sobre sexo – genitália e cópula – na escola, isso não quer dizer que esta seja a primeira lição de suas vidas acerca desse assunto. Através de suas pesquisas cotidianas e da circulação de saberes entre elas, as crianças aprendem, mesmo antes da referida aula, sobre sexualidade. Os apontamentos [3] e [5] nos informam sobre essa busca dos meninos de conhecer o sexo. Os diálogos expostos em torno dos referidos apontamentos parecem indicar que alguém teve contato com um vídeo pornográfico e/ou de curiosidade e divulgação de conhecimento científico sobre sexo, que informa que mulheres ejaculam – confundido com soltar espermatozoides, o que é compreensível, já que um pouco antes de falarem sobre a ejaculação de mulheres, a ejaculação havia sido explicada como o ato de liberar o esperma. A professora Flora estava segura de que aquilo não era possível⁴, mas o que provavelmente sabiam as crianças? María Elvira Díaz-Benítez (2010) traz em seu texto elementos que nos possibilitam repensar a existência da ejaculação feminina. A antropóloga realizou uma pesquisa a respeito dos bastidores dos filmes pornográficos brasileiros. Em seu livro, Díaz-Benítez (2010) afirma ter presenciado, em campo, a ejaculação feminina de uma atriz e conversou com o diretor do filme sobre o ocorrido. O diretor informou que a ejaculação feminina é rara, mas existe, embora as atrizes se envergonhem dessa capacidade de seus corpos. O diretor explica a ejaculação feminina para Díaz-Benítez (2010) caracterizando-a como a produção de maior líquido lubrificante durante o orgasmo feminino. No entanto, o diretor não fala sobre a ejaculação feminina “sair longe”, como afirmou Rodrigo.

Considero que o vídeo que foi visto por Rodrigo apresentava um *squirting*. Estudos médicos⁵ recentes sobre essas práticas femininas fazem uma diferenciação entre a ejaculação feminina e o *squirting*. De acordo com a ciência, a ejaculação feminina seria a liberação de um fluido muito escasso, grosso e esbranquiçado da próstata feminina e o *squirting* (em português, esguichar) seria a expulsão de um fluido diluído da bexiga urinária. Provavelmente, Rodrigo, Fábio e Douglas estavam falando sobre este último, quando questionavam sobre o líquido que saía da mulher após a

4 Assim como a professora Flora, eu também não tinha conhecimento sobre as perspectivas científicas acerca da ejaculação feminina e do *squirting*. Contudo, busquei, depois daquela aula, informações para tentar compreender do que falavam os três meninos: Rodrigo, Fábio e Douglas.

5 Ver, como exemplo, o artigo de Aberto Rubio-Casillas e Emmanuele Jannini intitulado “New insights from one case of female ejaculation” publicado em 2011 no *The journal of sexual medicine*.

relação sexual. Contudo, a professora pôde dizer somente o que sabia, de acordo com a conceituação de ejaculação como produção de esperma. De outro lado, toda a recente insistência sobre a existência da ejaculação feminina, combinada ou não com *squirting*, e a curiosidade que suscita, parece apontar que o orgasmo feminino somente alcançaria o mesmo *status* do orgasmo masculino se houvesse ejaculação. Mas há uma simultânea e diferente interpretação: a de que as fronteiras entre as diferenças de prazer atribuídas ao sexo masculino e feminino estão diminuindo.

A pergunta de Rodrigo sobre se homem e mulher têm ejaculação aponta que há, por parte de um menino curioso e desejoso de saber, um entendimento prévio não explícito de que homens e mulheres podem ter sexo-prazer. Assim, se toda a orientação da aula é ensinar a diferença do aparelho reprodutor masculino e do aparelho reprodutor feminino como fatos naturais e universais, com correspondentes diferenças de gênero naturalizadas porque derivadas das diferenças de sexo, as perguntas das crianças púberes apontam para a receptividade destas para pensar gêneros relacionados a sexos-prazeres não tão demarcados.

Outro ponto relevante a se considerar sobre o saber empírico acerca da sexualidade é a compreensão de Mariele – apontamento [4] –, que nos diz que “se a mulher for homossexual ela tem espermatozoides”. Trazendo a possibilidade negada pela professora Flora de que mulheres produzam espermatozoides e ejaculem. A professora Sofia havia me explicado que Mariele tem um irmão travesti que quer mudar de sexo. A afirmativa de Mariele me parece dizer que ela entende que ser mulher não está condicionado à genitália. Embora seu irmão tenha nascido com genitália masculina, Mariele parece considerá-lo uma mulher, ainda que com órgãos genitais masculinos. Butler (2008) nos fala sobre isso quando aponta que é o gênero que define o sexo. Se uma pessoa em corpo de homem se sente uma mulher, ela será uma mulher. As compreensões e saberes das crianças a respeito da sexualidade não se restringem ao conhecimento teórico-científico que lhes são ensinados no contexto escolar, como: “mulheres não produzem espermatozoides”. As experiências das crianças acerca de gênero, sexo – genitália e cópula – e seus corpos são afetadas pelas suas relações sociais. Assim, a relação de Mariele com a irmã (se considerado seu ponto de vista) fez com que ela compreendesse que “ele” é mulher. Para ela, a irmã é mulher homossexual com produção de espermatozoides. Há, assim, uma abertura para o entendimento da proliferação de gêneros e formas de sexualidade para além da dualidade fixa entre sexo/gênero masculino *versus* sexo/gênero feminino.

Considerações sobre experiências

Foram as afirmações e as perguntas das crianças que conduziram este texto. Muitas vezes, tais afirmações e perguntas são consideradas ingênuas ou mal-intencionadas – já que podem parecer provocações às pessoas adultas. Contudo, ingênuos ou mal-intencionados somos nós, pesquisadores e pesquisadoras, quando consideramos que uma criança nada pode nos dizer sobre relevantes categorias da vida social. A ciência das crianças é feita em movimento, através de experimentações contínuas.

Os saberes empíricos das crianças sobre sexualidade podem partir de várias fontes, desde a observação do que acontece em um vídeo erótico, assistido em segredo na internet, ou por experiências diárias com familiares. A aula sobre o sistema reprodutor é apenas mais um lugar para saber sobre sexo e para sanar dúvidas, pois as crianças se informam sobre sexo em diferentes lugares. Elas observam, ouvem o que as pessoas dizem e buscam compreender as informações que receberam por meio delas. E, nesse processo de aprender, elas compartilham saberes, aprendem entre seus pares.

Lançar luz sobre as perguntas e apontamentos das crianças é uma maneira de evidenciar o que elas sabiam e fazer com que seu processo de aprendizagem seja compreendido como resultado da pesquisa cotidiana que fazem e das relações estabelecidas com outras pessoas. Se as crianças perguntam, elas criam os seus próprios saberes.

Nesse emaranhado entre o conhecimento científico e seus saberes cotidianos, as crianças aprendem não apenas sobre determinado assunto, como o sexo, mas aprendem a compartilhar conhecimento adquirido. Se, por um lado, o conhecimento científico sobre sexo inventa e naturaliza a ideia de um sexo marcado e produtor de sexualidades e de gêneros dicotômicos, que funda uma moralidade sexual diferenciada e desigual segundo o gênero, por outro, as experiências das crianças, transformadas em conhecimento empírico, evidenciam formas outras de pensar e vivenciar as noções de sexo e gênero.

O que as crianças saberão sobre sexualidade não se esgotou naquela aula, surgirão novas questões e elas continuarão a procurar novas fontes para respondê-las. A aprendizagem sobre sexualidade se dará continuamente, entre saberes compartilhados e dúvidas cotidianas, no entranhado das relações sociais, afetivas e emocionais e nos modos como vivenciam e vivenciarão o entendimento acerca do sexo como reprodução, prazer e/ou sentimento.

Referências

- BATESON, Gregory. **Naven**: um esboço dos problemas sugeridos por um retrato compósito, realizado a partir de três perspectivas, da cultura de uma tribo da Nova Guiné. São Paulo: Edusp, 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CLASTRES, Pierre. O Arco e o cesto. In: **A sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 119-144.
- DÍAZ-BENITEZ, María Elvira. **Nas redes do sexo**: os bastidores do pornô brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- HARAWAY, Donna. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.
- HOOKS, Bell. Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto, 2000.

MACHADO, Lia Zanotta. **Feminismo em movimento**. São Paulo: Francis, 2010.

RUBIO-CASILLAS, Alberto; JANNINI, Emmanuele A. New insights from one case of female ejaculation.

The journal of sexual medicine, v. 8, n. 12, p. 3500-3504, 2011.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. Trad. Max Altman. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002.

STRATHERN, Marilyn. **O Gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006.

Recebido em 16/06/2015

Aceito em 03/11/2015

ISSN 1517-5901 (online)

POLÍTICA & TRABALHO

Revista de Ciências Sociais, nº 43, Julho/Dezembro de 2015, p. 149-165

**O TERROR COMO SUBVERSÃO:
etnografia das narrativas produzidas por jovens
do Distrito Federal brasileiro¹**

***SUBVERSIVE TERROR:
ethnography on fictional narratives by young
public high school students from Brasília***

Antonadia Borges*

Resumo

Tomando como mote os debates contemporâneos em torno da redução da maioridade penal e da proibição da chamada ideologia de gênero nas escolas públicas do Distrito Federal, recupera-se, neste texto, o trabalho etnográfico com estudantes de Ensino Médio, realizado no âmbito do projeto *Um Toque de Mídias*, voltado para uma aproximação entre a universidade e a escola pública. Os roteiros para cinema produzidos trazem o *terror* como gênero narrativo privilegiado para contar a história local, do ponto de vista dos jovens. Acreditamos que esta saída estética com traços paranormais desafia as abordagens analíticas entronizadas por gerações mais velhas, voltadas para a captura do que fazem e vivem os jovens de maneira literal e unívoca.

Palavras-chave: Etnografia. Juventude. Brasília. Terror. Gênero narrative.

Abstract

Contemporary debates on reducing age of criminal responsibility and prohibiting the so-called gender ideology in the public schools frame this ethnographic work conducted among high school students living in the capital city of Brazil. Throughout the extension project called *Um Toque de Mídias*, gaps and proximities between local public universities and local public schools have been discussed through audio-

¹ Agradeço às organizadoras deste dossiê e aos pareceristas anônimos pela oportunidade de diálogo e, a todas as pessoas com quem trabalhei no projeto *Um Toque de Mídias*, muito especialmente a Adirley Queirós, Breitner Tavares, José Rosa *in memoriam* e Sayonara Leal. Sou igualmente grata às minhas amigas e colegas Diana Milstein e Regina Coeli Machado, com quem venho nutrindo ricos debates sobre crianças e escolas. Dedico este ensaio a quem frequentou meu curso sobre *Etnografias em contextos escolares* na Universidade de Brasília e às professoras e aos professores e estudantes das escolas que nos receberam, sem os quais essas reflexões não existiriam.

* Doutora em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professora da UnB, Departamento de Antropologia, Brasil. E-mail: antonadia@uol.com.br

visual products like producing short films. In three screenplays written by young students participating in the project, terror was the narrative form adopted. Based on workshops aimed to build local history from a youth perspective, these scripts raise urgent issues like youth incarceration, segregation, racism, and gender prejudice, among others. Established analytical frameworks that made sense to previous generations are challenged by these narratives of non-referential concerns.

Keywords: Ethnography. Youth, Brasília. Terror. Narrative genre.

Apresentação

Quem não vive em Brasília, normalmente associa a cidade ao Plano Piloto e à sua instauração como nova capital do País, por Juscelino Kubitschek, em 1960. Quem vive em Brasília, no entanto, convive com esta história oficial como uma mácula que cobre sua própria história, não raro alheia à grande narrativa. Os jovens, especialmente, lidam ainda com o que poderíamos chamar uma história oficial duplicada, para a qual se soma a migração de seus pais ou avós para o Distrito Federal – não raras vezes desconhecida em detalhes, mas invariavelmente acionada em seus traços mais heroicos e triunfalistas. A despeito da diferença em termos de sentido e sensibilidade entre as narrativas domésticas da busca do eldorado modernista e aquelas trazidas normalmente nos livros escolares que chegam até suas salas de aula, é possível dizer que ambas se distanciam enormemente da experiência de uma geração de jovens nascida no Planalto Central, em cidades consideradas periféricas ou satélites e que frequentam escolas públicas de Ensino Médio.

As considerações que faço neste artigo apoiam-se em reflexões nascidas de um processo de pesquisa que teve lugar em escolas de Ensino Médio do Distrito Federal entre os anos de 2011 e 2014, com jovens e professores da rede pública. O projeto de pesquisa e extensão *Um Toque de Mídias* foi contemplado com recursos do edital novos talentos da Capes, que visava “a inclusão social, [...] o desenvolvimento da cultura científica [e o] aprimoramento e a atualização de professores e alunos da educação básica”. Retrospectivamente, é possível dizer que tive duas motivações para me engajar nesse projeto. A primeira se relacionava ao fato de ter feito pesquisa em uma cidade do Distrito Federal (DF) para minha tese de doutorado, na qual dediquei pouca atenção analítica a quem tanto me ofereceu em meu trabalho de campo: as crianças e os jovens. A rica e intensa experiência no Recanto das Emas teve suas arestas aparadas em torno de um tema de suma importância para meus anfitriões: o Tempo de Brasília. Esta categoria, que povoava as bocas, os sonhos e as políticas habitacionais do governo local naquela época, dizia respeito a um emaranhado complexo, para o qual contribuía diversos fios, dentre os quais a persistência das famílias em, ao longo de ao menos cinco anos residir, no DF sem casa (em barracos, em invasões, em fundos de lote, de aluguel) para se tornar legítima pleiteante de uma moradia (BORGES, 2004). Na corrida por um lote, as crianças que nasciam nas invasões, nos barracos, e que com o passar dos anos inseriam-se na vida política local, cientes à sua maneira dos investimentos que seus pais e elas mesmas faziam para ter um teto sobre suas cabeças, tinham crucial importância. Em minha tese, tratei muito tangencialmente dessas crianças, ou seja, a despeito de sua intensa

interferência em meu aprendizado sobre o que se passava, apaguei-as dos meus registros e reflexões, como fazemos normalmente em estudos adultocêntricos, voltados para aquilo que “pessoas de fato” fazem ou nos dizem (MILSTEIN, 2006, 2008; SZULC, COHN, 2012). Foi apenas em 2007, quando regressei ao Recanto das Emas, que as crianças e os jovens se tornaram protagonistas em meu trabalho etnográfico. Em uma ocasião, ao lerem meu livro na escola, muitos deles tiveram o impacto de descobrir uma história desconhecida, vivida por seus pais e avós, que para eles mesmos, no entanto, não fazia muito sentido. Para sua surpresa, ao chegar em casa e conversar com suas famílias, descobriram que aquela narrativa etnográfica encontrava ressonância na geração mais velha. O livro falava dos adultos, e os adultos se reconheciam naquele estudo. No entanto, naquele momento de discussão coletiva, os jovens, como eu mesma, perguntavam-se aonde havia ido parar a experiência desses meninos e meninas que nasceram no DF e que, não raras vezes, cresceram em invasões desmanteladas pelos aparatos policiais do Estado. Por que razão essas crianças tinham praticamente desaparecido da narrativa?

Certa feita, uma resposta possível para essa indagação nos interpelou de maneira para todos nós inaudita. Enquanto brincavam no meio da rua de construir uma cidade, alguns meninos tornavam patente seu conhecimento dessa história local sublimada. Indicando-nos a quê cada um dos edifícios de sua cidade de brinquedo se destinava, mostraram-nos que nem tudo o que ali estava existia de fato. O cinema, uma grande piscina e o hospital eram obra de sua fantasia e desejo (TOREN, 2010). Já o edifício da Terracap (Agência de Desenvolvimento do Distrito Federal), sinalizado com um letreiro, correspondia a um órgão do governo sem o qual a cidade – aquela onde brincam – tampouco existiria. Esses meninos tinham por volta de oito anos de idade e sabiam nomear não apenas este, mas muitos organismos públicos, explicitando seu profundo conhecimento das ramificações institucionais do Estado e a infiltração deste em seus cotidianos (BORGES; KAEZER, 2011).

A segunda motivação para retomar a pesquisa, desta feita com os jovens, relacionava-se ao meu cotidiano como professora da Universidade de Brasília (UnB), que, coincidentemente, desde minha contratação, adotara políticas de cotas raciais e regimes diferenciados de seleção para além do tradicional vestibular. Causava-me incômodo o abismo que separava muitos dos debates que nutríamos dentro da universidade sobre os rumos das políticas de cotas e as percepções que estudantes e professores de escolas públicas locais tinham dessa mesma instituição de ensino. Naquela altura, pareceu-me imperioso entender como, em muitas das escolas que frequentei ou que conheci por intermédio dos relatos de pesquisa de estudantes que comigo trabalhavam, o ingresso na UnB não era acalentado, porque se acreditava tratar-se de uma universidade paga e muito cara. O contato com os estudantes de Ensino Médio tornou patente uma falta de interlocução entre as pessoas que dentro da universidade aventavam possibilidades de ampliar o ingresso de estudantes historicamente desprivilegiados e esses mesmos estudantes, que traduziam sua exclusão *a priori* daquele espaço elitizado com a figura fictícia, mas absolutamente reveladora, da alta mensalidade. Para além deste tema, outro mais arduo dizia respeito às cotas, e mais especialmente às cotas raciais (VALENTIM, 2012). Não foram raras as ocasiões em que, em conversas despreziosas ou em debates mais

formais, escutamos estudantes que se reconheciam como negros afirmando que jamais se inscreveriam para concorrer a uma vaga pelo sistema de cotas porque seriam eternamente acusados de ter entrado na universidade pela porta dos fundos.

Com essas inquietações advindas da retomada de minha tese de doutorado e de minha experiência contemporânea como docente, terminei por constituir com estudantes da graduação e alguns outros colegas (alguns acadêmicos, vinculados a outros departamentos, e outros externos à universidade, como um fotógrafo, um cineasta e uma professora de escola pública) o projeto *Um Toque de Mídias*. Ao longo de duas edições, fizemos intervenções em diversas escolas e trouxemos grupos de professores e alunos para dentro da universidade. Nossos encontros visavam à transmissão de técnicas de pesquisa em ciências sociais e de produção audiovisual que, conjugadas, supostamente serviriam de suporte para que docentes e estudantes constituíssem narrativas sobre suas histórias e para que, no processo, pudéssemos (nós da universidade e nós das escolas) conhecer-nos mutuamente.

As oficinas para professores e para estudantes em separado e para os dois grupos em conjunto eram o palco para que compartilhássemos as mencionadas técnicas de pesquisa, e também ocasião para que todos os participantes conhecessem facetas de suas vidas, nem sempre exploradas em seu contato cotidiano. Às diversas abordagens que utilizamos para que as histórias emergissem, correspondiam produtos distintos. Para a peça teatral, fizemos diversos exercícios de composição de autobiografia. Para as telas em óleo foi importante explorar traços estéticos marcantes das cidades e dialogar com a imagem a ser produzida em função dos retratos mais corriqueiros – usualmente violentos e lúgubres – sobre esses mesmos lugares, quando produzidos por olhares do Plano Piloto. Um movimento similar se deu para a realização da exposição de fotografias artesanais, produzidas com a técnica *pinhole*, que, por definição, exige a composição prévia da cena ou narrativa a ser fotografada e a espera adequada para a exposição e, posteriormente, o cuidadoso trabalho de selecionar, dentre as diversas fotografias, as mais apropriadas para a composição de uma narrativa imagética sutil, capaz de mostrar o que em geral se oculta dessas mesmas cidades, e, muito especialmente, dos jovens que nelas vivem. Em uma ocasião, quando tratamos das memórias de infância, foram os brinquedos trazidos pelos presentes o fio condutor para a reconstituição de um fragmento do passado – registrado em fotografia, poesia e prosa. Como não poderia deixar de ser, dados os recursos digitais à mão (como telefones celulares), as oficinas de audiovisual despertaram mais fortemente o interesse tanto de estudantes quanto de professores. Entretanto, quando colocamos o projeto nos trilhos, nem todos ficaram satisfeitos com a divisão do trabalho em funções até então desconhecidas por muitos, como o som, por exemplo, a que deveriam se dedicar para aprender as técnicas específicas. Ainda assim, a despeito de frustrações e desistências, as equipes se constituíram e, dos vários encontros, destaco, para os propósitos do presente texto, aqueles em que nos dedicamos a produzir um roteiro a ser filmado.

Como dito, as oficinas eram eventos esporádicos. Entretanto, entre uma oficina e outra, os pesquisadores juniores do projeto (na sua maioria, mas não exclusivamente, estudantes de graduação da Universidade de Brasília), reuniam-se com os jovens das escolas para se conhecerem mais de perto. Nesses encontros, quase

diários, assuntos de diversas ordens emergiam, e não raras vezes era sobre tais temas – a violência na escola, os namoros e amores, a necessidade de arrumar um emprego ou estágio, o sonho e o pesadelo do vestibular, as expectativas em relação às famílias e vice-versa – que se voltava a falar nas oficinas semanais.

No caso específico das oficinas de audiovisual, a despeito da minúcia com que os roteiros deveriam ser tratados para se tornarem factíveis, em um primeiro momento a imaginação rolava solta. Nossa intenção como coordenadores do projeto continuava sendo a de produzir narrativas sobre a história desses jovens em suas cidades e em suas escolas. A técnica audiovisual vinha azeitando uma premissa fundamental do projeto, segundo a qual todas as pessoas são pesquisadoras porque estão a todo tempo formulando hipóteses, fazendo conjecturas, comparações, experimentos, aventando teorias (BORGES, 2009). Nosso método, portanto, apostava em uma relação especular ou simétrica entre o que fazem os antropólogos e as pessoas com quem pesquisamos. Fazendo pesquisa, isto é, realizando entrevistas, fotografando, elaborando diários, vasculhando arquivos, os estudantes das escolas onde pesquisamos fizeram emergir diversos temas que gostariam de ver na tela. Diferentemente do que poderíamos supor, no entanto, em suas propostas, o cânone realista da etnografia acabou sendo implacavelmente subvertido (STRATHERN, 1987). Para lidar com suas histórias complexas, confusas, surreais, apostavam em narrativas igualmente fora do comum, extraordinárias. Parecia-lhes extremamente enfadonho falar de suas vidas como elas eram. Em geral, apostavam em hipóteses, em metáforas, em criativos subterfúgios para conferir ao que diziam um poder de impactar quem lhes escutava, retirando da pasma ouvidos habituados a perceber a juventude da periferia a partir de uma única estética (e ética): a da fatalidade da violência.

Por meio da eleição do gênero terror, em ao menos três situações, sobre as quais falarei mais adiante, os jovens das escolas onde pesquisamos produziram narrativas alheias à referencialidade, extremamente pungentes em termos de esclarecimento sobre a forma reticular em que suas questões de vida se inserem e se transformam (GLOWCZEWSKI, 2013). No texto que segue, tratarei de aventar algumas dessas questões que vêm à tona por meio de uma abordagem avessa à interpelação que supõe serem as pessoas com quem pesquisamos *informantes* passivos, prestes a nos dar informações que devemos levar ao pé da letra, cujos significados seriam transparentes ao nosso senso comum, tendo em vista sua posição de classe subalterna (BORGES et al., 2015). O que os jovens com quem fizemos pesquisa nos ensinaram, em termos epistemológicos, resulta de uma política ontológica cujo *leitmotiv* poderia ser assim sintetizado: para terror, terror e meio.

De forma não referencial, e, portanto, avessa ao estabelecimento de cadeias de causa e efeito, começarei por mencionar uma história de terror que de forma fluida circula por todos os canais de nossa existência presente: a redução da maioridade penal e como tal discussão se insere na tessitura do DF e na experiência de seus jovens. Em seguida, apresento três dos roteiros produzidos pelos jovens que participaram das oficinas de audiovisual por nós ministradas. Marcados pelo terror, esses roteiros explicitam, respectivamente, as múltiplas orientações religiosas, sexuais e de gênero, e políticas desses jovens. Orientações que se faziam notar, mas

que também se transformavam constantemente, tanto nas oficinas propriamente quanto no convívio cotidiano entre os bolsistas do projeto e os estudantes de Ensino Médio, porém também entre os próprios estudantes de Ensino Médio. Por fim, teço comentários sobre o terror como saída narrativa surreal adequada para lidar analiticamente com temas que escapam da perspectiva realista com que a antropologia – especialmente aquela cujos trabalhos de campo desenrolam-se em cenários ditos periféricos – habituou-se a corroborar.

Subversão narrativa

No ano de 2015, todos nos deparamos com o debate sobre a redução da maioridade penal. Dada como certa, a reforma na atual legislação era defendida por aqueles interessados na penalização de jovens entre 16 e 18 anos que, até aquele momento, eram sentenciados à privação de liberdade em regime socioeducativo. Os apoiadores ou detratores de tal mudança tinham motivações variadas. Embora em campos opostos, muitas dessas razões se articulavam em torno de temas comuns, encarados de forma antagônica.

Para os propósitos deste artigo, quero mencionar o fato de que no ano de 1990, pela primeira vez após a ditadura militar, elegeram-se também deputados, dentre os quais o federal Benedito Domingos, que em 1993 propôs a emenda à Constituição em debate no ano de 2015: a PEC 171, que “altera a redação do art. 228 da Constituição Federal (imputabilidade penal do maior de dezesseis anos)” (BRASIL, 1993). Se o deputado caiu no ocaso, especialmente depois de ter sido condenado por corrupção no que ficou conhecido como Operação Caixa de Pandora, deflagrada pela Polícia Federal em 2009, a proposta de emenda constitucional por ele apresentada ganhou fôlego ao longo das últimas duas décadas, voltando a ser pauta no plenário da Câmara dos Deputados.

No presente texto nos restringiremos a tocar em um desses tópicos articulados na disputa entre os que defendem e os que abominam a proposta de reduzir a idade necessária à transformação de jovens em adultos a serem encarcerados: o terror. O terror impetrado por jovens contra as pessoas ditas de bem é trazido à tona como uma das justificações para reduzir a idade mínima exigida para punir quem comete crimes classificados como hediondos. O rendimento desse debate tem sido demonstrado em diversos fóruns e publicações; não sendo esse o foco de nosso interesse neste artigo, nos limitaremos a somente indicar tal enfoque. Nosso objetivo, nesta ocasião, é tratar do terror experimentado do ponto de vista dos jovens que vivem atualmente em cidades periféricas do Distrito Federal brasileiro, em especial daqueles que conhecemos ao levar a cabo o projeto de pesquisa e extensão *Um Toque de Mídias*.

O tratamento dominante dado à juventude em nosso País coloca-a em posição de, mesmo quando não totalmente tutelada pelo Estado, estar necessariamente sob seu domínio, ao seu alcance. O avesso institucional do encarceramento em penitenciárias ou em instituições do chamado sistema socioeducativo é a escola. No Brasil, estabeleceu-se, nas últimas décadas, uma aposta generalizada na escola

como espaço de salvação para a juventude (WILLIS, 1991). A história desse projeto de construção da nação tem profundas e diversas raízes. No entanto, para as mais recentes guinadas políticas nessa direção têm sido considerados fundamentais os recentes programas de transferência de renda como o Bolsa Família, que exigem como contrapartida dos beneficiários, dentre outras condicionalidades, a frequência escolar das crianças (AHLERT, 2013). Embora a necessidade de ir para a escola venha a substituir a necessidade de trabalhar, não é de interesse do poder público que as atividades sejam dessa maneira tornadas equivalentes (mesmo com sinais de moralidade invertidos, ou seja, positivo para a escola e negativo para o trabalho dito infantil). Tal política pública se ampara na premissa utilitarista de que ao receber o recurso financeiro do governo, nem os adultos nem as crianças das famílias beneficiadas se sentirão inclinados a abandonar a escola em função da necessidade de trabalhar para se sustentar. O tema excruciante da desigualdade é tratado aqui por meio de um subterfúgio que transfere ao indivíduo beneficiário (normalmente às mães) a tarefa de afastar suas crianças do trabalho (SANTILLÁN, 2012). Trabalho infantil e trabalho escravo são categorias associadas diretamente à falta de civilidade, rechaçadas não por serem exatamente contraproducentes, mas por serem vexaminosas. O que estaria em jogo para as mães não deveria ser o aporte financeiro dado pelo programa, mas o exercício de uma almejada lógica mais razoável.

A atividade criminosa entendida como trabalho constitui um dos grandes obstáculos enfrentados por essa ideologia orientadora de políticas públicas baseadas na aposta em uma razão prática e ao mesmo tempo em uma moralidade, por assim dizer, humanitária. Embora possa ser mais lucrativo, especialmente para os jovens, é sempre enfatizado que o crime não compensa (leia-se: porque conduz ao encarceramento). Portanto, para fugir ao encarceramento, melhor que se fique de bom grado encarcerado na escola. Em um contexto capitalista, tal paradoxo não deve ser sequer tematizado, para o bem da sociedade e da juventude.

Atentos ao caráter pernicioso dessa ideologia esquizofrênica, mesmo jovens que não se dedicam a nenhuma atividade fora da lei, que frequentam a escola como exigem as políticas públicas, põem em xeque o sistema dominante que diz ser a escola uma tábua de salvação. Para muitos dos jovens moradores de cidades do Distrito Federal com quem fizemos pesquisa na primeira metade dos anos 2010, não lhes interessa capitular diante de um mundo que lhes é, e sempre será, hostil a partir de sua análise do que vivem e do que experimentaram as gerações de seus pais e avós. Não raro, cantavam em tom de zombaria, durante nossas oficinas, músicas como o *funk* do MC Guimê que faz um elogio àqueles que se divertem de maneira perdulária, contando “os plaquê de 100” (AMARAL, 2011). Em tais ocasiões, elogiavam aqueles que têm as mãos cheias de notas de cem reais, mesmo que conscientes do caráter não raro ilícito das atividades de quem dispunha de tanto dinheiro para garantir uma “vida loka”. O efetivo envolvimento com o tráfico de drogas ou outras atividades criminosas, ou apenas a admiração estética pela ostentação e pelo que de forma derogatória se chama de consumo conspícuo, catapultam esses jovens a uma posição transgressora das regras do jogo supracitadas, ou seja, da aposta na escola como tempo e espaço de conquistas que lhes garantirão um futuro melhor. Para eles, é inegável que o crime como atividade laboral não é

somente rentável de certo ponto de vista econômico, como também valorizado em termos de sua política que, por meios alegóricos, não apenas tematiza, mas desafia os termos em que a desigualdade está posta em suas vidas.

A subversão da narrativa mestra a que se dedicam se dá pelo esclarecimento performático da esquizofrenia que lhes é imposta pela ideologia subjacente aos projetos estatais de captura da juventude: se se esquivar do tráfico ou do trabalho infantil ou escravo é uma questão de escolha individual, rechaçar o projeto da escola redentora também seria um sinal inequívoco de livre-arbítrio. Caso contrário, o *quadro mais amplo*, ou seja, os constrangimentos ditos estruturais deveriam valer para quaisquer dos rumos. E ambos seriam igualmente inescapáveis.

Subversão metodológica

Reflexões dessa natureza foram uma constante entre os jovens com quem fizemos pesquisa, e com elas aprendemos a tocar nessas questões. Como mencionado anteriormente, a partir das demandas do projeto de pesquisa e extensão *Um Toque de Mídias*, alguns “produtos” foram elaborados. Dentre esses, roteiros que, em alguns casos, tornaram-se pequenos filmes. As oficinas para produção audiovisual foram ministradas com dois objetivos centrais: (i) aproximar as escolas de Ensino Médio da Universidade de Brasília e sua área de humanidades e (ii) criar narrativas sobre a história local de várias cidades do Distrito Federal que passam ao largo dos relatos históricos dominantes sobre o projeto modernista de fundação da capital federal. Relatos esses, diga-se de passagem, que povoam boa parte do material didático utilizado pelas mais diversas disciplinas. Especialmente em relação ao último propósito, interessava-nos a experiência de jovens que nasceram em cidades como Ceilândia, Samambaia ou Santa Maria, cujas experiências não remetiam necessariamente à migração e à luta por moradia que marcaram a vida das gerações mais velhas.

As narrativas oficiais resumem a criação das cidades do DF muito frequentemente como resultante da remoção de invasões e do reassentamento de alguns dos despejados. Ceilândia, por exemplo, demarcada e ocupada a partir do início dos anos 1970, traz em seu próprio nome o acrônimo da Campanha de Erradicação de Invasões que lhe deu origem. Cidades como Samambaia e Santa Maria foram, por sua vez, criadas oficialmente no início dos anos 1990, dentro do mesmo espírito e com os mesmos propósitos. Esta dinâmica de esquadramento e segregação territorial ocorreu a partir da especulação imobiliária e da extração do que chamei anteriormente de *mais-valia política* de quem se empenhava em demonstrar diligentemente seu *Tempo de Brasília*, ou seja, seu mérito para ser contemplado com um lugar para morar (BORGES, 2006).

Mesmo que brevemente, é preciso que lembremos que o Distrito Federal teve suas primeiras eleições diretas em 1990, fato que em si desperta dúvidas sobre o clientelismo eleitoral como explicação inequívoca para os fenômenos da grilagem e da distribuição pública de lotes no Distrito Federal. Se levamos em conta que desde sua criação Brasília viveu quase que ininterruptamente sob as brumas da

ditadura, talvez possamos cogitar outras associações plausíveis para que políticas de segregação espacial tenham grassado com tanto vigor na capital do País. O terror poderia ser uma delas.

Menos que apontar para um encadeamento entre essas sequências de eventos (a segregação espacial e o encarceramento dos jovens), quero aqui apenas ressaltar o que considero serem seus efeitos sobre a vida dos estudantes de Ensino Médio com quem fizemos pesquisa. Algumas obras ficcionais que os estudantes criaram trazem justamente à tona o entendimento da juventude sobre quem são, sua história e seu horizonte por meio do tratamento hiperbólico deste tema que os acompanha: o terror.

Estudos de disciplinas variadas apontam que em escolas de Ensino Médio onde a leitura de romances é feita, parte não desprezível dos livros gira atualmente em torno de enredos marcados pelo terror e pelo mistério, em que o convívio com zumbis, vampiros, mutantes, alienígenas e feiticeiros são uma constante (SILVA, [s.d.]). Para os objetivos do presente texto, a constatação dessa tendência deve ser levada em consideração, tendo em vista a predileção por essa forma narrativa por parte dos estudantes que fizeram parte do projeto *Um Toque de Mídias*. Essa forma privilegiada em três dos roteiros produzidos por esses jovens aborda suas inquietações sobre a impotência em terrenos pelos quais circulam cotidianamente, como o da religiosidade, da sexualidade, do racismo e da segregação espacial.

Terror na Escola

No auditório vazio de uma escola pública de Ensino Médio em Ceilândia, meia dúzia de jovens se reúne no palco em torno de uma mandala desenhada com giz no chão. Acendem velas e começam a ler uma obra esotérica: o livro de São Cipriano. Uma das estudantes faz troça dos demais, fingindo um transe. Os colegas a repreendem, mas com a brincadeira relaxam um pouco de sua tensão. Fica evidente que eles estão envolvidos em algo não apenas esotérico, mas demoníaco. Ato contínuo, a luz do espaço se apaga. Alguém da roda some. Em desespero, os que ficaram correm pela escola vazia, em busca da pessoa desaparecida. A cada porta que se abre, uma câmara/narrador mostra um a um os estudantes que participavam do ritual macabro: mortos, banhados em sangue.

O filme *Terror na Escola* não cumpriu totalmente com o que o roteiro acima previa, acabando por misturar algumas das cenas de ficção que se logrou filmar com entrevistas com os membros do projeto acerca dos problemas de várias ordens que impediram a finalização do curta-metragem como almejado no início dos trabalhos. Em meio às entrevistas, duas estudantes adeptas de um visual iconoclasta em seu cotidiano cantam uma música *gospel* no pátio da escola, em uma tarde qualquer. A canção, sua mensagem religiosa e seu som diáfano contrastam com os corpos das estudantes, uma com a cabeça raspada, outra com cabelos descoloridos; a música se choca com suas roupas de *skatistas* e, especialmente, com o cenário frio e empoeirado do pátio concretado de sua escola.

Não tratarei aqui do processo criativo de construção do filme, citado

brevemente na introdução acima. Procurarei apenas cogitar uma possível leitura da ficção empreendida pelos alunos. Ainda que muitos caminhos interpretativos se abram a partir do cotidiano desta escola, considerada problemática pela Secretaria de Educação e mesmo por seus funcionários – marcada pela presença policial supostamente voltada ao combate ao tráfico de drogas e permeada por rumores de assédio sexual e estupro –, me restringirei a ressaltar como na ficção a curiosidade por conhecimentos esotéricos e pela magia é punida com a eliminação física dos hereges, dos que se envolvem inadvertidamente com o oculto. A despeito de o filme não ter sido concluído como mandava o roteiro, na hora de sua montagem a cena do canto *gospel* vem ressaltar a subversão do que poderia ter sido a ficção da leitura esotérica de São Cipriano. Para aquelas duas estudantes, o livro esotérico ou a canção *gospel* servem para os propósitos de falar de forma disruptiva, não referencial, do terror na escola, do *bullying* que sofrem em virtude de seus corpos e suas sexualidades. Ao eleger a cena das estudantes cantando à capela, o que se produz é uma intervenção no documentário sobre o cotidiano da escola, tanto ancorada no real (pois as estudantes podem ou não ser adeptas de religiões pentecostais) como na ficção (dada sua evidente desconexão com o mote central do roteiro).

Nas escolas públicas do Distrito Federal, não apenas nas aulas de ensino religioso, mas em outras que pude acompanhar nos dias em que fui à escola e em que não aconteciam oficinas, como nas de sociologia, por exemplo, algumas professoras tratam de temas como diversidade e intolerância religiosa. Os debates que se dão entre as alunas são acalorados e não raras vezes descambam em ofensas verbais e até em agressão física. Menciono a esse respeito a engenhosa saída que uma professora, participante do projeto, conferiu para um desses embates, circulando uma urna em sala de aula para que as estudantes depositassem anonimamente sua opinião sobre o debate em curso naquele dia. Sem se identificar, a maioria afirmou categoricamente que a homossexualidade não somente não era normal, como era pecado.

Essas polêmicas de cunho religioso, vividas de forma aguerrida por um ou pelo outro lado do “cabo de guerra”, verificam-se não somente no cotidiano escolar, mas em fóruns diversos e distantes, que afetam diretamente a dinâmica desses espaços onde os jovens vivem boa parte de seus cotidianos: as salas de aula. Recentemente, a “Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.439, ajuizada pela Procuradoria-Geral da República (PGR)... que questiona o ensino religioso confessional... e defende que o ensino religioso deve ser ministrado de forma laica, sob um contexto histórico e abordando a perspectiva das várias religiões”², tem suscitado discussões sobre o tema do livre-arbítrio e da ingerência estatal que expõem ainda mais a esquizofrenia acima mencionada. Entre os defensores de uma ou de outra posição, o que fica nítido é o esfacelamento a que são submetidas crianças e jovens que frequentam escolas públicas. No roteiro de *O Terror na Escola* evidenciam-se as múltiplas orientações que esses jovens gostariam de ter em suas vidas, sem que para isso fossem estigmatizados como desajustados e,

2 Conforme extraído do site do Superior Tribunal Federal, disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=293563>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

consequentemente, exterminados por quaisquer das posições fundamentalistas defendidas supostamente em seu nome e do seu futuro (TAMBIAH, 1996). Creio que no seu entendimento, depreendido das inúmeras conversas que tivemos – estudantes e professores, das escolas e da universidade –, suas múltiplas orientações são rechaçadas não por serem contraditórias, mas por serem incongruentes – como o demonstram quando leem o livro de São Cipriano e cantam uma música *gospel*. Suas múltiplas orientações não são aceitas porque funcionam como esquivas “atuadas” à polarização agência *versus* estrutura, como demonstrações vividas de uma “tecnologia de pertencimento” combativamente avessa aos limites hegemonicamente aceitos como plausíveis para o que se deveria ser no mundo (STENGERS, 2005, p. 191). Em outras palavras, porque subvertem e entorpecem a captura política e analítica que se abate sobre a juventude, reduzindo-a a dois caminhos permitidos: ou a aposta no livre-arbítrio e sua capacidade de seguir adiante, ou o reconhecimento do constrangimento estrutural que, não importa o que façam, jamais permitirá aos jovens um caminho diverso do prescrito.

Três Meninas

Na cidade de Samambaia, três adolescentes vagam em meio às árvores. Elas apreciam uma tarde no Parque Três Meninas. A exuberância da natureza ao redor é objeto de seus comentários. Ainda assim, certo incômodo as persegue: elas não deveriam estar gazeando aula. Enquanto tira a blusa da escola, uma delas escuta um ruído estranho. As outras duas tentam demovê-la da paranoia: nada lhes vai acontecer. Duas pernas, envoltas em farrapos, avançam em passos rápidos na direção das meninas. Elas correm exasperadas, aos gritos, e entram em uma das três casinhas de boneca que foram construídas quando o local era uma fazenda e nelas brincavam as três filhas do proprietário. Ato contínuo, as três esticadas sobre bancadas, uma ao lado da outra, olhos esbugalhados, mortas, ensanguentadas. Corta. Na escola, em sala de aula, um professor fala sobre a história local da cidade e sobre ambientalismo, mencionando o Parque Três Meninas. A sirene toca. No fim da aula, duas alunas cochicham sobre a lenda do assassinato de três adolescentes que lá teria acontecido. Ao deixarem a sala, o homem que vimos esquartejando as três estudantes observa as duas garotas de rabo de olho, enquanto elas se afastam pelo corredor da escola.

Este filme, diferentemente do anterior, não expôs as condições de sua produção. A despeito de suas limitações técnicas, restringiu-se ao roteiro acima, baseado na ideia original de um dos estudantes da escola.

Mais uma vez, sem pretender esgotar as possibilidades de leitura desta ficção, restrinjo-me a um aspecto relacionado ao terror vivido pela juventude e, muito especialmente, pelas mulheres jovens. As três alunas matam aula e decidem embrenhar-se pelo lado selvagem, verde, não esquadrinhado da sua cidade. Em suma, saem do planejado. Aqui, como no caso acima, guardadas as peculiaridades, a punição pela transgressão não tarda a acontecer. O desfecho da tragédia replica-se na morte por vir das duas estudantes observadas pelo *serial killer* uniformizado como vigia. De maneira explícita, a segurança se mostra como seu avesso: o terror

guardado para aquelas que saiam dos limites do encarceramento, seja da escola, seja do perímetro urbano das cidades periféricas.

Vejo ser atualizado, outra vez, o embate entre a aposta na escolha individual e os constrangimentos estruturais. A mulher que decide escapar do espaço confinado será punida por ter apostado em seu livre-arbítrio. A mulher que escolhe ficar contida porque deveria em teoria estar a salvo por se adequar aos preceitos da instituição, não deixa de ser alvo de violência. Em última instância, não há escapatória. O que há é o terror.

Presenciamos e participamos, ao longo do projeto, de várias conversas sobre assuntos que poderíamos classificar, *grosso modo*, como sendo da ordem da sexualidade e do gênero (SEFFNER, 2011). Retomemos, por exemplo, a expressão de opinião pública mencionada acima, ao longo de uma aula de sociologia: quando convidados a apreciar a homossexualidade, os estudantes de maneira anônima advogaram em favor de sua patologização.

Como no caso anterior, a morte alegórica das três meninas remete a discussões que jovens de Ensino Médio têm nutrido há muito tempo e que agora alcançam repercussão midiática em razão da recente exclusão da chamada *ideologia de gênero* (isto é, conteúdos que abordem identidade de gênero, diversidade e orientação sexual, por exemplo) do plano estadual de educação do Distrito Federal. A guinada em favor do silenciamento não somente banirá os temas tidos como polêmicos, como tornará impossível o exercício da criatividade de professoras como a que me referi anteriormente que, ao produzir o anonimato, garantiu que vozes dissonantes, embora não dominantes no seu recorte estatístico, ainda assim pudessem ser pronunciadas.

No filme de terror produzido nesta escola de Samambaia, explicita-se de maneira pungente: (i) a consciência do destino inelutável a que estão fadadas aquelas que se aventurarem fora dos espaços segregados e (ii) a fatal imobilidade como saída mórbida para os que não se arriscarem a ou não ousarem desafiar o confinamento.

Salomé

No primeiro encontro que tivemos em Santa Maria, enquanto discutíamos uma abordagem narrativa que desse conta da história da cidade, emergiu uma anedota sinistra. Na minha tese, eu havia escrito sobre as contínuas mudanças nos critérios que o governo utilizava para ranquear ou hierarquizar as pessoas que demandavam um lote para a construção de um barraco. Em certo mandato, famílias que tivessem parentes com deficiências passaram a ser consideradas mais necessitadas. Para corrigir a fórmula a partir do novo critério, às famílias com deficientes eram dados pontos a mais. Essa mudança nas regras da política habitacional, na memória de alguns, relacionava-se a um deputado distrital, ele mesmo cadeirante e defensor dos direitos dos deficientes. O deputado, não por coincidência, tinha sua principal base eleitoral na cidade de Santa Maria. Como a mudança no cálculo aconteceu enquanto a cidade se erguia, muitas pessoas que foram assentadas na cidade tinham em sua família algum parente com deficiência.

Ao menos esse era o mito.

Na oficina que realizamos com estudantes e professores, construiu-se um consenso acerca do alto número de estudantes surdos nas escolas da região. Outro rumor emergiu. Dizia-se, à boca pequena, que os pais haviam despejado água fervente ou óleo quente nos ouvidos de suas crianças pequenas, para alcançar mais facilmente o lote de que tanto necessitavam. Algumas pessoas na oficina ficaram chocadas. Outras, incrédulas. Outras riam muito. Só podia ser uma piada. De todo modo, todos pareciam concordar que essa história daria um ótimo roteiro para contar a história da cidade: uma história de terror.

Lembro-me de ter compartilhado esta história com alguns colegas. Eu estava incrédula e aterrorizada. Não sabia como lidar com o projeto de um filme baseado em uma narrativa na qual os pais seriam culpados de ter ensurdecido seus filhos por causa de uma pressão do governo para beneficiar pessoas com deficiência... Iria eu permitir que a pesquisa propusesse um vídeo no qual os pais seriam assim representados? Confesso que fiquei sem saber o que fazer.

Depois de concluída a grande oficina, uma das alunas da escola, Salomé, chamou a atenção de todo mundo do projeto. Ela era guitarrista de uma banda de *rock*, gostava de quadrinhos e de escrever canções. Dizia-se feliz, mas advertia que nem sempre o tinha sido. Quando foi viver em Santa Maria, deparou-se com uma cidade onde não podia se mexer na sua cadeira de rodas. Ela tinha sido uma criança paraplégica. E, como se diz, desenganada pelos médicos. Sua condição tinha ajudado sua família a somar mais pontos e a conseguir o tão sonhado lote, onde, ao longo dos anos, ergueram sua casa.

Após quatro meses do início da pesquisa, começamos a discutir coletivamente os roteiros para os curtas-metragens. Ou seja, tínhamos de finalizar os produtos, considerando o que havia sido elaborado pelos sujeitos da pesquisa. Para minha surpresa, os estudantes de Santa Maria decidiram contar a história de Salomé como a de sua cidade. As rodas da cadeira, assim como as rodas de outros brinquedos como os *skates*, próprios aos espaços modernizados, não se moviam em Santa Maria quando essas crianças lá foram morar. Tiveram de esperar por anos a chegada do asfalto para brincar dessas coisas. Salomé, por um milagre que ninguém tentava explicar no roteiro, gradualmente voltou a mover suas pernas e braços. Aprendeu a tocar guitarra, a cantar, a andar. O filme terminaria com um *show* da banda de Salomé.

Este roteiro, ao contrário dos que abordei acima, jamais foi realizado. Nem tal e qual o roteiro (como o de Samambaia), nem com reflexões enxertadas sobre o espinhoso caminho para se levar adiante um projeto de pesquisa e extensão universitária em meio a ritmos e expectativas tão divergentes (como o de Ceilândia). Ainda assim, a guinada no mote do roteiro nos sugere algo extremamente significativo para pensar, mais uma vez, no terror experimentado pela juventude que mora em cidades segregadas. Por um lado, o rumor sobre a atrocidade supostamente cometida pelos pais com suas crianças nos coloca novamente diante de nossa velha encruzilhada: se as tivessem ensurdecido, seriam os pais *culpados* do feito? Deveriam ser penalizados pelo seu desespero em se adequar a regras criadas e modificadas arbitrária e continuamente pelos governos? Por outro lado, a recuperação da história

de Salomé não deixa de enfatizar a desigualdade como um elemento constituinte das definições de livre-arbítrio e escolha à disposição dos indivíduos. Quando era menina, presa à sua cadeira de rodas, Salomé experimentava em escala distinta a imobilidade a que são violentamente submetidas as pessoas confinadas nas periferias que circundam ilhas de regalias como o Plano Piloto. Privilegiando a sua história e não a de crianças que teriam sido ensurdecidas pelos seus pais, os jovens deslocam o foco dos lugares-comuns, sem abdicar de aludir ao terror. Ao invés de apostarem na narrativa mostra que reduz as pessoas que moram nas cidades ditas satélites a um rebanho sem vontade nas transações político-eleitorais, os jovens de Santa Maria optaram por escrever a história do ponto de vista de quem ganhou um cavalo de Troia, ou seja, um lote sem urbanização, pelo qual não podiam se sentir exatamente agraciados. Do terror hiperbólico, como o que povoa as páginas dos jornais sobre as cidades onde moram, preferiram afastar-se e dar ênfase ao terror invisibilizado pelas grandes narrativas, mas presente em cada fração do cotidiano. Optaram por falar da importância da imobilidade para a política que produz segregação. Salomé, seu corpo e sua cadeira de rodas – afundada na poeira ou atolada na lama, abandonada à própria sorte em um ponto qualquer, até que, por benevolência alheia, fosse carregada para o interior de um ônibus que leva horas, todos os dias, para alcançar o centro, ou seja, o Plano Piloto – tinham se transformado, mas não tinham sido esquecidos. O terror do que vivera continuava presente, como pudemos presenciar ao longo de nosso convívio, na vida de todos aqueles jovens.

Infelizmente, o filme sobre Salomé não foi realizado. Como o projeto precisou continuar, adentrando o ano letivo, esbarrou com a concorrência tanto de outros projetos que inundam as escolas, como de outras atividades prementes, próprias do ano letivo que chega ao final (PIRES, 2007; WENETZ, 2011). Não soubemos, nessa ocasião, tornar a frustração produtiva, explorando e produzindo algo sobre o que cremos ter contribuído para a não realização do filme. Acabou-se produzindo um videoclipe precário, em que os estudantes cantavam, num estúdio de música, uma letra que celebrava de forma quase ufanista a cidade de Santa Maria.

Conclusão

Os três roteiros acima resumidos, dois deles tornados filmes, têm a peculiaridade de trazer à tona o terror vivido por jovens de maneira espalhada e intensa e, por sua localização imponderável nas frestas do cotidiano, desconsiderado, minimizado ou menosprezado. Não estou advogando aqui a generalização dessas experiências. A partir de um contato circunscrito com estudantes de Ensino Médio que frequentam escolas públicas do Distrito Federal, avento uma hipótese que não tem e não pretende ter lastro estatístico. Falo de outro ponto de partida, a saber, o da invisibilização como recurso metodológico que entra de contrabando em nossos experimentos científicos, assegurando de maneira ardilosa que possamos comparar tranquilamente os dados que temos às mãos, sem que precisemos pôr em xeque o próprio recurso à comparação. O esquecimento coletivo, no Brasil, das condições cotidianas de existência em nome dos ideários equalizantes da democracia sob a

estética e a ética do modernismo cria um cenário onde a ignorância das classes dominantes sobre a vida da maioria sustenta a ilusão de que existe igualdade e que, portanto, todos podem vir a competir em equilíbrio e, em decorrência lógica, ser punidos quando falharem. Basta que existam escolas para todos. Basta que as crianças já não necessitem trabalhar porque suas mães recebem a Bolsa Família (AHLERT, 2013). Basta que o Sistema Único de Saúde alcance a toda a gente. Esquecemos de suas vidas marcadas pela segregação e pelo terror (GODOY; SILVA, 2014) e da implicação dessas experiências para quem essas jovens são e ao que aspiram. O efeito dessa ignorância feita virtude na arena propriamente política também se faz presente no *voyeurismo* de classe que pode impregnar nossas posturas acadêmicas, voltadas para a produção do conhecimento científico, para a transformação dos nossos modos de entendimento e das instituições que nos abrigam, como a universidade – no caso do Brasil, da universidade pública.

O projeto *Um Toque de Mídias* foi levado a cabo com a intenção de entender o ponto de vista de quem nasceu e cresceu nas periferias de Brasília, e com isso dar conta de contribuir para diminuir, até sua extinção, o abismo que separa a universidade pública da escola também pública. Embora isso, no princípio, não nos fosse analiticamente consciente, o que precisaria ser posto em questão era a proeminência das posturas estabelecidas pelas gerações anteriores. No primeiro caso, da narrativa hegemônica sobre o projeto modernista de segregação urbana com fins desenvolvimentistas. No segundo, da versão aristocrática e racista da universidade como um templo destinado aos mesmos de sempre, isto é, aos poucos e bons considerados merecedores, porque perenes.

Ao lançar mão do terror como forma narrativa adequada a propalar as inquietações que têm em suas vidas, os jovens com quem fizemos pesquisa oferecem elementos para com eles aprendermos de maneira analítica (PEIRANO, 2001) a respeito da relação entre gerontocracia e referencialidade, ou seja, entre poderes estabelecidos pelas gerações que lhes antecederam sob a forma de controle. Suas propostas (dos jovens) iconoclastas, não literais, não lineares, não capturáveis, rechaçam os enquadramentos a que seus pais e professores foram submetidos e que insistem em reproduzir. Não por acaso, para os mais velhos, eles são uma dor de cabeça.

Para os que fazem pesquisa em ciências sociais, e em especial em antropologia, esses jovens deixam também uma lição bastante nítida em termos de desafios metodológicos: se suas vidas são perpassadas por tamanha complexidade, não será com abordagens bem comportadas que poderemos delas nos aproximar. O recurso ao terror se aproxima do terror por elas vivido. Para tratar de suas existências sem recorrer ao parâmetro de normalidade desenhado por aqueles que os oprimem e segregam, a alternativa seria o recurso à paranormalidade (no sentido de *junto* à normalidade, sem ser necessariamente a norma) – as narrativas ficcionais envoltas em mistério. Suas fantasias encharcadas em sangue cênico dizem mais do terror que os assola que os retratos realistas sobre os jovens da periferia, ora salvos pela tríade família-escola-Estado, ora perdidos para o crime, o tráfico, o mundo das drogas e, nesse último caso, tornados disponíveis para serem literalmente capturados pelo Estado. O terror em suas narrativas vem suprir de sentido um vácuo aberto

pela hipócrita ficção que coloca nas mãos da juventude o dever de se imolar, de se aniquilar diante de seus algozes – seja pelo caminho da adequação às estruturas, seja pelo assentimento à ilusão liberal do livre-arbítrio.

Referências

- AHLERT, Martina. A “precisão” e o “luxo”: usos do benefício do Programa Bolsa Família entre as quebradeiras de coco de Codó (MA). **Política & Trabalho**, Revista de Ciências Sociais, João Pessoa, n. 38, p. 69-86, abr. 2013.
- AMARAL, Mônica do. O rap, o hip-hop e o funk: a “erótica” da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 593-620, 2011.
- BORGES, Antonádia. **Tempo de Brasília**. Etnografando lugares-eventos da política. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- _____. O emprego na política e suas implicações teóricas para uma antropologia da política. **Anuário Antropológico 2005**, Rio de Janeiro, p. 91-125, 2006.
- _____. Explorando a noção de etnografia popular: comparações e transformações a partir dos casos das cidades-satélites brasileiras e das townships sul-africanas. **Cuadernos de Antropología Social**, v. 29, p. 23-42, 2009.
- _____. Ser Embruxado: notas epistemológicas sobre razão e poder na antropologia. **Civitas**, Revista de Ciências Sociais, v. 12, p. 469-488, 2012.
- BORGES, Antonádia; KAEZER, Verônica. O Recanto dos Meninos. MILSTEIN, Diana et al. **Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes**. Entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.
- BORGES, Antonádia et al. Faça o que eu digo, mas não faça o comum: uma reflexão acerca da prática etnográfica voltada para a compreensão do itinerário do ensino de Sociologia dos bancos acadêmicos ao interior das escolas brasileiras. In: HANDEAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). **Conhecimento Escolar e Ensino de Sociologia**: instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. p. 295-307.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 171/1993 (PE 171)**. Altera a redação do art. 228 da Constituição Federal (imputabilidade penal do maior de dezesseis anos). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14493>>. Acesso em: 26/06/2015.
- GLOWCZEWSKI, Barbara. “We Have a Dreaming”: How to Translate Totemic Existential Territories Through Digital Tools. In: ORMOND-PARKER, Lyndon et al. (eds.). **Information technology and indigenous communities**. Canberra: AIATSIS Research Publications, p. 105-125. 2013.
- GODOY, Marisa Elizabete Cassaro; SILVA, Regina Coeli Machado e. “Lá embaixo”: percepções da criança de uma escola pública sobre o cotidiano do bairro onde vivem, do lado brasileiro da fronteira. **Línguas & Letras**, Programa de Pós-Graduação em Letras, Paraná, v. 15, n. 28, p. 1-16, 2014.
- SILVA, Regina Coeli Machado e. Do Ipê Roxo na Cidade Nova: experiência etnográfica e aprendizagem situada. [s.d.]. [mimeo].
- STENGERS, Isabelle. Introductory notes on an ecology of practices. **Cultural Studies Review**, v. 11, n. 1, p. 183-196, mar. 2005.
- MILSTEIN, Diana. Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 33-40, 2008.

- _____. Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. **Avá**, Posadas, n. 9, p. 49-59, ago. 2006.
- PEIRANO, Mariza. A análise antropológica de rituais. In: PEIRANO, Mariza (org.). **O Dito e o feito**. Ensaios de antropologia dos rituais. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Núcleo de Antropologia da Política/ UFRJ, 2002. p. 17-40.
- PIRES, Flavia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.
- SANTILLÁN, Laura. **Quiénes educan a los chicos?** Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires: Biblos, 2012.
- SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011.
- SZULC, Andrea; COHN, Clarice. Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina. **AnthropoChildren**, n. 1, p. 1-17, jan. 2012.
- STRATHERN, Marilyn. Out of Context: The Persuasive Fictions of Anthropology. **Current Anthropology**, v. 28, n. 3, p. 251-270, jun. 1987.
- TAMBIAH, Stanley. Relations of analogy and identity. Toward multiple orientations to the world. In: OOLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (eds.). **Modes of Thought**. Explorations in Culture and Cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 19-48, jul./dez. 2010.
- VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.
- WENETZ, Ileana. Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 133-149, maio/ago. 2011.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Recebido em 29/06/2015

Aceito em 19/10/2015

**A CIDADE DOS ADULTOS OCUPADA PELAS CRIANÇAS:
a resignificação infantil dos espaços urbanos a partir de
Catingueira – Paraíba¹**

***THE CITY OF ADULTS AND ITS OCCUPATION BY CHILDREN:
urban spaces through the children's interpretation from
Catingueira - Paraíba***

Patrícia Oliveira S. dos Santos*

Antonio Luiz da Silva**

Resumo

As cidades foram feitas para abarcar a pluralidade humana. Contudo, de sua criação à sua administração, elas pautam-se num ideário politicamente excludente da participação de algumas faixas geracionais. Neste artigo, buscando entender a contribuição infantil na ocupação urbana, serão sistematizados dados de algumas pesquisas realizadas em Catingueira, na Paraíba, ao longo da última década. Tomando-a como base, será mostrado que seus espaços de sociabilidade são construídos adultocentricamente. E embora estejam ocupando-a e estabelecendo na cidade suas relações sociais cotidianas, frequentemente as crianças não são consultadas nem chamadas para os debates ou para as decisões primordiais que envolvem suas vidas. Apesar disso, evidencia-se que elas não se quedam passivas, mas procuram se apossar de muitos dos espaços adultos, dando a eles novos significados sociais. Por fim, o artigo defende um acordo democrático no gerenciamento das cidades, de modo que se tornem verdadeiros espaços de inclusão, não apenas das crianças, mas de todos os grupos etários do município.

Palavras-chave: Cidade. Criança. Adulto. Espaço. Resignificação.

Abstract

Cities were made to fit the human plurality. However, its creation to its management, guided them in a politically exclusionary ideas of participation of some generational groups. In this article, seeking to

¹ Os autores agradecem a José Soares pela leitura cuidadosa deste texto. Agradecemos ainda a Flávia Ferreira Pires por nos ter apresentado a Catingueira, e também a todos os Catingueirenses, em especial as crianças.

* Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. E-mail: patriciaoss1288@yahoo.com.br

** Doutorando em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. E-mail: tonlusi@hotmail.com

understand the children's contribution to urban occupation, we will use data from some surveys in Catingueira - Paraíba, over the past decade. Taking it as a base, we will show that their sociability spaces were built by and for adults. And even occupying it and setting it their everyday social relationships, often children are not consulted nor called for discussions or for the primary decisions that involve their lives. Nevertheless show that they are not passive, but seek to get hold of many of the adults spaces, giving them new social meanings. Finally, we defend democratic agreement in the management of cities, so that they become true spaces of inclusion, not only for children but for all municipal age groups.

Keywords: City. Child. Adult. Space. Reframing.

Considerações iniciais

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.

(Manoel de Barros)

Em seus muitos equipamentos sociais, as cidades são feitas para abrigar pessoas. Elas se obrigam a conter no interior de seus 'muros', numa diversidade incomensurável, a pluralidade de interesses culturais, sociais, econômicos, políticos humanos. Por isso, podemos afirmar que as cidades contêm a vida urbana em sua mais alta complexidade tanto naquilo que elas publicam quanto no que propriamente procuram ocultar. Conforme Cristina S. dos Santos (2014, p. 3), "Pensar em cidades e modos de vidas urbanos é também pensar em cooperação e conflito, identidades e diferenças entre os diversos tipos de coletivo e suas interações e construções de fronteiras espaciais, culturais e zonas de contato". Logo, a ocorrência da acolhida ao gênero humano nos ambientes urbanos não acontece, necessariamente, de forma pacífica. Assim, se em seus espaços sobram sinais de cooperação, superabundam os conflitos. Na compreensão de Werneck (2011, p. 26), "[...] é preciso pensar o espaço também como o próprio elemento em disputa. Em grande parte, nas interações da vida urbana é o próprio espaço o que está no cerne das discussões".

Por serem espaços de disputas de diversas ordens, as cidades também são ambientes em permanente transformação. Porém, quando as olhamos, estacionadas em determinados territórios, temos a sensação de que elas sempre foram como estão. Aliás, muitas vezes, as pessoas que nelas vivem custam a se dar conta e acabam constatando com alguma surpresa, que algumas transformações significativas estão ocorrendo. No geral, embora seja mais percebida por algumas pessoas, a mudança não é simples para ninguém. Talvez seja menos difícil para um visitante, mesmo que esporádico, uma vez que, vendo-a de longe, de tempos em tempos, poderá enxergar o que não existia quando de sua última inspeção. A condição de pesquisador goza, talvez, de um privilégio instrumental mais diferenciado. Como vai procurando o inaudito, o pouco comum e até o exótico no universo familiar, é possível que num

curto período, seja no tempo comum ou festivo do calendário cidadão, possa enxergar sinais das pequenas transformações cotidianas que as cidades pesquisadas vão sofrendo.

As cidades são feitas de coisas, de espaços, de pessoas, de ideias. Algumas coisas ficam mais tempo quietas num espaço circunscrito. Uma praça, uma igreja, uma rua costumam ser estruturas urbanas com existências mais longas, ao passo que um campo de futebol, uma piscina, uma quadra de esportes podem ser equipamentos sociais com vidas menos duradouras. Ao contrário das coisas que, dependendo das decisões administrativas, podem permanecer mais tempo num determinado lugar, as pessoas e as ideias circulam sempre, disputam espaços, negociam, influenciam-se, reivindicam, fazem parcerias e também se deixam cooptar. Olhar as cidades a partir de seus múltiplos elementos componentes, sejam eles materiais, ideológicos ou humanos, é enxergar o visível, mas também perscrutar o invisibilizado.

É também na cidade, no meio urbano, que se pode perceber o espaço como projeção das relações sociais. Michel de Certeau (1994), na tentativa de uma melhor apreensão das relações socioculturais, faz uma diferenciação entre espaço e lugar. Para o autor, o espaço seria caracterizado pela necessidade de ser vivenciado, o espaço seria um convite à apropriação. O lugar, por sua vez, se caracterizaria pela ordem estável onde as vivências podem acontecer. Assim, o lugar só se tornaria espaço na medida em que as pessoas estabelecem nele suas relações e vivências. O espaço seria então "um lugar praticado".

Embora idealmente feita para todos, a cidade não contempla a todos igualmente. Em muitas de suas circunstâncias concretas elas facilitam o acesso ao uso de seus bens a uns grupos e negam ou mesmo os obstruem a outros. Nela alguns são cidadãos autônomos, enquanto outros são transformados em dependentes ou tutelados, cidadãos somente no papel. Isso ocorre, segundo Tonucci (2009, p. 151), "Porque la ciudad, su administración, ha elegido como ciudadano prototipo a un ciudadano varón, adulto y trabajador. Conlase consecuencia de que, en esta ciudad, han desaparecido los ancianos, los discapacitados y los niños". Dessa forma, está cada vez mais claro que não importa o seu tamanho ou a sua posição na geopolítica nacional ou internacional, as cidades contemporâneas representam o lugar das relações, da democracia, das conquistas, mas também dos fracassos, das opressões, das exclusões e exceções sociais.

O caso das crianças é emblemático da questão acima apresentada. Historicamente, os espaços urbanos construídos nem sempre pensam nelas. Para Wenzel (2012), lugares como bares, teatros e outros espaços públicos permitem o encontro e a convivência dos adultos, e não necessariamente constituem espaços para a apropriação das crianças. Frequentemente o acesso à maioria dos lugares importantes das cidades fica-lhes restringidos sem que elas sejam ao menos consultadas. E quando, por um descuido político, alguns lugares as contemplam – isto em bem poucos casos –, a organização deles, como notaram Arruda e Müller (2010, p. 11), "[...] é, principalmente, planejada segundo os adultos. Sendo assim, são as crianças que precisam se adequar a ele".

Lugares vedados, lugares onde as crianças não são bem vindas, lugares

mostrados como perigosos existem aos montes em todas as cidades. Alguns deles podem representar, de fato, algum perigo real para as crianças, mas noutros, o perigo é inventado sem base empírica alguma. Alguns desses lugares lhes são facultados apenas quando convêm a adultos. Imaginemos que, na cultura geral, o acesso infantil a um bar não é de bom tom. Mas quantas vezes as crianças vão a eles comprar bebidas para adultos? De alguma forma, é importante lembrar, em sintonia com Benjamin (2002), que é no cotidiano da comunidade onde vive a criança que ela pode vivenciar sentimentos como ética e moral, por exemplo.

O presente artigo sistematizará argumentos de pesquisas realizadas nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2015 cujo lócus discursivo/interpretativo foi o município de Catingueira, no sertão da Paraíba, no Nordeste do Brasil. Em todas as nossas idas a campo, seja individualmente, em dupla ou em grupos, tomando a etnografia como abordagem metodológica, utilizamos o diário de campo e empregamos técnicas de observação participante, grupos focais, entrevistas semiestruturadas e conversas informais. Em muitas ocasiões, envolvemo-nos com crianças, jovens, adultos e pessoas idosas, buscando contemplar todos os intervalos geracionais. Reconhecemos que nas pesquisas já desenvolvidas a partir de Catingueira, em ocasiões diversas, mesmo quando os pesquisadores estavam no entorno da vida infantil, os objetivos propostos não visavam apreender a relação das crianças com a cidade. Observando essa lacuna, neste artigo tomamos como mote a relação das crianças com o município como espaço urbano em disputa. Atentaremos para a ocupação e (res)significação que elas realizam dos espaços urbanos, uma vez que a maioria deles é adultocentrado. A ideia aqui apresentada, mesmo não tendo sido antes desenvolvida, pode ser considerada como um desdobramento daquelas investigações feitas no município a partir de outras expectativas, tais como religião, Bolsa Família, direitos infantis, participação de crianças, futebol etc.

Embora nos baseemos nas pesquisas realizadas durante os períodos acima elencados, porque delas participamos, reconhecemos que a referida cidade, desde longa data, vem sendo palco de diversas investigações acadêmicas. Notadamente, o trabalho de investigação em Catingueira teve início na virada para o corrente milênio, conforme nos assegura sua primeira pesquisadora, Flávia Pires (2007, p. 228): “Comecei a fazer pesquisa na cidade de Catingueira no ano de 2000, quando a pesquisa não necessariamente focava as crianças”. Desse modo, como referido por Antonio Luiz da Silva (2014, p. 88), “Trata-se de um campo de pesquisa em ‘ebulição’ que há mais de uma década vem oferecendo contribuições significativas”.

Apresentando o campo de investigação

Catingueira é uma pequena cidade situada a aproximadamente 340 km de distância da capital do estado da Paraíba, João Pessoa. Encontra-se localizada na região do Médio Sertão, no Vale do Piancó, na parte oeste do Estado. Faz divisa com as cidades de Pombal, Cajazeirinhas, São Bentinho e Condado ao norte, ao sul com a cidade de Imaculada, ao leste com Santa Terezinha e a oeste com as cidades de Coremas, Emas e Olho d'água. Seus polos de referência são os municípios de

Patos, Campina Grande e João Pessoa. Sua região urbana é atravessada pela BR 361, o que “[...] nos autoriza a dizer que, mesmo paradinha em seu desenvolvimento econômico, Catingueira nos oferece sempre uma sensação de pacata agitação, por conta do seu constante movimento de carros” (SILVA, A. L., 2012, p. 231). Quanto à localização geográfica, Catingueira, na opinião do autor, “[...] encontra-se bem no meio do caminho e também à beira da estrada, em conexão com outras cidades da região, ligando-se a várias municipalidades, num vai e vem constante” (SILVA, A. L., 2013a, p. 104).

Emancipada desde 1959, Catingueira, conforme a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o ano de 2014, ainda não alcançou a cifra dos 5 mil habitantes, os quais estão distribuídos em uma área territorial de 529,46 km², dividindo-se entre as zonas urbana e rural, sendo que, do ponto de vista produtivo financeiro, apenas 379 estão ocupados oficialmente². A sobrevivência local não se distingue muito das demais cidades do interior do Nordeste brasileiro. Muitos de seus moradores, mesmo os que vivem na zona urbana, contam com o auxílio da agricultura, plantando na proximidade de suas casas, milho, feijão, ou criando alguns animais de pequeno e médio porte, como por exemplo, galinha, pato, cabra, porco. Na cidade, além de trabalhos agrícolas, algumas famílias se sustentam financeiramente a partir dos pequenos comércios, dos poucos empregos da prefeitura e do Estado, das aposentadorias e do auxílio do governo federal, como o Programa Bolsa Família – PBF (SANTOS, 2011; SILVA, J., 2011, 2012; SOUZA, 2011; SILVA, A. L., 2014). A maior parte dos trabalhadores mais jovens anseia por conseguir um emprego na prefeitura, nem sempre distinguindo o que é ser contratado ou o que significa ser concursado. A parte menor dos trabalhadores em idade produtiva emprega-se em alguns dos comércios locais que vêm se instalando na cidade.

Atualmente, o município conta com duas padarias, cinco mercadinhos, todos munidos de uma diversidade de mercadorias impressionantemente distribuídas em suas prateleiras. Além disso, há algumas lanchonetes, a exemplo de *Suêlio's Bar e Lanchonete*, ponto de consumo muito apreciado pela população local e, sobretudo, pelos jovens³. Pequenos bares e bodegas existem sem conta. Nos bares, vendem-se bebidas alcoólicas e também alguns petiscos. Nas bodegas, comumente, são comercializadas cachaças, mas podem ser vendidos gêneros alimentícios e utilidades para o lar, vassoura, cordas etc.

Há ainda na cidade duas *lan-houses*, as quais alugam seus computadores a preço e hora pré-combinados e são bastante frequentadas pelas crianças, adolescentes e jovens, e, em menor escala, pelos adultos. Esse fenômeno digital é relativamente novo na região, coisa da última década, mas praticamente não há, na cidade, um único jovem que não tenha acesso às redes sociais. É importante destacar que,

² Informações disponíveis no site do IBGE em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=250420&search=paraiba|catingueira|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

³ Quando a lanchonete estava prestes a ser inaugurada, foi digna de nota no site Catingueira Online, disponível em: <http://www.catingueiraonline.com/search/label/eventos_catingueira>, o qual apresentou o estabelecimento como sendo um grande empreendimento local.

na observação de Pires (2009), até o ano de 2006 não havia nenhuma *lan-house* em Catingueira. Além das *lan-houses*, há internet particular em algumas casas. O município já teve um centro de inclusão, que oferecia acesso digital à população e era financiado pela prefeitura. Porém, este funcionou muito pouco tempo, ao menos na opinião das crianças (SILVA, A. L., 2012). Acesso à telefonia celular existe, mas a cobertura não é extensiva a todas as operadoras.

A cidade conta ainda com uma casa lotérica, muito útil, sobretudo em virtude da facilidade que oferece no recebimento do benefício do PBF (antes realizado na cidade de Patos). Está à disposição da população uma agência dos Correios. Além da lotérica, existe um único banco privado, não havendo outras instituições financeiras.

Há uma única loja de variedades, onde se pode encontrar bolsas, bonecas, canetas, chaveiros, celular, dentre outros produtos. Há uma loja de DVDs piratas que oferece grande variedade de filmes à população, sendo cada filme vendido ao preço de R\$ 2,50. Encontra-se também na rua principal uma loja de roupas e duas farmácias. Feira livre não existe mais. Há ainda vendedores ambulantes oferecendo peixes, frutas, leite, redes, mosquiteiros pelas ruas.

As crianças circulam pela cidade inteira...

Em termos proporcionais comparativos com outros aglomerados urbanos, por ser um município pequeno, Catingueira não tem ainda muitos dos problemas sociais de uma cidade de médio ou grande porte, embora alguns moradores já se queixem da disseminação de drogas entre os adolescentes e do crescente consumo de bebidas alcoólicas, inclusive entre algumas crianças (SILVA JARDIM, 2010; SILVA, A. L., 2013a).

Em que pese a observação acima referida, a presença das crianças em Catingueira é constante e expressiva, de modo que sua invisibilidade é política e não física. Na cidade, elas são vistas com grande frequência circulando pelas ruas, na maioria das vezes entre pares, conduzidas por irmãos mais velhos e em geral desacompanhadas de adultos. É claro que estamos enfatizando a ação das crianças maiores, aquelas que se locomovem com certa independência motora, mas não podemos esquecer que os bebês também circulam em Catingueira 'livremente' de uma mão à outra, percorrendo toda cidade, independente da mão que os leva ser de sua parentela. Conforme Flávia Pires (2012, p. 542), "O fato é que os bebês, mesmo bem pequenos (com um mês), já 'passeiam' pela cidade sem a companhia de seus respectivos pais". Esse ato tem fortes indicativos de proporcionar à população da cidade um fator de sociabilidade, de partilha de cuidados, responsabilidades educativas e de estreitamento de laços entre as famílias, mesmo aquelas não ligadas pela consanguinidade.

Deixando de lado a importância das crianças pequenas, é preciso que se afirme que a circulação das crianças maiores, em muitas situações, parece-nos ser de muita serventia prática. Elas são mandadas às vendas e bodegas ou aos mercadinhos, onde realizam pequenas compras a pedido de suas mães (PIRES, 2012), ou mesmo para comprar os 'brebotes' e as 'burugangas' (BENJAMIM, 2010)

para seu próprio consumo e gosto. Em Catingueira, "Brebote é um termo nativo, e corresponde a alguns alimentos infantis: chiclete, pelota, pipoca, etc., ou então, 'besteira' que se refere aos lanches consumidos tanto na escola como na rua ou em casa" (SILVA, J., 2012, p. 13). Algumas crianças de Catingueira circulam vendendo picolé, cocada ou dindim, e mesmo que isso seja altamente não recomendado pela política pública municipal, não há uma rígida fiscalização. Além disso, constantemente elas podem ser enviadas à casa de parentes e vizinhos próximos para levar objetos, comidas ou recados. Levar recados, aliás, parece ser uma característica comum entre as crianças, ao menos entre aquelas das camadas populares e das populações tradicionais, fato observado por Sarti (1996), Sousa (2004) e Cohn (2005) ao realizarem pesquisas com crianças.

Meninas e meninos catingueirenses circulam pela cidade. É bem verdade que, nessa circulação, os lugares sociais ocupados acabam sendo diferentes por diversos fatores, especialmente pela condição de gênero, por exemplo. Eles e elas podem ser vistos nas praças, na piscina pública, na Fonte do Olho d'Água, no bar do coreto, nas igrejas. Eles ocupam o campo de futebol, a quadra de esportes etc. Não há necessariamente lugares para eles ou para elas, esta distinção parece ter sido construída ao longo dos tempos, de modo que não vimos nenhuma proibição expressa a meninos ou a meninas. Contudo, a presença das meninas na quadra de esportes era inexistente e a frequência delas ao campo de futebol pareceu-nos insignificante, em que pese no passado ter havido na cidade um time de moças (SILVA, A. L., 2013b).

É fato passível de baixa contestação que os meninos catingueirenses dispõem de maior liberdade. "No caso feminino, há a realização das tarefas domésticas como lavar louça, varrer casa, forrar a cama ou ainda [...] levar algum objeto para um cômodo diferente da casa" (SOUZA, 2013, p. 3). Segundo Pires (2012, p. 546), "[...] as meninas são chamadas para buscar água na nascente, no olho d'água ou no açude, com o auxílio de latas de tinta reutilizadas". Embora essa última atividade as coloque no meio da rua, geralmente as ações das meninas acabam condicionando-as na maior parte do tempo aos espaços domésticos, tendo elas uma participação mais protegida. Aliás, se elas saem para pegar água, não devem permanecer o resto do dia à beira do açude ou da fonte do olho d'água, mas devem voltar logo para continuar sua vida doméstica. Para os meninos a rua é quase que o seu lugar. Não queremos dizer aqui que se trata de 'crianças em situação de rua', aliás, isso nem existe em Catingueira. Sua livre permanência na rua afirma outra realidade. Conforme Souza (2013, p. 3), "No caso dos meninos, as atividades mais recorrentes [...] estão ligadas ao sair do espaço da casa, como ir ao mercadinho comprar alguma coisa". E ainda, na observação de Pires (2012, p. 549), "Se o pai da família sai para pescar, é esperado que o garotinho o acompanhe, ajudando-o a carregar os instrumentos, observando-o e aprendendo a atividade. Um pai pode levar os filhos para auxiliá-lo quando sai para trabalhar na roça". Assim, enquanto elas estão bem menos fora de casa, ocupando espaços mais privados, eles passam muito mais tempo na rua.

Apesar de dizermos que as crianças de Catingueira circulam pela rua, devemos afirmar que a presença delas em muitos ambientes urbanos, na opinião dos 'mais zelosos pensadores locais', não deveria se dar. Nós ouvimos críticas de

peças da cidade que, em tom de severa acusação, diziam que algumas famílias “criam os filhos na buraqueira”, “soltos no mundo”, “assim como Deus criou batatas”. Em alguns casos, dependendo da família, seja menino ou menina, a circulação das crianças é mesmo mais restringida, devendo se dar apenas de forma passageira, rápida e esporádica. Mas independente das muitas exceções educativas, há crianças circulando pelos vários espaços da cidade a qualquer hora do dia, mesmo sob forte sol e também na primeira parte da noite. Em nossa temporada na cidade, vimos com frequência crianças voltando para casa depois das 22 horas.

A rua, em Catingueira, sem dúvida, é lugar dos adultos e, por tabela, dos adultos homens. Na referida cidade, afirma Pires (2007, p. 234), “Acredita-se que criança que convive excessivamente com adultos aprende o que não deve”. Em certo sentido, algumas pessoas acreditam que as crianças não devem ficar muito tempo nem pela rua nem nas casas dos vizinhos ou conhecidos, para não se sujeitarem ao aprendizado de coisas indevidas à infância. Uma mãe, cujo filho fica muito tempo nas casas alheias ou na rua, pode ser taxada de displicente e culpada, caso esta criança incorra em erro (PIRES, 2007). Além do mais, meninos soltos pela rua são automaticamente acusados de ‘danados’, numa espécie de discriminação seletiva, mesmo que não façam peraltice alguma, ou as façam numa escala não muito destacada. Contudo, há aqui uma questão importante a ser abordada: em Catingueira, com exceção da escola, não há espaços criados pela municipalidade onde as crianças possam permanecer de forma mais resguardada e protegida. Talvez por isso, quando estão fora de casa, a rua torna-se, em muitos casos, o lócus da ludicidade.

Aqui é preciso que se diga que o conceito de circulação já aponta para o efêmero do fazer cotidiano infantil.

Catingueira: uma cidade feita pelos e para os adultos...

Apesar de destacarmos acima a presença das crianças em todos os lugares, com ‘exceção’ da escola, o município em questão não dispõe de nenhum espaço pensado exclusivamente para as crianças. É bem verdade que esta não é uma característica somente de Catingueira, posto que isto faz parte da maioria das pequenas, médias e grandes cidades brasileiras e também estrangeiras, as quais seguem muito claramente um desenho com perspectivas adultocêntricas. De acordo com Nascimento (2007), o mundo adulto e as cidades da forma como são constituídas não consideram as crianças como produtoras de um saber próprio sobre o espaço urbano. Conforme Fernanda Müller (2012, p. 298), “O planejamento das cidades é feito com base em diferentes conceitos sobre os seus habitantes e, aparentemente, crianças não têm direito pleno à participação, pois são consideradas menos capazes”.

A cidade de Catingueira não possui muitos atrativos de lazer e sociabilidade, como os existentes em cidades de médio e grande porte. Dos poucos espaços que a cidade possui, importa iluminar como ambiente de sociabilidade duas ou três pequenas praças pouco expressivas, a gigantesca praça principal, o coreto, o

clube, as igrejas, o açude dos cegos e o do prefeito, duas quadras de futebol (ambas deterioradas), o campo de futebol, a famosa Serra da Catingueira e o banho na Cachoeira Mãe Luzia. A grande praça que se encontra no entorno da igreja matriz, central no desenho urbano, pode ser considerada o seu maior ambiente de socialização, sobretudo em períodos de festas. Nela, a cada ano, no mês de janeiro, ocorre a festa do padroeiro da cidade, São Sebastião, e nos fins de julho e início de agosto, acontece o tradicional João Pedro, uma espécie de festejo junino fora de época.

A praça, no entanto, como todos os demais ambientes acima mencionados, parece ser projetada para a ocupação dos adultos, confirmando aquilo que vem sendo mostrado na literatura. Müller e Nascimento (2008) afirmam que nos espaços urbanos os adultos possuem uma circulação mais livre do que as crianças. Não é preciso muito esforço de observação para vermos que muitos dos lugares e equipamentos coletivos são projetados exclusivamente para adultos e para adultos saudáveis. E isso pode ser evidenciado, conforme Müller (2007), em diversos elementos simbólicos, tais como: na roleta e na altura do degrau dos ônibus, na altura e na ausência de rebaixamento das sarjetas, nas escadarias do metrô etc. Reafirmando o que dizem Müller e Nascimento (2008), as cidades são pensadas, projetadas e construídas por adultos, onde não se valoriza e nem se leva em consideração as vozes e pontos de vista das crianças.

Em Catingueira, as crianças recebem mensalmente uma pequena quantia financeira para uso pessoal, visto que são reconhecidas como as cumpridoras das condicionalidades impostas pelo PBF. Conforme Jessica Silva (2012, p. 13), “As crianças menores recebem um valor variável entre R\$ 0,50 a R\$ 5,00 reais, já as crianças maiores recebem quantias mais altas entre R\$ 2,00 a R\$ 20,00 reais”. Mesmo o comércio, que costuma a ninguém ignorar, considerando a todos indistintamente como possíveis consumidores, não lhes destina nenhuma atenção maior, posto que nele não encontramos sequer uma loja de atrativos para crianças. Para o comércio catingueirense, ao contrário da opinião das crianças, dos gestores e de suas famílias, mesmo que não lhes negue a venda de produtos, o dinheiro do Bolsa Família não parece ser delas, mas de suas famílias ou de seus pais, os adultos. E até as lanchonetes onde elas compram possuem bancos e balcões tão altos que dificultam a possibilidade de uma criança se sentar e pedir algo.

Catingueira, não fugindo à regra nacional, é uma cidade projetada por adultos e para adultos, contendo pouco espaço para as crianças. Embora as crianças, por sua circulação urbana, esforcem-se para demonstrar que é possível outras experiências infantis, lá se reproduz com frequência exemplar a ideia de que lugar de criança é na escola. Aliás, o conflito geracional decorrente da utilização dos lugares denota não apenas a necessidade de se reduzir e limitar os espaços para a criança nas ruas, mas configura e fortalece a ideia da escola como sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento de experiências infantis na sociedade atual. Poderíamos dizer que se há um espaço pensado para as crianças no citado município, embora regulado pelos adultos, esse lugar seria, talvez, a escola. No que diz respeito à Educação, na zona urbana, a cidade conta com duas grandes escolas, sendo uma estadual e a outra municipal. A primeira oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio. Mas corre um

boato na cidade que o Ensino Fundamental só será ofertado pelo poder estadual até 2015, a partir de então o município se responsabilizará por ele integralmente. O poder municipal já oferece todo o Ensino Fundamental a uma parte de suas crianças. No tocante à Educação Infantil, existe, hoje, na cidade, uma creche pública, cumprindo uma determinação judicial. Até 2011, havia apenas uma única creche, chamada Sossego da Mamã, que é “[...] particular, mas funciona nas dependências do colégio municipal” (PIRES, 2012, p.547).

Contudo, também na escola podemos observar uma maior apropriação lúdica dos espaços pelas crianças. Em muitos casos, elas a veem como um lugar de sociabilidade, onde pode ser exercida a ludicidade tão comumente associada ao momento da infância, de modo que poderíamos considerar que a escola seria, para as crianças, aquilo que Magnani (1996) chama de “pedaço”. Na conceptualização do referido autor, ‘pedaço’ denomina “[...] um espaço – ou um seguimento dele – que, assim demarcado, torna-se ponto de referência para distinguir determinado grupo de frequentadores como pertencentes a uma rede de relações” (MAGNANI, 1996, p. 32). Na escola, pareceu-nos, é dado à criança maior liberdade de uso, coisa que não acontecem em muitos outros espaços da cidade. Porém, apesar de usarem a escola como espaço de ludicidade, é preciso destacar que esta não constitui espaço destinado ao lazer infantil. Em grande medida, dadas as circunstâncias de escassos espaços de lazer e sociabilidade infantil no município, elas utilizam o espaço escolar, extrapolando sua função puramente pedagógica. É importante destacar que não há, no desenho arquitetônico da escola estadual, lugares especiais para o lúdico – como parquinhos e quadras de esportes – e mesmo existindo uma quadra de esporte na escola municipal, esta se encontra há bastante tempo em precário estado de funcionamento.

Mas as crianças se apossam da cidade, atribuindo-lhes novos significados...

Uma vez excluídas historicamente da política de construção das cidades e das decisões administrativas que gerenciam os equipamentos sociais encontrados nelas, poderíamos pensar que as crianças se tornariam tão somente parte de um grupo em permanente segregação. A regra seria mais ou menos clara: estão excluídas, não participam, não contam, não tem lugar, nem existem. Se tão simples fosse, as cidades não só gerariam mas também sustentariam, dessa forma, uma espécie de desigualdade geracional separatista. No entanto, os estudos vêm mostrando que a ocupação dos espaços urbanos pelos diversos intervalos etários tem sido bastante complexa. Conforme Tschobe e Rechia (2012, p. 264), “[...] da mesma forma como ocorre com os espaços da escola, outros espaços públicos, tais como praças, bosques, parques, também podem ser intensamente apropriados pelas crianças no meio urbano”. Desse modo, a exclusão das crianças, mesmo sendo uma verdade, acaba sendo uma verdade apenas parcial. Sem dúvida, é preciso destacar que as cidades mesmas, enquanto organização humana, podem propiciar também a “[...] criação de novos padrões de troca e de espaços para a sociabilidade e para rituais da vida pública” (MAGNANI, 2002, p. 24). Nesse sentido, as crianças catingueirenses

desmentem parte dessa verdade, dando provas de outras possibilidades infantis no município.

Em nossa constatação, os espaços do município de Catingueira são a todo o momento recriados e transformados pelas crianças, (re)simbolizados segundo as suas necessidades. “A criança com sua inventividade e ludicidade próprias da cultura da infância nos mostra outras cidades possíveis num ato de criação de inúmeras possibilidades de construir e desconstruir os espaços urbanos” (NASCIMENTO, 2007, p. 5). Assim, mesmo não tendo espaços exclusivos, elas se apropriam dos ambientes existentes, produzidos para os adultos, em alguma medida os resignificando. Numa parte da praça principal, entre a igreja matriz e a secretaria paroquial, a prefeitura construiu uma espécie de academia ao ar livre. Seu desenho e seus equipamentos não foram feitos pensando nas crianças, mas elas os transformam em objetos lúdicos todos os dias, tornando-o quase um parquinho de diversão municipal. Como afirma Wenez (2012, p. 67), “Brincando na rua, crianças fazem amizades e compartilham esses espaços, que num primeiro momento, talvez pudesse ser considerados só como espaços dos adultos”. Logo, a paisagem urbana de Catingueira, como a de qualquer cidade, só pode ser pintada a várias mãos.

O fato de muitos espaços serem projetados para os adultos não significa dizer que as crianças sejam materialmente excluídas de neles circular, de se apropriar deles. Não, não é assim. Catingueira nos mostrou isso especialmente na disputa que elas fazem com os adultos. É bem verdade que as crianças têm de se adequar a esses espaços. Elas vão se apropriando deles à medida que vão lhes dando novos sentidos. Para Gomes e Gouvea (2008, p. 56), “[...] ao ocupar as ruas para jogos coletivos, as vielas para o brincar de bola de gude, os locais vazios para pipas, a criança investe os espaços públicos de novos significados”.

Ao observar que as crianças nunca ocupavam o centro de um campo de futebol em Catingueira, sendo este espaço reservado ao uso adulto, Antonio Luiz da Silva (2013b) descreve uma cena que, em especial, chamou sua atenção. Às margens do estádio, um grupo de crianças carregava, de um lado para o outro, duas traves de ferro, as quais muito provavelmente haviam sido trazidas de uma das duas quadras de esportes que se encontravam deterioradas na cidade. Aquelas traves seriam carregadas sem grandes esforços por apenas dois homens, o que não acontecia para aquele grupo de crianças. Para pô-las no lugar que se encontrava disponível para seu jogo de futebol, sem o auxílio de adultos, as crianças se enfileiravam parecendo mais um grupo de formiguinhas carregando uma grande folha. E, respondendo ao desejo de brincar, resignificavam aquelas margens do estádio, as quais não haviam sido projetadas com a finalidade lúdica infantil.

Como atores sociais, as crianças mantêm e transformam a infância, se apropriam e modificam criativamente nas suas cidades. Portanto, a cidade é um espaço na sua totalidade que se transforma em lugar, nos fragmentos apreendidos e significados pelas crianças (MÜLLER, 2012, p. 312).

Na cena descrita anteriormente por Silva (2013b), uma pequena margem do estádio, além de se transformar num campo de futebol completo, agigantava-se

a serviço do imaginário infantil, e, nela, aquelas crianças realizavam legitimamente seus jogos.

Será que fatos como esse não apontariam para a necessidade de se projetar os espaços urbanos também pensando nas crianças, permitindo a elas uma infância com mais qualidade nos ambientes urbanos?

Talvez não estejamos falando de quaisquer crianças, mas de um grupo de crianças comuns de classes populares e/ou de famílias pobres do sertão paraibano, que estão acostumadas a encontrar soluções cotidianas para o seu existir. Partindo delas, naquele município, concluiu Souza (2011, p. 56), “[...] a criança é capaz de compreender algumas situações e de interferir em seu contexto social”. Esta mesma autora acrescenta que “As crianças de Catingueira [...] conhecem as problemáticas do seu cotidiano” (SOUZA, 2011, p. 56). E, em certa medida, elas vão propor soluções, não querendo obrigatoriamente desfazer o que está feito, mas no sentido de se apossar, de fazer novos usos dos equipamentos da cidade.

Enfatizando ainda a resignificação e a adequação das crianças de Catingueira aos usos dos espaços da cidade, Antonio Luiz da Silva (2012) notou que, várias vezes, um grupo de crianças levava o rodo e vassoura para a quadra de esportes e a limpavam antes do início de seus jogos. Aquela quadra fora destruída por um vendaval ocorrido na região e se encontrava em total abandono político-administrativo há vários anos. Quando perguntadas porque levavam tais instrumentos para uma quadra de esportes, uma das crianças respondeu: “Porque o prefeito não se interessa em endireitar a quadra” (SILVA, A. L., 2012, p. 249). E uma outra afirmou: “O prefeito só sabe prometer, mas não faz nada” (SILVA, A. L., 2012, p. 249). Para um adulto, aquele espaço tinha perdido inteiramente seu valor. Para as crianças, ele começava a tomar um novo colorido. Naquela condição, a quadra velha podia, agora, ser delas. Diante desse fato, ficamos a questionar: interessaria mesmo às crianças a reforma daquela quadra de esportes? Se isso acontecesse, as crianças muito provavelmente seriam expulsas dela, não tendo mais lugar para brincar, como já acontecia no estádio. De qualquer forma, em face da inação governamental, as crianças iam dando um uso possível àquele equipamento, diferentemente da utilidade que aquele ambiente poderia ter para os adultos.

Mesmo que ninguém lhes tivesse dito, era fato consumado que os meninos não possuíam lugar para a realização dos seus jogos de futebol, o próprio coordenador de esportes afirmou que na cidade não havia política de esportes para crianças. Embora reconhecesse o valor daquela prática, em suas palavras, “[...] a Secretaria de Esportes não tem nenhuma ação política esportiva, muito menos ainda um olhar voltado para as crianças” (SILVA, A. L., 2012, p. 242). Parecendo intuir, a partir de suas vivências e conhecendo a cidade onde viviam, que aquela realidade não se mostrava às crianças como um problema sem solução. “Como os outros grupos sociais, as crianças arranjam suas existências cotidianas com os meios que podem” (JAVEAU, 2005, p. 385).

Em anos recentes, foi construído pelo governo municipal da cidade um clube de lazer onde o maior atrativo é uma piscina coletiva. O uso da piscina, no entanto, acontece apenas nos finais de semana. Vale destacar que esse não é um lugar de uso exclusivo das crianças e nem parece ter sido construído pensando apenas nelas,

talvez nem tenha sequer sido imaginado que elas se apossariam dele daquele jeito. Todavia, como é uma obra que abarca a população local, elas não poderiam ficar de fora. No espaço da piscina, misturam-se homens e mulheres, moças e rapazes, meninos e meninas. Podemos dizer que a piscina é um espaço caracteristicamente híbrido (CANCLINI, 1997), como toda sociedade humana contemporânea. Aquele clube, certamente por conta da piscina, pode ser considerado um dos melhores ambientes para o exercício da democracia e da inclusão em Catingueira. A centralidade do uso da piscina não está nos adultos, embora não os exclua. Sem dúvida, em razão da ocupação espaço-territorial que dela fazem, as crianças parecem se impor com maior visibilidade física e até mesmo política.

Outro lugar onde podemos observar a presença das crianças é a praça principal da cidade, sobretudo a parte que fica atrás da Igreja de São Sebastião, a igreja matriz da cidade. Lá, as crianças brincam de bola, de bicicleta, de correr umas atrás das outras, em diversas modalidades lúdicas. Em algumas situações, sentam-se em longas conversas, nas quais tratam de tudo: brigas com colegas, fofocas da cidade, comentários sobre as beatas chatas que frequentam a igreja, resultados dos jogos de futebol, fantasias de viajar para longe, curiosidades sobre a vida das pessoas que estão na cidade, mas que não são dela, namoricos de colegas etc. Nas noites de quartas-feiras, sobretudo as crianças do sexo masculino se aglomeram na frente das televisões que ficam na lanchonete principal ou no bar do coreto, ambos no entorno da praça principal, para assistir aos jogos de diferentes rodadas de campeonatos brasileiros transmitidos pela televisão aberta. Porém, aqui também elas têm de se submeter e se adaptar à dominação do espaço pelos adultos, inclusive no que diz respeito ao domínio do controle sobre a televisão. Naquela praça não existe absolutamente nada de atrativo tipicamente infantil. Mas elas resignificam a praça, inclusive subindo no pedestal da estátua de São Sebastião.

Outro espaço bastante adultocentrado do qual as crianças tem cada vez mais se apropriado é o da religião, tendo nele certa atuação política, ainda que em menor proporção. É claro que as crianças estão presentes tanto nas igrejas evangélicas e católicas quanto no centro espírita (PIRES, 2011). Mas, a rigor, com exceção da catequese na igreja católica, das atividades bíblicas infantis nas igrejas evangélicas, e das reuniões espíritas especiais (PIRES, 2007), a programação religiosa, de uma maneira geral, não é feita pensando na inclusão ou na centralidade das crianças. Nos cultos e nas missas, muito frequentemente, elas estão correndo de um lado para o outro, seja porque não se interessam pelo que está sendo dito, seja porque ainda não está ao alcance delas as considerações ali feitas por padres, ministros e pastores. Mesmo assim, cabe aqui destacar o caso do terço dos homens, da igreja católica, recitado a cada sexta-feira, à noite, no qual é visível uma espécie de santa ‘invasão’ das crianças, muitas vezes vestidas com camisas do referido grupo, mandadas confeccionar por seus parentes para aquela ocasião. Assim como os adultos, e talvez com maior necessidade, as crianças presentes fazem questão de rezar ao microfone, a partir do qual, sua voz é irradiada pela torre da igreja para toda cidade. Nesse sentido, o convite do padre às crianças parece ser uma deferência especial (SILVA, A. L., 2013a, 2012). Esse espaço, marcadamente adulto, ao ser ocupado pela voz infantil parece receber outro significado que não o determinado por seus organizadores.

A Serra da Catingueira, o maior atrativo turístico da cidade, é um espaço de difícil acesso, e por isso as crianças não podem por ela circular livremente, mas, sempre que há ocasião oportuna, sobem a Serra da Catingueira em busca de diversão. Desse modo, especialmente quando algum adulto conhecido, não necessariamente de sua parentela, resolve fazer o referido percurso, algumas crianças logo se ‘escalam’ para seguir junto, muitas vezes se disponibilizando como guias para auxiliar no caminho durante a subida. Assim como a Serra, o Açude dos Cegos e mesmo o Açude do Prefeito também são espaços do lazer adulto, vez ou outra tomados pelas crianças. É claro que não ousaríamos pensar ou defender que as crianças deveriam deles fruir livres de qualquer controle adulto. Se o fizéssemos, correríamos o risco de ser acusados de irresponsáveis, uma vez que, de um ponto de vista prático, um açude pode, sim, representar um risco para a vida de uma criança que não saiba nadar. De qualquer forma, nesses espaços, as crianças mais uma vez ficam à margem, ou ficam “pelos beiradas” (SILVA, A. L., 2013a).

Em 2014, foi construída na cidade a primeira praça do alto, uma região marcadamente mais pobre. Não existe nenhum atrativo nela, nem mesmo bancos, mas as crianças dão a ela a utilidade de que precisam. Observamos também, nessa praça, um grupo de capoeira, do qual participam muitas crianças coordenadas por adultos, que se reúne ao menos duas vezes por semana.

A Serra, os açudes, as quadras, o campo, o clube, a praça, o coreto, as igrejas e até mesmo o comércio local são lugares de e para adultos, mas as crianças se encontram presentes neles. Em seu ato de ocupação e disputa pelos espaços urbanos, elas não se intimidam com a presença dos adultos. A cidade inteira parece ser, para elas, tão somente um ambiente a ser explorado, reinventado. Como acredita Abramowicz (2011, p. 33), “[...] uma cidade sob os olhos de uma criança se presta a novos trajetos e a novos traçados de vida, a cidade sob o olhar de uma criança pode vir a ser um vetor de imaginação[...]”. Na opinião da autora, certamente por sua atuação, a criança “[...] cria mil e um tipos de cidade, insanamente, irresponsavelmente e sobretudo infantilmente, com toda a positividade de ser infantil [...]” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 33).

Como garante Fernandes (2009, p. 63), “As crianças, como cidadãos - no sentido de habitantes da cidade, também a vivem e a apreendem de uma forma diferente da de outras gerações”.

Considerações finais

Nascimento (2007) mostra que os espaços construídos pelos adultos muitas vezes se opõem ao lugar que é percebido e imaginado pelas crianças. Como afirma Tonucci (2009, p. 166), “Es como si la ciudad se hubiese olvidado de los niños”. Em Catingueira, não encontrando outra saída, circulando por vários espaços, olhando-os diferenciadamente, transformando-os em lugares multifuncionais, imprimindo-lhes usos para os quais não foram originalmente projetados, em muitos casos, tomando posse deles, as crianças resignificam ambientes segundo suas necessidades espaciais. Aliás, com exceção da escola, a maior parte dos espaços catingueirenses

não foi pensada para o uso e consumo das crianças. Por isso, em muitos momentos lúdicos, o calçadão da igreja modifica-se, tornando-se espaço para brincadeira de pula-pula, as sandálias viram traves na hora do jogo no meio das ruas, garrafas transformam-se em bolas para pequenas partidas de futebol nas praças, as grandes pedras da Serra da Catingueira tornam-se ideais para as brincadeiras de esconde-esconde, as beiradas do campo se convertem em um campo inteiro, a academia ao ar livre se torna parquinho de diversão etc. Para as crianças, muitos aparelhos urbanos recebem novos significados e, transformados em brinquedos, tornam-se suas posses. É através desse processo de conquista e resignificação dos espaços que as crianças experimentam e vivem os lugares da cidade.

A ação das crianças em Catingueira não é passiva ou sem consequência. Não recebendo os lugares ‘de mãos beijadas’, elas são obrigadas a apresentar todos os dias soluções criativas para suas vidas em diversos espaços da cidade, na escola, na Fonte do Olho D’Água, na praça da igreja, nas calçadas da cidade, na piscina pública ou no campo de futebol etc. Nessas práticas sociais, como coloca Sarmento (2011, p. 585) se “[...] reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram”. Dessa forma, o espaço urbano é, muitas vezes, tomado como uma “invenção social” (DAMATTA, 1991), sendo consideradotanto por sua pluralidade quanto por sua singularidade no campo de composição das relações sociais.

Certamente é por essa razão que alguns autores têm defendido que também os espaços urbanos podem representar lugares de educação para as crianças. Para Müller e Nascimento (2008), educar não pode ser considerado apenas como encargo da escola, mas deve ser compartilhado com a cidade entendida como agente educativo. As escolas e os espaços da cidade podem e devem colaborar para a plena formação das crianças, promovendo debates e eventos que fomentem, cada vez mais, a participação infantil junto aos demais moradores (GADOTTI, 2002).

De nossa parte, entendemos os espaços urbanos como elementos que podem colaborar na construção de culturas que incluam as experiências infantis, visto que, neles, as crianças se relacionam com seus pares e com os adultos, sendo-lhes permitidas incomensuráveis trocas geracionais, diferentes aprendizados e novas descobertas. Mas, para isso, precisamos, como pensa Abramowicz (2011, p. 32), “[...] incorporar o discurso das diferenças não como um desvio, que é o lugar que o diferente tem sido colocado, mas como um mote de nossas práticas e das relações entre as crianças”. Só assim caminharemos para a construção de uma cidade menos adultocêntrica e mais democrática.

Partindo de Catingueira, defendemos que as crianças têm muito a contribuir tanto na cidade quanto para a cidade, podendo, uma vez que suas necessidades não são percebidas pelos adultos, sugerir outras perspectivas para os espaços urbanos. Concordamos com Borba (2005) quando aponta ser necessário expandir os direitos de participação infantil, enxergando a possibilidade de as crianças escolherem e intervirem efetivamente na construção e estruturação dos espaços urbanos. Aceitamos que a influência das crianças nos espaços urbanos pode levar à adaptação

e construção de locais mais lúdicos, onde a espontaneidade, qualidade muito presente na infância, possa permanecer (NASCIMENTO, 2007).

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: **Sociologia da infância no Brasil**. Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (Orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- ARRUDA, Fabiana Moura; MÜLLER, Verônica Regina. A criança e a cidade: da imposição adulta à participação infantil. **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá. 27 e 28 de abril de 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BENJAMIM, Tatiana. Brebotos e burugangas: analisando o ‘empoderamento’ infanto-juvenil no Sertão Paraibano. **CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 15, p.31-36 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/n15/1%20artigo%20tatiana.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2015.
- BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005. 279 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- CANCLINI, Nestor. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. H. P. Cintra, A. R. Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Ciências Sociais Passo-A-Passo Ciências Sociais Passo-A-Passo, Zahar, 2005.
- DA MATTA, Roberto. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- FERNANDES, Renata Sieiro. A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 58-74, mai. 2009. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 26 fev. 2015.
- GADOTTI, Moacir. Escola cidadã, cidade educadora: projeto e práticas em processo. **Jornal Bolando a aula**, ano VI, n. 52, p. 3-5, 2002. Disponível em: <http://www.gruhbas.com.br/arquivos/publicacao/bolando_aula_2002_52.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2009.
- GOMES, Ana Maria Rabelo; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBERTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? Trad. Maria Fonseca. Rev. tec. Ivany Pino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 22 jul. 2011.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. Quando o campo é a cidade: fazendo uma antropologia na metrópole. In: MAGNANI, José Guilherme Cantor; TORRES, Lilian de Lucca (Org.). **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 12-56.
- _____. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 10 out. 2010.
- MÜLLER, Fernanda; NASCIMENTO, Nayana B. Cidades do século XXI (re) criadas pelas crianças. **Pátio**, Educação Infantil, v. 1, p. 1-2, 2008.

- MÜLLER, Fernanda. Infância e Cidade: Porto Alegre pelas lentes das crianças. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 26 fev. 2015.
- MÜLLER, Verônica Regina et al. O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n. 104, p. 1-1 2007. Disponível em: <<http://www.pca.uem.br>>. Acesso em: 23 jul. 2009.
- NASCIMENTO, Nayana B. A cidade de São Paulo (Re) criada pelo imaginário e cultura lúdica das crianças: um estudo em Sociologia da infância. 2009. 203f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2009. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11020/1/tese.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.
- PIRES, Flávia F. Cidade, Casa e Igreja: sobre Catingueira, seus adultos e suas crianças. **Campos**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 63-80, 2007.
- _____. A casa sertaneja e o Programa Bolsa-Família: questões para pesquisa. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 27-30, p. 1-12, 2009.
- _____. **Quem tem medo de mal-assombro: religião e infância no Semiárido Nordeste**. Rio de Janeiro: E-papers; João Pessoa: UFPB, 2011.
- _____. Crescendo em catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 539-561, dec. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v18n3/a05v18n3.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2015.
- SANTOS, Patrícia O. da Silva. **Deixa eu Falar!** Uma análise antropológica do Programa Bolsa Família a partir das crianças beneficiadas do alto sertão paraibano. 2011. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819/1825>>. Acesso em: 15 jul. 2012.
- SARTI, Cynthia. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, Antonio Luiz da. Agonias dum pesquisador numa abordagem envolvendo crianças: reflexões advindas de Catingueira – PB. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 13, n. 1, p. 86-97, 2014. Disponível em: <<http://www2new.assis.unesp.br/index.php/revista/article/viewFile/330/333>>. Acesso em: 29 out. 2014.
- _____. **Pelas Beiradas: duas décadas do ECA em Catingueira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013a.
- _____. Jogando pelas beiradas: sobre o vivido de meninos e homens num estádio de futebol em Catingueira – PB. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 103-117, mai. 2013b. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/53146>>. Acesso em: 14 jan. 2015.
- _____. Um estudo acerca das políticas públicas e da participação das crianças em Catingueira - PB. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 225-257, 2012. Disponível em: <http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/262/pdf_247>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- SILVA, Jéssica Karoline Rodrigues da. **“Eu compro tudo de pelota”**: o Programa Bolsa Família e a expansão do consumo infantil em Catingueira-PB. 2011. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- _____. “Eu compro tudo de pelota”: o Programa Bolsa Família e o consumo das crianças em Catingueira-PB. In: ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE E PRÉ-ALAS BRASIL, XV. Teresina-PI, 2012. **Anais...** Teresina: UFPI. Disponível em: <<http://www.sinteseeventos.com.br/ciso/anaisxvciso/resumos/GT27-50.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

SILVA JARDIM, George Ardillesda. Reflexões antropológicas a partir de uma política pública para crianças. *Caos*, Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Paraíba, n. 15, p. 37-45, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/n15/2%20artigo%20george.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2013.

SOUZA, Edilma N. *As crianças e o Programa Bolsa Família em Catingueira PB*: uma reflexão antropológica da condicionalidade escolar a partir do ponto de vista das crianças. 2011. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

_____. O Programa Bolsa Família e a Condicionalidade Escolar: o que falam as meninas e os meninos de Catingueira (PB) sobre uma política pública. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10. Florianópolis, 2013. *Anais Eletrônicos...* Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384454753_ARQUIVO_EdilmadoNascimentoSouza.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

SOUZA, Emilene Leite de. “*Que trabalhos como se brincássemos*”: trabalho e ludicidade na infância Capuxu. 2004. 239p. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, 2004.

TONUCCI, Francesco. Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, número extraordinario p. 147-168, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_07.pdf. Acesso em 15 set. 2015.

TSCHOBE, Aline; RECHIA, Simone. O lazer das crianças no bairro Uberaba em Curitiba: a dialética entre os espaços de lazer e a problemática urbana na periferia. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 263-280, abr./jun. 2012.

WENETZ, Ileana. *Presentes na escola e assentes na rua*: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade. 2012. 229f. Tese (Doutorado em Ciências do Desenvolvimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Desenvolvimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

WERNECK, Alexandre. A velhice como competência de efetivação de ações moralmente questionadas. Situações em supermercados do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 10, n. 28, p. 14-46, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/RBSE%2010.28.abril2011.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2014.

Recebido em 02/05/2015

Aprovado em 11/09/2015

**PADRINHOS HUMANOS, PADRINHOS SANTOS:
o sistema de apadrinhamento Capuxu
e a agência das crianças**

**HUMAN GODPARENTS, SAINT GODPARENTS:
the Capuxu patronage system
and children's agency**

Emilene Leite Sousa*

Resumo

Este artigo trata do sistema de apadrinhamento Capuxu à luz da agência das crianças. O povo Capuxu é um grupo camponês endogâmico que habita o Sítio Santana-Queimadas, no Sertão da Paraíba. Com o intuito de analisar o sistema de apadrinhamento ao qual estão submetidas às crianças Capuxu, parte-se da hipótese de que o apadrinhamento é uma estratégia de reciprocidade e sociabilidade que engendra novas relações de parentesco, estando intimamente relacionado à construção da pessoa Capuxu, e de que a criança é o elo vital para a construção de tais relações. O artigo privilegia a análise da tipologia, dos rituais e das relações de apadrinhamento vigentes entre este povo. Embora o sistema de apadrinhamento seja planejado pela comunidade antes mesmo que as crianças nasçam, a partir de certa idade elas o assumem, inovando suas regras e imprimindo nele sua marca e sua agência.

Palavras-chave: Apadrinhamento. Reciprocidade. Agência infantil. Povo Capuxu.

Abstract

This article approaches the Capuxu people godparents system in the light of children's agency. Capuxu people are an endogamous peasant group that inhabits the Sítio Santana-Queimadas in the backlands of Paraíba State. In order to analyze the godparents system to which the Capuxu children are subjected, I started from the assumption that choosing someone as the child godparent is a reciprocity and sociability strategy that engenders new kinship relations which are closely related to the construction of the Capuxu person, and the child is the vital link for constructing such relationships. I dedicated myself to the analysis of the typology, the rituals and the relationships established through godparents which are present among these people. Although the godparents system is planned by the community even before the children are born, from a certain age on they assume it, innovating its rules and giving it their traits and their agency.

keywords: Godparents system. Reciprocity. Children's Agency. Capuxu People.

* Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasil. E-mail: emilenesousa@yahoo.com.br

Apresentação

Este artigo é produto de parte da minha pesquisa de doutorado realizada entre os anos de 2012 e 2014 sobre a produção da pessoa Capuxu à luz da análise dos corpos das crianças. A partir desta experiência, compus uma etnografia de como processos diversos de produção do corpo das crianças Capuxu desembocam na fabricação da pessoa, tudo culminando na elaboração de um *ethos* camponês e de uma identidade étnica.

Dentre os aspectos definidores do corpo e da pessoa Capuxu, estão três importantes sistemas – de parentesco, de nomeação e de apadrinhamento – que, articulados a outros elementos, dão forma ao adulto Capuxu, em seu *ethos* e sua identidade.

Mas, para que isso vigore, convém produzir intensamente o corpo das crianças através de rezas, curas e benzeduras, rituais e dieta específica. Paralelo a isso se produz a pessoa, a partir de uma religiosidade acentuada, de modos de se relacionar com a mata e os bichos, de uma aprendizagem focada nos sentidos e na experiência e do desenvolvimento de um modo de trabalhar desde tenra idade.

Em todas estas dimensões do fazer o corpo e a pessoa Capuxu, a agência das crianças é notada, ratificada. Em cada uma delas, as crianças atuam encontrando novas formas de modificar aquilo imposto a elas pelos adultos, que foi criado antes mesmo que elas nasçam, e que lhes é ensinado. Assim, as crianças transformam, por meio de sua agência, sistemas consolidados, atribuindo-lhe novas formas e novos sentidos.

Dentre estes, destaco para este artigo o sistema de apadrinhamento por humanos e santos. Esta escolha reflete a importância das relações de apadrinhamento e compadrio no sertão da Paraíba e entre o povo Capuxu, sendo estas relações tecedoras daquelas de parentesco que atravessam o sistema de parentesco, atribuindo-lhe novos formatos e novos modos de se relacionar, agregando novos parentes. Todas essas modificações contam com a agência das crianças Capuxu.

Com base nisso, o objetivo deste artigo é analisar o sistema de apadrinhamento ao qual estão submetidas às crianças Capuxu desde tenra idade. Para tanto, parto da hipótese de que o apadrinhamento é uma estratégia de reciprocidade e sociabilidade que engendra novas relações de parentesco (eletivo ou afetivo) estando intimamente relacionado à construção da pessoa Capuxu, e de que a criança é o elo vital para a construção de tais relações.

O sistema de apadrinhamento Capuxu será aqui analisado à luz das teorias da reciprocidade e da sociabilidade, em sua relação com a construção da pessoa Capuxu. Dedicaremos-nos à análise da tipologia, dos rituais e das relações de apadrinhamento que vigoram neste povo.

Desnecessário dizer que estes rituais, em sua maioria, ocorrem na infância, perdurando as relações que eles estabelecem pelo resto da vida da pessoa Capuxu. Ademais, não podemos esquecer que a reciprocidade, bem como a dádiva, está presente nas relações de parentesco e que o apadrinhamento engendra novas relações de parentesco, estando todos estes elementos, reciprocidade, sociabilidade, parentesco e apadrinhamento, presentes na formação da pessoa Capuxu. Para elucidar este sistema,

passemos a uma apresentação breve do povo, antes de procedermos à análise teórica dos termos e à descrição etnográfica dos rituais e das relações.

O povo Capuxu do sertão da Paraíba

O povo Capuxu é um grupo camponês endogâmico que habita o Sítio Santana-Queimadas no sertão da Paraíba e que construiu uma identidade coletiva reconhecida por todos os habitantes das redondezas, uma vez que se autodenomina e é denominado como povo Capuxu.

A comunidade é composta de quase duzentos habitantes e praticamente quatro sobrenomes: Ferreira, Menezes, Lima e Costa, isto em decorrência do sistema endogâmico de parentesco com casamento preferencial entre primos.

O povo Capuxu constitui um grupo cuja diferenciação é nitidamente marcada através da produção de fronteiras e de um sentimento de pertença ao povo. As fronteiras que estabelecem a diferenciação entre os Capuxu e os outros¹ são claramente percebidas, tanto quanto o forte sentimento de pertença que envolve o grupo, além dos chamados sinais diacríticos, sendo estes: a aparência comum aos quase duzentos membros do grupo; o sotaque diferenciado; o sistema de parentesco endogâmico; o etnônimo e a contiguidade territorial.

Sobre a história do povo Capuxu, sabe-se que o primeiro habitante do local teria sido um baiano cujo nome era Agostinho Nunes da Costa. Esta informação justificaria o sotaque do povo caracterizado pela lentidão com que pronuncia as palavras². Quanto ao etnônimo Capuxu, este lhes foi dado em razão de um de seus antecessores que se chamava João e tinha como hábito a caça de abelhas, dentre as quais se destacava a espécie capuxu. De modo que o apelido João Capuxu lhes foi concedido pelo povo das redondezas e repassado de geração em geração, tornando-se etnônimo do povo.

A comunidade Capuxu vive basicamente da agricultura de subsistência. Algumas outras ocupações, rurais ou não, aparecem esporadicamente para estes agricultores, sendo o cultivo do milho, feijão, legumes e frutas diversas o que garante a sobrevivência de toda a comunidade. Atualmente, a renda familiar da maioria das casas é complementada pelas políticas públicas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família, e pelas aposentadorias de idosos, por invalidez, especialmente pelos casos de esclerose múltipla, e de portadores de necessidades especiais, embora estes últimos sejam poucos.

Outra característica interessante desse povo é o sistema endogâmico de casamento. Dentre as quarenta e nove famílias atuais, somente três são compostas

1 Chamo de Outros aqueles povos que habitam os sítios vizinhos que fazem fronteira com o Sítio Santana-Queimadas, os moradores da cidade de Santa Terezinha, de Patos, enfim, todos aqueles que convivem ou estabelecem relações cotidianas ou extraordinárias com o povo Capuxu e que não são Capuxu.

2 A entonação peculiar no modo como pronunciam as palavras é um importante sinal diacrítico do povo – tornando-os facilmente reconhecidos pelo chamado “sotaque” em qualquer cidade das redondezas – que trata da musicalidade peculiar da fala do grupo. Além disso, há um fenótipo comum ao grupo.

de casamentos entre pessoas que não são parentes entre si. É normal o casamento entre primos legítimos e carnais³. Este casamento entre primos carnais seria a união preferencial do local. O sistema endogâmico de parentesco constitui-se em mais um dos elementos de afirmação étnica do povo Capuxu.

Embora parte do grupo tenha migrado para São Paulo nos anos de 1980, estando lá toda uma geração, o Sítio Santana-Queimadas é o lugar por excelência do povo Capuxu. Assim, Capuxu é quem mora em Santana-Queimadas. Obviamente, a distância do seu lugar de origem dada pela migração não torna os que partiram não Capuxu, uma vez que estes acionam outros dispositivos de manutenção da identidade. Também porque ser filho de pai e mãe Capuxu, compartilhando o sangue, está no cerne da definição de Capuxu, havendo uma determinação biológica da identidade (SOUSA, 2014).

Sistemas de apadrinhamento: reciprocidade e sociabilidade no sertão da Paraíba

Nas comunidades rurais do sertão nordestino, paralelamente às relações de câmbio mercantil, encontram-se prestações econômicas não mercantis que correspondem à permanência de práticas de reciprocidade camponesa, ancestrais ou readaptadas num contexto novo. Entendemos por reciprocidade a dinâmica de dádiva e de redistribuição criadora de sociabilidade, identificada por Mauss (2003) como prestação total.

Por outro lado, a dialética da dádiva, reproduzida pela lógica de reciprocidade, pode tornar-se também agonística, como mostrou Mauss (2003) e, portanto, vivida como uma obrigação, um constrangimento. Caillé afirma que

[...] em certo sentido, a dádiva não é nada desinteressada. Simplesmente, privilegia os interesses de amizade (aliança, amabilidade, solidariedade) e do prazer ou da criatividade sobre os interesses instrumentais e sobre a obrigação ou a compulsão. A obsessão das religiões ou de numerosos filósofos em procurar uma dádiva plenamente desinteressada é, portanto, sem objeto (CAILLÉ, 1998, p. 77).

A lógica da dádiva e da reciprocidade foi logo verificada em todas as sociedades humanas a partir da formulação de Mauss (2003), que defendeu a universalidade da dádiva. Já Lévi-Strauss (2003) foi o responsável por demonstrar como as estruturas elementares do parentesco são ordenadas pelo princípio de reciprocidade ou como a dádiva se relaciona com o parentesco. Segundo Caillé, o paradigma da reciprocidade ou da dádiva aplica-se a “toda ação ou prestação efetuada sem expectativa imediata ou sem certeza de retorno, com vista a criar,

3 Primos legítimos são aqueles de primeiro grau. Primo carnal, nomenclatura mais comum entre o povo Capuxu, é um termo popular que designa os filhos de “casamentos trocados”, isto é, quando dois filhos de uma mesma família se casam com dois filhos de outra família, sendo estes de sexos trocados, seus filhos serão considerados primos-irmãos ou primos carnais.

manter ou reproduzir a sociabilidade e comportando, portanto, uma dimensão de gratuidade” (CAILLÉ, 1998, p.76).

A lógica do sistema de reciprocidade não considera a produção exclusiva de valores de uso ou de bens coletivos, mas a criação do ser, da sociabilidade. Se para “ser socialmente” é preciso dar, para dar é preciso produzir. Produzir sociabilidades. A lógica da reciprocidade procura, portanto, a ampliação das relações sociais e afetivas, por exemplo, mediante o compadrio (LANNA, 1995). O apadrinhamento recíproco das crianças entre duas famílias, em alguns casos sem laço de parentesco consanguíneo, é uma forma de aliança extremamente forte que permite multiplicar as redes interpessoais além da esfera local, das classes sociais e das categorias socioprofissionais.

Estudando os sistemas de prestações totais e, em especial, o *potlatch*, em duas tribos do noroeste americano, Mauss (2003, p. 42) observou “o caráter voluntário, por assim dizer, aparentemente livre e gratuito e, no entanto, imposto e interessado dessas prestações”. As trocas não eram exclusivamente de bens, riquezas ou coisas economicamente úteis, mas “tratava-se antes de tudo, de gentilezas, banquetes, ritos, serviços militares, economicamente úteis, mulheres, crianças, danças, festas” (MAUSS, 2003, p. 188).

Mauss (2003) se dedica a explicar que entre grupos sociais como os *Kwakiutl* do Canadá e os *Kiriwina* da Melanésia existe uma relação ritual de troca de bens e pessoas, que ele denomina *fato social total*, constituído de três atos, por ele analisados: *dar*, receber e *retribuir*, estando estes três atos rituais destinados a criar sociabilidade. Para Mauss, a essência da reciprocidade está no caráter universal da tríplice obrigação de dar, receber e retribuir, sendo a reciprocidade que fundamenta a vida social.

Todavia, algumas particularidades caracterizam a reciprocidade ou a dádiva se, em vez de bens, falamos de pessoas. É assim que no sertão da Paraíba, entre o povo Capuxu, além de alimentos⁴, instrumentos, presentes e cortesias, os bens que circulam são as crianças, numa teia que, unindo famílias, residências, o campo e a cidade, cria redes de relações sociais recíprocas, nos termos de Simmel (2006). Estas redes podem gerar relações de parentesco eletivo ou fictício, fortalecer relações de parentesco já existentes, ou aproximar pessoas de diferentes famílias e classes sociais.

Em se tratando do sistema de apadrinhamento Capuxu, cuja matéria prima são as crianças concebidas como dádivas, podemos dizer que não se dá com o intuito de receber, se dá para que o outro dê, e procura-se estabelecer uma relação entre várias pessoas ou grupos mediante uma sequência durável de dádivas, gerando a reciprocidade. Por isso, diz-se que a reciprocidade é tão fundamental para a humanidade como o tabu do incesto.

4 Em pesquisa de mestrado sobre a infância Capuxu, eu já havia observado a importância das crianças para garantir a troca de alimentos na comunidade, sendo elas as principais responsáveis por levar pratos preparados entre as casas de vizinhas, irmãs, amigas ou comadres. Conforme a regra, a criança nunca volta de mãos vazias, leva um prato e traz milho, feijão, frutas ou qualquer outro alimento ou prato com o qual a mulher receptora queira devolver a gentileza, garantindo a reciprocidade (SOUSA, 2004). Assim, crianças e alimentos garantem o *continuum* da reciprocidade Capuxu.

Temple (apud SABOURIN, 2008) constata que a dádiva não é desinteressada, mas motivada pelo interesse pelo outro ou pelo reconhecimento dele. Define, portanto, a reciprocidade como o redobrimento de uma ação ou de uma prestação – entre outras de uma dádiva –, como forma de reconhecimento do outro e de pertencimento a uma coletividade humana. O autor entende que reciprocidade não é uma troca como o intercâmbio, pois “a operação de intercâmbio corresponde a uma permutação de objetos, enquanto a estrutura de reciprocidade constitui uma relação reversível entre sujeitos” (TEMPLE apud SABOURIN, 2008, p. 1).

Para Mauss (2003), a reciprocidade advém da dádiva, que é o ato de dar sem esperar a retribuição, ou seja, de um ato desinteressado da parte de quem dá, mesmo sabendo que aquele que recebe tende a retribuir. Já para Bourdieu (2001) não existe ato desinteressado, ou seja, aquele que dá espera retribuição. Assim, Bourdieu acrescenta os elementos tempo e poder à relação de reciprocidade, sendo o poder adquirido por aquele que dá sobre quem recebe, deixando este último na obrigação de retribuir. Porém, no ato de dar, receber e retribuir há o elemento incerteza, isto é, quem recebe pode ou não retribuir. Neste caso, inverte-se o poder na relação, passando para aquele que recebeu a dádiva, o qual assume a posição de decidir se retribui ou não, e quando irá retribuir.

Coube a Caillé (1998) demonstrar, em suas análises sobre a dádiva, que a obrigação de retribuir está presente concomitantemente com a liberdade de retribuir ou não, retomando a ética da reciprocidade, fundamental para estruturar relações de confiança.

Assim, analisamos o sistema de apadrinhamento Capuxu como uma relação de reciprocidade que produz sociabilidade, fortalecendo as relações de parentesco ou estabelecendo relações com pessoas de fora da comunidade.

Mas o que está por trás deste sistema de apadrinhamento? Seriam as crianças bens não materiais? Seria o apadrinhamento produtor de relações de reciprocidade? De quais maneiras se retribui a dádiva de ter adquirido uma criança como afilhada? E de que maneira aquele que “dá a criança” torna-se endividado com o que “recebe”?⁵ O que isso tem a ver com a produção da pessoa Capuxu?

Uma descrição densa das formas de apadrinhamento presentes na comunidade Capuxu, dos seus rituais e das relações que elas estabelecem, pode nos ajudar a elucidar estas questões.

Dar, receber e retribuir: formas de apadrinhamento, rituais e relações

As crianças Capuxu estão submetidas, desde o nascimento, a uma série de processos de formação do corpo e da pessoa com a finalidade de garantir a

⁵ As terminologias *dar* e *receber* são nativas, sendo o modo como comumente se referem os pais ao afirmarem que “deram” o filho a tais padrinhos, e os padrinhos que dizem ter “recebido” a criança de um casal.

perpetuação do *ethos* camponês e da identidade Capuxu. Este processo de construção da pessoa Capuxu tem início na gravidez, passando pelo nascimento e se estendendo por toda a vida, mas sendo mais forte na infância.

Estas crianças são dadas, desde os primeiros meses de vida, a padrinhos/madrinhas cujas relações são essenciais para os pais da criança. Parentes, amigos ou vizinhos, próximos ou distantes, passam a ser os “segundos pais” das crianças após o apadrinhamento através de batismo na igreja católica. Entretanto, mais do que cumprir o fim de garantir que a criação dos filhos seja assistida pelos padrinhos, estas relações de compadrio geram ou fortalecem redes de relações sociais entre as famílias envolvidas no processo.

Ainda nos primeiros meses, as crianças são ofertadas mais uma vez, mas agora aos chamados padrinhos santos – um santo ou santa da igreja católica. Este passará a ser o “padrinho santo” responsável pela sua proteção e a quem as crianças devem recorrer em situações de sufoco. Assim, as crianças passam a pertencer, além de aos seus pais e a sua própria família, a padrinhos e madrinhas, humanos e santos.

A constante criação de redes de relações sociais no sertão nordestino através da reciprocidade, que faz circular bens e pessoas – especialmente crianças – não é uma novidade. Nessas sociedades, os valores humanos, que são os mais importantes, são produzidos pelas relações de reciprocidade, consideradas como mais humanas que as relações mercantis de intercâmbio ou de assalariamento (TEMPLE; CHABAL, 1995).

No sertão da Paraíba, as relações camponesas são orientadas por outros fins e valores. Por isso, a dádiva está sempre presente, conformando o conteúdo destas relações, ainda que estas assumam uma forma de compromisso ou obrigação. Isto fica evidente através dos conhecidos mutirões para construir poços, caixas d’água ou casas, para roçar a terra do vizinho doente, ou da família cujos filhos não cresceram o suficiente para assumir a sua parcela de trabalho no processo produtivo. A dádiva fica evidente também na doação da criança como afilhada, garantia de respeito e consideração, além de confiança, para com aqueles a quem a criança está sendo “dada”, sejam humanos ou santos⁶.

Entretanto, todo ato de dar é orientado pela esperança de adquirir algo em troca. Toda dádiva gera a expectativa de retribuição. Assim, cabe aos padrinhos humanos, dentre outras coisas, assumir a criação da criança no caso de falecimento ou impossibilidade dos pais⁷. E aos padrinhos santos cabe intervir junto a Deus para socorrê-las nos momentos de apuros.

⁶ Ellen Woortmann (1995) afirma que o Sítio é o “espaço de reciprocidade”, onde a dádiva é a visita aos doentes ou favores prestados pelos vizinhos ou parentes. Conforme o autor, o Sítio é ainda um “território de reciprocidade” por ser um território de parentesco. Assim, ele se torna o lugar da troca.

⁷ É importante destacar que não há no caso do apadrinhamento uma transferência de responsabilidade para com as crianças de pais para padrinhos – como ocorre com a circulação de crianças – mas o compartilhamento desta responsabilidade, ficando o econômico sempre a cargo dos pais. Nestes casos interessa menos a questão econômica, mas a responsabilidade e o caráter atribuídos a educação das crianças. Afinal, como demonstrou Godoi (2009, p. 292) “a sociedade camponesa é mais regida pela honra do que pelo cálculo econômico”.

Há seis tipos de apadrinhamento religioso envolvendo crianças entre os Capuxu, o que demonstra a complexidade do sistema⁸. O emaranhamento de padrinhos e pedidos de bênção⁹ no cotidiano do Sítio me deixava absolutamente confusa quanto às relações de apadrinhamento, razão pela qual construí a tipologia: Padrinho/Madrinha de Apresentação; Padrinho/Madrinha de Vela; Padrinho e Madrinha de Batismo (ou Pia); Padrinho/Madrinha Santo; Padrinho/Madrinha de Fogueira; Padrinho/Madrinha de Crisma.

A principal forma de apadrinhamento entre o povo Capuxu se dá através dos batismos. Este é o mais legítimo de todos. Ele é formalizado pela Igreja Católica que confere até mesmo um certificado aos padrinhos. Entre o povo Capuxu, a maioria dos batizados ocorre na Igreja de Sant'Ana, no Sítio Santana-Queimadas, sendo raros os que são realizados na igreja da cidade de Santa Terezinha, município onde está localizado o Sítio. No Sítio, o pároco local ou o padre do município, dependendo da disponibilidade dele, celebra o batismo.

Este tipo de ritual católico, religião da maioria dos moradores, envolve mais dois tipos de padrinhos, além dos principais que são os chamados Padrinhos de Batismo ou de Pia (a expressão vem de pia batismal), sempre formados por um casal. A Igreja determina que o homem e a mulher a se tornarem padrinhos sejam casados de fato e de direito, pela Igreja, ou não tenham qualquer tipo de relacionamento um com o outro, não sendo permitido que se tornem padrinhos casais de namorados ou casais apenas com relacionamento estável (morando junto). Em geral, os escolhidos são casais de fato e de direito.

Como citado, o ritual de batismo gera ainda outros dois tipos de apadrinhamento: o chamado Padrinho de Apresentação e o Padrinho de Vela. Cabe ressaltar que, embora utilize o termo no masculino, regra geral para quem se refere a padrinhos, este apadrinhamento diz respeito tanto a padrinhos como a madrinhas, sendo apenas um dos dois, e ficando a decisão sobre o gênero a critério dos pais.

O chamado padrinho ou madrinha de Apresentação é o responsável por apresentar a criança a Deus. Para isso, no início da celebração na igreja, quando é anunciado o batismo da criança, o padrinho/madrinha de apresentação caminhará

8 A importância do apadrinhamento no sertão pode ser verificada pela quantidade de possibilidades de apadrinhamento que se tem. Além disso, sabemos que há várias formas de apadrinhamentos políticos, fazendeiros que ajudam seus vaqueiros e moradores, políticos que protegem coronéis e cabos eleitorais, senhoras esposas de fazendeiros, coronéis e políticos que se relacionam ajudando as esposas de vaqueiros, moradores e seus filhos, com doações de roupas velhas de seus próprios filhos, material escolar ou remédios.

9 Pires (2011) observou com perspicácia no semiárido nordestino a prática de pedir a bênção como uma prática para toda a vida e voltada às pessoas mais velhas, pais e padrinhos. Numa tentativa de associar o pedir a bênção e a religiosidade a autora conclui: "Pedir a bênção é algo que as pessoas fazem sem se dar conta. É parte do mundo como ele é, parte da vida ordinária. Para ser gente propriamente, como fomos ensinados desde criança pelas nossas famílias, é preciso pedir a bênção. Parece que certas práticas religiosas foram incorporadas ao modo de ser cotidiano dos catingueirenses (PIRES, 2011, p. 157). Penso que entre os Capuxu, para ser *peessoa* propriamente, é preciso pedir a bênção.

até o altar com a criança nos braços, ficando por lá alguns segundos para que, além de Deus, todos os presentes na Igreja possam vê-la.

Em geral, as crianças Capuxu são batizadas entre seis meses e dois anos de idade. Há pressa em batizar a criança, pois caso ocorra de ela morrer sem ser batizada, acredita-se que, por morrer pagã, não vá direto para o céu, diferente do que ocorre com as crianças que morrem depois de batizadas¹⁰. O mais comum é que o batismo aconteça quando a criança completa um ano de idade. Mas há um fator que interfere na decisão sobre a época de batizar a criança: é que boa parte dos padrinhos mora fora da comunidade e, às vezes, até do estado, considerando que muitos jovens Capuxu foram morar em São Paulo, e hoje, bem sucedidos, são escolhidos como padrinhos de muitas crianças. Nesse caso, o batismo fica condicionado aos períodos festivos de fim de ano (Natal e Réveillon) ou dos meses de junho e julho (São João, São Pedro e Sant'Ana), quando os Capuxu que moram fora tiram férias e podem vir visitar e batizar as crianças.

Há ainda o chamado padrinho ou madrinha de Vela, responsável por segurar a vela durante a celebração do batismo, no altar, ao lado dos pais da criança e dos chamados padrinhos de batismo. Como já citado, os Padrinhos de Batismo são os únicos com certificado instituído pela Igreja. Para isso, é necessário que os padrinhos passem por um curso preparatório que pode ser realizado em qualquer paróquia do País, mas devem apresentar o documento de certificação do curso no dia do batismo, para que fique arquivado na igreja onde ocorre o ritual.

O ritual do batismo na igreja é caracterizado por uma série de símbolos: a criança usa vestes brancas que simbolizam a pureza, é batizada com a água que a purifica do pecado, e é também ungida com óleo, sendo dois os rituais de unção, um com a infusão na água e outro com o óleo. Há ainda a vela acesa (a ser segurada pelo Padrinho/Madrinha de Vela), que servirá de guia, iluminando pais e padrinhos a ajudarem a criança a traçar um caminho para Deus.

Poderíamos dizer, grosso modo, que os padrinhos de Apresentação e de Vela são assessórios durante o batismo, uma espécie de apadrinhamento complementar. Eles flutuam em torno dos padrinhos principais (os de batismo ou de pia). Em todo caso, eles cumprem uma importante função social, já que são considerados padrinhos para o resto da vida e, findo o ritual, a depender da distância entre o lugar de moradia da criança e seus padrinhos de batismo, uma relação mais próxima pode se estabelecer entre a criança e os padrinhos de apresentação ou vela, dada a convivência cotidiana.

Entre o povo Capuxu, de modo geral, é comum que se peça a bênção aos padrinhos, mesmo os adultos e os idosos, se ocorre de ainda terem padrinhos vivos. Aliás, mesmo após a morte dos padrinhos, os idosos se referem a eles sempre com as

10 Pires (2011) observou também em Catingueira que "se uma criança pequena morre, acredita-se que ela vá diretamente para o céu – exceto quando não foi batizada, segundo os católicos. Porém o batismo, também pode ser realizado pós-morte, restaurando o equilíbrio necessário para a aceitação daquela alma no céu. Ela 'é um inocente', como se diz em Catingueira daquele que não possui pecados" (PIRES, 2011, p. 79).

nomenclaturas de padrinho e madrinha acrescentados antes do nome, como “finado padrinho José” ou “finada madrinha Ana”.

Também as crianças são ensinadas desde sempre a “pedirem a bênção”, às vezes através da expressão “dê a bênção ao seu padrinho”, ao invés de “peça a bênção”. Assim é que, mesmo antes de falar, ainda bebês, elas estendem a mãozinha em direção aos padrinhos sem saber pronunciar qualquer palavra. Quando maiores, elas começam a praticar a gestualização formal dos pedidos de bênção: a mão direita é estendida para o padrinho/madrinha com a voz em tom de petição na expressão quase interrogativa “à bênção, padrinho?”, este deve beijar as costas das mãos da criança dizendo “Deus lhe abençoe”, e em seguida esticar o braço levando as costas de sua própria mão para que a criança a beije.

Este gesto é praticado sempre que as crianças encontram seus padrinhos de Apresentação, de Vela ou de Batismo, ou – se forem vizinhos e se encontrarem várias vezes por dia – pelo menos uma vez por dia, ou até mesmo duas vezes, ao amanhecer e ao anoitecer, no caso de conviverem ou estarem sob o mesmo teto.

Além dos padrinhos de Apresentação, de Vela e de Batismo, há ainda três outros tipos a serem aqui mencionados. São eles os Padrinhos Santos, os Padrinhos de Crisma e os Padrinhos de Fogueira. Os Padrinhos Santos são escolhidos entre o rol de santos do panteão católico, especialmente nas folhinhas de calendário que identificam o dia de cada santo. O critério de escolha do padrinho santo para a criança pode ser pelo fato de o nascimento dela ter ocorrido no dia do santo, quando então, além de herdar o nome do santo, a criança o terá como padrinho. Mas também pode se dar por outras razões: a biografia do santo que comove seus pais ou uma graça já alcançada pelos pais através de determinado santo, que os tornaram devotos. Assim, um modo de retribuir a graça alcançada será deixando um filho aos cuidados do santo. A partir de então será a criança também devota daquele santo. Vale aqui mencionar a reciprocidade presente também nas relações com o sobrenatural, pois mesmo nas relações que se estabelecem entre os santos e os homens cabem obrigações e retribuições. Sendo a gratidão e a retribuição que caracterizam estas relações. Ou seja, na lógica Capuxu até aos santos, de quem se obtém algo, é preciso dar algo em troca.

Esta forma de apadrinhamento não possui um ritual específico no âmbito da igreja, sendo conformado pela informalidade da doação que os pais das crianças fazem, em oração, aos santos.

Interessante registrar que há, entre os Capuxu, a crença difundida de que a história de vida da pessoa pode se encontrar em algum momento com a história de vida do santo a quem fora dado como afilhado, fazendo com que, por algum detalhe em comum, seus destinos pareçam iguais. Aos padrinhos santos cabe proteger seus afilhados e intervir diretamente junto a Deus nos momentos de perigo ou suplício pelos quais venham passar seus afilhados, que recorrem sempre aos seus padrinhos santos como advogados perante Deus.

Passemos a uma análise dos chamados Padrinhos de Fogueira, cujo ritual, realizado fora da igreja católica, e tal como ocorre em relação aos Padrinhos Santos, é classificado aqui como religioso, por dizer respeito a santos como São João e São Pedro e por terem seus rituais realizados nas noites em que se comemoram estes santos.

Este tipo de apadrinhamento se dá, por assim dizer, no final da infância ou início da adolescência, sendo mais por iniciativa das crianças do que de seus pais. Isto também porque há uma forma lúdica no ritual que se manifesta no meio de uma festa, na noite ou na madrugada de São João e de São Pedro, em volta da fogueira acesa nos terreiros das casas. Desta forma, o ritual é envolto em diversão e é de desejo das próprias crianças. Há também um fator importante a ser mencionado: esta é a única ocasião em que é dado a criança o direito de escolher seu padrinho ou madrinha, podendo ser escolhido alguém com a idade igual a sua ou pouco maior que a sua, de modo que as crianças e adolescentes terminam por reforçar os laços de amizade através do Batismo de Fogueira.

Também por isso percebemos que o mais comum é uma divisão dos gêneros, já que as meninas optam por ter madrinhas de fogueira, e os meninos optam por padrinhos de fogueira, e ambos procedem à escolha valendo-se do critério ‘nível de amizade’. Assim, crianças maiores, a partir de 9 ou 10 anos de idade, já são envolvidas neste ritual, escolhendo seus padrinhos e participando do ritual sob a observação divertida dos adultos nas noites de festa. São também os adultos que corrigem os deslizos resultantes de qualquer esquecimento durante o rito, em que se deixa de pronunciar alguma das palavras do ritual, ou algum gesto é omitido ou mesmo estabelecido de maneira incorreta; afinal, no passado, também os adultos tiveram seus Batismos de Fogueira.

Vejamos a descrição do ritual.

Durante a noite de São João ou São Pedro, em que se comemora o dia destes santos, após escolher seu padrinho ou madrinha de fogueira e fazer-lhes o convite, tendo eles aceitado, os dois devem pôr-se de pé, cada um de um lado da fogueira, de frente um para o outro. É importante, pois, que as chamas da fogueira (suas labaredas) estejam baixas, caso contrário os dois podem se machucar, já que, em seguida, dão-se as mãos cruzadas esticadas por cima da fogueira (nos casos em que a fogueira seja grande em diâmetro impossibilitando que as mãos se alcancem, ou nos casos em que as labaredas estejam altas demais, podendo queimar as crianças, usam-se pequenas varinhas retiradas da mata).

Uma vez ligados por cima da fogueira, seja por suas próprias mãos ou pelas varinhas que se tocam, os dois, padrinho e afilhado, passam a girar em volta da fogueira na mesma direção, em passos lentos, e o pretendente a afilhado deverá pronunciar os seguintes versos:

São João falou

São Pedro confirmou

Que você fosse minha madrinha

Que São João mandou [no caso de ser dia 23/06, véspera de São João]

Que São Pedro mandou [no caso de ser dia 28/06, véspera de São Pedro]

É importante esclarecer que as relações entre padrinho/madrinha de fogueira e afilhado são parecidas com aquelas estabelecidas entre os demais tipos, inclusive o de batismo, devendo a criança pedir a bênção, respeitar, honrar seus padrinhos e ajudá-los no que for preciso. Quanto aos padrinhos, estes devem atuar como

segundos pais das crianças, orientando, ajudando, acompanhando de perto sua educação.

Para finalizar a nossa tipologia, resta-nos citar os Padrinhos de Crisma, que derivam de um batismo chamado de Rito de Crisma ou Rito da Confirmação, pois ele visa à confirmação do ritual do batismo católico, quando, adultos, os fiéis podem renovar sua fé em Cristo.

Este tipo de apadrinhamento por batismo, que acontece quando meninos e meninas completam quinze anos de idade, é o último, e ocorre na Igreja de Sant'Ana, no Sítio, não se diferenciando do ritual realizado nas igrejas da cidade. Até porque ele segue o rito elaborado pelo Vaticano, com apresentação dos crismandos, uma missa voltada para eles e a apresentação de seus padrinhos.

O Rito de Crisma gera o apadrinhamento de Crisma, dando lugar a novos padrinhos que não substituem os primeiros, mas vêm se unir a eles. Em Santana-Queimadas, os Padrinhos de Crisma são escolhidos pelos jovens, com alguma influência de seus pais. Não são aceitos, por exemplo, padrinhos muito jovens que tenham a mesma idade dos afilhados. Em geral, são buscados padrinhos ou madrinhas mais velhos. Também se escolhe apenas um, padrinho ou madrinha, não sendo permitido um casal.

O apadrinhamento de Crisma é um tipo de apadrinhamento importante, mas ele não se sobrepõe ao de batismo ou de fogueira, sendo estes dois os que regem as principais relações de compadrio e de apadrinhamento. Às vezes, nem se leva a cabo o dever de pedir a bênção ao padrinho de crisma, sendo muito mais um ritual formal da igreja do que real, caso daqueles outros que orientam e tecem as redes sociais Capuxu.

Mas há uma ressalva a ser feita no que diz respeito às relações engendradas pelo apadrinhamento. A princípio, todo apadrinhamento produz compadrio, mas no caso da tipologia Capuxu isso não é verdade. A única forma de apadrinhamento que gera compadrio é o batismo, as demais formas não tornam os pais da criança e seus padrinhos (de Apresentação, de Vela, Santo ou de Fogueira) compadres. Eles não se referem uns aos outros como “compadre e comadre” e não parece haver qualquer tipo de mudança nas relações que se estabeleciam antes e depois dos rituais de apadrinhamento¹¹.

Isto se dá especialmente porque este tipo de apadrinhamento não passa pelos adultos, pois a escolha dos padrinhos é feita pelas crianças. Logo, esse tipo de apadrinhamento não produz relações de compadrio entre adultos, não envolvendo

11 Também Heredia (1988) observara entre produtores rurais da zona da mata pernambucana que “uma das comemorações mais respeitadas pelo grupo é a festa de São João, também denominada ‘festa do milho’, porque marca o início da colheita do milho, e para a qual se preparam comidas com base nesse vegetal. Nesta festa, as relações entre os membros do grupo são solidificadas quando os habitantes estabelecem relações de compadrio denominadas ‘de brincadeira’. As pessoas mais próximas tornam-se compadres de São João apenas nesse dia, efetivando a relação frente à fogueira que se acende como parte das celebrações. Apesar de não serem chamados de compadres na vida diária, nesta ocasião manifestam-se e tornam-se explícitas as relações de afinidade já existente entre as pessoas” (HEREDIA, 1988, p. 48).

compadres, apenas padrinhos e afilhados.

Isto explica talvez a importância que tem para a comunidade, especialmente para os adultos, o apadrinhamento por batismo. Primeiro porque a sua escolha pode acontecer antes mesmo de a criança nascer, uma escolha feita pelos seus pais. Além do mais, este tipo de apadrinhamento, o único que envolve um casal, termina por envolver duas famílias, sendo, como já mencionado, o único que gera relações de compadrio. Não devemos perder de vista que os padrinhos de Apresentação e Vela também são escolhidos pelos pais, mas estes também não engendram relações de compadrio. Fazer parte do universo adulto produzindo relações entre compadres faz com que o apadrinhamento por batismo seja considerado o mais importante, pelo menos do ponto de vista dos adultos.

Por outro lado, se o ritual de padrinho/madrinha de fogueira não gera compadrio, ele revela um importante aspecto da infância Capuxu: a autonomia que é dada às crianças. Percebamos que, como ocorre no sistema onomástico¹², as crianças conseguem criar estratégias para burlar os sistemas formais, e suas estratégias terminam por ser legitimadas pelos adultos e pela comunidade de modo geral. Se no sistema onomástico as crianças escolhem maneiras de chamarem umas as outras que não correspondem aos nomes que lhe foram atribuídos pelos seus pais na infância (SOUSA, 2014), também no apadrinhamento de fogueira elas escolhem para si outros padrinhos que, a depender da proximidade com a criança na vida cotidiana, podem se tornar mais importantes para elas que os de batismo, considerados pelos adultos os principais padrinhos. Em tudo que diz respeito à cultura Capuxu, as crianças dão um jeito de imprimir suas regras, de modificar aquilo que lhes é imposto e de ressignificar o sistema.

No que diz respeito à escolha dos padrinhos de batismo, a regra geral entre o povo Capuxu é que sejam primos dos pais da criança, sendo este o tipo mais comum de compadrio que registrei. Às vezes, a criança pode ser “dada” a um tio ou tia – alguma irmã ou irmão dos pais e seus respectivos cônjuges – àqueles com quem os pais da criança mantêm uma forte relação de amizade, aos avós ou vizinhos, tendo sido descritos aqui pela ordem de prioridade ou importância verificada por mim em campo¹³.

A produção de solidariedade e reciprocidade através do apadrinhamento por batismo e por santos também ocorre em detrimento do fato de que a criança, neste caso, é considerada “dada”, oferecida, o que gera redes de solidariedade entre

12 Em outra ocasião, demonstrei como, apesar do sistema endonímico com transmissão e herança de nomes, as crianças atribuem-se apelidos que passam a vigorar na comunidade; e estes apelidos adquiridos na infância se tornam vigentes pelo resto da vida do indivíduo (SOUSA, 2014).

13 Heredia (1988) observou que “os laços de vizinhança reforçam-se com laços de parentesco e muitas vezes com relações de compadrio. Neste último caso, os laços de vizinhança e de parentesco são ainda fortalecidos. O compadrio adquire grande importância devido à grande quantidade de filhos em cada família, razão pela qual, frequentemente, pode-se ser compadre da mesma pessoa várias vezes. Aqui, como em outras áreas camponesas, é hábito dar um afilhado para receber outro em troca” (HEREDIA, 1988, p. 47).

casais que se tornam compadres. Já entre os padrinhos de fogueira, como a iniciativa parte da própria criança, não há no ato alguém que dê/oferte a criança e alguém que receba a dádiva. A negociação é feita entre as próprias crianças, e o ritual termina por fortalecer os laços de amizade formal entre elas. No apadrinhamento por batismo que gera compadrio os laços são criados através de adultos envolvendo crianças, já no apadrinhamento de fogueira os laços são criados pelas próprias crianças entre elas mesmas.

A escolha de padrinhos que configurem primos dos pais da criança é interessante e significativa, afinal estes primos eram cônjuges possíveis e possibilidades de casamento que não se concretizaram. Nesse sentido, esta escolha funciona como uma estratégia para reforçar o vínculo entre primos, já que estes não se casaram. Assim, tornam-se compadres aqueles primos que eram afins em potencial e poderiam ter se tornado cônjuges. Percebemos como a cordialidade gera o casamento, mas, por outro lado, também gera o compadrio, nos casos em que os casamentos não se efetivaram.

Esta recorrência da escolha de padrinhos que já são parentes funciona como uma espécie de estratégia que visa reforçar os laços de solidariedade e coesão da comunidade, além de produzir reciprocidade. Por isso, reforço a tese de que o sistema de apadrinhamento Capuxu, bem como os de parentesco e nomeação (SOUSA, 2014), é um importante mecanismo de produção da pessoa e de solidariedade e reciprocidade social, cimentando a coesão da comunidade através do reforço dos laços internos e, esporadicamente, da construção e reforço de laços com os Outros.

Interessante é que estas formas de apadrinhamento garantem, de certa forma, uma espécie de mobilidade, permitindo que as crianças transitem entre casas e famílias, obtendo uma segunda casa e uma família à parte, e que possam circular pela vida social Capuxu e pelo sobrenatural com alguma proteção (através dos padrinhos santos). Ora, que elementos estão por trás dessa rede de conexões entre famílias, cuja matéria prima é a própria criança?

Importante dizer que as crianças Capuxu são também as responsáveis por levarem recados e informações às casas da comunidade, já que elas têm acesso a todas as moradias do local. As crianças circulam com facilidade e com elas circulam as informações, os recados, as notícias sobre os acontecimentos mais recentes. Além disso, elas são também as responsáveis por realizar as trocas de comidas, pratos preparados pelas vizinhas ou comadres que enviam umas as outras, ou alimentos de modo geral, frutas etc., com que se queira presentear alguém da comunidade. São sempre as crianças que tecem essas redes de trocas, porque são mais ágeis, rápidas, já que insistem em “andar sempre correndo”, seja a pé, ou de bicicleta, ou até mesmo apostando corridas atléticas com seu cãozinho vira-lata.

Ademais, o sistema de apadrinhamento reforça os laços da comunidade Capuxu: cria redes de parentesco onde não havia, fortalece as amizades entre compadres, a solidariedade entre afilhados e filhos e garante que a criança esteja amparada socialmente, em qualquer situação. Afinal, é dever dos padrinhos assumir os afilhados como filhos em caso de tragédia e morte dos pais.

Outro aspecto importante é que todas as formas de apadrinhamento passam pelo corpo. O corpo está no centro de todos os rituais de apadrinhamento,

naquele em que a criança é apresentada, permanecendo nos braços do Padrinho de Apresentação; naquele em que é ungida, benzida através do sinal da cruz feito na testa, e tem parte do corpo imerso na água pelos padrinhos de pia ou de batismo; naquele em que tem seu corpo iluminado pela vela segurada pelo Padrinho de Vela; e no ritual da fogueira, onde os corpos unidos de afilhado e padrinho dão voltas em torno da fogueira se deixando aquecer por ela nas noites mais frias do ano no sertão. A única exceção talvez fosse o Padrinho Santo, que sem ritual específico não parece fazer uso do corpo como instrumento a ser transformado, tocado ou manipulado durante um ritual; mas não se considerarmos que os corpos destas crianças carregam escapulários no pescoço com a imagem de seus padrinhos santos, imagens como aquela colocada na parede acima da cama ou desbotada pelo tempo na moldura envelhecida em algum canto da casa.

Ademais, há processos de produção do corpo da criança e da pessoa Capuxu que são de responsabilidade dos padrinhos. O enterro do umbigo pode ser realizado pelos pais, avós ou pelos padrinhos se estiverem por perto ou disponíveis. As madrinhas são, em geral, responsáveis por furar a orelha de suas afilhadas e dar de presente o primeiro brinco. Se são convidadas a serem madrinhas desde a gravidez, a pulseirinha a ser usada desde a maternidade deve trazer o nome da criança escrito na plaquinha que é de ouro (como os brincos) e também é dada, em geral, pelos padrinhos. São eles também os responsáveis pelos primeiros cortes (quando for o caso) de unha e de cabelo e por acompanhar toda a educação da criança e seu crescimento.

Outro fator interessante a ser considerado diz respeito às terminologias nativas de “dar” e “receber” a criança. Distinções terminológicas revelam diferenças nas concepções que as acompanham. No discurso das mães, elas “deram”, como se as crianças fossem bens, dádivas. “Eu dei ela a fulana”. Já os padrinhos se referem a este processo como “eu recebi fulana”. O dar e o receber como afilhada, aqui, torna evidente a reciprocidade, explicitando que há entre o dar e o receber a feitura de teias de relações sociais.

Este discurso se caracteriza por uma ambiguidade e ambivalência semelhantes às que conformam o discurso sobre a dádiva, no qual as ações que parecem tecer uma mesma teia de relações oferecem aos seus sujeitos diferentes possibilidades de compreensão do mesmo processo, a depender do lugar que este sujeito ocupa. Há uma clareza no processo de quem dá o filho (os pais) e de quem o recebe (os padrinhos), o que não fica evidente é qual destes dois atos – dar ou receber – agrega maior valor. A mãe que dá o filho entende ter dado seu bem mais precioso, mas a família que o recebe entende que realizou um gesto ainda mais honroso ao recebê-lo. Ora, o que vale mais, no caso do sistema de apadrinhamento, dar ou receber?

O fundamental é que, como toda dádiva, o apadrinhamento gera obrigações, inclusive a da retribuição, que neste caso consiste não exatamente em “dar” aos seus compadres um filho seu para batizar, numa espécie de apadrinhamento cruzado ou trocado, embora este ato também seja comum. A retribuição esperada é apenas o cumprimento das obrigações de padrinho em relação à criança. O apadrinhamento trocado não se torna o mais recorrente pelo fato de ele não gerar novas relações, apenas fortalecer relações já existentes.

Considerações finais

Entendo que o sistema de apadrinhamento das crianças Capuxu é uma significativa prática social, modo pelo qual a criança pode se mover entre numerosas residências “obtidas” através de laços de compadrio e amizade, e como parte da migração rural-urbana. Esta prática realoca crianças numa extensa teia de famílias ligadas através de relações de compadrio e outras formas de parentesco fictício, tecendo redes de relações sociais recíprocas, conforme Simmel (2006).

Avalio o sistema de apadrinhamento de crianças como um processo de formação e transformação de parentesco e sociabilidade, além de se configurar como um exemplo importante da tríade maussiana: dar-receber-retribuir.

O compadrio consiste em laços criados entre adultos envolvendo as crianças, constituindo-se como importante ferramenta para construir alianças. No compadrio, a criança é a moeda de troca, o elo entre os dois grupos de adultos. Representando o elemento de união e de troca, elas são negociadas através de relações de compadrio que são uma extensão da família. No sertão da Paraíba, o compadrio ocupa um lugar estratégico no jogo de relações que os pais estabelecem em volta da criança, sendo uma ocasião privilegiada para exprimir afeto e amizade em relação aos membros da parentela ou aos amigos próximos, criando ou reforçando laços de afeto¹⁴.

Embora reconheça o aspecto religioso deste apadrinhamento, definido etimologicamente por “relação em Deus” – como na discussão estabelecida por Fine (2011), cuja ênfase está na importância social e religiosa do apadrinhamento –, interessa-me aqui a importância social do apadrinhamento entre os Capuxu, visto que sua importância está na construção de novas redes de relações sociais através da reciprocidade.

O apadrinhamento Capuxu é uma prática que prevê um lugar para a criança e a possibilidade de seus parentes praticarem a reciprocidade de comida, cuidado e educação. Neste sentido, a sociabilidade Capuxu é fundamentada na reciprocidade, no dar-e-receber, nas trocas e conexões que fundam relações (MAUSS, 2003).

Além disso, a autonomia do universo infantil Capuxu se evidencia fortemente através do sistema de apadrinhamento; a agência infantil se revela não só pelas relações que se estabelecem entre crianças e seus padrinhos (que engendram novas relações de parentesco), mas porque através do apadrinhamento de fogueira, as crianças elegem novos padrinhos, escolhidos em seu círculo de amizade, que em alguns casos se tornam mais próximos do que aqueles escolhidos pelos seus pais que lhes batizaram na infância.

De modo geral, a agência infantil perpassa os principais sistemas da organização social Capuxu – parentesco, onomástica e apadrinhamento – transformando-os e imprimindo neles sua autonomia.

14 A relação de apadrinhamento, nos termos de Agnès, está colocada sob o signo do dom e da reciprocidade, o dom de cuidar dos afilhados e assumi-los em alguns casos, sendo uma maneira dos padrinhos e madrinhas de devolver o bem simbólico, a criança que lhes foi dada pelos pais (FINE, 2011).

O sistema de apadrinhamento, para além de revelar uma dinâmica de solidariedade, coesão e reciprocidade que se instaura entre o povo, revelou a religiosidade que os leva a buscar proteção para seus filhos em duas categorias primordiais de padrinhos: os humanos (preferencialmente os primos) e os santos. Os primeiros reconhecidos pela igreja, num ritual católico tradicional e valorizado pela comunidade em geral; os segundos, obtidos através de relações mais pessoais entre homens e santos, neste caso, sem a mediação da Igreja.

Ademais, o apadrinhamento é uma condição sem a qual não se funda a pessoa Capuxu. Uma pessoa sem padrinhos (humanos e santos) na comunidade estaria desprotegida, à mercê do destino, da sorte. Ter padrinhos é, além de estar assegurado em termos de apoio na ausência dos pais, garantir a reciprocidade entre famílias, entre compadres e entre padrinhos e afilhados. Um atributo da pessoa Capuxu é ser apadrinhado num sistema onde compadres, padrinhos e afilhados estabelecem relações de solidariedade e reciprocidade que estruturam toda a comunidade.

Referências

- CAILLÉ, Alain. Nem holismo, nem individualismo metodológicos: Marcel Mauss e o paradigma da dádiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 5-38, 1998.
- FINE, Agnès. Apadrinhamento e relações familiares na sociedade francesa contemporânea. Trad. Miriam Pillar Grossi. ver. Flávio Tarnovski. Texto apresentado na Conferência do PPGAS/UFSC, em 27 de abril, 2011.
- HEREDIA, Beatriz M. Alásia de. [1979]. *A morada da vida: trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GODOI, Emília Pietrafesa. Reciprocidade e circulação de crianças entre camponeses do sertão. In: GODOI, E. P.; MENEZES, M. A.; MARIN, R. A. (orgs.) *Diversidade do campesinato: expressões e categorias*, v. 2. São Paulo; Brasília, DF: Unesp; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.
- LANNA, Marcos. *A dívida divina: troca e patronagem no Nordeste Brasileiro*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. 6. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. (Biblioteca Tempo Universitário; 7).
- MAUSS, Marcel. [1969]. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- PIRES, Flávia Ferreira. *Quem tem medo de mal-assombro?: religião e infância no semiárido nordestino*. Rio de Janeiro; João Pessoa: E-papers; Ed. da UFPB, 2011.
- SABOURIN, Eric. Marcel Mauss: da dádiva à questão da reciprocidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 23, n. 66, p. 131-208, fevereiro, 2008.
- SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais de sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- SOUSA, Emilene L. *Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância*. 2014. 422p. Tese. (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- TEMPLE, Dominique; CHABAL, Mireille. *La réciprocité et la naissance des valeurs humaines*. Paris: L'Harmattan, 1995.

**A MENINICE NO PENSAMENTO
DE GILBERTO FREYRE*****THE CHILDHOOD IN THE
GILBERTO FREYRE THOUGHT***

Amurabi Oliveira*

Resumo

Gilberto Freyre (1900-1987) foi um dos grandes pensadores sociais brasileiros do século XX; sua vasta obra se voltou para uma compreensão profunda da realidade do Brasil, tendo subvertido os cânones científicos de seu tempo. Entretanto, alguns aspectos de seu trabalho ainda são pouco explorados, como sua análise acerca do universo infantil. Este artigo procura analisar como a questão da criança surge em sua obra, retomando suas primeiras ideias esboçadas nesse campo, bem como suas reflexões de maior maturidade, expressas principalmente em *Introdução à História da Sociedade Patriarcal no Brasil*.

Palavras-chave: Gilberto Freyre. Pensamento Social Brasileiro. Sociologia da Criança. História da Criança.

Abstract

Gilberto Freyre (1900-1987) was one of biggest brazilian social thinkers of the twentieth century, his vast work turned to a deep understanding of the reality of Brazil, which overthrew the scientific canons of his time. However, some aspects of his work are still little explored, as in regard to his analysis about the infant universe. This article tries to analyze how the issue of child emerges in his work, picking up his first ideas outlined in this field, as well as their more mature reflections, mainly expressed in *Introduction to the History of Patriarchal Society in Brazil*.

Keywords: Gilberto Freyre. Brazilian Social Thought. Sociology of the Child. History of the Child.

Introdução

Os estudos que têm tomado as crianças como sujeitos de pesquisa no Brasil têm sido incrementados últimos anos, como aponta o balanço recente sobre a produção acadêmica no âmbito da Antropologia da Criança realizado por Cohn (2013), que indica que esta é uma área plenamente consolidada no Brasil.

* Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)/Departamento de Sociologia e Ciência Política, Brasil. E-mail: amurabi_cs@hotmail.com

Tomados em seu conjunto, os estudos da criança constituem um campo profundamente heterogêneo e interdisciplinar, no qual confluem diversas abordagens teóricas e metodológicas. Todavia, não se trata de uma área nova, pois, ao menos se considerarmos como referência as Ciências Sociais, a pesquisa sobre as crianças sempre foi uma constante de algum modo, ainda que não chegasse a se tornar um tema de investigação prioritário na sua agenda de pesquisa de forma contínua. Nessa seara, deve-se dar uma especial atenção aos trabalhos de Margaret Mead (1901-1978), que se dedicou de forma sistemática à temática, ao menos desde sua tese de doutorado *Coming of Age in Samoa* ([1928] 1961).

No caso do Brasil, há de se considerar o próprio processo tardio de institucionalização das pesquisas no campo das Ciências Sociais, pois foi a partir dos anos 1930 que surgiram os primeiros cursos de graduação nesta área, e no final dos anos 1960 as primeiras pós-graduações no modelo em que as conhecemos.

Porém, dentro do período que alguns denominam como uma fase pré-científica das Ciências Sociais no Brasil (LIEDKE FILHO, 2005), marcado por uma incipiente divisão disciplinar entre as diversas ciências, especialmente entre a Antropologia, Sociologia e Ciência Política (MEUCCI, 2015), houve a realização de pesquisas que tomaram as Ciências Sociais como referencial teórico e metodológico para pensar a realidade sociocultural do Brasil, sendo emblemáticas aquelas desenvolvidas pelo sociólogo e antropólogo pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987).

O trabalho de Freyre é considerado pioneiro em diversos campos, dentre eles podemos destacar os estudos sobre a infância. Como nos indica Burke (1997, p. 3-4):

Quatro dos artigos que escreveu para o Diário de Pernambuco nos anos 20 tratavam da infância, das crianças e seus livros e brinquedos. A história da criança atraiu seu interesse por si mesma, como uma desculpa para discutir sua própria infância, e como um microcosmo da cultura brasileira. Embora Freyre nunca tivesse realizado seu plano original, não o abandonou completamente. Se voltamos para Casa-grande & senzala, logo fica óbvio que fragmentos substanciais do “projeto secreto” estão embutidos no texto, indo das bonecas, pipas, piões, bolas e outros brinquedos e jogos das crianças brancas, negras e índias até o “sadismo patriarcal”, os estudos e a disciplina dos colégios jesuítas e a breve discussão sobre a educação das meninas. Freyre argumenta, como Philippe Ariès iria fazer no caso da Europa moderna nascente, que no Brasil colonial meninos com dez anos de idade eram “obrigados a se comportarem como gente grande”¹

Este debate surge ao longo de seus inúmeros trabalhos, o que indica que esta fora uma preocupação constante para o autor, mais que isso, levanto como hipótese que Freyre utiliza a infância, ou para ser mais fiel à sua linguagem, meninice, como perspectiva privilegiada para compreender a sociedade brasileira. Nesse trabalho, buscarei analisar como Freyre aborda a questão da infância, o que será realizado considerando seus artigos escritos para jornais, seu diário publicado com o título

¹ Aesse respeito cf. FREYRE, 1933, p. 215 ss, p. 613 ss, p. 632 ss.

de *Tempo Morto e outros Tempos* (2006b), e suas obras mais conhecidas no meio acadêmico, bem como a análise de autores que têm se dedicado a revisitar seu pensamento e biografia.

Para uma melhor compreensão do debate aqui desenvolvido, dividirei o trabalho em três partes: a) na primeira, apresentarei brevemente o autor em termos biográficos e acadêmicos; b) na segunda, indicarei de que modo o debate sobre a infância começa a se esboçar em seus escritos; c) na última me dedicarei a sua análise sobre a meninice propriamente dita, enfocando como essa questão emerge em seus trabalhos mais conhecidos.

O menino Gilberto e sua formação intelectual

É certo que a biografia de um intelectual tem um peso decisivo sobre seus escritos, ainda que devamos compreender que não se trata de encará-la como uma sucessão de acontecimentos lineares, tendo em vista que isso não encontraria substrato na realidade (BOURDIEU, 1996). Entretanto, acredito que no caso de Freyre isso se coloca de forma ainda mais destacada, o que inclui também o modo pelo qual este pensador reinventa sua própria trajetória.

Freyre nasce em 1900, já no crepúsculo dos tempos áureos do mundo que ele se dedicou a compreender, pois a passagem do século XIX para o XX marca o completo deslocamento do eixo político e social do Brasil, do Nordeste canavieiro, largamente assentado no trabalho escravo que fora abolido em 1888, para o Sudeste. Esse não é um detalhe sem relevância, tendo em vista a centralidade que a saudade assume em termos metodológicos em sua obra, já que esta é percebida como um meio de reviver o passado para melhor compreender o presente (VILLAS BOAS, 2006). Isso fica ainda mais evidente na dedicatória para seus avós posta em *Casa-Grande & Senzala* (2005), livro publicado no final de 1933.

Sua família compunha a reminescente aristocracia pernambucana, seu pai, Alfredo Freyre, atuou principalmente como educador, sua mãe, Francisca Teixeira de Mello, fora dona de casa dotada de uma educação esmerada. É bastante conhecida a influência do pai sobre a vida intelectual de Gilberto que “Forçou-o a uma precoce maturidade, que lhe deixaria, para sempre, a nostalgia da vida infantil mais livre e lúdica de menino de engenho. O futuro tópico freyreano do ‘menino triste’ tem aqui sua origem psicológica.” (LARRETA; GIUCCI, 2007, p. 19).

Freyre foi um menino que demorou para aprender a ler e a escrever, descobrindo primeiro o gosto pelo desenho e pela pintura. Sua infância foi, sobretudo, urbana, ao contrário do pai, que passou parte dos primeiros anos de vida no engenho e parte na cidade, porém costumava passar os verões no engenho São Severino dos Ramos, que pertencia ao ramo materno da família. Sua nostalgia desses tempos era tanta que cogitou escrever um livro que se intitularia *Em Busca do Menino Perdido*, numa clara analogia ao trabalho de Proust, *Em Busca do Tempo Perdido*, publicado entre 1913 e 1927.

Um período também marcante nessa primeira fase da sua vida é a experiência no Colégio Americano Batista, no qual além da vida comum de um aluno teve o

encargo de lecionar latim para os alunos menos adiantados, o que em parte fazia por obrigação, já que nem ele nem o irmão pagavam mensalidades em virtude da ligação do pai, que fora diretor da escola, com a instituição. Seus registros apontam para uma aversão aos métodos rígidos e mesmo violentos assumidos por alguns docentes, o que certamente influenciou a posição que passa a defender com relação ao ensino, aspecto que fica ainda mais evidente em uma das poucas experiências docentes que teve, quando lecionou Sociologia na Escola Normal de Pernambuco, no final dos anos de 1920 (OLIVEIRA, 2014).

Em *Tempo Morto e Outros Tempos* (2006b), há alguns registros desse período de sua vida. Ele inicia esse seu “diário íntimo”² com as seguintes palavras, datadas de 1915:

Até o ano passado brinquei com bugigangas que em geral não têm graça para meninos de 14 anos. Esse ano é que concordei com minha Mãe em que ela distribuisse esses meus brinquedos amados por mim com um especial e já arcaico amor. Tão especial e arcaico esse amor, que já vinha me tornando malvisto por tias e tios e ridicularizado por primos e vizinhos. (FREYRE, 2006b, p. 27).

Aparece já nesse fragmento algumas questões que serão relevantes para a compreensão da questão da infância no pensamento de Freyre, a mais evidente delas, nesse momento, é que há fronteiras entre o mundo dos meninos e dos homens, ainda que não sejam estanques, podendo ser delimitadas, principalmente, ainda que não exclusivamente, pela ludicidade representada em termos materiais pelos brinquedos.

Voltando para o ponto referente à sua vida escolar, é importante lembrar que sua passagem pelo Colégio Batista também foi relevante, se considerarmos que esta instituição tinha tradição de enviar seus egressos para continuarem os estudos nos Estados Unidos, e assim fez Freyre, seguindo para a universidade de Baylor, em Waco (Texas), onde realizou seus estudos de graduação, e, posteriormente, para a universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, onde fez seu mestrado em História Social, porém realiza cursos diversos em Lei Pública, Sociologia, Antropologia, Inglês e Belas Artes (PALLARES-BURKE, 2005).

A experiência americana tem um impacto decisivo na elaboração do pensamento de Freyre, seja num plano mais imediato, pelo fato de os Estados Unidos terem se tornado uma referência comparativa com relação ao Brasil para o autor, principalmente no que diz respeito às relações raciais, seja pelas influências intelectuais, ainda que algumas destacadas enfaticamente por ele, como a de Franz Boas (1858-1942), possam ter um peso relativo na elaboração de seus escritos (MOTTA; FERNANDES, 2013).

É nesse período que ele entra em contato com a obra de Walter Pater (1839-

² É importante indicar que apesar de ter sido publicado como um diário íntimo no sentido mais estrito do termo, alguns pesquisadores, como Pallares-Burke (2005), indicam que esse foi um trabalho escrito e reescrito ao longo dos anos até sua publicação em 1975, sendo, assim, mais que um diário, uma obra de autoconstrução.

1894), *The Child in the House*, estreitando-o na temporada que passa em Oxford, entre 1922 e 1923, e que teve uma forte influência sobre a forma como ele organizou alguns projetos seus posteriormente.

Ainda que nos seus escritos posteriores Freyre aponte para uma certa convicção sobre suas escolhas, fica evidente, nas cartas que ele trocou com Oliveira Lima (1867-1928), que havia mais dúvidas que certezas na cabeça do jovem escritor, de modo que seu trabalho de mestrado foi o desfecho de uma série de dúvidas que o assolaram sobre que caminho seguir, dúvidas que dizem respeito tanto à escolha sobre o que tomar como objeto quanto à possibilidade de permanecer no estrangeiro ou voltar ao Brasil, caso em que ainda cabia decidir entre ficar em Recife ou partir para outro centro maior como o Rio de Janeiro ou São Paulo.

O certo é que, nesse período, algumas das linhas mestras de seu pensamento começam a se esboçar, especialmente no que diz respeito à concepção de que uma das marcas distintivas da sociedade brasileira é a interpretação de raças e culturas. Também é nesse momento que algumas preocupações de pesquisa começam a emergir, o que tomará forma em escritos posteriores.

Primeiras aproximações com o mundo dos meninos

Apesar de ser uma obra pouco comentada, *Vida Social em Meados do Século XIX* (2008), que fora sua dissertação de mestrado, publicada originalmente na *Hispanic American Historical Review* em 1922, é um trabalho, no meu entender, fundamental para compreendermos o processo de amadurecimento de algumas questões presentes no pensamento de Freyre.

Ainda que o foco não recaia sobre os meninos, nesse trabalho, e poderíamos mesmo afirmar que a realidade destes é apenas tocada muito rapidamente, encontramos nele uma das ideias mais persistentes em sua análise sobre a realidade das crianças no Brasil: o envelhecimento precoce. Para Freyre, a meninice no Brasil era extremamente breve, e nesse seu trabalho ele aponta ainda para o olhar tristonho dos meninos e meninas.

O autor pontua que aos oito ou nove anos a menina de “família patriarcal opulenta” era enviada para o internato, onde permanecia até os treze ou quatorze anos, havendo ainda a possibilidade de ser educada em casa. Ainda segundo ele,

As mulheres amadureciam cedo. Os anos de infância raras vezes estovadas eram curtos. Aos quatorze ou quinze anos, a menina vestia-se já como grave senhora. Os daguerreótipos trazem até nós figuras de meninas amadurecidas antes de tempo em senhoras: senhoras tristes, tristinhas. (FREYRE, 2008, p. 96).

O fim da infância parece ser decretado com o casamento e com a constituição de uma nova família, quando as bonecas eram trocadas por filhos.

No caso dos meninos, esse precoce fim da infância se dava de forma não menos temporária, pois:

O menino, também, crescia como se fosse desde os oito anos adulto ou homenzinho. Aos dez era uma caricatura de homem. Também neste particular dos daguerreótipos a época trazem até nós figuras às vezes tristes de meninos amadurecidos em homens antes de tempo. [...] Muito cedo era o menino de família patriarcal, abastada, rica ou simplesmente remediada, enviado para o colégio, onde ficava sob o regime de internato. Embora sua casa ficasse às vezes nas vizinhanças do colégio, só muito raramente – em geral, uma vez por mês – tinha permissão para visitar a família. Recebia sempre de casa caixas de bolos e de doces. Mas nunca brinquedos. Brinquedos eram para crianças. Ele tinha nove ou dez anos: já era um homenzinho. Ou quase um homem (FREYRE, 2008, p. 98).

Mais uma vez o marcador social para o fim da infância passa ser a presença dos brinquedos, ou melhor, sua progressiva ausência, que se dava de forma concomitante com a transformação do menino numa “caricatura de homem”, ao menos em termos estéticos. Um recurso que Freyre continuou a utilizar exaustivamente em seus trabalhos posteriores aparece aqui nessa análise: os relatos de estrangeiros. Tais relatos chamam atenção para o estranhamento do olhar do outro, o que nos possibilita desnaturalizar o modo como compreendemos nossa própria realidade. Nesse caso, os relatos do Reverendo Fletcher e do médico francês Dr. Rendu indicam um processo de alteridade e de estranhamento ante a crianças que não saltam, não rodam arco de barril e não jogam pedra como os meninos na Europa e na América. Recorre ainda às fotografias do período, indicando que nelas surgem “[...] criaturas de olhos doces, de ar tristonho, de aparência seráfica, de cabelos amaciados pela muita brilhantina.” (FREYRE, 2008, p. 99).

Quando ainda estava nos Estados Unidos, durante seus estudos de pós-graduação, ele chega a confidenciar em seu diário, no ano de 1921, o desejo de estudar o menino brasileiro:

O que desejaria era escrever uma história como suponho ninguém ter escrito com relação à país algum: a história do menino – da sua vida, dos seus brinquedos, dos seus vícios – brasileiro, desde os tempos coloniais até hoje. Já comecei a tomar notas na biblioteca de Oliveira Lima: nos cronistas coloniais, nos viajantes, nas cartas dos jesuítas. Sobre os meninos do engenho, meninos do interior, meninos das cidades. Os órfãos dos colégios jesuítas. Os alunos dos padres. Os meninos mestiços – filhos de franceses com índias – encontrados pelos portugueses. De crias de casas-grandes. De afilhados de senhores de engenho, de vigários, de homens ricos, educados como se fossem filhos por esses senhores. É um grande assunto. E creio que só por meio de uma história desse tipo – história sociológica, psicológica, antropológica e não cronológica – será possível chegar-se a uma ideia sobre a personalidade do brasileiro. É o menino que revela o homem. Mas nunca ninguém aplicou esse critério ao estudo da formação ao do desenvolvimento nacional de um país.

Todo espaço, nas histórias convencionais – e talvez em todas até hoje escritas – é ou tem sido pouco para a glorificação dos adultos: e dentre os adultos, só os homens; dentre os homens, só os importantes como políticos e militares. É um erro. Deixa-se quase inteiramente fora do projetor histórico, isto é, na sombra, a mulher; deixam-se quase na

sombra os intelectuais, os lavradores, os artistas, os homens de ciência, os artesãos, os industriais, os comerciantes; os servos, os escravos; e ignora-se a presença – a simples presença – da criança, do menino, do adolescente (FREYRE, 2006b, p. 102-103).

Esta possibilidade representou um dentre tantos outros temas que atraíram Freyre intelectualmente nesses seus anos de formação. Burke (2002) chama atenção para o fato de Freyre não estar sozinho no seu interesse pela história da infância, havia um conjunto de autores no começo do século XX discutindo essa questão, e Freyre muito possivelmente estava em contato com algumas destas discussões. Ainda segundo Burke (2002, p. 794-795),

Em parte graças a esses estudos interdisciplinares, Freyre conseguiu libertar-se do que poderia ser chamado a tradição amadora, ou antiquária, de estudos isolados de crianças, suas roupas, brinquedos e livro, estudos que não conseguiam relacionar a história das crianças e seus desenvolvimentos sociais e culturais mais amplos. Ele colocou seus estudos da infância no contexto mais amplo da história íntima de Goncourt. Ainda que não cite o estudo da infância publicado na década de vinte pelo famoso sociólogo W. I. Thomas, ele chega a descrever Thomas como um de seus “mestres”. O projeto da infância ocorreu a Freyre quando vivia nos EUA e estudava sociologia, antropologia, psicologia e história na Universidade de Colúmbia, em um lugar e um momento em que os estudos destas quatro disciplinas tinham mais contato mútuo do que o que seria o caso, ao menos em alguns lugares, em meados do século vinte. Foi nesse ambiente favorável que ele desenvolveu as ideias do que chamou “história sociológica, psicológica, antropológica”.

Mas o interesse de Freyre pelo universo do “menino brasileiro” não se restringiu ao período em que esteve nos Estados Unidos, pois entre 1918 e 1926 ele escreveu alguns artigos no *Diário de Pernambuco* que tocavam essa temática, especialmente após seu regresso dos Estados Unidos, a maior parte publicada na coletânea *Retalhos de Jornais Velhos* (1964). Algumas ideias esboçadas nesses artigos lançam um olhar interessante para a compreensão que Freyre tinha sobre a infância. No artigo “O Menino e o Homem”, publicado em 1924, o autor lança a ideia de se o menino imita o homem, os homens adultos imitam ainda mais o menino, sendo uma caricatura deste. Apesar do pouco espaço que havia no jornal para uma discussão mais aprofundada, encontramos aí uma questão de suma importância: o reconhecimento da agência infantil, negando a leitura de que a criança seja simplesmente um adulto em formação.

E outros artigos, como “O Muleque Brasileiro tem exercido uma Função Social” (1924), “Livros para Meninos” (1924) e “Mundo de Meninos” (1925), surgem algumas preocupações mais práticas com relação ao universo infantil; há em Freyre claramente a ideia de que este ainda é desconhecido pelos adultos, ou seja, por mais que ele valorize suas memórias de infância, reconhece que é um falso dado considerar que conhecemos a realidade da criança por termos sido uma.

Também é persistente nesses escritos a ideia de uma infância ausente, ou que se esvai prematuramente no Brasil, pois segundo Freyre “O menino brasileiro passa pela meninice quase sem ser menino. Faltam-lhe brinquedos. Faltam-lhe livros. Faltam-lhe até onde brincar.” (FREYRE, 1924, p. 22). Tais assertivas ficam ainda mais evidentes quando ele se torna professor da Escola Normal de Pernambuco, no final dos anos 1920, onde tem a oportunidade de conduzir uma pesquisa junto com suas alunas sobre os espaços voltados para o brincar de que dispunham as crianças em Recife, chegando à conclusão de que os espaços privados, principalmente os quintais, estavam diminuindo, sem que houvesse em contrapartida uma ampliação dos espaços públicos próprios para a sociabilidade infantil. O resultado dessa pesquisa subsidiaria a construção dos primeiros *playgrounds* em praças públicas em Recife (MEUCCI, 2015), o que fora facilitado, possivelmente, pelas ligações pessoais que Freyre possuía com o poder local, especialmente na figura de Estácio Coimbra (1872-1937), que na época governava Pernambuco.

Chamo atenção para o fato de que, enquanto era professor de Sociologia na Escola Normal de Pernambuco, Freyre elaborou um programa arrojado para seu tempo, e observando seu programa de disciplina³, já no segundo curso oferecido, pode-se observar que além de abordar conceitos e métodos das Ciências Sociais, e da Sociologia em particular, Freyre dedicou boa parte de seu programa a “Sociologias Específicas”⁴, por assim dizer, que ocuparam dez dos dezessete tópicos anunciados. Interessa-me aqui destacar o fato de que o 16º tópico de seu programa era dedicado à “Sociologia da criança – Sociologia escolar” (FREYRE, 1930), o que obviamente se ligava às demandas próprias do campo de atuação das normalistas, mas penso que também aos interesses particulares de Freyre nesse assunto, de tal modo que ele encontrou aí um espaço para a sistematização de seus estudos numa área que já há algum tempo lhe chamava atenção.

Ademais, o primeiro dos tópicos voltado para uma “Sociologia Específica” em seu programa era justamente a família, estando organizado do seguinte modo: “A família – Phases de seu desenvolvimento – Como unidade econômica e cultural – Entre os hebreus, gregos, romanos, na Idade Média, na Renascença, depois da Revolução Industrial, na América e no Brasil.”, o que notadamente dialogava com sua discussão sobre a “Sociologia da criança”. Na interpretação de Meucci (2015, p. 80),

[...] é notável o fato de esta lista de temas de seu Programa de Aulas iniciar com a discussão sobre o desenvolvimento histórico da família e concluir com o que ele denominou de Sociologia da Criança. Nesse movimento temático, verificamos um retorno circular ao campo da ‘intimidade’. Freyre revela assim um interesse particular pela esfera privada e pelos primeiros mecanismos de socialização.

³ Disponível nos arquivos da Fundação Gilberto Freyre.

⁴ Essa é uma denominação recorrente no campo da Sociologia, porém não estou atribuindo ao autor, já que dentro desse programa de ensino não há a utilização de tal nomenclatura.

Mas, apenas um tópico dentro de uma cátedra e artigos espaçados não supriam o desejo deste autor de realizar um projeto maior, como confidencia em carta endereçada a Manuel Bandeira⁵, Freyre almejava escrever sobre a intimidade e a vida da criança no Brasil. Porém, como é bem sabido, esse projeto não vai adiante, e visando compreender o porquê disso, Pallares-Burke (2005) lança a seguinte hipótese:

A história da infância era um tema limitado demais para que a potencialidade do novo paradigma que Freyre criara fosse devidamente aproveitada. A riqueza de antagonismos em equilíbrio da sociedade brasileira não poderia ser, por exemplo, devidamente apreciada e estudada nesse contexto. Um tema mais amplo e abrangente precisava ser encontrado para fazer jus à nova interpretação da história do Brasil que suas ideias agora prometiam. É como se o projeto sobre a história do menino, cuja realização sonhara tanto tempo, estivesse em descompasso, naquele momento, com o desenrolar de sua trajetória (PALLARES-BURKE, 2005, p. 407).

Nesse ponto, a autora ainda aponta para a influência da obra *The Child in the House*, de Walter Pater, sobre Freyre, que instrumentaliza o pensamento do sociólogo e antropólogo brasileiro com a noção de casa, que poderia melhor acomodar essa nova interpretação do Brasil que estava sendo forjada, o que se torna ainda mais evidente com a publicação de *Casa-Grande & Senzala* no final de 1933.

A história do menino brasileiro em pedaços

Compreendo que o projeto original de Freyre não fora totalmente abandonado, pelo contrário, levanto como hipótese que ele foi levado à cabo, porém, não como uma obra única, mas, sim, como algo que deveria percorrer seus trabalhos, com uma atenção especial àqueles que comporiam sua “Introdução à História da Sociedade Patriarcal no Brasil”: *Casa-Grande & Senzala* ([1933] 2005), *Sobrados e Mucambos* ([1936] 2006a), *Ordem e Progresso* ([1957] 2004), que deveriam ter sido sucedidos por um último livro intitulado *Jazigos e Covas Rasas*, mas que não foi escrito. Também argumento aqui que uma das grandes contribuições de Freyre para o campo dos estudos da criança se deu através da subversão em termos explicativos da relação criança e sociedade, pois o autor não buscou compreender a criança simplesmente como um reflexo da realidade social da qual fazia parte, mas antes compreender a sociedade a partir da criança, ou melhor, do menino.

Essa possibilidade de explicar a sociedade a partir da criança se faz possível, em grande medida, em razão da articulação entre as dimensões micro e macrosociológicas presentes no pensamento de Freyre, já que para o autor a personalidade tem um componente coletivo, de tal modo que o agente individual expressa não só suas características singulares, mas também a cultura, os costumes,

⁵ Carta de Gilberto Freyre a Manuel Bandeira [s.d.]. Arquivo da Fundação Gilberto Freyre.

os valores e a história da sociedade em que viveu (MORAIS; RATTON JR, 2005).

Algumas das premissas básicas que percorrem sua interpretação do Brasil também se imbricam na leitura sobre o mundo dos meninos, pois a interpenetração cultural que teria ocorrido no Brasil seria perceptível, dentre outros âmbitos, na sociabilidade infantil, e mais claramente ainda no que diz respeito aos brinquedos e brincadeiras. Como o autor aponta:

A tradição indígena das bonecas de barro não se comunicou à cultura brasileira; a boneca dominante tornou-se a de pano, de origem talvez africana. Mas o gosto da criança pelos brinquedos de figuras de animais é ainda traço característico da cultura brasileira, embora vá desaparecendo com a standardização dessa indústria pelos padrões americano e alemão: brinquedos mecânicos. Entretanto nas nossas feiras do interior ainda se encontram interessantes brinquedos de figuras de animais: notadamente de macacos, besouros, tartarugas, lagartixas, sapos. E convém não esquecermos o costume indígena de aves domésticas servirem de bonecas às crianças: ainda hoje pegar passarinhos pelo sistema indígena do bodoque ou pelo alçapão com rodela de banana, e criá-los depois, mansos, de não fugirem da mão, é muito do menino brasileiro (FREYRE, 2005, p. 204-205).

É válido ter em consideração que é indicado em seu diário, também no ano de 1921, o desejo de se dedicar à “sociologia do brinquedo” que seria um aspecto da sociologia “da criança ou do menino” (FREYRE, 2006b), sendo assim, ao que me parece, brinquedo e brincadeiras não seriam algo que se distanciaria da análise do menino, ainda que analiticamente pudesse ser algo compreendido de forma separada.

É na análise das brincadeiras que Freyre também se volta para um dos aspectos que ele considera mais centrais na sociedade brasileira: o sadismo. Longe de pensar as crianças como influenciadas pelos adultos numa cultura sádica, o autor parece apontar para a direção oposta, ao perceber essa característica como algo presente na agência da criança, que ele vai denominar de “crueldade infantil”, transparecida em brincadeiras como “lascar-se o pião”, “comer-se o papagaio”, “jogo do beliscão”; em todo o caso, as “condições sociais” não são perdidas de vista, já que o “menino sadista”, tal como havia no Brasil Colônia e Imperial, só era possível em face do regime escravocrata. Descrevendo em maiores detalhes essas práticas, referindo-se mais especificamente à relação entre o menino da casa-grande, filho do senhor de engenho, e o menino nascido na senzala, ele aponta que este servia como um “leva-pancadas” e que

Suas funções foram as de prestadio mané-gostoso, manejado à vontade por nhonhô; apertado, maltratado e judiado como se fosse todo de pó de serra por dentro; de pós de serra e de pano como os judas de sábado de aleluia, e não de carne como os meninos brancos. [...] Nas brincadeiras muitas vezes brutas, dos filhos dos senhores de engenho, os moleques serviam para tudo: eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas de almanjarras, eram burros de leiteiras e de cargas as mais pesadas. Mas principalmente cavalos de carro. Ainda hoje, nas zonas rurais menos invadidas pelo automóvel, onde velhos cabriolés de engenho rodam pelo massapê mole, entre os canaviais, os meninos

brancos brincam de carro de cavalo “com moleques e até molequinhas filhas das amas”, servindo de parelhas. Um barbante serve de rédea; um galho de goiabeira, de chicote.

É de supor a repercussão psíquica sobre os adultos de semelhante tipo de relações infantis – favorável ao desenvolvimento de tendências sadistas e masoquistas. Sobre a criança do sexo feminino, principalmente, se aguçava o sadismo, pela maior fixidez e monotonia nas relações da senhora com a escrava [...] Sem contatos com o mundo que modificassem nelas, como nos rapazes, o senso pervertido de relações humanas; sem outra perspectiva que a da senzala vista da varanda da casa-grande, conservavam muitas vezes as senhoras o mesmo domínio malvado sobre as mucamas que na infância sobre as negrinhas suas companheiras de brinquedo (FREYRE, 2005, p. 419-420).

Tendo em vista que o passado nunca está totalmente superado, pois o tempo para Freyre é “tribio”, marcado pelo entrelaçamento entre passado, presente e futuro, ele não hesita em relacionar essas práticas com a sociedade em curso, ao indicar que “Aquele mórbido deleite em ser mau com os inferiores e com os animais é bem nosso; é de todo menino brasileiro atingido pela influência do sistema escravocrata.” (FREYRE, 2005, p. 454).

Nessa passagem, é possível ainda perceber que a partir da análise privilegiada do mundo infantil pode-se também problematizar em que medida Freyre fôra defensor de uma democracia racial no Brasil. Embora não seja o foco desse texto debater essa questão, não há como me furtar completamente dessa discussão, tendo em vista a centralidade que possui no trabalho do autor. O que se pode notar é que apesar de haver uma compreensão em Freyre de que a miscigenação acaba por amalgamar as relações raciais, isso não teria implicado na ausência de conflito ou em relações harmoniosas, ainda que, ao lançar o olhar comparativo, o autor afirme que aqui ocorrera uma escravidão mais amena, o que não se sustenta ante uma análise mais rigorosa. O relevante, nesse ponto, para nossa discussão, é que ao mesmo tempo em que as crianças brancas e negras podiam passar por um sistema de coeducação, ou mesmo dividir o leite materno da ama, isso não implicava inexistência de relações violentas, o que demonstra a complexidade do dilema racial brasileiro, que poderia ser examinado também a partir da realidade dos meninos.

Todavia, para se compreender o menino não bastava pensar na oposição entre menino da casa-grande e menino da senzala, apesar de haver clareza quanto ao fato de que o antagonismo mais relevante no processo de constituição da sociedade brasileira era aquele existente entre senhor e escravo, que já se desenhara na mais tenra idade. Um dos antagonismos existentes também era o que se dava entre o homem e o menino, embora se deva rememorar que uma das características de nossa sociedade, na perspectiva freyreana, era justamente o equilíbrio de antagonismos.

Esta ideia de equilíbrio de antagonismos é de suma relevância para compreendermos a dimensão da agência infantil na obra de Freyre, pois este equilíbrio também pressupõe um processo de interdependência entre os termos envolvidos, de tal modo que a sociedade brasileira não seria a sociedade dos homens ou dos adultos exclusivamente, mas, sim, dos adultos e das crianças. O mesmo pode se dizer da cultura aqui produzida, de forma que a criança não surge em seu trabalho

como uma reprodutora de cultura, mas como um agente produtor de cultura, o que só é possível tendo em vista este complexo processo de interdependência marcado pelo equilíbrio de antagonismos.

Em *Sobrados e Mucambos* podemos encontrar mais claramente uma discussão sobre esses antagonismos envolvendo o menino e o homem, que se explicita no capítulo intitulado “O pai e o filho”. É relevante destacar que este livro teve sua primeira edição publicada em 1936, já a segunda, de 1951, passou a contar com um novo prefácio, inúmeras novas notas de rodapé, além de quatro novos capítulos: VIII – Raça, Classe e Região; IX – O Oriente e o Ocidente; X – Escravo, Animal e Máquina; XII – Em torno de uma sistemática da miscigenação no Brasil patriarcal e semi-patriarcal. Percebe-se, desse modo, que o antagonismo entre o pai e o filho estava posto desde a concepção original do projeto do livro, o que no meu entender se vincula à análise do autor acerca da história do menino brasileiro, que, como já afirmei, compreendo não como uma obra que não chegou a ser realizada, mas, sim, que se concretizou de forma dissolvida em seus trabalhos. Remota nesse trabalho os argumentos que vem esboçando, ao menos desde sua dissertação de mestrado, em torno da brevidade da meninice no Brasil, indicando que:

É verdade que a meninice, nas sociedades patriarcais, é curta. Quebram-se logo as asas do anjo. E deste modo se atenua o antagonismo entre o menino e o homem, entre o pai e o filho. Nos períodos de decadência do patriarcalismo – tal como o estudado nestas páginas – semelhante antagonismo não desaparece: transforma-se, ou antes, prolonga-se, na rivalidade entre o homem moço e o homem velho.

Tamanho é o prestígio do homem feito, nas sociedades patriarcais, que o menino, com vergonha da meninice, deixa-se amadurecer, morbidamente, antes do tempo. Sente gosto na precocidade que o liberta da grande vergonha de ser menino. Da inferioridade de ser párvulo (FREYRE, 2006a, p. 177).

Não podemos olvidar aqui que no prefácio da segunda edição desse livro, o autor rebate as críticas formuladas por alguns intelectuais do seu tempo, que viram em seus escritos uma generalização do Nordeste para o Brasil, principalmente no que diz respeito ao patriarcado. Todavia, utilizando-se de alguns conceitos de George Simmel (1858-198), Freyre indica que há uma confusão entre forma e conteúdo (ou substância) na análise daqueles que acreditam haver equívoco na utilização da categoria patriarcado para pensar o Brasil, pois a forma se manteria (no que diz respeito à família patriarcal), porém haveria uma variação em termos de conteúdo etnográfico. Assim, sua análise sobre o menino na sociedade patriarcal pode ser tomada como uma análise ampla sobre o menino na sociedade brasileira.

Esta inferioridade indicada era marcada pelos castigos físicos, pela posição que ocupava no sistema patriarcal. Ainda que o menino branco seja retratado como um sádico, que espanca os meninos negros, mesmo que com esse por vezes vivencie um sistema de coeducação (FREYRE, 2011), ele é, segundo o autor, alvo contínuo da violência física.

Era castigado pelo pai, pela mãe, pelo avô, pela avó, pelo padrinho, pela madrinha, pelo tio-padrão, pela tia solteirona, pelo padre-mestre, pelo mestre-régio, pelo professor de Gramática. Castigado por uma sociedade de adultos em que o domínio sobre o escravo desenvolvia, junto com as responsabilidades de mando absoluto, o gosto de judiar também com o menino. O regime das casas-grandes continua a imperar, um tanto atenuado, nos sobrados (FREYRE, 2006a, p. 179).

O sadismo, juntamente com um crescente entristecer e empalidecer dos meninos, parece ser o fio condutor de Freyre. Sem embargo, chamo aqui atenção para um ponto que passa quase despercebido em seu trabalho: ao realizar a análise do Brasil Colônia ao Brasil República, o autor aponta para uma progressiva amenização dos castigos físicos, tanto no âmbito familiar como no dos colégios, o que acompanhava as mudanças de valores. É possível compreender, assim, que sua análise sobre a infância no Brasil traz uma perspectiva dinâmica, que encara as mudanças sobre o que é ser criança, nesse caso, a diminuição da violência física. Podemos realizar, nesse ponto, um paralelo entre o que é colocado por Freyre e a análise de Elias (1998) acerca das mudanças nas relações entre pais e filhos, que, segundo o sociólogo alemão, seriam marcadas por uma crescente renúncia da utilização da violência física:

Em parte, esta renúncia é forçada mediante legislação estatal; em parte, autoimposta graças a crescente sensibilidade contra o emprego da violência física no trato entre os homens. Porém justamente, revela a complexidade da mudança civilizatória de nossos dias. Um relaxamento das barreiras de respeito no trato entre pais e filhos, ou seja, uma informalização, juntamente com o fortalecimento da proibição contra o uso da violência física nas relações intrafamiliares. Isto se reflete não somente no trato entre adultos e crianças no seio da família, também é válido para o trato de adultos e crianças em geral, particularmente para os professores e as crianças na escola (ELIAS, 1998, p. 443).

Em Freyre, essas mudanças aparecem acompanhadas por outras igualmente significativas para compreensão da infância, como o incremento das leituras para os meninos, com especial destaque para a obra de Julio Verne (1828-1905), o que é analisado pelo autor tomando como base os depoimentos de brasileiros nascidos entre 1850 e 1900, portanto, referindo-se já ao Brasil republicano (Freyre, 2004). Esta questão deve ser analisada também tendo em vista o processo de ampliação do mercado editorial no século XIX, e a produção de uma literatura para o grande público, incluindo aí mulheres e crianças (LEÃO, 2012).

Em *Ordem e Progresso* são indicados, entre as leituras de infância e juventude daqueles que cederam seus depoimentos, principalmente livros de autores estrangeiros, em detrimento da literatura nacional que, quando é apontada, refere-se a livros que não são pensados especificamente para meninos, é a isso que Freyre se referia em seu artigo de 1924, “Livros para Meninos”.

Certamente Freyre não percebia que os castigos físicos haviam sido eliminados, tampouco que havia uma ampla oferta de literatura infantil, pelo

contrário, como já vimos, ele entendia que faltavam livros para o menino brasileiro, entretanto, podemos perceber que a sociedade brasileira estava em transformação, o que trazia consigo novos valores. Volto a destacar aqui a subversão do olhar freyreano que se volta para a criança com o intuito de compreender a sociedade; as mudanças em seus valores indicam mudanças macrosociológicas que poderiam ser observadas e que ainda estariam em curso.

Nos depoimentos coletados, ganha espaço igualmente a discussão sobre os brinquedos e brincadeiras recorrentes tanto entre aqueles que tiveram sua infância no espaço urbano quanto no interior, nas mais diversas regiões do País. Ao que parece, para Freyre, ser criança se relaciona com a centralidade que o brinquedo e a brincadeira possuem para o menino; a infância se desvanece na medida em que os brinquedos são deixados de lado, e ainda que possam ser guardados como uma recordação nostálgica, já não possuem o lugar que outrora ocuparam. Pode-se ainda relacionar o fim da infância com a descoberta sexual, embora estes não constituam polos estanques, já que ambos são processuais; há mesmo a indicação de práticas sexuais que seriam próprias da iniciação dos meninos, como os orifícios em tronco de bananeira ou em animais, de galinha à vaca (FREYRE, 2004).

Compreendo assim que, na análise de Freyre, a criança representa uma janela privilegiada para entender uma sociedade, desde que se apreenda os movimentos complexos que estão em jogo no mundo infantil, uma vez que este está em constante transformação.

Considerações finais

Obviamente que analisar a vasta produção intelectual de um autor como Freyre seria inviável dentro dos limites desse artigo. Mesmo se considerarmos o recorte aqui praticado, ainda assim há uma amplidão de arestas que ficam a descoberto inevitavelmente. Some-se a isso o fato de que Freyre, por vezes, inicia inúmeros argumentos sem fechá-los ou mesmo retomá-los, pintando com cores mais fortes alguns acontecimentos visando reforçar suas ideias (RIBEIRO, 2002), ou apenas intuindo questões cuja fundamentação não é devidamente demonstrada, o que pode se dar, em grande medida, em virtude da aparência mais artística que científica que por vezes seu trabalho assume, no qual a linha reta nunca é o menor caminho entre dois pontos (MOTTA, 2009).

Dentro de um movimento crescente de revisita ao legado do autor, acredito que ainda não se deu o devido destaque a sua contribuição ao campo da História, Sociologia e Antropologia da Criança, ou, em seus termos, à “história sociológica, psicológica, antropológica”. Este trabalho, portanto, se insere na própria discussão sobre a formação desse campo no Brasil, e mesmo no mundo, pois como indica Burke (2002), foi apenas nas décadas de cinquenta e sessenta do século XX que a infância e sua história se tornaram foco de estudos de monta.

Sua originalidade, em meu entender, não se limitou às suas antecipações em termos cronológicos, mas na adoção de uma perspectiva epistemológica ainda pouco explorada na Sociologia da Infância, que é a análise da sociedade a partir da criança,

e não o inverso.

Reafirmo aqui a minha hipótese de que Freyre não abandonou seu projeto de realizar uma “história do menino brasileiro”, mas que o levou a cabo de forma dissolvida ao longo de seus trabalhos, especialmente em sua mais famosa trilogia, buscando captar as transformações nessa realidade, o que se pode perceber tanto pela atenuação dos castigos físicos quanto pelo incremento da literatura infantil, ainda que insuficiente, e ainda que também haja continuidades, como a brevidade da meninice.

O menino aparece em sua obra como uma agente que não apenas reproduz a cultura na qual está inserido, mas que a produz, o que fica evidente com a ideia de equilíbrio de antagonismos. A sociedade patriarcal é também produzida pelo menino e seu sadismo, pela sua breve meninice, pelas suas brincadeiras e brinquedos que em muito sintetizam a singularidade cultural brasileira, que é defendida pelo autor, pelas suas molecagens, e que, por vezes, se mostram como uma afinada crítica social (FREYRE, 1964).

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. Campinas: Papirus, 1996.
- BURKE, Peter. Gilberto Freyre e a nova história. **Tempo social**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 1-12, 1997.
- _____. O Pai do Homem: Gilberto Freyre e a história da infância. In: GIUCCI, Guillermo; LARRETA, Enrique Rrodríguez; FONSECA, Edson Nery (org.). **Casa-grande & senzala**: edição crítica. Madri; Barcelona; La Havana; Lisboa; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Lima; Guatemala; San José: ALLCA XX, 2002. p. 786-796.
- COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 211-234, 2013.
- ELIAS, Norbert. **La civilización de los padres y otros ensayos**. Complilación y presentación de Vera Weiler. Colômbia: Norma, 1998.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2005.
- _____. **Novo mundo nos trópicos**. São Paulo: Global, 2011.
- _____. **Ordem e progresso**: processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil no Brasil sob o regime de trabalho livre: aspectos de um quase meio-século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre; e da monarquia para a república. São Paulo: Global, 2004.
- _____. **Programa da cátedra sociologia**. Recife: Imprensa Oficial, 1930.
- _____. **Retalhos de jornais velhos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.
- _____. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano. Global: São Paulo, 2006a.
- _____. **Tempo morto e outros tempos**: trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade. Global: São Paulo, 2006b.
- _____. **Vida social no Brasil nos meados do Século XIX**. São Paulo: Global, 2008.
- LEÃO, Andrea Borges. Vamos ao Brasil com Jules Verne? Processos editoriais e civilização nas Voyages Extraordinaires. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 494-517, 2012.
- LARRETA, Enrique Rrodríguez; GIUCCI, Guillermo. **Gilberto Freyre**: uma biografia intelectual. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 7, n.14, p. 376-436, 2005.

MEAD, Margaret. **Coming of age in samoa**. New York: William Morrow, [1928] 1961.

MEUCCI, Simone. **Artesania da sociologia no Brasil**: contribuições e interpretações de Gilberto Freyre. Curitiba: Appris, 2015.

MORAIS, Jorge Ventura de; RATTON JR, José Luiz A. Gilberto Freyre e a Articulação dos Níveis Micro e Macro Na Sociologia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 129-144, 2005.

MOTTA, Roberto. Élide, Gilberto, Imagismo e Língua de Universidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 185-206, 2009.

MOTTA, Roberto; FERNANDES, Marcionila. Gilberto Freyre, um Enigma Genealógico. In: MOTTA, Roberto; FERNANDES, Marcionila (org.). **Gilberto Freyre**: região, tradição, trópico e outras aproximações. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2013. p. 11-36.

OLIVEIRA, Amurabi. Educação e Pensamento Social Brasileiro: alguns apontamentos a partir de Florestan Fernandes e Gilberto Freyre. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 15-44, 2014.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. **Gilberto Freyre** - um vitoriano nos trópicos. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005.

RIBEIRO, Darcy. Gilberto Freyre: Casa-Grande & Senzala. In: GIUCCI, Guillermo; LARRETA, Enrique Rrodríguez; FONSECA, Edson Nery (org.). **Casa-Grande & Senzala**: edição crítica. Madri; Barcelona; La Havana; Lisboa; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Lima; Guatemala; San José: ALLCA XX, 2002. p. 1026-1037.

VILLAS BOAS, Gláucia. **Mudança provocada**: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2006.

Recebido em 30/06/2015

Aceito em 25/11/2015

**O GRANDE TRUQUE.
Aspectos invisíveis dos regimes democráticos**

***THE BIG TRICK.
Invisible aspects of democratic regimes***

Dalson B. F. Filho^{*}

José A. S. Júnior^{**}

Ranulfo Paranhos^{***}

Willber Nascimento^{****}

Gabriel A. M. Setti Autor^{*****}

Resumo

Qual o peso dos enfoques epistemológicos na análise dos regimes democráticos? O objetivo desse texto é analisar como a escolha do campo epistemológico influencia a análise dos regimes democráticos. Nossa hipótese é que existe uma primazia das dimensões observáveis, ou melhor, que podem ser demonstradas empiricamente. “Aspectos invisíveis” (cultura e instituições informais), embora sejam fundamentais, são descartados da análise por conta de um compromisso do pesquisador com sua posição epistêmica. Nossas conclusões apontam para a invisibilidade das dimensões tratadas aqui, derivados de dois aspectos: (1) a ausência de compromisso de alguns teóricos com suposições de seus modelos; e (2) dificuldade de operacionalização dessas dimensões.

Palavras-chave: Teoria democrática. Ontologia. Epistemologia.

* Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da UFPE, Brasil. E-mail: dalsonbritto@yahoo.com.br

** Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (ICS/UFAL), e professor do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da UFPE, Brasil. E-mail: jasjunior2007@yahoo.com.br

*** Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor adjunto do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (ICS/UFAL) e professor do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos (EADHESP/UFAL), Brasil. E-mail: ranulfoparanhos@me.com

**** Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil. E-mail: willber_ufal@hotmail.com

***** Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB) e professor da Faculdade Integrada Tiradentes (Macéio, AL), Brasil. E-mail: gabrielsetti@gmail.com

Abstract

What is the weight of the ontological and epistemological approaches in the analysis of democratic regimes? The aim of this paper is to analyze how the choice of epistemological field influences the analysis of democratic regimes. Our hypothesis is that there is a primacy of observable dimensions, or rather can be demonstrated empirically. “Invisible aspects” (culture and informal institutions), though fundamental, are dropped from the analysis because of a researcher’s commitment to its epistemic position. Our findings point to the invisibility of dimensions considered here, derived from two aspects: (1) the lack of commitment of some theoretical assumptions in their models; and (2) difficulty of implementation of these dimensions.

Keywords: Democratic theory. Ontology. Epistemology.

Introdução

O objetivo desse artigo é analisar como a escolha do campo ontológico e epistemológico influencia a análise dos regimes democráticos. Nossa hipótese é que existe uma prioridade das dimensões que podem ser demonstradas empiricamente. “Aspectos invisíveis” como capital social e instituições informais, embora sejam fundamentais, são muitas vezes descartados na análise em razão de um compromisso do pesquisador com sua posição epistêmica. Nestes termos, queremos saber qual o peso dos enfoques epistemológicos na análise dos regimes democráticos.

A discussão sobre questões filosóficas, ontologia e epistemologia parece bastante enfraquecida nas Ciências Sociais, embora não esteja superada. O problema é que retomá-la muitas vezes significa pôr em xeque explicações “largamente aceitas” dentro e fora da comunidade acadêmica. Afinal, quantos de nós temos a audácia de questionar a premissa do comportamento racional e autointeressado dos atores políticos? Mais que isso, quantos de nós somos capazes de flexibilizar essa premissa discutindo a construção das preferências, o peso do contexto sociocultural e o papel de microfundamentos históricos? Segundo Shapiro e Wendt (2005), a discussão sobre questões filosóficas nas Ciências Sociais é evitada pelos cientistas. Isso produz um efeito negativo, porque reduz a reflexão sobre suposições assumidas nos estudos, uma vez que essa prática pode “contaminar” as Ciências Sociais com pressupostos filosóficos mal elaborados (SHIPARO; WENDT, 2005).

O que está por trás do argumento desses autores é uma relação entre posições ontológicas e epistemológicas e o resultado das investigações realizadas. Portanto, cabe a pergunta: assumir uma posição ontológica e epistemológica implica um compromisso irreversível com certas suposições? Se a resposta for positiva, qual o peso desse compromisso nos resultados das investigações? Ele favorece o avanço das explicações ou as condena a girar em torno do mesmo núcleo de suposições para sempre? A escolha do método de investigação pode funcionar como indicador dessa resposta. Marsh e Furlong (2002) acreditam que, embora não exista uma relação necessária entre posições epistemológicas e a escolha de um método, é inegável a existência de certas afinidades. Nesse sentido, essas posições de fato “contaminam” todo o estudo.

Para atender à questão de pesquisa, o texto está organizado em quatro seções.

Na seção seguinte discutimos as principais posições ontológicas e epistemológicas presentes nas Ciências Sociais. Em seguida, analisamos alguns estudos sobre regimes democráticos. Na sequência, analisamos os “aspectos invisíveis”, ou seja, variáveis importantes que ficaram de fora das explicações oferecidas ao fenômeno. Por fim, sintetizamos nossas principais considerações sobre o impacto do compromisso com suposições no resultado das análises.

Ontologia e Epistemologia – faces e implicações

O que significa uma posição ontológica e epistemológica? A ontologia diz respeito à realidade do objeto. No nível mais trivial, o que se discute é a existência ou não de um mundo objetivo fora do pensamento. Segundo Hessen (1999, p. 8), “O verdadeiro problema do conhecimento coincide com a questão sobre a relação entre sujeito e objeto.” De modo simples, o que se pergunta é se a existência, o *status* de realidade, está ou não condicionada à possibilidade do conhecimento. Sem dúvida, essa é uma questão bastante antiga. De Aristóteles a Schopenhauer a teoria do conhecimento apresenta diferentes respostas. O propósito aqui não é sumarizar essa literatura, mas apenas enfatizar as implicações dessa discussão para a análise de fenômenos sociais. Não sem razão, Bhaskar e Lawson (1998) fazem uma crítica contundente aos racionalistas, e afirmam a intransitividade do conhecimento. Para eles, a realidade existe independente do nosso conhecimento sobre ela. Segundo Bhaskar e Lawson (1998), admitir a intransitividade é um passo fundamental para evitar a falácia de reduzir a realidade dos fenômenos ao conhecimento que se tem sobre eles. Claro está que esta visão torna possível “especular” mais sobre os fenômenos e descobrir conexões intervenientes multivariadas.

Por outro lado, a epistemologia diz respeito aos meios de construir o conhecimento. O ponto central é se ele é uma mera apreensão do objeto pelo sujeito ou uma relação entre eles. Há milênios experiência e razão disputam o *status* de fonte principal para a construção do conhecimento. Para as Ciências Sociais, o que mais preocupa é a autenticidade dele. Se o conhecimento for apenas conexão racional de ideias, como fica a validação das explicações produzidas? (MARSH, FURLONG, 2002; SHAPIRO, WENDT, 2005). Racionalistas, empiricistas, aprioristas e outros travam acalorado debate sobre essa questão (HESSEN, 1999). A maioria dos cientistas sociais não está envolvida nessa querela, o que, segundo Marsh e Furlong (2002), é até natural, o problema é que eles não deixam de fazer suas escolhas porque se esquivam do debate. O erro consiste justamente nas escolhas feitas às cegas. Conforme pontuam os autores, estudantes de Ciência Política devem reconhecer e conhecer as suas próprias posições ontológicas e epistemológicas, além de ser capazes de defender suas posições contra as críticas de outras posições.

Esse argumento encontra razão no fato de posições ontológicas e epistemológicas comporem a caracterização de importantes tradições nas Ciências Sociais. Ainda segundo Marsh e Furlong (2002), essas tradições marcam fortemente a condução das investigações realizadas. Em especial, porque elas não são intercambiáveis conforme a necessidade do pesquisador, que não pode mudar

sua posição conforme o trabalho da vez. No Quadro 1 sintetizamos as principais características das três tradições científicas.

Quadro 1 - Três tradições científicas

	Positivista	Interpretativista	Realista
Caraterísticas	Está apoiada em uma concepção empiricista do conhecimento	Defende a construção social ou discursiva da realidade	Defende que a Ciência pode fazer afirmações sobre leis inobserváveis.
	Em uma concepção ontológica fundamentalista, onde o mundo existe independentemente do nosso conhecimento sobre ele	Defende que a realidade não existe independentemente da interpretação sobre ela	Defende que o mundo existe independentemente do nosso conhecimento sobre ele
	Usa a teoria para formular hipóteses testáveis pela observação direta;	Tem como uma das preocupações centrais descobrir as principais motivações da ação humana	Procura identificar as causas dos fenômenos sociais
	Ambiciona identificar relações causais entre os fenômenos sociais;	Não tem a pretensão de descobrir leis universais eternas para as ações	Defende que nem todos os fenômenos sociais e relações entre eles podem ser diretamente observadas
	Nega a existência de estruturas não observáveis	Acredita que é impossível a análise objetiva, todo trabalho é feito em cima de discursos e tradições	Acredita na existência de estruturas não observáveis que influencia diretamente na compreensão do fenômeno
	Busca construir um conhecimento neutro, livre de vieses de interpretação e de questões que não sejam empiricamente resolvidas	Defende que a investigação e a teoria são discursivamente dirigida	Defende que as observações não devem ser determinadas pela teoria ou pelo discurso, a teoria existe para ser confrontada com a realidade externa

Fonte: elaboração dos autores, a partir de Marsh e Furlong (2002), Shapiro e Wendt (2005), Della Porta e Keating (2008).

Seja qual for a classificação, o certo é que não existe posição livre de críticas. Positivistas, hermenêutas e realistas travam um intenso debate, e deixam claras as lacunas um dos outros. Segundo Sanders (2002) e Shapiro e Wendt, (2005), os positivistas são criticados principalmente pelas limitações do observável. Para muitos, eles tendem a: (1) enfatizar o que é mensurável, ainda que não seja teoricamente importante; (2) ignorar dimensões importantes dos fenômenos sociais, forças estruturais que promovem estabilidade ou mudanças; (3) rejeitar interpretação

mais cuidadosa dos dados; (4) preocuparem-se mais com a disputa entre os modelos do que com a explicação real dos fenômenos; (5) enfatizar a formalização e a redução exagerada da explicação, tornando-a bastante inócua. Por outro lado, os hermenêutas são fortemente criticados por evitar testes rigorosos de suas explicações. Conforme Shapiro e Wendt (2005), eles tendem a: (1) embutir vieses na explicação da ação dos agentes sociais; (2) criar um diálogo de surdos entre diferentes estudos sobre o mesmo fenômeno; isso porque (3) rejeitam o confronto das teorias com a realidade e negam a possibilidade do conhecimento objetivo; e (4) fazer afirmações com base na análise de um reduzido número de casos. O realismo também não passa ileso, ele é criticado (1) por se propor ao teste de hipótese; (2) por assumir a possibilidade da construção de um conhecimento objetivo e por (3) estar sujeito a vieses na explicação, já que conta com dimensões não observáveis.

Na verdade, o ponto central consiste no compromisso dos paradigmas com as suposições teóricas. Segundo Shapiro e Wendt (2005) e Green e Shapiro (2004), positivistas e hermenêutas tendem a se comportar como *theory-driven* ou *method-driven*¹, enquanto os realistas privilegiam a questão sob investigação. O problema está na sobredeterminação das evidências pela teoria. Dessa forma, positivistas se negam a reconhecer a importância de dimensões não mensuráveis. Assim como rejeitam a formulação de teorias que não sirvam a generalização por meio da observação de um amplo número de casos. Tudo para não contrariar as posições ontológicas e epistemológicas ligadas à sua tradição teórica. Fazendo a crítica da escolha racional, de forte inspiração positivista, Green e Shapiro (2004) afirmam que os teóricos da escolha racional compartilham uma propensão a desenvolver pesquisas impulsionadas pelo método, na tentativa de universalizar os achados. Na perspectiva dos autores, o resultado disso pode não ser Ciência.

No mesmo caminho, hermenêutas recusam o teste empírico de suas explicações e a observação do fenômeno em larga escala. Contrariamente, os realistas são *question-oriented*, ou seja, eles são menos limitados pelas suposições teóricas e pelo uso exclusivo de certos métodos. Em resumo, a clareza quanto às posições ontológicas e epistemológicas não deve ser *métier* exclusivo dos filósofos. Como foi visto, elas podem caracterizar tradições antagônicas que estabelecem fronteiras respeitadas pelos investigadores, estando eles conscientes ou não delas. Numa visão mais profunda, estas posições podem estar ligadas a determinados paradigmas, o que implica inclusive a predileção clara por metodologias e métodos específicos. Qualquer posição assumida é passível de crítica (MARSH; FURLONG, 2002), o importante é que o pesquisador esteja consciente delas. As tradições apresentam níveis distintos de compromisso com as suposições teóricas e a primazia de uma metodologia, ainda que o pesquisador não esteja consciente disto.

¹ A crítica diz respeito ao fato de que pesquisadores dessas tradições científicas conduzem suas pesquisas em função da metodologia ou teoria prévia, ao invés de considerarem, em primeiro lugar, o problema de pesquisa (*problem-driven*).

Regimes democráticos – uma análise formal

Existem várias maneiras de definir democracia; Mainwaring, Brinks e Pérez-Liñán (2001) reúnem as definições em dois polos: substancial (ou não procedimental) e procedimental. Para explicar, tais definições podem discutir a natureza do regime, retomando visões seculares, ou podem ater-se às principais condições que permitem sua realização. Dentre essas últimas, há definições minimalistas e subminimalistas. Segundo eles, essas definições devem ser mínimas, mas não submínimas, incluindo as características essenciais da democracia (MAINWARING; BRINKS; PÉREZ-LIÑÁN, 2001).

A discussão é sobre as dimensões que precisam ser incluídas para uma definição mais robusta de democracia. Comumente, Schumpeter (1961) e Downs (1999) são tomados como esteios para uma definição submínima. Para o primeiro, a democracia é simplesmente um método para selecionar elites. Um jogo com regras definidas, onde grupos organizados disputam o poder. O foco é nas eleições e o parâmetro acaba sendo a permissibilidade das regras e a alternância do poder. Przeworski (1994) destaca os principais aspectos dessa definição: (1) adesão às regras do jogo e (2) incerteza do resultado. Para ser um método eficiente de resolução temporária de conflitos, a democracia precisa estruturar a disputa, ao mesmo tempo em que abre espaço para imprevisibilidade. Ou seja, ela não pode determinar o resultado da interação competitiva (eleição) (PRZEWORSKI, 1994). A ideia é que os perdedores de uma eleição acreditem que podem ganhar uma eleição futura, permanecendo comprometidos com as regras do jogo (LINZ, 1994). Alvarez et al. (1996) sintetizam esta ideia afirmando que a democracia é um sistema em que os cargos governamentais são preenchidos por meio de eleições competitivas, voto popular, e que esses eleitores também possam se candidatar e serem eleitos (ALVAREZ et al., 1996, p. 7).

Downs (1999) é o primeiro a analisar o sistema político em termos de mercado. Para ele, os eleitores são consumidores de políticas advindas dos governos. Como seres racionais, eles buscam maximizar seus objetivos por meio do voto, escolhendo o partido que tem maior probabilidade de lhes oferecer maiores benefícios. Obviamente, Downs (1957) trabalha a questão da incerteza e da assimetria de informação, mas isso não é capaz de fazê-lo abrir mão da concepção econômica da democracia. Em resumo, sua definição de democracia considera apenas eleitores (consumidores) e partidos (fornecedores), numa dinâmica de compra e venda. Portanto, a única atividade política dos cidadãos resume-se ao voto, somente através dele o eleitor é capaz de intervir efetivamente no processo político. Não sem motivo, Przeworski, Stokes e Manin (1999) argumentam que a eleição cria uma ligação necessária entre eleitor e eleito. Para ele, se as eleições são disputadas livremente e se a participação é ampla, com cidadãos desfrutando de direitos políticos, os governos agirão em favor dos anseios da população. Tal como Moreno e et al. (2000), Przeworski (2002) defende que o voto é a chave do controle democrático. Embora existam instituições desenhadas para fiscalizar e controlar a ação dos governos (sistema de *checks and balances*), seu efeito depende do resultado

eleitoral. Em especial, porque ele não pode ser efetivo se um mesmo partido domina todos os pontos de veto de um sistema político.

Essa definição submínima trabalha apenas com aspectos relacionados à dinâmica eleitoral para caracterizar a democracia. No entanto, antes de discutir vantagens e limites dessa definição e abrir a discussão para outras, é interessante deixar claro seus parâmetros teóricos. Como afirma Ward (2002), Downs (1957) foi um dos primeiros teóricos a libertar a análise política do *behaviorismo* sociológico e psicológico (LOWNDES, 2002). O que Downs (1957) e seus seguidores colocam no lugar são suposições teóricas que caracterizam os agentes sociais como maximizadores de utilidade. Segundo Ward (2002), dizer que os agentes são maximizadores e autointeressados significa apenas que eles são capazes de ordenar suas preferências e adequar suas ações a esse ordenamento. *A priori*, nada precisa ser dito sobre que preferências são estas. Ainda de acordo com ele, esse ordenamento pode variar de agente para agente, o que não varia é a essência lógica da suposição. Se o resultado *a* é preferível ao *b* e este é preferível ao *c*, então *a* é preferível a *c*. Ao que parece, esse é o pressuposto básico do esquema teórico que coloca a eleição como condição suficiente para efetivação da democracia. Mais que isso, fica claro que a unidade de análise fundamental é o indivíduo. Numa visão mais dogmática, acredita-se que, além do agente, o que há, se houver algo, poderá ser percebido com a análise do curso da ação (WARD, 2002).

Do ponto vista teórico, a escolha racional e o neoinstitucionalismo disputam espaço na análise dos fenômenos políticos, tal como os regimes democráticos. De acordo com Lowndes (2002), os neoinstitucionalistas superam a análise de teóricos da escolha racional que explica a política a partir de indivíduos utilitários, uma vez que estão preocupados com convenções informais e constituições formais (LOWNDES, 2002). O foco permanece na escolha dos indivíduos, mas sugere mais impactos das instituições no constrangimento dessas escolhas.

O que está em jogo é uma definição mais restrita ou mais ampla de instituições. Segundo Hall e Taylor (2003), há duas formas básicas de entender o processo de decodificação das instituições na ação humana: a perspectiva calculadora e a perspectiva cultural. Na primeira, as instituições norteiam a expectativa de ação de um ator sobre os demais. Nesse contexto, elas são as regras do jogo que balizam a interação. Na outra perspectiva, seu impacto é mais amplo, afeta o que é definido como valores, normas sociais, justiça, confiança e solidariedade (ROTHSTEIN, 1996; LOWNDES, 2002). Note-se que, no segundo caminho, as instituições não são consideradas neutras, ou mesmo fora do sistema de distribuição desigual de poder entre os atores. Para Moe (2006), as instituições não podem ser consideradas neutras, pois elas beneficiam e prejudicam atores de acordo com a distribuição de poder. Para ele, é difícil responder por que atores “egoístas” desproporcionalmente *empoderados* estariam preocupados em participar de processos políticos a fim de gerar ganhos coletivos. A crítica de Moe (2006) está na compreensão das instituições como elementos de incentivo a cooperação, quando elas implicam perdas e ganhos para diferentes atores. Ou seja, como esperar que as regras eleitorais sejam plenamente aceitas se elas tornam mais provável a vitória de certos grupos sobre outros? A resposta passa obrigatoriamente por uma análise rigorosa sobre o exercício

do poder, apenas por ela é possível separar o que é cooperação voluntária do que é ação forçada (constrangida). A crítica feita por Rothstein (1996), Lowndes (2002) e Moe (2006) acaba por esgarçar os pressupostos teóricos de uma definição submínima de democracia. A conceituação de instituição que eles defendem exige a entrada de outros elementos na definição. A necessidade da inclusão da distribuição de poder impõe limites à ideia da democracia como um “acordo de cavalheiros” que disputam o governo respeitando as regras do jogo.

Numa definição mais laxa e trabalhada pela visão procedimental mínima de democracia, Dahl (1997) classifica os regimes existentes de acordo com oito indicadores e duas dimensões – liberalização (contestação) e inclusividade. Dahl (1997) entende a primeira dimensão como a amplitude da oposição (ou contestação) permitida. Já a segunda dimensão diz respeito à ampliação do número de pessoas incorporadas ao processo político ou, mais especificamente, ao sufrágio. Mainwaring, Bring e Pérez-Liñán (2000) adicionam mais duas condições àquelas definidas por Dahl (1997), argumentando que os parâmetros apontados por ele são atingidos sem que os regimes se tornem verdadeiramente democráticos. A tese é que um regime democrático precisa proteger a liberdade civil e os direitos políticos, e necessita garantir que os governos eleitos efetivamente governem. Logo, não adianta um governo ser escolhido por eleições livres e idôneas se a liberdade de imprensa, de expressão, para organização e direitos como *habeas corpus*, não são garantidos.

Nessa mesma direção, Magaloni (2003) faz uma crítica à definição subminimalista de democracia. Para ela, as eleições não são suficientes para estabelecer a proteção de direitos. Primeiro, em virtude da instabilidade das maiorias, uma vez que elas podem, num ponto futuro, reverter qualquer escolha de política. Segundo, pela ameaça que esta maioria pode representar aos direitos das minorias. Trata-se da necessidade do funcionamento eficiente de um sistema de *checks and balance* para evitar a tirania da maioria. Em certo sentido, a definição minimalista está afinada com a ideia de *accountability* vertical.

Para O'Donnell (2006), a efetivação de um sistema de *accountability* horizontal depende do funcionamento coordenado e convergente de toda uma rede de instituições que tem autorização legal, autonomia decisória e vontade para fazer valer o sistema. No sentido mais amplo, a democracia depende do *enforcement* das leis. Segundo O'Donnell (2005), o *enforcement* está relacionado intimamente com várias dimensões da qualidade da democracia e, sem um forte *rule of law*, a igualdade e dignidade dos cidadãos estarão em risco. Portanto, é preciso assegurar que leis sejam válidas e garantir que todos recebam tratamento igual perante elas, independentemente da posição social. O desafio é fazer com que os governos respeitem as leis estabelecidas, agindo dentro delas e respeitando a hierarquia legal, caso queiram alterar o ordenamento jurídico (O'DONNELL, 2005). Esse último aspecto é de extrema relevância para assegurar a estabilidade do sistema legal. Para além da análise formal, O'Donnell (2005) esboça preocupação com a efetividade. Para ele, existe uma grande diferença entre um Estado regulado por leis e um Estado que assegura o sistema legal. A definição minimalista, embora não fuja do escopo institucionalista, adiciona outros elementos ao conceito de democracia. Ao requerer

o respeito aos direitos individuais, o *enforcement* e o respeito às leis, inclusive por parte dos agentes estatais, os minimalistas vão muito além da exigência de eleições imparciais.

A bem da verdade, importa dizer que não há apenas essas duas formas de categorizar as definições de democracia. Tilly (2007) acredita que a variedade empírica é muito grande, por isso são cometidos erros grosseiros de classificação. Para ele, existem ao menos quatro tipos de definição: (1) constitucional; (2) substantiva; (3) procedimental; (4) orientada por processo. Como seria enfadonho descrever cada uma delas, vale destacar aquela a que ele se filia. Para Tilly (2007), a definição orientada por processo é mais promissora. Originada por Dahl (1997), ela precisa apenas ser complementada. Nesse sentido, ele sugere quatro dimensões para classificar os regimes democráticos: (1) *breadth*, a extensão das pessoas que desfrutam de amplos direitos; (2) *equality*, diz respeito às igualdades dentro das desigualdades permitidas; (3) *protection*, extensão da proteção contra a arbitrariedade do Estado; e (4) *mutually binding consultation*, se as consultas são mais vinculativas ou periódicas² (TILLY, 2007, p. 13). Além dessas quatro dimensões, Tilly (2007) acrescenta mais uma – *state capacity* (capacidade do Estado), sendo que a capacidade de o Estado assegurar o cumprimento de suas decisões é requisito básico para o desenvolvimento das outras dimensões. Entretanto, Tilly (2007) está atento ao fato de que um excesso dessa capacidade pode levar ao mau desempenho em algumas dimensões, a *mutually binding consultation*, por exemplo.

Com pouco esforço, é possível notar que definições minimalistas e orientadas por processo exigem certa interpretação sobre o formal. Essa tendência abre espaço para novas análises sobre os regimes democráticos. Entre a estrutura formal e a ação existem elementos sutis que apenas um olhar por trás das cenas pode revelar. Shapiro (2003) chama atenção para uma questão simples e ao mesmo tempo intrigante: por que os estudos sobre democracia se esquivam de analisar o poder? Para ele, apenas os teóricos amparados na tradição realista e de olho nas dimensões não observáveis são capazes de esclarecer esse ponto. De saída, ele questiona o papel da deliberação na construção de bens coletivos e na redução da dominação. O problema se acentua quando o ponto em discussão atinge os indivíduos de modo seletivo. Ou melhor, quando grupos estão mais interessados que outros em participar da decisão (SHAPIRO, 2003, EKMAN, 2009). Desse cenário precisa emergir, dentre outras coisas, a submissão dos envolvidos às diretrizes resultantes. Ou seja, a questão não é apenas sobre a tomada de decisão, mas também sobre a sua imposição. Shapiro (2003) discute as respostas reducionistas oferecidas por liberais contratualistas e revisionistas, além de pensar a relevância de um sistema de proteção contra a dominação. Nessa perspectiva, ele denuncia a lacuna que a ciência política (racionalistas) conserva.

² Traduções possíveis seriam: largura, igualdade, proteção, consulta mutuamente vinculativa.

Aspectos invisíveis na teoria da democracia

A *priori*, as definições não demarcam limites precisos para os estudos. Todavia, os fundamentos teóricos em que elas se apoiam dizem muito sobre as posições ontológicas, epistemológicas e até mesmo sobre a metodologia das análises. Como foi visto, a definição subminimalista está filiada às premissas básicas do modelo teórico da escolha racional, que por sua vez tem grandes afinidades com a tradição positivista. A crítica feita por Shapiro (2003) ao abandono da questão sobre o exercício do poder nos regimes democráticos tem essa cadeia como pano de fundo. No trabalho intitulado *Pathologies of Rational Choice Theory* (2004), o autor, junto com Donald Green, formula a crítica em termos epistêmicos. Para eles, tudo começa com tentativa de igualar o *homo economicus* ao *ser político*, como se o indivíduo se comportasse da mesma forma no mercado e na política. O pressuposto básico é que nos dois contextos o indivíduo age sempre para maximizar ganhos. O problema é que os microfundamentos dessa suposição não são devidamente investigados. Green e Shapiro (2004) afirmam que, embora a escolha racional tenha deixado muitas questões sem resposta, sua capacidade heurística não é posta em xeque por seus seguidores. Eles simplesmente aspiram uma universalização dessa teoria, sem que haja uma base empírica condizente com essa pretensão.

Não sem razão, existem importantes pontos em aberto dentro do escopo teórico dessa escola. Primeiro, sobre os elementos que o ator pretende maximizar. Embora a escolha racional evite essa discussão, não há como testar empiricamente as suas suposições teóricas sem definir esses elementos. Green e Shapiro (2004) falam de uma versão *thin* e outra *thick* de racionalidade, ou seja, uma que estreita e formaliza os tipos de ação e outra que leva em conta mais elementos do que apenas a suposição do *homo economicus*. Questiona-se o caráter exógeno da formação das preferências, ou seja, do que se pretende maximizar. O ponto chave é que o “jogo” começa e se desenvolve com as preferências formadas. No entanto, as elas não são nem universais e nem estáveis. Portanto, é necessário desenvolver estratégias de análise que revelem como elas nascem e se transformam. Segundo Hindess (1985), não é razoável trabalhar com o atomismo social suposto pela escolha racional. Os indivíduos escolhem suas metas em processos sociais, o que implica a participação de variáveis como normas, valores, hábitos e modos de agir socialmente construídos (MARCH, OLSEN, 1989; ELSTER, 2006).

Weingast (2005) lança mão do conceito de *critical junctures*, para analisar a formação das preferências dos atores, inclusive quando elas implicam a criação de novas instituições. Claramente, a escolha racional enfrenta problemas para discernir como o ator *x* se torna adaptado a uma mudança no *status quo*. Para Weingast (2005), a ideia de agente *pivotal* unida a uma análise de conjunturas (do contexto) pode explicar como e porque novas ideias vão sendo compartilhadas. Segundo Steinmo (2008), a escolha racional não consegue oferecer uma resposta consistente para essas questões, porque procura eliminar o contexto e descobrir regularidades inexistentes. Portanto, fica difícil mensurar o nível de informação que os atores dispõem e daí precisar a adequação de meios e fins empregados na ação (SEN, 1977;

HINDNESS, 1985; GREEN, SHAPIRO, 2004; STEINMO, 2008). Para muitos, não há como suprir essas lacunas através do escopo teórico oferecido exclusivamente pela escolha racional (GREEN, SHAPIRO, 2004; SHAPIRO, 2003; WEINGAST, 2005; STEINMO, 2008), em especial porque a resposta implica a elaboração de explicações mais amplas para os fenômenos. Aqui trabalharemos alguns aspectos invisíveis: confiança (capital social), cultura e instituições informais.

De início, é interessante analisar a questão da cooperação. Nenhum regime democrático vive sem o mínimo de cooperação entre os indivíduos, ainda que ela signifique apenas disputar o poder dentro das regras ou depositar o voto nas eleições (PRZEWORSKI, 1994). Todavia, não constitui tarefa trivial explicar a cooperação em bases racionais. Isso porque é preciso mostrar que tipo de motivação é capaz de fazer com que o indivíduo escolha cooperar ao invés de adotar um comportamento oportunista (OSTROM, 1999). Não sem motivo, o voto ainda constitui um incômodo paradoxo para escolha racional. Por que eleições continuam existindo, se a utilidade esperada do voto não é suficiente para motivar alguém a votar? Muita matemática já foi mobilizada para responder essa questão. Porém, a resposta pode estar em variáveis estranhas ao modelo racional estrito senso.

Rothstein (2005) procura enfrentar a questão da cooperação colocando na explicação o elemento confiança. Para que ela aconteça, duas condições precisam ser satisfeitas: 1) os indivíduos precisam acreditar que, assim como eles, os demais também irão cooperar; 2) precisam estar convictos de que a cooperação aumentará os benefícios recebidos. Nesse sentido, o que um indivíduo irá fazer – cooperar ou não – depende fundamentalmente da sua expectativa sobre os outros. Para Rothstein (2005), essa expectativa é formulada coletivamente e depende do contexto no qual a situação está ocorrendo. As chances de cooperação aumentam em um grupo ou sociedade nos quais existe uma confiança mútua entre as pessoas (o contrário não é verdadeiro). Rothstein (2005) chama de armadilhas sociais (*social trap*) as situações em que a ação individual é condicionada pela expectativa da ação futura de outros.

O que Rothstein (2005) denomina confiança, Fukuyama (2002) parece preferir chamar de ‘capital social’. Na verdade, Fukuyama (2002) elabora uma concepção mais ampla sobre esse elemento e esboça uma tentativa de operacionalizá-lo. Para ele, alguns grupos possuem um conjunto de valores e normas informais que sustentam relações cooperativas. A partir dessas normas, espera-se que os membros do grupo se comportem de modo confiável e honesto (FUKUYAMA, 2002). Por conseguinte, ela se constitui num elemento indispensável para explicar a cooperação. O problema é que não é tarefa fácil precisar o estoque de capital social de um grupo ou de uma sociedade.

Confiança ou capital social é apenas a ponta do *iceberg* chamado cultura. Para muitos, ela é a chave para esclarecer outros pontos nebulosos deixados para trás pela abordagem da escolha racional. Por exemplo, por que instituições democráticas desenhadas nos mesmos termos atingem resultados diferentes entre os países? A diferença de *performance* institucional é algo que desafia a premissa da invariabilidade do contexto (DIAMOND, 1994; KEATING, 2008; HARRISON, 2002). No geral, a cultura pode ser utilizada como importante elemento para explicar o desempenho dos regimes democráticos (HARRISON, 2002; LANDES,

2002). De acordo com Diamond (1994), a cultura importa para a democracia e uma cultura democrática não advém simplesmente das regras institucionais. Isso porque as escolhas dos atores políticos estão norteadas por valores e normas culturais. O raciocínio é simples: o desempenho das instituições, assim como sua própria criação, está condicionado pela ação dos indivíduos, por sua vez, essas ações são culturalmente orientadas. Nesse sentido, a cultura pode ser utilizada inclusive para pensar a derivação de preferências e explicar as escolhas feitas por indivíduos e grupos. No nível do desempenho dos regimes democráticos, a explicação procura identificar um conjunto de valores compartilhados pelas elites (DIAMOND, 1994; MONTANER, 2002). O destino dos regimes democráticos seria marcado pelo conjunto de normas e valores assumidos pelos grupos dominantes de cada sociedade. Para Harrison (2002), Montaner (2002), e Grandona (2002) dentre outros, essa é uma das hipóteses mais razoáveis para explicar os retrocessos e o atraso dos regimes democráticos na América Latina.

Helmke e Levitsky (2006) acreditam que grande parte do baixo desempenho das instituições democráticas na América Latina pode ser explicada por instituições informais. Para eles, regras e procedimentos informais são tão importantes quanto aqueles “sancionados” nas instâncias decisórias. O'Donnell (1996) argumenta que as instituições informais modelam como as instituições democráticas trabalham, podendo reforçar, subverter ou derrubar regras formais, procedimentos e organizações. Portanto, olhar apenas para as regras formais pode induzir o analista ao erro, levando-o a supor efeitos que não existem ou creditar às regras formais efeitos que são oriundos de normas informais (HELMKE, LEVITSKY, 2006; O'DONNELL, 1996). Helmke e Levitsky (2006) acreditam que as instituições informais podem convergir ou divergir das regras formais; mais precisamente, a relação entre elas pode ser de complementaridade, competição ou substituição. Para os autores, essa relação é bastante dinâmica, as instituições informais podem contribuir tanto para a estabilidade como promover mudanças nas formais.

Isso depende bastante da razão pela qual a instituição informal foi criada. Decididamente, existem várias razões para criá-las. Siavelis (2006) argumenta que elas surgem em decorrência de os atores políticos não conseguirem resolver problemas por meio das agências formais. Já Helmke e Levitsky (2006) oferecem uma tipologia mais completa da origem destas instituições. Primeiro, elas podem ser criadas em razão da insuficiência das instituições formais. Ou melhor, elas podem não ser capazes de prever todas as contingências ou servir de guia para todas as possíveis circunstâncias. Segundo, sua criação visaria suprir a fragilidade de instituições formais. Elas permitiriam atingir metas que as outras falham em prover. Além disso, elas podem surgir da fragilidade, ausência de credibilidade ou imparcialidade das instituições formais. Por fim, seriam criadas para viabilizar objetivos que não são aceitos publicamente ou internacionalmente (HELMKE; LEVITSKY, 2006, p. 20).

Um bom exemplo desse fenômeno foi apontado por North, Wallis e Weingast (2009), na análise da transição para um regime democrático. Eles analisam a proposição de Dahl (1997) de que as elites preferem a distensão do regime se o custo de reprimir for mais alto que o de tolerar. Para eles, para que essa assertiva

seja totalmente aplicável o pressuposto é que as elites constituem um “só corpo e um só espírito”. Algo que parece bastante improvável em base empírica. Portanto, a transição implica a manutenção de privilégios e a satisfação de condições específicas. North, Wallis e Weingast (2009) apontam três *doors tep conditions* (condições de entrada) para transição. Primeiro, a organização de um ‘ordenamento jurídico’ capaz de mediar o conflito entre as elites, inclusive adotando procedimentos formais e informais para privilegiar alguns grupos. A ideia do *rule of law* para elites é espelhar na esfera jurídica a distribuição desigual de poder da sociedade, tentando evitar o conflito direto de interesses. Segundo, a criação de organizações que encarnem e conservem os interesses dessas elites. Nesse ponto, os interesses deixam de ser representados pelo indivíduo e ganham uma impessoalidade condizente com o novo regime. Ao mesmo tempo, isso garante que os acordos não serão dissolvidos segundo o desejo de quem quer que seja. Por fim, a consolidação do controle sobre as forças militares. Esse passo representa a redução da ameaça de que algum grupo utilizará a força para expropriar os demais. Segundo North, Wallis e Weingast (2009), esse é a condição de entrada mais difícil de ser alcançada. Mais que isso, para compreender esse controle é preciso um esforço bastante grande. Em especial, porque os sinais do controle envolvem uma cadeia de aspectos difíceis de montar. Por essa razão, são poucos os países que de fato possuem um governo civil, embora comumente se declare o contrário (NORTH; WALLIS; WEINGAST, 2009, p. 170).

Na análise de democracias estabelecidas, o controle sobre militares é uma questão ainda mais árdua de explicar. Zaverucha e Rezende (2009) problematizam esse controle no Brasil a partir da observação de dados sobre a evolução do orçamento militar nas últimas décadas. Nesse trabalho, o grande *puzzle* é o porquê de o orçamento militar continuar crescendo depois da transição para o regime democrático. Zaverucha e Rezende (2009) argumentam que a razão para esse privilégio está na proteção que os militares oferecem em face de grupos opositores pouco comprometidos com a democracia. Operacionalmente, a reposta passa pelo controle de agenda que os militares ganharam e o acordo informal entre o Legislativo e Executivo de não vetar a ambição militar orçamentária. Claro está que esses achados não estão escritos em nenhum documento. Pelo contrário, no nível formal, o governo brasileiro é civil desde a redemocratização e tem total controle sobre os militares, ou seja, os militares teriam uma influência mínima.

Todas essas demonstrações deixam poucas dúvidas da relevância dos aspectos informais e não visíveis. Cabe a pergunta: por que, a despeito dessa importância, esses aspectos continuam sendo largamente ignorados? A hipótese mais razoável é o apego dos teóricos às suposições teóricas dos seus modelos, em especial aqueles filiados à escolha racional. Se assim for, a dúvida passa a ser sobre a existência de algo intrínseco a esses aspectos que os deixem fora dos modelos “racionais”. Keating (2008) afirma que, para além da disputa entre racionalidade e cultura na explicação da ação humana, a cultura não é uma variável fácil de tratar empiricamente. Primeiro, ela é oriunda da coletividade e não deriva do autointeresse do indivíduo. Além disso, tanto a cultura quanto o capital social variam de indivíduo para indivíduo, e não há certeza sobre o nível de ou o tipo de cultura e capital possuído por cada um (DIAMOND, 1994; KEATING, 2008). Para Fukuyama (2002), um

grande problema é saber em que contextos o capital social é eficaz para gerar cooperação. Para além dessa dificuldade, muitas vezes, tratar a cultura envolve certo risco de rotular indivíduos e grupos. Há inclusive uma preocupação com a possibilidade de manipulação dessa variável. Afinal, como se cria cultura e confiança, como elas se transformam, sob que condições? Ou seja, há um claro desafio de mensuração e operacionalização dessas variáveis (KEATING, 2008; ROTHSTEIN, 2005).

Outro ponto de extrema relevância diz respeito aos cuidados para identificar uma instituição informal. O caminho seguido por Freidenberg e Levitsky (2006) é confrontar o comportamento real com o que está previsto pelos estatutos dos partidos, uma vez que, para eles, as regras formais são frequentemente violadas. Portanto, o procedimento é comparar o que preveem as regras com o que de fato acontece, buscando identificar uma regularidade (presença de uma instituição informal) que explique os desvios. Procedimento semelhante é elaborado por Brinks (2006), ao investigar o uso ilimitado da violência contra os cidadãos em alguns países. Para ele, a polícia de estados como São Paulo e Bahia, no Brasil, e Buenos Aires, na Argentina, comumente desrespeita a recomendação formal de matar apenas em situações extremas. Esse desvio de conduta não apenas corresponde a falhas no *enforcemet* das regras formais, mas na atuação de instituições informais que “legitimam” a prática. Soldados e autoridades compartilham uma série de regras informais que permitem as altas taxas de homicídios praticados por policiais.

Helmke e Levitsky (2006) afirmam que é preciso um procedimento rigoroso para identificar uma instituição informal. Primeiro, não se deve confundir instituições informais com fragilidade das instituições. Da mesma forma, elas são diferentes de comportamentos informais regulares. Segundo os autores, um dado comportamento só pode ser considerado informal se ele segue um conjunto de regras e sua transgressão gera coerção. Organizações informais também precisam ser distinguidas de instituições informais, ou seja, é necessário separar os atores das regras. Por fim, cultura e instituições informais não são termos intercambiáveis (HELMKE; LEVITSKY, 2006). Em resumo, o pesquisador que quer trabalhar com esses tipos de variáveis deve assumir uma preocupação a mais, qual seja, demonstrar que elas de fato existem.

Considerações finais

A maior parte das investigações em Ciências Sociais deixa de enfatizar seus pressupostos, ou seja, não deixa claro quais são as suas posições ontológicas e epistemológicas. Para Marsh e Furlong (2002), isso é natural, e de certa forma positivo. Na maioria dos trabalhos se discute objetivos empíricos e não questões filosóficas. Todavia, a omissão dessas posições não deve ser confundida com a ausência delas. Isso porque a maioria dos trabalhos apresenta um fiel compromisso com tais posições, permitindo sua influência sobre o que eles irão investigar, por que e como (PORTA; KEATING, 2008). Assim, fenômenos complexos como regimes democráticos são moldados para encaixar nos modelos teóricos construídos a

priori (SHAPIRO; WENDT, 2005; GREEN; SHAPIRO, 2004). Como vimos, a escolha racional sustenta uma série de suposições teóricas que evitam ser postas em teste. Mais que isso, ela embasa definições de regime democrático que cabem perfeitamente no seu modelo. Como consequência, não resta dúvida de que a visão subminimalista reduz o fenômeno e trabalha apenas com dimensões amplamente observáveis. Portanto, o ciclo se fecha – posições ontológicas e epistemológicas positivistas inspiram tradições como a escolha racional, que, por sua vez, inspira análises que “cabem no seu bolso”, baseadas em dimensões observáveis e testáveis empiricamente. Em poucas palavras, boa parte das investigações são, assumidamente ou não, *theory-driven*, como definiram Green e Shapiro (2005), e Porta e Keating (2008).

Por certo, não há nada de errado na relação entre posições ontológicas e epistemológicas e preferência por uma tradição científica e uma metodologia. A discussão maior está no fato de se orientar as análises de acordo com essa cadeia. Para ser mais explícito, manter o compromisso com essa cadeia a despeito da complexidade do fenômeno sob investigação. Afinal, devemos nos apegar às nossas suposições teóricas, mesmo que isso implique um enquadramento artificial da realidade. Nesse trabalho, mostramos que há muitas dimensões importantes dos regimes democráticos que são deixadas de fora em favor de uma definição mínima que caiba no modelo racional. Ficou claro que tratar variáveis como capital social, cultura e instituições informais não é uma tarefa fácil, ainda mais quando a pretensão é observá-las sob certos prismas. Os “racionalistas” estão dispostos a demonstrar a existência de suas variáveis antes de usá-las como indicadores de suas explicações? Trata-se de uma necessidade de trabalhar o dado, menos no sentido estatístico do termo e mais no lado interpretativo.

À guisa de conclusão, argumentamos que a invisibilidade das dimensões tratadas aqui derivam de dois aspectos: 1) o compromisso de alguns teóricos com suposições de seus modelos; 2) dificuldade de operacionalização dessas dimensões. Para os racionalistas, de aspirações positivistas, quanto mais cartesiana for a relação entre dados (evidências) e teoria, mais robusta é a explicação. Portanto, a ordem é evitar uma explícita interpretação sobre os elementos tomados para corroborar as suas hipóteses. Por outro lado, as dimensões invisíveis trabalhadas aqui são sensíveis apenas para quem procura olhar por trás das fachadas. Mais que isso, todas elas apresentam sérios problemas de operacionalização em termos cartesianos ou mais relativos. Por exemplo, cultura e capital social são dimensões sobre as quais não existe consenso em como operacionalizá-las (KEATING, 2008; ROTHSTEIN, 2005). Em resumo, a invisibilidade é fruto de uma soma: compromisso teórico “fundamentalista” mais dificuldades de operacionalização de certas dimensões.

Referências

- ALVAREZ, Mike et al. Classifying Political Regimes. *Studies in Comparative International Development*, v. 31, n. 2, p. 3-36, 1996.
- BHASKAR, Roy; LAWSON, Tony. Introduction: Basic texts and developments. In: ARCHER, Margaret et

- al. (eds). **Critical realism: Essential readings**. London and New York: Routledge, 1998. p. 3-15.
- BRINKS, Daniel. The Rule of (Non)Law: Prosecuting Police Killings in Brazil and Argentina. In: HELMKE, Gretchen; LEVITSKY, Steven (orgs.). **Informal Institutions & Democracy: lessons from Latin America**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2006. p. 201-226.
- DAHL, Robert. **Poliarquia**. São Paulo: Edusp, 1997.
- DELLA PORTA, Donatella; KEATING, Michael. How many approaches in the social sciences? An epistemological introductions. In: DELLA PORTA, Donatella; KEATING, Michael (orgs.). **Approaches and Methodologies in the Social Sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 19-39.
- DIAMOND, Larry. Political Culture and Democracy. In: Larry Diamond (org.). **Political Culture & Democracy in Developing Countries**. Boulder: Lynne Rienner, 1994. p. 1-28.
- DOWNS, Anthony. **Uma teoria econômica da democracia**. São Paulo, Edusp, 1999.
- EKMAN, Joakim. Political Participation and Regime Stability: a Framework for Analyzing Hybrid Regime. **International Political Science Review**, v. 30, n. 1. p. 7-32, 2009.
- ELSTER, John. **El Cemento de la Sociedad** – Las paradojas del orden social. Barcelona: Gedisa, 2006.
- FREIDENBERG, Flavia; LEVITSKY, Steven. Informal Institutions and Party Organizations in Latin America. **Informal Institutions & Democracy: lessons from Latin America**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2006. p. 178-179.
- FUKUYAMA, Francis. Capital Social. In: HARRISON, Lawrence; HUNTINGTON, Samuel (orgs.). **A cultura importa**. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 155-171.
- GRANDONA, Mariano. Uma tipologia cultural do desenvolvimento econômico. In: HARRISON, Lawrence; HUNTINGTON, Samuel (orgs.). **A cultura importa**. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 89-102.
- GREEN, Donald; SHAPIRO, Ian. **Pathologies of Rational Choice Theory**. New Haven: Yale University Press, 2004.
- HALL, Peter; TAYLOR, Rosemary. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova** [online], São Paulo, n. 58, p. 193-224, 2003.
- HARRISON, Lawrence. Por que a cultura é importante. In: HARRISON, Lawrence; HUNTINGTON, Samuel (orgs.). **A cultura importa**. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 17-36.
- HELMKE, Gretchen; LEVITSKY, Steven. Introduction. In: **Informal Institutions & Democracy: lessons from Latin America**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2006. p. 1-32.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HINDESS, Barry. Rational choice theory and the analysis of political action. **Economy and Society**, v. 13, n. 3, p. 255-77, 1985.
- KEATING, Michael. Culture and Social Science. In: DELLA PORTA, Donatella; KEATING, Michael (org.). **Approaches and Methodologies in the Social Sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 99-117.
- LANDES, David. Quase toda diferença está na cultura. In: HARRISON, Lawrence; HUNTINGTON, Samuel (org.). **A cultura importa**. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 39-52.
- LINZ, Juan. Presidential or Parliamentary Democracy: Does it Make a Difference? In: LINA, Juan J.; VALENZUELA, Arturo (eds.). **The Failure of Presidential Democracy**. Baltimore, Md.: The Johns Hopkins University Press, 1994. p. 3-90.
- LOWNDES, Vivien. Institutionalism. In: MARSH, David; STOCKER, Gerry (org.) **Theory and Methods in Political Science**. New York: Palgrave MacMillan, 2002. p. 90-108.
- MAGALONI, Beatriz. Authoritarianism, Democracy and the Supreme Court: Horizontal Exchange and the Rule of Law in Mexico. In: MAINWARING, Scott; WELNA, Christopher (org.). **Democratic Accountability in Latin America**. Oxford: Oxford University Press, 2003 p. 266-306.

- MAINWARING, Scott; BRINKS, Daniel; PÉREZ-LIÑAN. Clasificando Regimes Políticos na América Latina. **DADOS**, v. 44, n. 4, p. 645-687, 2001.
- MARCH, James; OLSEN, Johan. **Rediscovering Institutions** – the organizational basis of politics. New York: The Free Press, 1989.
- MARSH, David; FURLONG, Paul. A Skin not a Sweater: ontology and epistemology in political science. In: MARSH, David; STOCKER, Gerry (org.). **Theory and Methods in Political Science**. New York: Palgrave MacMillan, 2002. p. 17-41.
- MOE, Terry. Power and Political Institutions. In: SHAPIRO, Ian; SKOWRONEK, Stephen; GALVIN, Daniel (org.). **Rethinking Political Institutions**. New York: New York University, 2006. p. 32-71.
- MONTANER, Carlos Alberto. Cultura e comportamento das elites na América Latina. In: Lawrence Harrison e Samuel Huntington (Orgs.). HARRISON, Lawrence; HUNTINGTON, Samuel (org.). **A cultura importa**. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 103-113.
- MORENO, Erica et al. The Accountability efficient in Latin America. In: INSTITUTIONS, ACCOUNTABILITY, AND DEMOCRATIC GOVERNANCE IN LATIN AMERICA. Kellogg Institute of International Studies/University of Notre Dame, Notre Dame, IN, 8-9 de maio 2000.
- NORTH, Douglass; WALLIS, John Joseph; WEINGAST, Barry. **Violence and Social Orders: A Conceptual Framework for Interpreting Recorded Human History**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- O'DONNELL, Guillermo. Another institutionalization: Latin America and elsewhere. **Lua Nova**, Revista de Cultura e Política, n. 37, p. 5-31, 1996.
- O'DONNELL, Guillermo. Why the Rule of Law Matter. In: DIAMOND, Larry; MORLINO, Leonardo (org.). **Assessing the Quality of Democracy**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2005. p. 3-17.
- O'DONNELL, Guillermo. Notes on various accountabilities and their interrelations. In: PERUZZOTTI, Enrique; SMULOVITZ, Catalina (org.) **Enforcing the Rule of Law: Social Accountability in the New Latin American Democracies**. University of Pittsburgh Press, 2006. p. 334-343.
- OSTROM, Elinor. **Governing the commons: the evolution of institutions for collective action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- PRZEWORSKI, Adam. **Democracia e mercado**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- PRZEWORSKI, Adam; STOKES, Susan; MANIN, Bernard (eds). **Democracy, accountability, and representation**. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ROTHSTEIN, Bo. Political Institutions: an overview. In: GOODIN, Robert; KLIGERMANN, Hans-Dieter (eds.) **A New Handbook of Political Science**. New York: Oxford University Press, 1996. p. 133-166.
- _____. **Social Trap and the Problem of Trust**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- SEN, Amartya. Rational Fools: a critique of the Behavioral Foundations of Economic Theory. **Philosophy & Public Affairs**, v. 6, n. 4, p. 317-344, 1977.
- SCHUMPETER, J. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- SHAPIRO, Ian. **The State of Democratic Theory**. Princeton: Princeton University Press, 2003. p. 146-152.
- SHAPIRO, Ian; WENDT, Alexander. The Difference the Realism Make: Social Science and the politics of consent. In: SHAPIRO, Ian. **The Flight from Reality in the Human Sciences**. Princeton: University Press, 2005. p. 19-50.
- SIAVELIS, Peter. Accommodating Informal Institutions and Chilean Democracy. In: HELMKE LEVITSKY, Gretchen. **Informal Institutions & Democracy**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2006. p. 33-55.
- SANDERS, David. The rise of the behavioral movement and its core characteristics. In: MARSH, David;

- STOCKER, Gerry (org.) **Theory and Methods in Political Science**. New York: Palgrave MacMillan, 2002.
- STEINMO, Sven. Historical Institutionalism. In: PORTA, Donatella; KEATING, Michael (org.). **Approaches and Methodologies in the Social Sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 118-138.
- TILLY, Chales. **Democracy**. cambridge University Press, 2007. p. 1-24.
- WARD, Hugh. Rational Choice. In: STOCKER, David; STOCKER, Gerry (org.). **Theory and Methods in Political Science**. New York: Palgrave MacMillan, 2002. p. 65-89.
- WEINGAST, Barry. Persuasion, Preference Change and Critical Junctures: The Microfoundations of a Macroscopic Concept In KATZNELSON, I.; WEINGAST, B. (orgs.). **Preference and Situations**. New York: Russel Sage Foundation, 2005. p. 161-184.
- ZAVERUCHA, Jorge; REZENDE, Flávio. How the Military Competes for Expenditures in Brazilian Democracy: Arguments for an Outlier. **International Political Science Review**, v. 30, n. 4, p. 407-429, 2009.

Recebido em 14/11/2014

Aceito em 16/09/2015

TERCEIRIZAÇÃO E O SETOR PÚBLICO

OUTSOURCING AND THE PUBLIC SECTOR

Yuri Rodrigues Cunha*

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apontar as bases sobre a qual o Estado se sustenta para lançar mão das formas de contratação terceirizadas. Assim, foi realizado um estudo bibliográfico, onde se analisou as razões pelas quais o Estado utilizou estas práticas, inspirados, sobretudo, na administração de empresas. Para isso, foram utilizados como fontes para as análises os cadernos da reforma do aparelho do estado, bem como, legislações específicas que abordam a temática. Igualmente também foi realizada uma análise crítica em autores da administração de empresas, no que concernem as práticas de terceirização, cujo objetivo é apontar que estas práticas estão para além da suposta redução de custo, eficiência e competitividade.

Palavras-chave: Terceirização. Legislação. Reforma do Estado. Administração pública.

Abstract:

This article aims to point out basis upon which the State holds for ways to make use of outsourced recruitment. So, performed a literature study, which examined the reasons why the state has used these practices, inspired mainly in Business and Administrative. For this they were used as sources for the analyzes notebooks reform of the state apparatus, as well as specific legislation that addresses the issue. Is also a critical analysis of authors in business administration, which concern the practice of outsourcing was also performed aimed at to point out that these practices are beyond the presumed reduction of cost, efficiency and competitiveness.

Keywords: Outsourcing. Legislation. Reform of the state. Public administration.

Introdução

Nas últimas duas décadas, em meio ao contexto de reestruturação produtiva, neoliberalismo e mundialização do capital, a forma de contratação terceirizada no Brasil se expandiu de maneira considerável. A título de ilustração, no Sudeste, em 1985, havia 115 empresas de terceirização, já em 1995 houve um salto para 880, em

* Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Brasil. E-mail: cunhayr@gmail.com

2005, aumentou para 4.164, e por fim, em 2010, registrou-se 5.245 empresas de terceirização (POCHMANN, 2011). Na avaliação de Cunha (2013), a expansão da forma de contratação terceirizada está ligada a reestruturação dos serviços, inserindo-se em um contexto mais amplo da dinâmica de acumulação internacional de capitais, caracterizado pela reestruturação produtiva. Esta, por sua vez, deve ser compreendida como um rearranjo das formas de produção umbilicalmente associada ao disciplinamento das classes trabalhadoras, deflagrada, sobretudo, após a crise estrutural do capital ocorrida em princípios dos anos 1970 (ANTUNES, 2010).

As transformações das relações de trabalho pelas quais o Brasil passou nas últimas décadas foram influenciadas diretamente pelo fenômeno de flexibilização do trabalho e das relações de emprego (KREIN, 2007), cuja busca era retomar as antigas taxas de acumulação por meio da introdução de novas tecnologias e também da “modernização da subjetividade” (LINHART, 2007), ou seja, buscou-se dos trabalhadores outro tipo de envolvimento, que levou a um processo de construção de outra subjetividade. Todas essas transformações, em maior ou menor grau, atingem de forma direta os trabalhadores em seu cotidiano. Os vínculos empregatícios se desfazem ou se reformulam com base em um sentimento de instabilidade, insegurança e medo cada vez maior entre os trabalhadores (DEJOURS, 2006).

É justamente nesse período que se inicia uma “hegemonia das teses flexibilizadoras” que persiste ao longo deste breve século XXI, no qual, uma das principais, se não a principal forma da flexibilização do trabalho, se dá por meio da utilização das formas terceirizadas de contratação (KREIN, 2007). Desta maneira, “a terceirização se constitui na principal forma de flexibilização da contratação, a partir dos anos 90, no Brasil” (KREIN, 2007, p. 188).

A prática de contratação terceirizada não ficou restrita somente à empresa privada, também se expandiu para o setor público, principalmente após a Reforma do Estado iniciada durante os anos 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso. É importante dizer que para o setor público se utilizar de qualquer prática, diferente da esfera privada, sua ação deve estar prevista em fundamentos legais, com isso, destaca-se que este artigo tem por objetivo apontar as bases nas quais o Estado se sustenta para lançar mão das formas de contratação terceirizadas, inspirando-se, sobretudo na administração de empresas.

Entende-se, aqui, a forma de contratação terceirizada como uma relação de natureza jurídica estabelecida entre uma empresa/instituição (privada ou pública) que contrata um determinado serviço de outra empresa, e isto é feito baseado no objetivo último da redução de custos com a força de trabalho. Nesse sentido, a terceirização não deve ser vista somente como uma relação interempresarial, mas sobretudo como relação entre a empresa contratada e seu funcionário. Ou seja, uma relação que traz em si necessariamente o trabalhador terceirizado, uma vez que não é possível falar desta prática sem o sujeito¹ historicamente determinado que exerce esse ofício.

¹ Embora a terceirização deva ser vista para além da relação jurídica empresarial, neste artigo será realizado apenas um debate de ordem teórica, no qual se busca as bases para as práticas de contratação terceirizadas no setor público, tendo em vista a dissertação de mestrado defendida na Universidade

Assim, este artigo foi dividido em três partes, além das considerações finais. Inicialmente, o leitor irá se deparar com uma apresentação normativa acerca da terceirização, uma vez que o Estado só pode realizar aquilo que é previsto em lei, e com uma análise das duas principais propostas de regulamentação da terceirização, os Projetos de Lei (PL) nº 4330/04 e 1621/07. A segunda seção apresenta como a Reforma do Aparelho do Estado iniciada nos anos 1990 foi fundamental para criar uma sustentação ideológica para a forma de contratação terceirizada pelo Estado, em que a principal inspiração adveio da área de administração de empresas. Na terceira parte, apresenta-se uma exposição das práticas de terceirização para os administradores de empresas, na qual buscou-se explicitar de que maneira estes sustentam a “necessidade” da terceirização. Por fim, nas considerações finais, aponta-se que a terceirização nas reformas do Estado ocuparam um papel central, e que, assim como para os administradores, esta prática aponta para um duplo sentido: por um lado, uma suposta melhoria do serviço oferecido em detrimento da redução de custo, e, ao mesmo tempo, por outro, uma estratégia que busca maior disciplinamento da classe trabalhadora.

Aspectos normativos da terceirização

Partindo do pressuposto de que as ações do Estado só podem ser realizadas caso sejam previstas em lei, é parte fundamental deste trabalho apresentar os elementos normativos que servem de base para que as formas de contratação terceirizada sejam utilizadas. Assim, parte-se dos elementos normativos que buscam regular tal prática contida na Constituição Federal, chegando, ao fim desta seção, aos três principais Projetos de Lei que buscavam regulamentar a terceirização, e que estavam em tramitação no congresso².

Convém destacar que a dinâmica das mudanças na legislação acompanha a dinâmica social e política do contexto no qual foram produzidas³, inseridas nas relações de produção capitalista regidas por uma dicotomia entre Capital e Trabalho. Deve-se ressaltar que a legislação está longe de ser neutra, ela representa diferentes interesses em jogo das distintas classes sociais, de modo que os aspectos jurídico-formais sintetizam e expressam uma face da multifacetada luta de classes, refletindo no atual debate acerca da regulação da terceirização.

Estadual Paulista de Marília em janeiro de 2015, cujo objetivo era investigar os impactos objetivos e subjetivos da terceirização sobre trabalhadores terceirizados que atuam no setor de limpeza em escolas estaduais do município de Marília/SP (CUNHA, 2015a).

² Por esse artigo ter sido escrito em 2014, não tínhamos na época a aprovação do Projeto de lei nº 4330 de 2004. Em vista de sua aprovação, os demais projetos de lei foram arquivados e considerados prejudicados em detrimento do já citado. Retoma-se essa questão adiante.

³ Como não é objetivo deste artigo, não serão abordadas a dinâmica social e política das transformações do trabalho no Brasil, pois busca-se apenas apresentar o conjunto normativo que envolve a forma de contratação terceirizada no Brasil e como esse conjunto passou a balizar as ações do Estado.

O direito do trabalho brasileiro, na avaliação de Souto Maior (2002), passou por uma intensa turbulência, marcado pelo aparecimento das ideias de flexibilização e regulamentação oriundas do momento de reestruturação produtiva. De acordo com Carelli (2003), o direito do trabalho brasileiro, contemplando a doutrina, jurisprudência e legislação, não abordou sistematicamente, ou mesmo de forma clara, a terceirização, que é um desdobramento desse processo. Em outras palavras, sequer o princípio legal que deveria reger esta forma de contrato é regulamentado, gerando, obviamente, intensos e profundos debates em torno do tema. Nesse sentido, a legislação brasileira, além de não acompanhar os movimentos de reestruturação produtiva, produziu respostas insuficientes e simplistas, produzindo decisões divergentes dos órgãos da Justiça do Trabalho (CARELLI, 2007).

Segundo o Capítulo VII da Constituição Federal, intitulado “Da Administração Pública”, os princípios que a administração pública deve seguir estão norteados pelo artigo 37, no qual é possível ler que: “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (BRASIL, 2008, p. 41). Nos incisos I e II do mesmo artigo, observa-se de que maneira podem e devem ser preenchidos os cargos públicos.

I - os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei;

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (BRASIL, 2008, p. 41).

Porém, ainda no mesmo artigo, em inciso diferente, são contraditas as passagens apresentadas acima, tendo sido ressalvada a possibilidade de contratação de serviços oferecidos por empresas de terceirização para efetivar determinados serviços mediante licitações.

XXI – Ressalvados os casos específicos na legislação, as obras, *serviços*, compras e alienações serão contratados mediante processo de licitação pública que assegure igualdade de condições a todos os concorrentes, com cláusulas que estabeleçam obrigações de pagamento, mantidas as condições efetivas da proposta, nos termos da lei, o qual somente permitirá as exigências de qualificação técnica e econômica indispensáveis à garantia do cumprimento das obrigações; (BRASIL, 2008, Inciso XXI, p. 43).

Em meio a essa contradição, Souto Maior (2002) defende que a expressão *serviços* contida no inciso XXI não pode contrariar a regra fixada nos incisos I e II. Desta maneira,

Se um ente público pudesse contratar qualquer trabalhador para lhe prestar serviços por meio de uma empresa interposta se teria como efeito a ineficácia plena dos incisos I e II, pois que ficaria na conveniência do administrador a escolha entre abrir o concurso ou

contratar uma empresa para tanto, a qual se incumbiria de escolhe, livremente, a partir dos postulados jurídicos de direito privado, as pessoas que executariam tais serviços. (SOUTO MAIOR, 2002, [s.p.]).

Assim, o termo “serviços” só pode ser entendido como algo que ocorra fora da dinâmica permanente da administração e que se requereria para atender exigências da mesma. Porém, o conteúdo que é verificado no inciso XXI não é novo na legislação brasileira, sendo que já era previsto desde a década de 1960 a possibilidade de subcontratação como uma maneira de descentralizar a administração pública, conforme pode ser visto no Decreto Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.

Este decreto, por seu caráter “original”, passou a nortear as ações que envolveram posteriormente a terceirização⁴. O DL nº. 200/67 dispõe sobre a Administração Federal e subdivide-se em administração direta⁵ e indireta⁶, conforme disposto no artigo 4º. Ainda segundo este decreto, a Administração Federal deverá obedecer aos seguintes princípios fundamentais: planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competências e controle.

Ainda segundo o DL nº 200/67, no artigo 10, são abordadas as atividades da administração federal, que deveria ser descentralizada, conforme o parágrafo primeiro. A descentralização permitiria que, na administração federal, alguns serviços pudessem ser executados pela órbita privada, mediante contrato ou concessões. O principal objetivo do referido decreto seria impedir o crescimento desmesurado da máquina administrativa.

§ 7º Para melhor desincumbir-se das tarefas de planejamento, coordenação, supervisão e controle, e com o objetivo de impedir o crescimento desmesurado da máquina administrativa, a Administração procurará desobrigar-se da realização material de tarefas de executivas, recorrendo, sempre que possível, à execução indireta, mediante contrato, desde que exista, na área, iniciativa privada suficientemente desenvolvida e capacitada a desempenhar os encargos na execução. (BRASIL, 1967, grifo nosso).

4 Aqui se faz necessário um esclarecimento: o termo “terceirização” é um neologismo que foi visto pela primeira vez na revista *Exame*, em 23/01/1991, e foi cunhado por Aldo Sani, então superintendente da empresa Riocell (LEIRIA, 1992, 1993). De acordo com Marcelino e Cavalcante (2012, p. 333), o neologismo, ao que tudo indica, é exclusivamente brasileiro, pois nos países onde essas práticas ocorrem, a relação entre duas empresas é nomeada sempre como subcontratação: em francês, *soustraitance*; em italiano, *subcontrattazione*; em espanhol, *subcontratación*; em inglês, *outsourcing* e, em Portugal, *subcontratação*.

5 I – A Administração Direta, que se constitui dos serviços integrados na estrutura administrativa da Presidência da República e dos Ministérios.

6 II – A Administração Indireta, que compreende as seguintes categorias de entidades, dotadas de personalidade jurídica própria: a. Autarquias; b. Empresas Públicas; c. Sociedades de Economia Mista; d. fundações públicas.

A leitura isolada deste dispositivo permite concluir que o propósito do governo, na época, era transferir as tarefas à iniciativa privada, com vistas a impedir o crescimento do quadro de empregados e funcionários da administração federal. Nesse sentido, é possível afirmar que estas práticas já indicam uma protoforma do que viria a ser, anos mais tarde, a terceirização (CUNHA, 2015b). Isso significa que poderiam ser transferidos ao setor privado serviços como, por exemplo, os de limpeza, sem caracterizar vínculo empregatício entre o setor público e o trabalhador subcontratado, conforme é possível observar no artigo 111

A colaboração de natureza eventual à Administração Pública Federal sob forma de prestação de serviços retribuída mediante recibo, não caracteriza, em hipótese alguma, vínculo empregatício com o Serviço Público Civil (BRASIL, 1967, grifo nosso).

Tal decreto objetivava, além de “impedir” o crescimento “desmesurado” da máquina administrativa e “evitar custos injustificáveis”, proporcionar uma suposta melhoria na produtividade e rentabilidade. Isto seria possível, de acordo com decreto, transferindo os serviços para a esfera privada, pois a competitividade desta garantiria tanto a rentabilidade quanto a produtividade⁷. Na visão de Amorim (2009), o DL nº 200/67 não garantiu, no plano da administração central, um resultado imediato, pois prevaleceu ainda por um tempo a tendência de contratação direta de empregados sem prévio concurso para atividades auxiliares na administração.

Foi somente em 1970, após a criação da Lei nº 5.645 que ficou especificado quais tipos de serviços tornar-se-iam passíveis de contratação indireta, conforme disposto no parágrafo único do artigo 3º.

As atividades relacionadas com transporte, conservação, custódia, operação de elevadores, limpeza, e outras assemelhadas, serão, de preferência, objeto de execução indireta, mediante acordo com o artigo 10, § 7º, do Decreto Lei número 200, de 25 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1970).

Assim, como expresso no artigo 3º da Lei nº 5645/70, que visou complementar o Decreto Lei nº 200/67, poderiam ser contratadas empresas privadas que ofereceriam estes serviços. Segundo Amorim (2009), é a partir de então que se inicia um processo de gradual adesão da administração pública central à contratação indireta de atividades de apoio. Na esteira das legislações anteriores, o primeiro dispositivo a liberar expressamente a terceirização foi a Lei nº 7102, de junho de 1983, a qual dispunha sobre segurança para estabelecimentos financeiros e instituindo normas para o funcionamento de empresas particulares que explorem serviços de vigilância e de transporte de valores. Essa legislação acabou abrindo as portas para o incentivo, no plano privado, para a contratação de empresas prestadoras de serviços. Não por acaso, foi no início dos anos 1980

⁷ Ver artigo 95, Decreto Lei nº 200/67.

que se expandiu no Brasil, e de maneira mais sistemática, uma ideologia neoliberal, ainda que pudessem ser observadas certas tendências neoliberais já nos anos 1960, conforme expresso no DL nº 200/67, embora estas práticas tenham sido observadas efetivamente a partir do governo de Fernando Collor de Mello (CUNHA, 2015b)⁸. É justamente durante os anos de 1980, com a promulgação da Lei nº 7102/83, que foi expressa a possibilidade de contratar empresas interpostas, ou terceirizadas, ainda que isso estivesse restrito somente a estabelecimentos financeiros.

O incentivo criado pela Lei nº 7102/83 permitiu o crescimento dos casos de terceirização, e, segundo Carelli (2003), foi

[...] com o crescimento dos casos de terceirização ocorrido em meados dos anos 80, [que] o Tribunal Superior do Trabalho começou a julgar casos a esse respeito, formando grande acervo de decisões, todas no sentido de rechaçar qualquer tipo de terceirização (CARELLI, 2003, p. 96).

Segundo o Enunciado nº 256 proferido pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST),

Salvo nos casos de trabalho temporário e de serviço de vigilância, previstos nas Leis 6.019, de 03.01.74 e 7.102, de 20.06.83, é ilegal a contratação de trabalhadores por empresa interposta, formando-se vínculo empregatício diretamente com o tomador dos serviços (BRASIL, 1983).

Observa-se a tendência inicial dos tribunais de desconsiderar, para fins da relação de emprego, a validade dos contratos civis de prestação de serviços firmados entre empresas, inclusive em atividades de apoio como conservação, limpeza e zeladoria (AMORIM, 2009). Entretanto, na visão de Carelli (2003), houve um equívoco quando o enunciado não fez a distinção entre intermediação de força de trabalho e terceirização, uma vez que, segundo o autor, quando se dizia “contratação de trabalhador”, indicava-se a intermediação de força de trabalho, e não a terceirização propriamente dita, pois essa seria a contratação de serviços especializados autonomamente.

A partir da promulgação da Constituição, em 1988, com as lacunas geradas pela legislação anterior, e também com a gerada pelo Enunciado nº 256, o Ministério

⁸ Ainda que no Brasil as práticas neoliberais tenham sido efetivadas a partir dos anos de 1990, seu ideário já era propagado desde décadas anteriores, lembrando que as teses neoliberais foram historicamente desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX. Segundo Harvey (2008), a primeira experiência neoliberal se deu durante a ditadura chilena promovida por Pinochet, sendo assessorado por um grupo de economistas chamados de “*the Chicago boys*”, por causa de suas adesões às teses neoliberais defendidas por Milton Friedman e Friedrich Von Hayek. Posteriormente, as experiências neoliberais foram adotadas nos governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos.

do Trabalho, para atender a interesses que estavam em jogo⁹, requereu ao TST, em caráter de urgência, a revisão daquele enunciado, propondo que fossem excetuadas da restrição à terceirização as empresas públicas e sociedades de economia mista. Isso porque, segundo o enunciado acima referido, ficavam vedadas as hipóteses de prestação de serviços de limpeza e conservação (AMORIM, 2009).

Com a revisão, foi elaborado o Enunciado n° 331, de 21 de dezembro de 1993, considerado, atualmente, o principal balizador que libera as formas de contratação terceirizada. Segundo Carelli (2003), é possível observar que, no enunciado, os incisos I e III tratam de assuntos distintos, uma vez que o primeiro aborda a intermediação de força de trabalho, ao passo que o terceiro trata da terceirização de serviços.

I - A contratação de trabalhadores por empresa interposta é ilegal, formando-se o vínculo diretamente com o tomador dos serviços, salvo no caso de trabalho temporário (Lei n° 6.019, de 03.01.1974).

II - A contratação irregular de trabalhador, mediante empresa interposta, não gera vínculo de emprego com os órgãos da Administração Pública direta, indireta fundacional (art. 37, II, da CF/1988).

III - Não forma vínculo de emprego com o tomador a contratação de serviços de vigilância (Lei n° 7.102, de 20.06.1983) e de conservação e limpeza, bem como a de serviços especializados ligados à atividade-meio do tomador, desde que inexistente a pessoalidade e a subordinação direta (BRASIL, 1993).

Ao incluir e “liberar” a terceirização nas atividades-meio, a súmula vai ao encontro das “novas exigências” dos empregadores, uma vez que permitia às empresas e ao setor público valer-se de contratação de empresa interposta. Isto porque os interesses dos administradores de empresa¹⁰, principalmente a partir de fins dos anos 1980, era buscar “modernizar” as empresas, tanto do ponto de vista tecnológico quanto da gestão, e, nesse caso, a terceirização era uma espécie de chamado à modernização (LEIRIA, 1992, 1993; OLIVEIRA, 1994; GIOSA, 1995), enquanto que, para o setor público, esta medida iria ao encontro das ideologias neoliberais, que passaram a ganhar cada vez mais corpo a partir da eleição de Collor.

Ainda no ano de 1993, foi regulamentada a Lei n° 8666, de 21 de junho de 1993, cujo princípio buscava regulamentar o artigo 37, inciso XXI da Constituição Federal, instituindo normas para licitações e contratos da Administração Pública, no que tange tanto a obras quanto a serviços prestados. Nesta, os serviços deveriam

9 Segundo Amorim (2009, p. 116), no ano de 1993, quando ainda estava em vigor o Enunciado n° 256, que restringia ou, no mínimo, permitia interpretações divergentes acerca da terceirização e da intermediação de mão de obra, o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) já havia baixado uma ordem de serviço estabelecendo procedimentos especiais de fiscalização de recolhimento e de contribuições previdenciárias nas empresas prestadoras de serviço na iniciativa privada. Isso sem contar as diversas experiências de contratação terceirizada que pipocavam pelo Brasil, sobretudo nos setores de limpeza.

10 Este ponto será retomado no próximo item, no qual serão analisados os argumentos de alguns administradores de empresa que falam sobre as formas de contratação terceirizadas.

ser realizados obedecendo aos seguintes requisitos, conforme disposto no Artigo 12: segurança; funcionalidade e adequação dos interesses públicos; economia na execução, conservação e operação; possibilidade de emprego de mão-de-obra, materiais, tecnologia e matérias-primas existentes no local para execução, conservação e operação; facilidade na execução, conservação e operação, sem prejuízo da durabilidade da obra ou do serviço; adoção das normas técnicas, de saúde e de segurança do trabalho adequadas; e impactos ambientais. Deve-se ressaltar que os princípios que regem os serviços se assemelham àquilo que era buscado pelo setor privado quando recorria a terceirização, sobretudo no que concerne à adequação dos interesses públicos e à economia na execução, indo ao encontro, portanto, da chamada “modernização” da empresa.

Por fim, a última tentativa de regulamentação das práticas de terceirização ocorreu com o Decreto Lei n° 2271, de 7 de julho de 1997. Este decreto dispõe sobre a contratação de serviços pela Administração Pública Federal direta e autárquica.

Art . 1º No âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional poderão ser objeto de execução indireta as atividades materiais acessórias, instrumentais ou complementares aos assuntos que constituem área de competência legal do órgão ou entidade.

§ 1º As atividades de conservação, limpeza, segurança, vigilância, transportes, informática, copeiragem, recepção, reprografia, telecomunicações e manutenção de prédios, equipamentos e instalações serão, de preferência, objeto de execução indireta (BRASIL, 1997b).

Convém notar, ainda, que no referido decreto são apresentados quais os tipos de serviços que poderiam ser submetidos à contratação terceirizada, conforme disposto no primeiro parágrafo do artigo 1º, delimitando, desse modo, quais setores poderiam ser executados de maneira indireta. Deve ser ressaltado que, no ano de 1997, estavam em curso as chamadas reformas do aparelho do Estado, levadas à cabo pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que tinham como um dos principais objetivos reduzir o “tamanho” do Estado de forma a possibilitar maior governança, obedecendo ainda os princípios estabelecidos nas teses do chamado Consenso de Washington.

Existiam, até o mês de abril do ano de 2015, três¹¹ propostas para regulamentar a prática da terceirização, como uma forma de suprir as lacunas e contradições dessas práticas, evitando, assim, casos em que a Justiça do Trabalho determinasse a “desterceirização”, conforme ocorreu em alguns serviços dentro do próprio setor público¹² – vale ainda ressaltar que os projetos de lei não tinham como

11 Sendo que, o Projeto de Lei n° 4302/1998, proposto na época pelo próprio presidente Fernando Henrique Cardoso, foi apensado ao Projeto de lei n° 4330/04.

12 Caso, por exemplo, do ocorrido quando o Tribunal Superior do Trabalho determinou que a Caixa Econômica Federal pagasse verbas salariais a um prestador de serviços equivalente às de empregados da instituição, pois desempenhavam funções semelhantes. Ver matéria de Cristina Gimenez no site do TST, disponível em: <<http://migre.me/sN1nM>>.

objetivo central a regulamentação da terceirização no setor público, e sim na esfera privada, todavia, estendia-se a ela o seu alcance.

Existiam dois principais Projetos de Lei (PL) em tramitação até 2015 que representavam, a nosso ver, os interesses de parte das classes empresariais e das classes trabalhadoras. O PL nº 4330 de 2004, proposto pelo Deputado Sando Mabel, então deputado pelo Partido Liberal de Goiás (PL/GO), atualmente no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e o PL nº 1621 de 2007, proposto pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) e encampado pelo deputado Vicentinho do Partido dos Trabalhadores de São Paulo (PT/SP). Porém, com a aprovação, em abril de 2015, do PL nº 4330/04, que segue tramitando no Senado como o PL nº 30 de 2015, o PL nº 1621/07 foi considerado prejudicado e, assim, arquivado. Se aqui é defendido que o PL nº 4330 representa os interesses empresariais, enquanto o nº 1621 representa frações dos trabalhadores, torna-se fundamental, agora, apresentar quais são as características que justificam essa afirmação.

O PL nº 4330/04 propunha alterações na Lei nº 6019/1974 – relativa ao trabalho temporário – e favorecia a intermediação de força de trabalho nos processos de terceirização. Na prática, este projeto buscava liberar e ampliar a terceirização para além das atividades-meio, isto é, chegando às atividades-fim. Já o PL nº 1621/07 tinha como objetivo a regulamentação das relações de trabalho nos processos de terceirização, buscando restringir a tendência de precarização do trabalho. Nesse projeto, a terceirização só poderia ocorrer nas atividades-meio e não poderia ser estendida para as atividades-fim, assim, o projeto encampado por Vicentinho tinha uma característica mais restritiva em relação à forma de contratação terceirizada.

Ambos os projetos de lei conceituam a terceirização, porém de formas diferentes. No de Sandro Mabel os serviços prestados devem ser determinados e específicos, sem maiores detalhamentos, enquanto que, no projeto de 2007, a terceirização é vista como a execução de serviço de uma pessoa jurídica de direito privado ou sociedade de economia mista para outra pessoa de direito privado, e, nesse caso, a terceirização para o setor público seria limitada.

Outra diferença importante entre os projetos reside na conceituação de atividade-fim e atividade-meio. No projeto empresarial, não está prevista a conceituação de atividade-fim, pois neste não há uma distinção entre quais setores deveriam e poderiam ser terceirizados, não fazendo sentido, portanto, caracterizá-la. Já no projeto da CUT a atividade-fim era entendida como o conjunto de operações diretas ou indiretas que guardam estreita relação com a finalidade central em torno da qual a empresa foi construída, está estruturada e se organiza em termos de processo de trabalho.

Segundo o projeto empresarial, é possível terceirizar todas as áreas de atividades, seja fim ou meio, permitindo inclusive a quarterização, enquanto a proposta encapada por Vicentinho proíbe a terceirização na atividade fim. Um aspecto importante a esse respeito é a obrigatoriedade de informar ao sindicato com seis meses de antecedência sobre o projeto de terceirização, caso que não está previsto no projeto nº 4330. No que tange à representação sindical, o PL nº 1621 previa que deveria haver uma comissão de representantes da empresa contratante e contratada para acompanhar as negociações e contratos trabalhistas.

Por fim, importantes diferenças estão ligadas às questões dos vínculos empregatícios, responsabilidade e direitos e condições de trabalho. De acordo com o projeto nº 4330, não fica configurado vínculo empregatício entre empresa contratante e os trabalhadores das empresas prestadoras de serviço, permitindo a contratação sucessiva do mesmo trabalhador por diferentes empresas que prestem serviço. Há, segundo o mesmo projeto, a ideia de responsabilidade solidária entre contratante e contratada pelas obrigações trabalhistas, com possibilidade de ação regressiva, contando ainda com a possibilidade de o contratante estender os mesmos benefícios de seus empregados aos trabalhadores da contratada, e deve a empresa contratante ser responsável pelas condições de segurança e saúde do trabalhador prestador de serviços.

Segundo o PL nº 1621, há vínculo empregatício entre a tomadora e os empregados da prestadora sempre que presentes os elementos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que caracterizam relação de emprego. Nesse sentido, há também uma responsabilidade solidária pelas obrigações trabalhistas, previdenciárias e quaisquer outras, independentemente de culpa, inclusive nos casos de falência¹³. Ainda pelo mesmo projeto de lei, deve haver igualdade de salário, benefícios, jornadas e ritmos de trabalho e condições de saúde e segurança entre trabalhadores da contratante e contratada.

Assim, em razão da aprovação, na Câmara dos Deputados, do projeto empresarial proposto por Sandro Mabel, a terceirização poderá ser estendida de maneira irrestrita para todas as áreas do setor público. Na prática, isso possibilita que cargos, como, por exemplo, o de professor possam ser terceirizados, o que poderá ter impactos não calculáveis sobre a educação. Para Souto Maior (2005), essa relação Estado-terceirização é inconstitucional, uma vez que a terceirização na administração pública fere a ordem normativa, conforme apresentado no artigo 37, incisos I e II da Constituição Federal, apresentado anteriormente. Ainda segundo o autor, a lógica da terceirização nada teria a ver com as exigências do serviço público, a não ser que se queira ver no Estado um produtor de riquezas a partir da exploração do trabalho alheio, sendo estes “alheios” exatamente os membros da sociedade a que ele se destina organizar e proteger.

A Terceirização na Reforma do Estado

No âmbito do setor público, a terceirização era uma importante estratégia a ser utilizada para a descentralização da administração, conforme apregoado desde o Decreto Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, sendo que, somente em fins dos

¹³ Esse é um caso que ocorre com certa frequência, e que, em 2010, recebeu destaque ao envolver a Universidade de São Paulo (USP), quando a empresa que prestava os serviços de limpeza e conservação decretou falência, deixando os trabalhadores sem os salários, além de não terem sido recolhidas as obrigações previdenciárias. Assim, a USP, como contratante, teve que regularizar a situação e pagar os salários atrasados dos trabalhadores.

anos 1980 e início de 1990, foi empregada de maneira mais sistemática. É evidente que a preocupação se diferenciava, sobretudo após a eleição de governos (Collor e Fernando Henrique Cardoso) que declaravam abertamente a necessidade das reformas para a contração de gastos dos setores públicos. Essa característica fica mais nítida durante o governo FHC com a criação do Ministério de Reforma do Aparelho do Estado, cujo ministro era Bresser Pereira.

Segundo a concepção dos gestores do Estado durante o governo de FHC, a principal tarefa política da década de 1990 era empreender reformas que possibilitassem a redução sistemática de recursos públicos, sobretudo com a redução de gastos com funcionários, bem como privatização de empresas estatais e publicização de serviços para serem geridos por instituições privadas, com vistas a garantir maior governança da esfera pública. Assim, o Ministério de Reforma do Aparelho do Estado elaborou e publicou documentos que deixavam nítidos estes interesses, bem como os principais objetivos a serem buscados, que, por sua vez, eram considerados inadiáveis:

(1) o ajustamento fiscal e duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 11).

Nesse sentido, a Reforma do Aparelho do Estado era “orientada para tornar a administração pública mais *eficiente* e mais voltada para a cidadania” (BRASIL, 1995, p. 12, grifo nosso). Isso significou para o setor público que tal “reconstrução” deveria ser concebida como uma maneira de tornar mais eficientes as garantias dos direitos sociais, bem como promover a competitividade do país (BRASIL, 1997a). O que deve ser observado é que tais medidas estavam alinhavadas com as principais diretrizes defendidas por setores neoliberais.

Durante as reformas, duas palavras ganharam posição central nos discursos reformistas: *competitividade* e *eficiência*. Elas se tornaram as principais diretrizes norteadoras e justificadoras da adoção de práticas de terceirização, e não é por acaso que estes dois termos são os mais citados pelos administradores de empresas, quando defendem e justificam a “necessidade” de tal prática para as empresas, como será visto adiante.

A terceirização no setor público passou, portanto, a ser utilizada para a “delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos *principalmente de pessoal*, através de programas de privatização, *terceirização*, e *publicização*”. (BRASIL, 1997a, p. 18, grifo nosso).

Um elemento importante para compreender porque a terceirização tornou-se uma “prática comum” no setor público se configurou com a promulgação, em maio de 2000, da Lei Complementar nº 101, ou a chamada Lei de Responsabilidade

Fiscal. Nesta, federação, estados e municípios tinham um teto para o gasto com funcionários e servidores públicos, não podendo ultrapassar 50%, 60% e 60%, respectivamente. A nosso ver, na prática, a aplicação de tal lei, na medida em que restringia o montante a ser gasto com servidores públicos, ampliava o raio de ação para contratar empresas terceirizadas para realizarem determinados serviços de apoio e considerados como atividades-meio, como, por exemplo, de limpeza e conservação, vigilância, transportes, isto porque se, agora, união, estados e municípios tinham um limite para o gasto com funcionários, estes recursos deveriam ser “bem alocados” e, com isso, empregados em setores onde a terceirização não era permitida, como as atividades fins, e também, em áreas estratégicas para o Estado.

Ainda segundo a lei complementar nº 101 de 2000, os valores dos contratos de terceirização referidos à substituição de servidores e empregados públicos eram contabilizados como outras despesas de pessoal. Desta maneira, os trabalhadores terceirizados não entrariam no cômputo do montante de gastos pessoais, o que, de certa maneira, pode ser um subterfúgio para a contratação de pessoal driblando as margens de custeio da Lei de Responsabilidade Fiscal, ainda que sejam contratações por meio de empresas interpostas.

Convém notar que tais práticas que consistiam em “reduzir” o tamanho do Estado, principalmente em número de pessoal, adotadas ao longo dos anos 1990 e começo dos anos 2000¹⁴, articulava-se e alinhavava-se ideologicamente com as diretrizes do chamado “Consenso de Washington” e as políticas neoliberais. Para estes, o objetivo era também a redução da interferência do Estado na economia, que através de desregulamentações¹⁵ aumentaria, em tese, os mecanismos de controle via mercado, “transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional, ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional” (BRASIL, 1997a, p.1 9). Essas medidas, adotadas na Reforma do Aparelho do Estado, visam, segundo seus idealizadores, o aumento da “governança do Estado” e o “aumento da governabilidade”.

Os gestores do Estado que levaram a cabo parte das reformas entendiam a terceirização como: “o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio” (BRASIL, 1997a, p. 20). Entende-se aqui que a terceirização se torna vital para o sucesso das Reformas levadas a cabo durante o governo FHC, pois, de acordo

14 Nesse momento, não estamos pondo em questão as medidas de redução do Estado que podem ser observadas desde os anos de 1960, por uma razão simples: foi realizado em Washington, no ano de 1989 somente, o encontro para discutir os problemas econômicos da América Latina, originando o chamado “Consenso de Washington”. Nesse sentido, as explícitas medidas neoliberais dos anos 1990 tiveram como inspiração ideológica tal encontro, ainda que, na prática, as ideologias neoliberais existam desde a década de 1940, e, portanto, influenciavam em maior ou menor grau os países latino-americanos durante as décadas que se seguiram.

15 Desregulamentação deve ser identificada como uma ideia de eliminação de normas do ordenamento jurídico estatal que não mais se justificariam no contexto social, incentivando-se a autorregulação de particulares (SOUTO MAIOR, 2002).

com a “administração pública gerencial”¹⁶, o Estado cresceu em termos de pessoal e principalmente em termos de receita e despesa, e por isso mesmo deveria ser adotado um caminho inverso, caso o setor público pretendesse se modernizar nos moldes das “exigências” da nova conjuntura internacional, em vigor desde os anos 1980.

Desta forma, entendemos aqui que a terceirização é um elemento importante, e até mesmo essencial para a Reforma do Estado, pois, se a política reformista é um processo de delimitação da área de atuação do Estado e de desregulamentações, a prática da terceirização ia ao encontro dessas medidas, uma vez que determinados serviços (atividades-meio e de apoio) eram realizados por meio da contratação de empresas interpostas e terceirizadas, permitindo certa desoneração dos gastos do Estado com servidores, ou seja, reduzem-se as áreas de ação do setor público na medida em que se restringe o *quantum* de trabalhadores.

Nesse sentido, o Estado não deveria executar diretamente uma série de tarefas, e passaria imediatamente para o setor privado as atividades que não eram vistas como exclusivas do Estado. Segundo a lógica dos gestores, “reformular o Estado significa, antes de mais nada, definir seu papel, deixando para o setor privado e para o setor público não-estatal as atividades que não lhe são específicas” (BRASIL, 1997a, p. 22). Para demarcar as áreas de atuação do Estado, foram distinguidas três áreas: (a) as atividades exclusivas do Estado; (b) os serviços sociais e científicos do Estado; (c) a produção de bens e serviços para o mercado. Em cada uma dessas áreas eram ainda delimitadas quais seriam as atividades principais (atividade-fim) e as auxiliares (atividade-meio) ou de apoio. Segundo a reforma, toda a atividade de apoio – limpeza, vigilância, transporte, etc. – devem ser terceirizadas.

Quadro 1: Delimitação da Área de Atuação do Estado

	Atividades Exclusivas de Estado	Serviços Sociais e Científicos	Produção de Bens e Serviços p/ Mercado
Atividades Principais	Estado enquanto pessoal	Entidades públicas Não-Estatais	Empresas Privatizadas
Atividades Auxiliares	Empresas terceirizadas	Empresas terceirizadas	Empresas terceirizadas

Fonte: Brasil, 1997a.

16 Administração Pública Gerencial é a base teórico-filosófica que norteia a Reforma do Estado, tendo em vista que não é possível aplicar uma prática política sem uma teorização política. A Administração Pública Gerencial foi inspirada na “Nova Administração Pública” que “emerge na segunda metade do século XX, por um lado, como uma resposta a expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial” (BRASIL, 1995, p. 15-16). Em outras palavras, segundo Denhardt (2012), essa nova prática de gestão buscava um melhor funcionamento e uma redução dos custos do governo.

A nosso ver, no Quadro 1 acima, fica evidente que a terceirização deveria ser adotada em todas as atividades auxiliares, independente se fossem ou não atividades exclusivas do Estado. Isso demonstra ainda como a terceirização era uma prática que reverberava não somente no setor público, mas também no setor privado, tendo aceitação quase irrestrita¹⁷. Assim, ainda que os efeitos da privatização pudessem ser mais nítidos, e por isso mobilizavam atores que eram contra tais medidas, a terceirização foi sendo adotada de maneira sistemática e silenciosa, o que dificultava a resistência dos trabalhadores e sindicatos, além, é claro, da “tese de inevitabilidade” da terceirização que estava posta em alguns sindicatos e centrais sindicais¹⁸.

Portanto, ainda segundo o Quadro acima, fica nítido que a terceirização perpassa todas as áreas envolvidas na remodelação do Estado, independente de sua nova forma e área de atuação¹⁹, dado que, segundo a ótica dos gestores, são atividades que “o mercado pode regular de forma mais eficiente”.

Segundo a lógica da Reforma do Estado dos anos 90, estes serviços [auxiliares: limpeza, vigilância, transporte, coperagem, serviços técnicos de informática e processamento de dados, etc.] devem em princípio ser terceirizados, ou seja, devem ser submetidos à licitação pública e contratados com terceiros. Dessa forma, esses serviços, que são serviços de mercados passam a ser realizados competitivamente, com substancial economia para o Tesouro (BRASIL, 1997a, p. 29).

Porém, cabe aqui um questionamento: o que significa essa competitividade para o setor privado que presta determinados serviços ao setor público? Por ser parte constituinte da lógica capitalista, a empresa tem uma capacidade maior de ser competitiva se consegue oferecer o mesmo serviço a um custo mais baixo. Mas em uma relação de contratação de empresas terceirizadas, em que não há uma produção de mercadorias, e, portanto, não se cria valor, a forma de reduzir os custos oferecendo o mesmo serviço a um preço mais baixo é, tendencialmente, pagar menores salários a cada vez menos trabalhadores, sobrecarregando-os, ou intensificando²⁰ os trabalhadores.

É possível observar ainda, segundo o documento referido anteriormente, que o processo de terceirização é defendido, ideologicamente, como uma estratégia moderna e racional, e que, de certa maneira, as empresas e as formas de gestão estariam seguindo os princípios mais modernos de uma nova etapa do capitalismo e das novas diretrizes de gestão dos Estados. Com isso, argumenta-se, no documento,

17 Retoma-se esse ponto na próxima seção.

18 Não aprofundaremos, nesse momento, esta questão, pois demandaria pelo menos um artigo somente para tal abordagem. Todavia, pode-se consultar mais sobre esse assunto, de maneira mais específica, em Cunha (2015a).

19 Novas áreas de atuação são criadas, principalmente no que diz respeito às agências reguladoras, que deveriam sobretudo regular as privatizações e concessões das empresas e serviços estatais ao setor privado.

20 A intensificação é entendida a partir da caracterização elaborada e apresentada por Dal Rosso (2008).

que o processo de terceirização de serviços, “ora em curso em todos os Estados modernos, é apenas mais um capítulo do processo de contratação de terceiros que ganhou forças em meados do século XX” (BRASIL, 1997a, p. 30).

Vê-se que o discurso que há por trás da reforma do Estado, e principalmente da terceirização, é semelhante à “teoria da focalização”, que ganhou força na administração de empresas principalmente em fins dos anos 1980 e princípio da década de 1990, conforme será exposto adiante. Orientado pelos valores de eficiência e qualidade, esse paradigma gerencial e empresarial foi incorporado ao sistema público – sem levar em consideração os atores que estão na linha de frente desse processo, isto é, o trabalhador, sobretudo a partir de pesquisas que demonstravam a tendência da terceirização em precarizar postos de trabalho e reduzir salários e direitos trabalhistas. A preocupação última é com a redução do gasto do Estado, mas não com as bases e os ombros sobre os quais esta redução recai e é levada a cabo.

Na avaliação de Souto Maior (2002), a lógica da terceirização nada tem a ver com as exigências do serviço público, concluindo o autor:

Qual a razão de se trazer tal prática para o setor público? Incrementar a produção? Reduzir custo? Nada disso tem sentido. A redução de custo é imoral, pois o custo é reduzido a partir da perspectiva do direito daquele que presta serviço. Ora, o direito da sociedade de se fazer valer dos serviços do Estado não pode ser concretizado por meio da diminuição dos direitos do trabalhador, pois isto seria o mesmo que excluí-lo da condição de membro dessa mesma sociedade, ou colocá-lo em uma situação de subcidadania. A eficiência administrativa, portanto, não pode ser realizada com a precarização dos direitos dos que prestam serviços ao ente público (SOUTO MAIOR, 2002, [s.p.]).

Assim, conclui-se que a lógica da qual o Estado se imbuí para utilizar a contratação de empresas terceirizadas está associada a uma suposta melhoria dos serviços oferecidos pela administração pública, em que as palavras de ordem passam a ser eficiência e qualidade, inspiradas pela administração de empresas, conforme será exposto a seguir, sendo que tais práticas se pautam na relação de exploração do sujeito trabalhador submetido a este tipo de contrato de trabalho terceirizado.

Os administradores de empresa: Terceirização? A Solução!

Jerônimo Leiria escreveu o primeiro livro sobre terceirização editado no Brasil, publicado em 1991, e cujo título é *Terceirização: uma alternativa de flexibilidade empresarial*. Segundo o autor, as formas de contratação terceirizadas tornaram-se necessárias a partir da abertura econômica levada a cabo a partir dos anos 1990, pois essa gerou maior concorrência intercapitalista e, por consequência, levou à necessidade de “inovar” nas técnicas de gestão e administração de empresas. Dito de outra maneira, os anos 1990, segundo Leiria (1992), iniciaram, para os brasileiros, com um chamado à competitividade, como ingrediente para alcançar a

modernidade, sendo que quem sai ganhando é o consumidor, o cliente²¹, o cidadão.

Na avaliação de outro autor, Lívio Giosa (1995), as formas de contratação terceirizada fizeram-se necessárias durante a crise econômica de fins dos anos 1980 e início de 1990, que ocorreu em virtude da recessão do mercado e de suas esparsas possibilidades de crescimento, fazendo com que as empresas desenvolvessem novas técnicas de gestão para sobreviverem em tal conjuntura. Este processo é identificado por Giosa (1995, p. XI, grifo nosso) como “*processo natural de busca permanente pelo aperfeiçoamento*, pela prática de modelos de gestão *modernos*, pela utilização de tecnologia e pelo aprimoramento e desenvolvimento constante [...] das empresas”.

Assim, pela lógica dos referidos autores da administração, a crise econômica, na medida em que tornou o mercado mais restrito, reduziu as oportunidades, possibilitando que novas abordagens fossem desenvolvidas e aplicadas, com o intuito de buscar a minimização das perdas. Para Oliveira (1994), a necessidade de as empresas se “qualificarem” em um mundo mais concorrente resultaria em um aumento da eficiência, que, por sua vez, ampliaria essa competitividade, em um mundo onde o capital está mundializado.

Nesse sentido, conforme apresentado, a razão para a terceirização, segundo estes autores, dá-se pela abertura econômica, fruto da mundialização do capital e do neoliberalismo. Estes fizeram uma espécie de chamado para as empresas modernizarem suas técnicas de gestão, em um ambiente cada vez mais competitivo. Segundo Chesnais (1996), a lógica competitiva aparece como um “imperativo da competitividade”, em decorrência da mundialização do capital, para o qual:

O caráter mundializado da concorrência afeta todas as empresas. Para as empresas puramente nacionais e para as pequenas e médias empresas, [...] ela é, em grande parte, consequência direta da liberalização do intercâmbio, dentro do contexto do GATT [...]. Hoje a concorrência mundializada ergue-se [...] como expressão de leis coercitivas da produção capitalista, às quais a liberalização e a desregulamentação devolveram agora toda a sua potência devastadora (CHESNAIS, 1996, p. 115).

Isso significa que, em meio a esse cenário, os administradores, ao defenderem a terceirização como uma técnica de gestão que seria vital para as empresas, convergem com as novas demandas defendidas no chamado “Consenso de Washington”, conforme visto na seção anterior, e, assim, estas práticas acabam tendo maior aceitação na administração pública.

Para os autores da administração de empresas, não há um rigor conceitual para definir terceirização. Para Leiria (1993), a terceirização deve ser vista como sinônimo de especialização, uma vez que “terceirização é a agregação de uma

21 Aqui já se evidencia uma preocupação muito comum entre os empresários nos anos 1990, o cliente. A insistência no cliente, por parte dos autores da gestão empresarial, é um modo de levar os leitores a admitir que a satisfação dos clientes deva ser um valor supremo, de observância obrigatória (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009). Não por acaso, é na década de 1990, no Brasil, que é criado o Código de Defesa do Consumidor.

atividade de uma empresa (atividade-fim), na atividade-meio de outra empresa” (LEIRIA, 1993, p. 85), assim, “tudo o que não constitui atividade essencial de um negócio pode ser confiado a terceiros” (LEIRIA, 1993, p. 22). Percebe-se que a tentativa de conceituação de Leiria está ligada à concepção e diferenciação entre atividade-fim e atividade-meio, ou seja, a terceirização, segundo este ponto de vista, é a focalização das atividades principais de uma empresa.

Segundo Giosa (1995), a terceirização é definida de acordo com: 1) a tendência de transferir para terceiros atividades que não fazem parte do negócio principal da empresa; 2) tendência moderna que consiste na concentração de esforços nas atividades essenciais, delegando a terceiros as complementares; e 3) um processo de gestão pelo qual se repassa atividades para terceiros – com os quais se estabelece uma relação de parceria –, ficando a empresa concentrada apenas em tarefas essencialmente ligadas ao negócio em que atua.

Essas definições apontadas por Giosa vão ao encontro de Leiria (1993), uma vez que a terceirização é vista como uma focalização. Para essa análise, notam-se equívocos na tentativa de conceituar, já que a terceirização não é focalização, por mais que seja utilizada com esta finalidade. Com isso, nessas formas de análise, a terceirização ganha um tom pragmático, no qual se aponta somente os benefícios das empresas envolvidas. Definir as formas de contratação terceirizadas como focalização e delegação de tarefas, portanto, pouco ajuda na compreensão da complexidade do fenômeno aqui apresentado.

Para Oliveira (1994), outro administrador, a terceirização é entendida de maneira mais complexa:

Natureza de relacionamento que se estabelece entre a empresa que contrata os serviços de terceiros e esses mesmos terceiros – está-se afirmando que a empresa contratante não tem, como “terceiros”, obrigações que teria, se se tratasse de seus empregados; e que, não sendo tipicamente empregados da empresa, os terceiros tampouco têm para com a empresa que os contrata os mesmos deveres que os empregadores desta (OLIVEIRA, 1994, p. 44).

A conceituação que Oliveira propõe apresenta maior rigor, na medida em que a terceirização é tratada como um relacionamento jurídico entre empresas. Essa definição está mais próxima do que se entende por terceirização neste artigo, porém, seu limite se evidencia ao não abranger também a relação empregatícia. Portanto, a nosso ver, essa definição não deve ficar restrita ao âmbito de uma relação interempresarial. Assim, ao partir do ponto de vista que se adota aqui, deve-se necessariamente ampliar a conceituação, levando em consideração os trabalhadores, pois estes estão na linha de frente desse processo, ou seja, esses sujeitos ficam subsumidos quando é abordada somente a relação interempresarial.

Na avaliação de Leiria, “se bem administrada, a prática da terceirização traz benefícios para todos os diretamente envolvidos na negociação, e, também para a comunidade, que espelha a condição de vida de seus cidadãos” (LEIRIA, 1992, p. 22). É com essa aceção de terceirização que surge a expressão “jogo de ganha-ganha”. Na visão de Leiria (1992), esse processo é possível na medida em que estão envolvidas

“empresas parceiras, [...] que bem administram seus recursos humanos e reconhecem a virtude do jogo de ganha-ganha, afastam-se os riscos, aumentam-se os ganhos e atingem-se níveis de satisfação que proporcionam estabilidade” (LEIRIA, 1992, p. 83). Ou seja, os “ganhos são a razão de ser da terceirização” (LEIRIA, 1992, p. 82).

Sob o ponto de vista de Giosa (1995), as razões pelas quais se deve utilizar a terceirização são: porque é saudável, estratégico, é mais negócio e o agiliza. Para autor, é saudável porque a empresa se organiza, revisando sua saúde interna através de mudanças estruturais, culturais e sistêmicas, garantindo resultados e motivando o corpo funcional. É mais negócio, pois a empresa, ao terceirizar, irá voltar-se para sua atividade principal, otimizando recursos. Agiliza, na medida em que a empresa voltada para sua missão básica irá estar presente em todas as operações que a levem a se adequar ao novo modelo organizacional, por isso não deve se preocupar com as operações secundárias. E, por fim, é estratégico na medida em que possibilita toda reestruturação interna da própria empresa (GIOSA, 1995).

Toda essa linha de argumentação aponta em um sentido superficial das relações de terceirização, só a observando em um sentido positivo, não reconhecendo os problemas que poderão estar envoltos nessa relação complexa. Esse sentido “modernizante” é visto como a ideia do senso comum, em que o moderno é sinônimo do sempre novo, entendido como um acúmulo contínuo, uma trilha que aponta sempre para frente e em que só há positividade. Desse modo, pensar de maneira crítica ou ir contra a terceirização, do ponto de vista empresarial, pode ser considerado uma “insanidade”.

Algumas ponderações se fazem necessárias neste momento. Todas as vantagens observadas a partir da ótica de Leiria (1992 e 1993) são obtidas reduzindo-se os custos com a força de trabalho, conforme explicitado no trecho acima. Nesse sentido, quando o autor afirma que, se bem administrada, a terceirização só traz benefícios, pergunta-se o óbvio: benefícios para quem? Vantagens para quem? Quais tipos de vantagens? Será que o trabalhador que é impactado por essas modificações nas relações de interação entre as empresas não fica exposto a condições mais precarizantes em seu cotidiano de trabalho? Não parece contraditório apresentar uma condição em que “todos ganham”, mas que não aparecem os sujeitos históricos, apenas empresas? Quem são esses “todos” que ganham? Será que é possível um jogo em que todos ganham, sem haver algum perdedor? Se comparar a um jogo de futebol, existem três resultados possíveis para os times em campo: vitória, derrota e empate. Por consequência, se um time ganha, o outro perde, porém, quando há empate, não há ganhador ou perdedor...

Ainda na avaliação dos administradores de empresa, as formas de contratação terceirizadas são vistas como um princípio da modernização das práticas gerenciais e da mentalidade dos empresários. Oliveira (1994) destaca que a terceirização é importante, sobretudo para a mudança de mentalidade dos “velhos e ultrapassados” empresários brasileiros, isto porque:

O ato de terceirizar é impregnado de significados muito próximos daquilo que se espera de um executivo nos dias de hoje: reduzir o tamanho da empresa, cortar custos, trocar o “velho e ultrapassado” pelo “novo e atualizado”; torna as decisões mais ágeis e

imediatas; manter a empresa equidistante a salvo tanto da pecha de “paternalista”, como da de “insensível”; manter o mesmo tom profissional e democraticamente equalizador nas relações com fornecedores, concorrentes, empregados, sindicatos, governos e outros públicos com os quais a empresa se relaciona permanentemente (OLIVEIRA, 1994, p. 43).

O que é possível notar aqui é que Oliveira (1994) busca relações mais “profissionais” ao procurar caracterizar um “novo empresário”. Essa concepção do “novo” empresário também é enfatizada por Leiria (1992), na medida em que implantar a terceirização é também dar “um verdadeiro choque cultural e comportamental” (LEIRIA, 1992, p. 31).

Essa espécie de cruzada desses autores em defender o “novo” empresário em um “novo” mundo foi central para que as práticas de contratação terceirizadas pudessem ser aprofundadas. Isso significou que, nesse território em disputa, os empresários utilizaram as armas que estavam às mãos – cabe ainda salientar que o “apelo” à “modernização” era muito intenso no início dos anos 1990 – não por acaso, Collor, em suas campanhas eleitorais veiculadas na televisão, aparecia andando de Jet Ski, como uma clara alusão a esse “novo mundo moderno”. De modo que, para estes autores, a necessidade é criar um “novo espírito gerencial”.

Por fim, o último ponto no qual os autores da administração de empresas defendem a terceirização orienta-se sob a ótica da parceria, uma vez que as práticas de terceirização seriam, como foi dito, uma relação interempresarial. Na avaliação de Oliveira (1994), a parceria é um recurso conciliatório em que as empresas procuraram estabelecer relações contratuais entre firmas, a fim de obter serviços eficientes. Dito de outra maneira, essa noção de parceria reforça a ideia apontada anteriormente de profissionalização das relações empresariais, bem como a concepção de *ganha-ganha* defendida pelos administradores.

Seja como for, a perspectiva de uma parceria tem condão de amenizar a frieza das relações exclusivamente contratuais; tem o condão de dar à relação entre empresa e terceiro a conotação de negociação honesta e cooperativa de parte a parte, de entendimento profissional que não resvala para o predatório, o escamoteador. Uma relação de parceria é aquela em que nenhuma das partes leva vantagem sobre a outra, mas ambas ganham o máximo disponível, repartindo-o numa irmandade. [...]. Essa noção, que pouco tem a ver com as relações comerciais num regime tipicamente capitalista, está presente, por exemplo, no chamado princípio de ganha-ganha, cuja prática se advoga nos processos de negociação (OLIVEIRA, 1994, p. 49-50).

Destaca-se a última frase deste parágrafo, “essa noção, que pouco tem a ver com as relações comerciais num regime tipicamente capitalista [...]”. Essa noção de parceria, tal como é defendida por Oliveira, parece mais uma relação comercial em outro modelo societário do que relações capitalistas. O que é possível destacar é um posicionamento ideológico do autor tentando “humanizar” o desumano sistema capitalista.

Essa discussão faz emergir aqui a avaliação que Boltanski e Chiapello

(2009) fazem do discurso empresarial dos anos 1990, na emergência de uma nova configuração ideológica. Segundo os autores, esse novo espírito do capitalismo tem, em princípio, a capacidade de permear o conjunto das representações mentais, infiltrando-se nos discursos políticos, fornecendo representações legítimas e esquemas de pensamento aos sujeitos, de modo que sua presença torna-se difusa e geral. Isso significa que no discurso e na literatura empresarial a defesa da empresa eficaz e competitiva assume um caráter moral, por se tratar de uma visão normativa que diz aquilo que deve ser, e não o que é.

O empenho por parte dos administradores em defender a relação de *ganha-ganha* nas formas de contratação terceirizada é uma espécie de tentativa de criar uma confiança nos sujeitos envolvidos. Na visão de Boltanski e Chiapello (2009), a relação de confiança é um ponto chave, e que passa a ser cada vez mais presente nos empresários e nos gestores empresariais, pois “a confiança é sinal de que a situação está sob controle, pois ela só é depositada em alguém que sabiamente, não abusará, que é previsível, que faz o que diz e diz o que faz” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 113).

A busca por “modernizar” o comportamento dos novos gerentes do capital aparece no discurso dos administradores como uma medida necessária para o avanço das novas técnicas de gestão, como, por exemplo, as formas de contratação terceirizadas. Esse novo comportamento, na avaliação dos autores da administração arrolados acima, faz com que surja uma nova relação de confiança entre os empresários, alavancando a economia nacional. Porém, essa avaliação deve ser vista de maneira crítica, sobretudo no que diz respeito aos atores que estão na linha de frente deste processo, os trabalhadores contratados pelas empresas terceirizadas. De acordo com Linhart (2007 p. 106), “o objetivo do projeto gerencial é modernizar o comportamento dos assalariados por meio de uma modernização das estruturas e das modalidades de transformação da empresa”, ou seja, em última instância, essa necessidade da modernização, pela qual tanto clamam os administradores, é a busca de um novo acordo com seus trabalhadores baseado na relação de confiança, “sendo o objetivo perseguido o de que o assalariado procure, por si só, ser o mais eficaz, e mais rentável possível” (LINHART, 2007, p. 105). Dito de outra maneira, o projeto gerencial de modernização supõe um desarmamento dos assalariados.

[Esse projeto] supõe que os assalariados deponham suas armas em um ambiente em que as regras do jogo, até então, eram detidas pela desconfiança. Que passem a cooperar plena e lentamente com seus superiores, sua direção e, de modo mais amplo, com todos os colegas a partir do momento em que essa confiança é considerada indispensável para que a empresa, renovada e reformada de acordo com lógicas transversais [terceirização], tire todas as vantagens possíveis de uma organização mais flexível e mais reativa (LINHART, 2007, p. 108).

Depreende-se daí que toda a busca dos empresários pela terceirização ligada a uma necessidade de “profissionalizar” as relações gerenciais talvez esteja mais vinculada à necessidade de controlar as ações políticas, homogeneizar os comportamentos e as práticas dos funcionários, e relacioná-los diretamente com as

necessidades da empresa.

É por isso que frequentemente o projeto gerencial procurou, para adquirir confiança, acelerar o desarme, e portanto a adaptação dos assalariados, e enriquecer-se com uma conduta complementar. Como a produção da confiança não se dá rápido o suficiente pelo mero jogo de transformações organizacionais ou da regulação das relações, inúmeras diretorias se esforçam para ativá-la por meio de um trabalho com a subjetividade: trata-se de “atacar” diretamente a mentalidade, a cultura, os valores, a filosofia e a racionalidade dos assalariados para ganhar tempo e estimular a confiança necessária à adaptação (LINHART, 2007, p. 110).

Assim parece fazer mais sentido a necessidade dos empresários em mudar a cultura do “novo gerente”, na busca de novas relações de parceria, em que todos possam sair ganhando, pois este discurso pode ter um efeito real sobre o trabalhador, na medida em que este observa a posição e os objetivos apontados pelo gerente, e, com isso, passa a se sentir mais confiante em relação à essa “nova” empresa, pois afinal ela não está só buscando sua espoliação, mas, sim, que possam fazer parte do mesmo time!

Considerações finais

Foi possível observar, ao longo deste artigo, a legislação que culminou na aprovação do então PL nº 4330/04, atualmente tramitando no Senado, do PL nº 30, de 2015, e que foi o resultado de uma espécie de acúmulo de forças e de experiências de instrumentos normativos que foram sendo criados e utilizados desde os anos 1960, ainda que com certas limitações. Como não havia ainda nenhum projeto de lei que regulamentasse efetivamente essa relação, havia uma disputa entre diferentes projetos, como é o caso daquele defendido pelos empresários, o PL nº 4330/04, e o defendido por parte da classe trabalhadora, que foi criado pela CUT e encampado pelo deputado Vicentinho do PT-SP, o PL nº 1621/07.

Essas práticas de contratação terceirizadas no setor público passaram a ser utilizadas sobretudo após as reformas do Estado iniciadas no ano 1995. Porém, não foi só a terceirização que foi utilizada, também se lançou mão da privatização e publicização. Entretanto, o que se destaca aqui é que as formas de contratação terceirizadas atravessam tanto as empresas privatizadas quanto as publicizadas e o serviço básico do Estado, na medida em que, durante essas reformas, os serviços foram divididos entre atividades-fim e atividades-meio, sendo que tudo que contempla esta segunda deveria ser terceirizado.

O objetivo da terceirização, para os idealizadores do Estado, segue o mesmo princípio lógico dos administradores de empresa, redução de gastos, para assim, em tese, melhorar os serviços. Porém, como já foi advertido anteriormente, qual é a razão da terceirização para o setor público? Incrementar a produção? Reduzir custo? Ou seja, o Estado deveria fazer valer os serviços com qualidade não em detrimento da diminuição de direitos dos trabalhadores, o que, em última instância, também pode ser visto como uma exclusão social.

Referências

- AMORIM, Helder Santos. **A Terceirização no serviço público: à luz da nova hermenêutica constitucional**. São Paulo: LTr, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.
- BRASIL. **Plano diretor da reforma do estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. (Cadernos MARE)
- _____. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997a. (Cadernos MARE da reforma do estado; vol. 1)
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 64/94. Brasília: Senado Federal, 2008.
- _____. **Decreto-Lei nº 200**, de 25 de Fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D200.htm> Acesso em: 5 fev. 2014.
- _____. **Decreto nº 2.271**, de 7 de julho de 1997. Dispõe sobre a contratação de serviços pela Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e dá outras providências. Brasília, 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2271.htm> Acesso em: 5 fev. 2014.
- _____. **Lei nº 6.019**, de 3 de janeiro de 1974. Dispõe sobre o Trabalho Temporário nas Empresas Urbanas, e dá outras Providências. Brasília, 1974. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6019.htm> Acesso em: 5 fev. 2014.
- _____. Tribunal Superior do Trabalho. **Enunciado nº 256 de 1986**. Brasília, 1986. Disponível em: <http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_251_300.html#SUM-256> Acesso em: 5 fev. 2014.
- _____. Tribunal Superior do Trabalho. **Enunciado nº 331 de 1993**. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_301_350.html#SUM-331> Acesso em: 5 fev. 2014.
- _____. **Lei nº 5645**, de 10 de dezembro de 1970. Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. Brasília, 1970. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5645.htm> Acesso em: 5 fev. 2014.
- _____. **Lei nº 7102**, de 20 de junho de 1983. Dispõe sobre segurança para estabelecimentos financeiros, estabelece normas para constituição e funcionamento das empresas particulares que exploram serviços de vigilância e de transporte de valores, e dá outras providências. Brasília, 1983. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7102.htm> Acesso em: 5 fev. 2014.
- _____. **Lei nº 8666**, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm> Acesso em: 5 fev. 2014.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPPELLO Ève. **O Novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CARELLI, Rodrigo de Lacerda. Terceirização e direitos trabalhistas no Brasil. In: DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia. **A Perda da razão social: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 59-68.
- _____. **Terceirização e intermediação de mão-de-obra: ruptura do sistema trabalhista, precarização do trabalho e exclusão social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

- CHESNAIS, François. **A Mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- CUNHA, Yuri Rodrigues da. El estado brasileño y las reformas laborales: un análisis de la subcontratación como herramienta de las reformas administrativas a partir de los años de 1960. **Monções**, Revista de Relaciones Internacionales da UFGD, Dourados, v. 4, n. 7, p. 225-247, jan./jun. 2015b.
- _____. **Terceirização e terceirizados**: um estudo sobre os impactos objetivos e subjetivos da terceirização sobre trabalhadores terceirizados que atuam no setor de limpeza de Escolas Estaduais no Município de Marília-SP. 2015. 147p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília, São Paulo, 2015a.
- _____. Reestruturação dos serviços: a expansão da terceirização. In: CORSI, Francisco Luiz et al. **Crise do capitalismo global no mundo e no Brasil**. Bauru: Canal6, 2013. p. 273-308.
- DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- DENHARDT, Robert. **Teorias da administração pública**. São Paulo: Cengage Learnig, 2012.
- GIMENEZ, Cristiana. Terceirizado garante isonomia salarial com empregado da CEF e receberá como bancário. **Tribunal Superior do Trabalho**, Secretaria de Comunicação Social. Disponível em: <<http://migre.me/sN1nM>>. Acesso em: 5 fev. 2014.
- GIOSA, Lívio. **Terceirização**: uma abordagem estratégica. São Paulo: Pioneira, 1995.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.
- KREIN, José Dari. **Tendências recentes nas relações de emprego no Brasil**: 1990-2005. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2007.
- LEIRIA, Jerônimo Souto. **Terceirização passo a passo**: o caminho para a administração pública e privada. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1992.
- _____. **Terceirização**: uma alternativa de flexibilidade empresarial. 6. ed. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1993.
- LINHART, Danièle. **A desmedida do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARCELINO, Paula Regina; CAVALCANTE, Sávio. Por uma definição de Terceirização. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 65, p. 331-346, maio/ago., 2012.
- OLIVEIRA, Marco Antônio. **Terceirização**: estruturas e processos em xeque nas empresas. São Paulo: Nobel, 1994.
- POCHMANN, Marcio. **SINDEEPRES**: modalidade empresarial na terceirização da mão-de-obra. Pesquisa. Parte 2. São Paulo: Sindedepres, 2011. Disponível em: <<http://www.sindedepres.org.br/~sindedepres/images/stories/pdf/pesquisa/empresarial2.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. A Fúria. **Revista LTR**, São Paulo, v. 66, n. 11, p. 1287-1309, 2002.
- _____. Terceirização na administração pública: uma prática inconstitucional. **Boletim Científico**, Escola Superior do Ministério Público da União, n. 17, p. 87-117, out./dez. 2005. Disponível em: <<http://boletimcientifico.escola.mpu.mp.br/boletins/boletim-cientifico-n.-17-2013-outubro-dezembro-de-2005/terceirizacao-na-administracao-publica-uma-pratica-inconstitucional>>. Acesso em: 13 jan. de 2014.

Recebido em 27/03/2014

Aceito em 09/11/2015

ISSN 1517-5901 (online)

POLÍTICA & TRABALHO

Revista de Ciências Sociais, nº 43, Julho/Dezembro de 2015, p. 263-278

**ARTESANATO EM CAPIM
DOURADO NA REGIÃO DO JALAPÃO – TOCANTINS:
trabalho & indicação de procedência (IP) em tempos de globalização**

**GOLDEN GRASS
HANDICRAFT IN JALAPÃO-TOCANTINS:
work & indication of origin (IP) in times of globalization**

Janaina Cardoso Mello*

Resumo

A afirmação de processos identitários enraizados em povoados tradicionais emerge com força, em busca de revitalização cultural, para salvaguardar suas origens, suas histórias; mas, ao mesmo tempo, enriquecer-se com a dinamização da cultura em proveito de sua sustentabilidade. Esse artigo tem como objetivo apresentar a trajetória do trabalho com artesanato tradicional em capim dourado, na região do Jalapão, no Tocantins, inserindo-o no contexto de uma Economia da Cultura que busca, no registro de Indicação de Procedência (IP), garantir a exclusividade da comercialização, da qualidade e da fidelização ao produto em tempos globalizados.

Palavras-chave: Artesanato. Economia da Cultura. Indicação de Procedência. Globalização.

Abstract

The affirmation of identity processes rooted in traditional settlements emerges with strength in search of cultural revitalization to safeguard their origins, their histories, but at the same time enrich themselves with the promotion of culture for its sustainability. This article aims to present the work with traditional crafts in Golden grass, in the region of Jalapão-TO, inserting it in the context of an economy of culture which seeks in the indication of origin (IP) ensure uniqueness of marketing, quality and product loyalty in globalized times.

Keywords: Crafts. Culture Economy. Indication of Origin. Globalization.

* Doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Alagoas (PPGH Ufal), Brasil. E-mail: janainamello@uol.com.br

Introdução

A dimensão econômica dos setores culturais tem ocupado, na última década, um espaço importante nas reflexões sobre o desenvolvimento sustentável das comunidades tradicionais em tempos de globalização. Por isso, ao tratar do artesanato como objeto de análise, o artigo parte de uma questão fundamental na contemporaneidade: qual a utilidade do registro de Indicação Geográfica (IG) para a produção artesanal em capim dourado da região do Jalapão, no Tocantins?

Ao falarmos de “artesanato”, a ambiguidade de sentidos está ainda muito presente na conceituação, uma vez que a palavra “artesanato” designa um lugar da “Arte” por excelência e, sob esse aspecto, os envolvidos em sua confecção imiscuem-se entre “artistas” e “artesãos”, em uma simbiose de papéis, lugares individuais e sociais nem sempre muito claros em fins do século XIX.

Nas últimas décadas do século XX, mais especificamente no ano de 1996, a realização do *Seminário Internacional Design sem Fronteiras*, ocorrido em Bogotá (Colômbia), com a presença dos dirigentes do Conselho Mundial de Artesanato (WCC), apresentou a proposição de Eduardo Barroso Neto na definição do termo “artesanato” como: “toda atividade produtiva de objetos e artefatos realizados manualmente, ou com a utilização de meios tradicionais ou rudimentares, com habilidade, destreza, apuro técnico, engenho e arte” (BARROSO NETO, 2014, p. 3).

Enquanto trabalho manual vinculado ao *savoir faire*, o artesanato pode ser realizado com distintas finalidades: como peças utilitárias na substituição de produtos industriais de valor mais elevado; como arte conceitual, na medida em que orbita por uma autoafirmação social ou cultural que visa demarcar um posicionamento ideológico ou estético singular; como material decorativo, buscando tornar mais confortável o ambiente no qual será inserido; como elemento litúrgico, quando utilizado com fins rituais ou práticas religiosas devocionais e, por fim, como produtos lúdicos direcionados ao entretenimento, em práticas folclóricas, como brinquedos ou instrumentos musicais (BARROSO NETO, 2014, p. 5).

No plano econômico, a globalização¹ abriu as portas para uma importação indiscriminada de produtos de distintas geografias e concepções de trabalho e renda. Origem e qualidade foram postas em segundo plano, em nome do barateamento dos custos, enquanto artigos asiáticos inundavam os mercados nacionais.

Para a economia clássica, os objetos produzidos precisam ser mensurados hierarquicamente, em termos de qualidade objetiva, como uma “mercadoria-tipo”, entretanto, os bens culturais fogem a essa visão, uma vez que sua qualidade artística implica uma relação subjetiva não consensual de valor (TOLILA, 2007, p. 29).

Por isso, a globalização acirrou o temor de que as identidades individuais

¹ Pensando o conceito enquanto um movimento das sociedades no processo de uma exacerbada velocidade e quantidade de circulação de informação e produtos, ressaltando o impacto da hegemonia e interdependência econômico-financeira e política dos grandes centros decisórios ocidentais (GRANJO, 1999).

e tradicionais se perdessem num pastiche de produtos vendáveis em qualquer mercado, com vistas à lucratividade da indústria de massa². Todavia, ao retomarse o conceito, não somente na perspectiva econômica, mas sobretudo na relação cultural que é travada entre os povos na atualidade, adentra-se numa relação de paradoxos que vai das migrações que resultam na hibridez de tradições e culturas na conformação de uma sociedade planetária até a emergência de particularismos presentes nas insurgências baseadas em conflitos tribais e intolerâncias étnicas, raciais e religiosas.

O resultado comum dessas duas dinâmicas opostas é uma crescente perda de identidade, isto é, dessas comunidades de raízes que oferecem ao ser humano uma base agregadora de referência para ser ele mesmo, enquanto ao mesmo tempo se sente existencialmente similar a outros seres humanos com quem pode compartilhar a propriedade de uma herança comum de valores, costumes, ideais e compromissos (MORDINI, 2014, p. 5-6).

Em meio ao possível descentramento dos quadros de referência que ligavam o indivíduo ao seu mundo social e cultural (HALL, 1997), a afirmação de processos identitários enraizados em povoados tradicionais emerge com força em busca de revitalização cultural para salvaguardar suas origens, suas histórias, mas, ao mesmo tempo, enriquecer-se com a dinamização da cultura em proveito de sua sustentabilidade.

Nesse sentido, o artesanato percorre um caminho de retorno aos ensinamentos transmitidos de geração para geração, através de “modos de fazer” singulares, territorialmente demarcados, conferindo-lhes características únicas. Mas, diferentemente de um discurso “patrimonialista de ancestralidade estática”, o que se põe em foco, agora, é a adequação das práticas culturais às mudanças temporais socioeconômicas, políticas e culturais.

Assim, o “mundo do trabalho” é chamado a rever-se sob a ótica de expressões culturais que, distintamente do processo de anulação de identidades que tenderia a ser imposto pela globalização, demandam legitimação e/ou manutenção das diferenças culturais. Dentre estes, o artesanato oriundo do extrativismo do capim dourado.

O artesanato em capim dourado foi mostrado pela primeira vez ao grande público em 1993, na I Feira de Folclore, Comidas Típicas e Artesanato do Estado do Tocantins (Fecoarte), realizada em Palmas, capital do estado. Na atualidade, quatro associações da região do Jalapão, compostas por mulheres e homens, produzem as peças artesanais em capim dourado nos municípios de Ponte Alta do Tocantins, Mateiros e São Félix do Tocantins, sendo elas: a Associação Capim Dourado do Povoado da Mumbuca; a Associação Comunitária dos Artesãos e Pequenos Produtores de Mateiros; a Associação dos Artesãos do Capim Dourado Pontaltense e a Associação Comunitária dos Extrativistas, Artesãos e Pequenos Produtores do

² Para Trompenaars (1994), há uma padronização do *layout* dos produtos, sistemas e procedimentos organizacionais, impulsionada pela globalização dos mercados.

Povoado do Prata de São Félix do Tocantins (FIGUEIREDO et al., 2014, p. 3).

O artesanato de capim dourado chegou ao Jalapão em meados de 1920 pelas mãos de índios Xerente. A arte foi aprendida por moradores da comunidade quilombola da Mumbuca e, desde então, é passada de geração em geração nas comunidades jalapoeiras (FIGUEIREDO et al., 2014, p. 2).

Ressalta-se que o município de Mateiros, a 324 km da capital Palmas-TO, onde se localiza a comunidade de Mumbuca, configura-se como um dos núcleos iniciais da produção artesanal, que, em razão do aumento da demanda de mercado, expandiu-se por outros municípios da região, dentre eles: São Félix, Ponte Alta e Novo Acordo.

Na segunda metade de 1990, houve um *boom* da visibilidade do artesanato na região, atraindo um grande fluxo turístico. A visibilidade, que deixou de ser local e expandiu-se ultrapassando fronteiras nacionais e internacionais, incentivou também o aumento da quantidade de artesãos e coletores da matéria prima. Desse modo, a geração de renda com a venda do artesanato em capim dourado passou a ter um papel fundamental para vários municípios da região, sendo, por vezes, o único rendimento de várias famílias locais (SCHMIDT, 2005, p. 15).

Usualmente, homens e mulheres, e crianças a partir dos dez anos de idade, dedicam-se ao artesanato com o capim dourado, compartilhando o tempo de produção com outras tarefas domésticas ou na roça, e com os serviços externos na Prefeitura, na escolas etc.

Esse artigo busca apresentar a trajetória do trabalho com artesanato tradicional em capim dourado, na região do Jalapão, inserindo-o no contexto de uma Economia da Cultura que busca no registro de Indicação de Procedência (IP) garantir a exclusividade da comercialização, da qualidade e da fidelização ao produto em tempos globalizados.

A metodologia utilizada centra-se na pesquisa qualitativa da documentação de registro disponibilizada pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial (Inpi) e no subsequente processo percorrido pelos artesãos do capim dourado da região do Jalapão em sua trajetória para a obtenção da IG. Para tanto, recorre-se ainda aos dados do Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Nacional (IPHAN), apresentando as contribuições do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) e suas distinções no que diz respeito aos aspectos de desenvolvimento econômico que a IG pode propiciar ao artesanato.

Do saber-fazer tradicional à modernidade do registro no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (Inpi)

Quando tratamos de “patrimônio cultural” na contemporaneidade nos deparamos com uma categoria capaz de abranger uma infinidade de possibilidades, tendo em vista a diversidade de produção material e/ou imaterial, de origem artística, histórica, arquitetônica e/ou científica, delimitadas por uma geografia ou

um conjunto de pessoas específicos. Estes últimos conferindo identidade e valor ao “produto” oriundo de suas tradições, localização, memórias e experiências empíricas plurais.

Um bem patrimonializado é aquele que é reconhecido como tal pela comunidade de onde provém, agregando importância à singularidade de suas características, estruturas físicas, modo de fazer, grupo social participante ou historicidade, sendo por isso também objeto de registro e valorização por parte de organismos voltados para a preservação da cultura.

O artesanato em capim dourado da região do Jalapão, no estado do Tocantins, apresenta o dia 30 de agosto de 2011 como a data de registro de Indicação de Procedência (IP) obtido no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (Inpi), uma autarquia federal vinculada ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), sob o número IG200902, com uma documentação de 758 páginas.

O registro de Indicação Geográfica (IG) no Inpi possui um importante fator de impacto na comercialização de produtos artesanais, tendo em vista que reafirma a qualidade e tradição existentes em um determinado espaço, conferindo valor de qualidade e reputação de excelência na produção daquele artigo. As Indicações Geográficas podem ser caracterizadas em: Indicação de Procedência (IP)³ e Denominação de Origem (DO)⁴.

Desde os anos 1990, os economistas discutem com mais afinco a questão da objetividade na qualidade artística, apontando para as “convenções sócio-históricas” como indicadores de avaliação nos mercados culturais, dentre eles, a “originalidade”, definida por critérios como: autenticidade (quando provém do trabalho de artistas), unicidade (objetos raros) e novidade (inovação) (TOLILA, 2007, p. 31). Pontos essenciais para pensar os registros no Inpi na contemporaneidade, tendo em vista o caráter de autenticidade e/ou inovação. Logo, antes de iniciar o processo de solicitação do registro de IG, é necessária uma prospecção de dados na lista de IGs nacionais e estrangeiros registrados no Brasil, em *link* disponível no próprio *site* do Inpi.

O pedido de Indicação Geográfica (IG) no portal do Inpi⁵ deve ser requerido por meio dos seguintes documentos: 1) Formulário de Pedido de Registro 2) Formulário de Petição de IG; 3) Formulário de Pedido de Fotocópia.

Ao pagamento da taxa de serviço realizado através da Guia de Recolhimento da União (GRU) e preenchimento do formulário com os dados do requerente, tipologia de IG (IP ou DO), nome e delimitação da área e produto, deve-se

3 O registro de IP refere-se ao nome geográfico de um país, cidade, região ou uma localidade de seu território, que se tornou conhecido como centro de produção, fabricação ou extração de determinado produto ou prestação de determinado serviço.

4 O registro de DO refere-se ao nome geográfico de país, cidade, região ou localidade de seu território, que designe produto ou serviço cujas qualidades ou características se devam exclusiva ou essencialmente ao meio geográfico, incluídos fatores naturais e humanos.

5 Os formulários encontram-se disponíveis em: <http://www.inpi.gov.br/portal/artigo/downloads_de_formularios_para_pedidos_protocolados_em_papel_no_inpi>. Acesso em: 30 jun. 2014.

anexar: comprovante da legitimidade do requerente; cópia de atos constitutivos do requerente da última ata de eleição; cópias do documento de identidade e inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) do representante legal da entidade requerente; regulamento de uso do nome geográfico; instrumento oficial que delimita a área geográfica; descrição do produto ou serviço; características do produto ou serviço; etiquetas, quando se tratar de representação gráfica ou figurativa da Indicação Geográfica; comprovação de que os produtores ou prestadores de serviços atuam na área do pedido e exercem a atividade econômica que buscam proteger; existência de uma estrutura de controle sobre os produtores ou prestadores que tenham o direito ao uso exclusivo da Indicação Geográfica e seu produto ou serviço.

A partir do depósito, o Inpi examina a documentação e publica o pedido. Sendo deferida a solicitação, o depositante tem sessenta dias para pagar as taxas de concessão do registro e emissão do certificado.

Após todo esse processo burocrático, as pulseiras, brincos, chaveiros, bolsas, cintos, vasos e demais peças de decoração produzidas em capim dourado da região do Jalapão, com a palha da família Eriocaulaceae (*Syngonanthus nitens Ruhlman*), cujo dourado remonta a cor do ouro, obtiveram sua IG em 2011.

Salienta-se que a Constituição Federal de 1988, na Seção II – Da Cultura –, nos artigos 215 (com inclusões promovidas pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005) e 216, garante a salvaguarda das produções artesanais de grupos tradicionais, considerando-as parte integrante do patrimônio cultural imaterial brasileiro.

No caso específico do artesanato em capim dourado, a Portaria nº 04, de 18 de fevereiro de 2009,

[d]ispõe acerca da delimitação da área de indicação geográfica do capim dourado, da Região do Jalapão, estabelece o Registro da indicação, aprova o Regulamento Técnico para aferição dos padrões de identidade e qualidade do artesanato em capim dourado e dá outras providências (TOCANTINS, 11/03/2009, p. 16).

Tal portaria conferiu legitimidade ao depósito no INPI em 18 de maio de 2009, tendo por base a pesquisa realizada pela historiadora Lyvia Vasconcelos Baptista, a intervenção da Fundação Cultural de Tocantins na escolha dos artesãos e de seus produtos para a exposição em feiras de artesanatos e na loja mantida por esse órgão, a Nota Técnica de lavra da Coordenadora do Artesanato e, sobretudo, pelo levantamento socioeconômico das famílias que trabalham com a arte do capim dourado formalizado pelo Instituto Natureza do Tocantins (Naturatins), “comprovando assim que os produtores dessa modalidade de artesanato estão estabelecidos e exercendo efetivamente as suas atividades de produção na Região do Jalapão” (TOCANTINS, 11/03/2009, p. 17).

Parte-se do pressuposto de que a implantação do Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, pelo Decreto nº 3.551/2000, ampliou as ações de tombamento do patrimônio histórico nacional a partir de novos instrumentos de acautelamento dos bens intangíveis: Livro de registro dos saberes, Livro das formas de expressão, Livro das celebrações e Livro dos lugares, sendo que estão contidos nos dois primeiros livros os “conhecimentos e ‘modos de fazer’ enraizados no cotidiano das

comunidades” (PELEGRINI, 2009, p. 29-30).

Destarte, originado pelo Decreto nº 3551/2000, o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) constituiu-se como um dos principais instrumentos para a identificação e documentação de bens culturais no contexto da política de valorização do patrimônio imaterial (BELAS, 2004, p. 3). Seu método

[...] permite identificar e descrever os bens culturais de forma sistemática e detalhada a partir de três etapas: Levantamento Preliminar, que consiste no mapeamento de informações disponíveis; Identificação, descrição e tipificação do bem e das referências culturais que o cercam; e Documentação, produção de estudos técnicos e material audiovisual de caráter etnográfico realizados por especialistas (CASTRO; LONDRES, 2008 apud BELAS, 2012, p. 138).

A partir dos mapeamentos e inventários de referências culturais, do registro conforme o Decreto nº 3551/2000, pode haver um acordo entre os titulares dos direitos e o IPHAN na elaboração e concretização de planos e ações de salvaguarda, de forma a captar recursos do governo federal com a finalidade de garantir “as condições sociais, ambientais e econômicas que permitem o fortalecimento e a continuidade desse bem cultural” (BELAS, 2012, p. 138).

No caso do artesanato em capim dourado da região do Jalapão, o trabalho de pesquisa que subsidiou o inventário do saber-fazer dos artesãos do Mumbuca, direcionado à arte de costurar o capim dourado e transformá-lo em peças artesanais, intitulado “Capim Dourado – Traçando a Tradição”, teve início na comunidade em julho de 2009, sendo dividido em seis etapas. De acordo com o cronograma estabelecido, 32 famílias foram visitadas; registraram-se imagens para um vídeo etnográfico; realizaram-se entrevistas com moradores da comunidade; acompanhou-se a colheita do capim dourado, além da realização de uma palestra sobre Educação Patrimonial com alunos e professores da comunidade. Estiveram envolvidas diretamente aproximadamente 130 pessoas, entre artesãos e suas famílias. Os investimentos financeiros para a realização do inventário compreenderam R\$ 177.625,00, sendo R\$ 142.100,00 do Fundo Nacional de Cultura (FN) e R\$ 35.525,00 de contrapartida do Governo do Estado via Fundação Cultural de Tocantins. Os resultados foram apresentados à comunidade em 17 de setembro de 2010 (SECRETARIA DA CULTURA DO ESTADO DO TOCANTINS, 2010).

Já para o depósito do requerimento de registro de IG no INPI, o processo se estendeu por oito meses, envolvendo “464 artesãos, 9 associações, 8 municípios, uma área de 34.000 km, com distancia total entre os municípios de 959 km, dos quais apenas 226 km de estradas asfaltadas” (BELAS, 2012, p. 159). Sendo necessário o apoio técnico e o financiamento da Fundação Cultural do Estado do Tocantins (FCT), bem como a visita do técnico do Inpi aos municípios de Palmas e Mateiros, a convite da Fundação Cultural, para explicar os procedimentos relativos à obtenção do registro IG (BELAS, 2012, p. 160).

Evidencia-se que a preocupação com o registro da memória coletiva⁶ e a salvaguarda do patrimônio cultural decorre do reconhecimento de que

[...] as expressões culturais constituem um dos mais intensos exemplos da criatividade e da persistência das tradições das diversas etnias que se entrecruzaram e formaram a nação brasileira (PELEGRINI; FUNARI, 2008, p. 82).

As concepções patrimoniais que muitas vezes encarceravam o bem cultural imaterial na ideia de “usos e costumes sem valor para comercialização”, pois a essência da preservação seria mais importante do que sua mercantilização, têm caído por terra, nas últimas décadas, com as discussões de promoção de sustentabilidade, redução da informalidade econômica, combate à exclusão social e elaboração de políticas públicas.

Apropriar-se da cultura não apenas através das relações identitárias, mas também monetárias faz com que os grupos sociais, que outrora estavam à margem da macroeconomia, se “empoderem” de seus próprios destinos, como sujeitos de suas trajetórias. Assim, a articulação cultura/comércio não é uma novidade, mas é recente seu enquadramento na “Economia da Cultura”, aqui entendida como

[...] o aprendizado e o instrumental da lógica e das relações econômicas - da visão de fluxos e trocas; das relações entre criação, produção, distribuição e demanda; das diferenças entre valor e preço; do reconhecimento do capital humano; dos mecanismos mais variados de incentivos, subsídios, fomento, intervenção e regulação; e de muito mais – em favor da política pública não só de cultura, como de desenvolvimento (REIS, 2009, p. 25).

O aprendizado das relações de fluxo circular de renda no mercado pelos pequenos povoados produtores de artesanato via saber/fazer, inserindo-os nos eixos de “oferta e procura”, visa o bem-estar da comunidade, envolvendo questões econômicas que são referências para a própria comunidade, como produção, distribuição, escassez, necessidades, incentivos e escolhas (VALIATI apud REIS; MARCO, 2009, p. 55).

Há algum tempo tem ocorrido um intenso debate a respeito da atuação dos agentes nos “campos”⁷ de natureza dos registros (direitos autorais, propriedade intelectual, propriedade industrial) em relação aos conceitos de patrimônio cultural imaterial (INRC). Para Di Blasi (2002), citado por Wanghon e Costa (2004, p. 2):

6 Partindo-se da premissa de que a memória coletiva é “uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém” (HALBWACHS, 2006, p. 102).

7 Referência ao conceito de “campo” proposto por Pierre Bourdieu (2010, p. 9), para quem “campo” representa um espaço simbólico, por onde perpassam as lutas de distintos agentes que determinam, validam e legitimam representações. Nesse sentido, o “campo” assume a forma de poder simbólico. Cultura, Ciência, Tecnologia seriam, assim, entendidos como “campos” sob a ótica bourdiana.

[...] o Patrimônio Imaterial pode ser considerado bem, uma vez que bem é tudo aquilo, corpóreo ou incorpóreo, que contribuindo direta ou indiretamente, venha propiciar ao homem o bom desempenho de suas atividades, que tenha valor econômico e que seja passível de apropriação pelo homem.

Conceituação semelhante à de Quintella (2010), citado por Russo, Silva e Nunes (2012), para quem a Propriedade Intelectual:

[...] é um conjunto de direitos que incidem sobre a criação do intelecto humano. Trata-se de um termo genérico utilizado para designar os direitos de propriedade que incidem sobre a produção intelectual humana (coisa intangível, ativo ao titular o direito de auferir recompensa pela própria criação, por determinado período de tempo (RUSSO; SILVA; NUNES, 2012, p. 56).

O outrora percebido como arte sem fins econômicos, como terapia ou assistência social, o artesanato, a partir de 1998 – com o incremento do Programa Sebrae de Artesanato –, passa a integrar todas as etapas da cadeia produtiva (BARROSO NETO, 2014, p. 8). Assim, no processo de fluidez das relações de produção e comercialização, a compreensão dos usos da Propriedade Intelectual permite:

[...] a identificação de tecnologias passíveis de patenteamento, a negociação e contratação de licenças e a utilização de marcas, desenhos industriais e patentes para aumentar o valor agregado e promover a diferenciação competitiva e o aumento das exportações (JUNGMANN; BONETTI, 2010, p. 13).

Quando se trata de bens culturais no setor econômico, ressalta-se que o princípio da autenticidade na produção industrial de objetos artesanais padronizados possui uma singularidade “acidental”, uma vez que a produção cultural e artística procura voluntariamente incrementar e amplificar essa singularidade (TOLILA, 2007, p. 31-32). Sobre esse aspecto, salientam, ainda, Jungmann e Bonetti, que:

[...] o direito a propriedade intelectual está relacionado a informação ou ao conhecimento que pode ser incorporado, ao mesmo tempo, a um número ilimitado de cópias de um objeto, em qualquer parte do mundo, e não ao próprio objeto copiado. Então, a propriedade intelectual não se traduz nos objetos e em suas cópias, mas na informação ou no conhecimento refletido nesses objetos e cópias, sendo, portanto, um ativo intangível (JUNGMANN; BONETTI, 2010, p. 19).

A questão do direito de propriedade assumiu uma forte tônica na região do Jalapão, quando, mesmo após a publicação da Portaria nº 362/2007 restringindo a comercialização e o transporte do capim dourado *in natura*, a retirada e venda dessa matéria prima por coletores ilegais – realizada em época antecipada ao período de extração definido pela legislação – manteve-se intensa na localidade (BELAS, 2012, p.158).

Os debates em torno da proteção dos direitos de propriedade intelectual que incidiram sobre o modelo vigente na contemporaneidade foram iniciados em 1967, com a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), e “revitalizados” em 1994 com a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Acordo sobre os Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados com o Comércio (Trips). O Sistema de Propriedade Intelectual (SPI) compreende o modelo atual de proteção, por meio do controle na utilização de marcas e patentes, e é fundamental para a manutenção do modelo de acumulação da atual economia global (FARIA, 2012, p. 54-55). Assim, segundo Almeida, Monde e Pinheiro (2012-2013, p. 11):

[...] os direitos de propriedade intelectual são aqueles relacionados com a proteção legal que a lei atribui à criação do intelecto humano, garantindo aos autores de determinado conteúdo o reconhecimento pela obra desenvolvida, bem como a possibilidade de expor, dispor ou explorar comercialmente o fruto de sua criação.

O campo de reflexão teórica da Propriedade Intelectual é importante para o entendimento de sua feição de salvaguarda e agregação de valor ao bem produzido pelos grupos sociais. Ademais, avança para a discussão em tela nesse artigo no que concerne às IGs como instrumentos potenciais para o destaque dos aspectos distintivos dos produtos, através da identificação e uso dos fatores naturais e humanos. Assim,

[...] o registro das indicações geográficas no Brasil é feito pelo INPI e tem suas regras disciplinadas pela resolução do INPI nº 75/00. Esta resolução estabelece no parágrafo único de seu artigo 1º que “o registro referido no “caput” é de natureza declaratória e implica no reconhecimento das indicações geográficas”. O registro tem caráter declaratório e não constitutivo. Ele reconhece uma situação de fato previamente existente (LEMOS, 2011, p. 151).

Igualmente, percebe-se que enquanto o INRC do IPHAN agrega um valor de reconhecimento cultural ao modo de fazer do artesanato brasileiro registrado em suas bases, a IG (nas modalidades IP ou DO) agrega valor de reconhecimento econômico e potencializador de comercialização ao artesanato produzido em um determinado espaço. A união desses instrumentos, além de proteger os direitos de propriedade dos artesãos, confere-lhes a possibilidade de alargar seus mecanismos de ampliação de renda e sustentabilidade provenientes de seus ofícios tradicionais. Nesse quadro, a Indicação de Procedência (IP), segundo Kipper, Grunevald e Neu (2011, p. 26),

[...] é caracterizada por ser o nome geográfico conhecido pela industrialização de um determinado produto, ou pela prestação de dado serviço, possibilitando agregação de valor quando indicada a sua origem, independente de outras características.

Seu objetivo é proteger as relações existentes entre o produto ou serviço e sua reputação, considerando sua origem geográfica, condição que não pode ser ignorada.

Nessa perspectiva, coloca-se em foco a forma como os setores sociais produtivos visualizam a certificação da IG, quer enquanto uma ferramenta para a conquista e fidelização de clientes, quer como uma estratégia competitiva, tendo em vista que

[...] uma indicação geográfica identifica para o consumidor que um produto é produzido em um determinado lugar e tem certas características que são ligadas ao local de produção. Pode ser utilizada por todos os produtores que desenvolvem suas atividades na localidade designada pela indicação geográfica e cujos produtos apresentam aquelas determinadas características (OMPI apud JUNGMANN; BONETTI, 2010, p. 67).

A legislação brasileira, com o Decreto nº 7356, de 12 de novembro de 2010, promoveu a alteração da estrutura administrativa do Inpi criando, dentre outros dispositivos, a Coordenação de Fomento e Registro de Indicação Geográfica, vinculada à Coordenação Geral de Indicações Geográficas e Registros (CGIR) na Diretoria de Contratos, Indicações Geográficas e Registros (DICIG). Antes, não havia uma coordenação específica para as IGs, que tramitavam no bojo do desenho industrial na Coordenação de Desenho Industrial e Indicação Geográfica (Coding). A nova estrutura possibilita maior atenção às IGs e demonstra sua importância no País. Por isso, o prognóstico mais atualizado acerca dos registros de IGs no Brasil afiança que

[...] apesar da ampla territorialidade e do potencial brasileiro com relação a produtos agoindustriais e artesanais, das 27 unidades federativas do Brasil (26 estados e o Distrito Federal) somente 10 estados (37%) tem IGs concedidas. Este cenário deve mudar em função das políticas nacional e estaduais que vêm incentivando levantamentos dos produtos potenciais de IG, e desempenhado um papel importante na disseminação da cultura de proteção da propriedade intelectual no Brasil (SILVA; RUSSO, 2014, p. 103).

Em relação a esse aspecto, ao agregar valor a um determinado produto, a IG levaria também a uma hierarquização territorial dos fatores de qualidade e do grau de conhecimento dos consumidores dos produtos certificados. Assim,

[...] em termos econômicos, as Indicações Geográficas constituem um meio de valorizar a localidade e o país de origem. Elas estabelecem um vínculo entre um produto agropecuário ou artesanal com a sua região de origem, se tornando uma ferramenta coletiva dos produtos para promover seus produtos e territórios, podendo permitir uma melhor distribuição do valor agregado ao longo da cadeia de produção (LIMA; TAPAJÓS, 2010 apud RUSSO; SILVA; NUNES, 2012, p. 80-81).

O vínculo da comunidade artesã do Jalapão com o meio ambiente transparece no trabalho de extração e manejo artesanal do capim dourado, que requer um profundo conhecimento da matéria prima que dá cor e forma às peças produzidas por calejadas mãos a serviço de uma estética de transformação de um recurso natural.

Sob essa perspectiva, convém lembrar que, nascidas no bojo da

Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Cnumad), ocorrida no Rio de Janeiro, em 1992, as Convenções sobre Mudanças Climáticas e sobre Diversidade Biológica (CDB) impulsionaram a realização de um acordo multilateral para regulamentar a conservação e o acesso aos recursos genéticos e reconhecer o papel dos povos tradicionais nas áreas protegidas. Tendo como objetivo fundamental a repartição mais igualitária dos benefícios advindos da utilização do conhecimento tradicional, de inovações e de práticas relevantes na conservação da diversidade biológica e no uso correto e não depredatório de seus componentes (ZANIRATO; RIBEIRO, 2007, p. 41-42).

A preocupação com a conservação dos bens naturais utilizados no artesanato⁸, indicando regras sócio-ambientais que respeitem bosques, flora e a terra, tem perpassado – nacional e internacionalmente – convenções, acordos, legislação, instrumentos de registro do patrimônio cultural e de propriedade intelectual, ensejando políticas públicas contínuas com foco na sustentabilidade em comunidades tradicionais.

Nos últimos três anos, várias prefeituras e estados têm se empenhando no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o fomento cultural a partir da elaboração coletiva de Planos Municipais e Estaduais de Cultura decenais, buscando retirar o estigma da presença política/partidária nas manifestações culturais como uma “troca de favores” em ano eleitoral. Citando Canclini (2001), entende-se “políticas culturais” como um

[...] conjunto de intervenções realizadas pelo Estado, instituições civis e grupos comunitários organizados a fim de orientar o desenvolvimento simbólico, satisfazer as necessidades culturais da população e obter consenso para um tipo de ordem ou de transformação social (CANCLINI, 2001, p. 65).

A partir do momento em que há diretrizes para nortear a forma como cada gestor, independente da ideologia política, deverá atuar no setor, promovendo a interação entre as Secretarias de Cultura, de Educação e de Turismo, com base em orçamento definido pela Secretaria de Planejamento, ocorre um incentivo mais amplo e idôneo ao desenvolvimento de programas e projetos definidos em reuniões com a comunidade, com artesãos, brincantes, artistas, universidades, escolas, agentes de turismo, enfim, todos que têm interesse no fortalecimento das atividades culturais.

Empoderar a sociedade, conferindo a ela também a responsabilidade por pensar a si mesma, sua inserção cultural, de forma a obter sua subsistência dos trabalhos realizados nessa área, perpassa o exercício de uma cidadania ativa, em que o poder decisório não permanece recluso nas mãos de um indivíduo ou grupo social, mas é compartilhado por vários grupos de interesse.

⁸ Em relação a esse aspecto, a extração do capim dourado e do buriti tem sido acompanhada e pensada desde a colheita, recomendando-se que a colheita das hastes seja feita depois da produção das sementes, garantindo a continuidade da espécie e de uma matéria prima de alta qualidade, dentro de uma rotina de sustentabilidade ecológica e econômica.

Pensar a coletividade, obviamente, envolve a resolução de conflitos advindos de ideias distintas e, por vezes, antagônicas, numa arena de intensos debates, mas o processo de construção de políticas culturais pressupõe a multiplicidade e a negociação, uma vez que “como não há uma só cultura legítima, a política cultural não deve dedicar-se a difundir só a hegemônica, mas a promover o desenvolvimento de todas as que sejam representativas dos grupos que compõem uma sociedade” (CANCLINI, 1987, p. 50).

Cabe enfatizar que programas em parceria com instituições universitárias e/ou museais têm desempenhado importante papel na salvaguarda do patrimônio imaterial no Brasil, possibilitando aos artesãos a divulgação de seu modo de fazer e novos espaços para a venda do fruto de seu trabalho que não os já conhecidos.

O Programa de Apoio ao Artesanato de Tradição Cultural (Promoart) teve uma atuação importante em assegurar o vínculo entre o fomento à comercialização das peças artesanais e sua valorização e divulgação como patrimônio cultural ao envolver-se em duas exposições, a primeira realizada no Museu de Folclore Edison Carneiro, no Rio de Janeiro, no dia 7 de agosto de 2008. A partir desta iniciativa, a loja do museu passou a ser um novo espaço para a comercialização dos produtos dos artesãos que trabalham com capim dourado. A segunda exposição ocorreu na Casa Museu do Objeto, em São Paulo, do dia 14 de julho ao dia 12 de agosto de 2011, também oportunizando a venda dos trabalhos artesanais do Tocantins (A CASA, 2011).

Considerações finais

Entre 1980 e 1998, o fluxo internacional de produtos culturais comercializados quadruplicou. A aceleração desse setor tem sido impulsionada por decisões tomadas por vários organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e outras instâncias que vêm debatendo de forma integrada o papel da Economia da Cultura como importante fator de sustentabilidade e resgate de parcelas consideráveis de grupos sociais integrantes de antigos quadros de miséria ocasionados por desemprego (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2004).

No bojo dessas mudanças, algumas quebras de paradigmas, como a própria concepção de “política cultural” – compreendendo o papel das políticas públicas –, levaram a uma desvinculação da centralidade da promoção de uma democratização do acesso à cultura de elite para a valorização e o apoio às práticas culturais populares. Do mecenato pessoal, excludente, passou-se a buscar uma participação mais ativa dos artistas e artesãos em editais de fomento para o desenvolvimento de suas atividades culturais.

Diante das tendências uniformizantes da globalização, emerge a intenção de reforçar as identidades culturais de raiz, bem como alavancar o potencial dos produtos artesanais, oriundos de comunidades tradicionais, no mercado; e, por isso, a busca por registros que confirmem legitimidade, reconhecimento, divulgação e que

atuam como um importante incremento econômico. Daí o empenho das associações artesãs em capim dourado da região do Jalapão, no Tocantins, na obtenção dos registros no IPHAN (INRC) e posteriormente no Inpi (IG/IP).

A atividade artesanal com a palha do capim dourado na região do Jalapão é considerada por 90,7% das famílias envolvidas na produção das peças como uma fonte de geração de renda. Para 98,6%, provêm do artesanato o pagamento de contas e a aquisição de bens de consumo duráveis (GANDRA, 2011). Com a certificação da IG, o artesão pode ressaltar a “distinção positiva” de seu produto para justificar ao consumidor o mérito de um preço maior, em razão de uma qualidade de excelência.

Algumas arestas ainda precisam ser aparadas, como um maior investimento estatal em uma estrutura que dê suporte aos produtores de artesanato no cumprimento do regulamento de uso da IG, que facilite o respeito das regras socioambientais no processo de extração do capim dourado com qualidade, que valorize o modo de fazer patrimonializado transmitido por gerações no método da costura do capim e que fiscalize sua execução.

Referências

- A CASA. **Promoart+Cultura e A Casa Museu do Objeto Brasileiro apresentam o Capim Dourado do Jalapão**. 2011. Disponível em: <http://www.acasa.org.br/evento.php?id=112>. Acesso em: 28 jun. 2014.
- ALMEIDA, Diego Perez; MONDE, Isabela Guimarães Del; PINHEIRO, Patricia Peck (coord.). **Manual de propriedade intelectual**. São Paulo: Unesp, 2012-2013.
- BARROSO NETO, Eduardo. **O que é artesanato**. Primeiro módulo. Disponível em: http://www.fbes.org.br/biblioteca22/artesanato_mod1.pdf. Acesso em: 26 jun. 2014.
- BELAS, Carla Arouca. **Aspectos legais do INRC**. Relação com Legislações Nacionais e Acordos Internacionais. Belém: IPHAN, 2004.
- _____. **Indicações Geográficas e a salvaguarda do Patrimônio Cultural**: artesanato de capim dourado Jalapão-Brasil. 2012. 266f. Tese (Doutorado em Ciências) - Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- CANCLINI, Nestor García. **Definiciones en transición**. Buenos Aires: Clacso, 2001.
- _____. **Políticas culturales en América Latina**. Cidade do México: Editorial Grijalbo, 1987.
- FARIA, Victor Lúcio Pimenta de. **A proteção jurídica de expressões culturais de povos indígenas na indústria cultural**. São Paulo: Itaú Cultural; Iluminuras, 2012.
- FIGUEIREDO, Isabel et al. **Capim Dourado**. Design popular do Jalapão. Manejo comunitário sustentável. Disponível em: <http://www.centraldocerrado.org.br/blog/wp-content/uploads/2009/03/catalogo-capim-dourado.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.
- GANDRA, Alana. **Artesanato em Capim Dourado do Jalapão terá Indicação Geográfica do INPI**. 12/06/2011. Disponível em: <http://newsrondonia.com.br/noticias/artesanato+em+capim+dourado+do+jalapao+tera+indicacao+geografica+do+inpi/6843> Acesso em: 29 jul. 2014.

- GRANJO, Paulo. Interrogações sobre a globalização no cotidiano. **Vértice**, Lisboa, n. 90, p. 44-51, 1999.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- JUNGMANN, Diana de Mello; BONETTI, Esther Aquemi. **Inovação e propriedade intelectual**: guia para o docente. Brasília, DF: Senai, 2010.
- KIPPER, Liane Máhlmann; GRUNEVALD, Isabel; NEU, Daiane Ferreira Prestes. **Manual de propriedade intelectual**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.
- LEMOS, Ronaldo. **Propriedade Intelectual** (Caderno de Direito). Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2011.
- MORDINI, Emilio. Globalização e perda da identidade. 2006-2007 [originalmente publicado em inglês em **Ethos Gubernamental**, Revista del Centro para el Desarrollo del Pensamiento Ético, Puerto Rico, n. 4, p. 125-134, 2006-2007]. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/1555-8746/2007/vn4/a125-131-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.
- PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio cultural**: consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo; FUNARI, Pedro Paulo. **O que é patrimônio cultural imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Col. Primeiros Passos, 331).
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. Fluxos de bens culturais, pessoas, investimentos, conhecimentos. **Informe PNUD**, 2004. Disponível em: <http://www.servicioskoinonia.org/agenda/archivo/portugues/obra.php?ncodigo=82>. Acesso em: 28 jul. 2014.
- REIS, Ana Carla Fonseca; MARCO, Kátia (org.). **Economia da cultura**. Ideias e vivências. Rio de Janeiro: Publit, 2009.
- RUSSO, Suzana Leitão; SILVA, Gabriel Francisco da; NUNES, Maria Augusta Silveira Netto (org.). **Capacitação em inovação tecnológica para empresários**. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2012.
- SECRETARIA DA CULTURA DO ESTADO DO TOCANTINS – SECULT-TO. **Capim Dourado – Traçando a Tradição**: inventário do saber fazer o artesanato em capim dourado- comunidade de Mumbuca. Palmas, TO: Secult-TO, 2010.
- SCHMIDT, Isabel Belloni. **Etnobotânica e ecologia populacional de *Syngonanthus nitens***: sempre-viva utilizada para artesanato no Jalapão, Tocantins. 2005. 91p. Dissertação (Mestrado em Ecologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.
- SILVA, Gabriel Francisco da; RUSSO, Leitão Russo (org.). **Capacite**: os caminhos para a inovação tecnológica. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2014.
- TOCANTINS. Governo do Estado. Portaria nº 04, de 18 de fevereiro de 2009. Dispõe acerca da delimitação da área de indicação geográfica do capim dourado, da Região do Jalapão, estabelece o Registro da indicação, aprova o Regulamento Técnico para aferição dos padrões de identidade e qualidade do artesanato em capim dourado e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Tocantins**, Palmas, ano XXI, n. 2.851, 11/03/2009, p. 16-21.
- TOLILA, Paul. **Cultura e economia**: problemas, hipóteses, pistas. Trad. Celso M. Pacionik. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2007.
- TROMPENAARS, Fons. **Nas ondas da cultura**: como entender a diversidade cultural nos negócios. São Paulo: Educator, 1994.
- WANGHON, Moisés de Oliveira; COSTA, Cíntia Reis. Indicações Geográficas como instrumento de proteção do patrimônio cultural imaterial. **Revista da ABPI**, São Paulo, n. 73, p. 1-9, nov./dez. 2004.

PATO, CASTOR OU ORNITORRINCO?
O dilema legalista da jornada de trabalho dos docentes
dos institutos federais

DUCK, BEAVER OR PLATYPUS?
The legalistic dilemma of the working day of the
federal institutes teachers

Roniel Sampaio Silva*
Cristiano das Neves Bodart**

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo realizar algumas reflexões em torno do legalismo que dita o regime de trabalho docente nos Institutos Federais brasileiros. Para tanto, tomou-se um estudo de caso a fim de realizar análises e discussões mais concretas. Como ponto de partida, esclarece-se que há aqui um viés assumidamente partidário de uma causa: as melhores condições de trabalho do docente. O presente tema é oportuno em um cenário marcado pela apropriação do legalismo como forma de legitimação da precarização do trabalho do professor. Dentre as considerações finais realizadas, destaca-se que existe um “jogo” de interesses marcado pela utilização apenas dos deveres jurídicos do docente em detrimento dos seus direitos para determinar e delimitar sua jornada de trabalho.

Palavras-chave: Carga horária. Magistério Federal. Precarização do Trabalho.

Abstract

This study aims to carry out some considerations on the legalism that dictates the teaching scheme in Federal Institutes (IFES) Brazilian. Therefore we take a case study that analyzes and more concrete discussions were held. As a starting point, we made it clear that there is here an openly partisan bias of a cause: the best teachers' working conditions. This theme is timely in a scenario marked by the appropriation of legalism as a way of legitimizing the precarious nature of teachers' work. Among the final considerations made, we emphasize that there is a “game” of interest marked by the use of only legal teaching duties at the expense of their rights to determine and define their workday. Keywords: Hours. Federal Magisterium. Precarious Work.

Keywords: Workday. Federal Magisterium. Precarious Work.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UFR) e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Brasil. E-mail: ronielampaio@gmail.com

** Doutorando em Sociologia na Universidade de São Paulo (USP), Brasil. E-mail: cristianobodart@hotmail.com

Introdução e procedimentos metodológicos

Este *paper* tem suas origens nas inquietações vivenciadas no seio da docência no serviço público e nos discursos legalistas que fomentam a precarização do trabalho docente. Tais inquietações nos conduziram a problematizar essa realidade vivenciada como docentes e compartilhada com diversos colegas de trabalhos de diferentes Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes). Embora muitas das questões aqui tratadas se reproduzam em outras esferas educacionais, nos limitaremos a um caso específico, o qual denominamos de “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Legalinópolis” (Ifle)¹. Embora se trate de um estudo de caso, o mesmo traz questões, assim acreditamos, que se repetem em outros Institutos Federais, tornando possível, com cuidados e contextualizações devidas, pensarmos as condições de trabalho docente nos Institutos Federais brasileiros. Outro recorte foi necessário para viabilizar essa reflexão: a legislação em torno da carga horária de trabalho docente.

As reflexões aqui contidas são fruto de debates entre os autores desse *paper* e outros docentes que vivenciam a realidade em questão, entre os anos de 2012 e 2015. Um dos autores lecionou no Instituto Federal de Legalópolis (Ifle) durante o período das discussões que serão aqui esboçadas. O Instituto Federal de Legalópolis (Ifle) possui cerca de 150 docentes, estando localizado na Região Norte do Brasil. O outro autor desse artigo, ainda que não lecionando em Instituto Federal, envolveu-se no debate e nas reflexões em torno dos impactos do legalismo sobre as condições de trabalho docente no interior desses institutos. Essas vivências deram-se de forma militante, marcadas por questionamentos das condições precárias de trabalho docente, tendo um dos autores participado ativamente das discussões legalistas que regem o campus e os Institutos Federais. Assim os autores discutiram por meses as questões identificadas na realidade do Ifle

O *locus* empírico é baseado no diálogo dos pesquisadores com outros docentes de institutos brasileiros. A partir desses diálogos, procuramos problematizar a questão da carga horária docente com base nos dispositivos legais que a regem. Buscaremos contextualizar o trabalho para além de questões legais, objetivando compreender seu movimento e suas conexões com as múltiplas dimensões do trabalho. Sobre tal análise, Eduardo F. Chagas traz as contribuições:

A investigação, ou o método de investigação (*Forschungsmethode*), é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica. E a exposição, ou o método de exposição (*Darstellungsmethode*), não é simplesmente uma auto-exposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma

¹ Optamos por suprimir a identificação do Instituto Federal em análise a fim de evitar exposições que julgamos desnecessárias, uma vez que o que nos interessa é compreender as relações existentes entre o uso de um “legalismo” em prol de uma precarização do trabalho docente.

exposição crítica do objeto com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto (CHAGAS, 2012, p. 3).

Partimos do pressuposto de que nas relações sociais há contradições e conflitos que são as bases da organização da sociedade capitalista; contradições essas que estão impregnadas no legalismo trabalhista docente, objeto de reflexão deste *paper*. Acreditamos que três noções são bastante caras, a saber: totalidade, mudança, e contradição. Por totalidade entende-se que a realidade é marcada pela inter-relação dos fatos e fenômenos que a constituem. Por mudança entende-se que a natureza e a sociedade estão em constante transformação. Já a noção de contradição é importante por entendermos que são justamente as contradições que provocam as mudanças e estruturam as relações sociais, sendo elas intrínsecas à realidade (CURY, 2000). Desta forma, a fim de refletirmos sobre o legalismo que regimenta a carga horária do docente, buscamos compreender o contexto legal no qual o professor está inserido, assim como os interesses dos indivíduos e instituições envolvidos, isso para nos debruçarmos sobre a legislação de forma crítica.

Trataremos de forma mais específica a problemática relacionada com a jornada de trabalho dos docentes dos recém-criados Institutos Federais no tocante às questões legais e ao modo pelo qual uma administração, em particular, costuma tratar a legislação, mergulhando o docente no produtivismo, suprimindo direitos e ampliando sua jornada de trabalho. Eis a tese desse artigo.

O presente artigo se divide em quatro seções. A primeira seção é esta introdução, que também traz uma breve apresentação do método de investigação. Na segunda seção busca-se contextualizar os Institutos Federais brasileiros, partindo de suas origens. Na terceira seção apresenta-se a legislação concernente à carga horária do docente nos Institutos Federais brasileiros, realizando uma análise crítica, a fim de demonstrar como esse legalismo tem sido utilizado no processo de precarização do trabalho docente em um Instituto Federal específico. Por fim, na última seção, apresentamos algumas considerações finais.

Um breve histórico da educação profissional no Brasil

A educação para a classe trabalhadora no Brasil caracterizou-se pela lógica dualista e remonta à época da colonização, em que se configurou uma educação voltada para classes elitizadas e outra para classes populares. Essa última era direcionada aos segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira, cuja orientação era para o trabalho braçal. Mesmo com as iniciativas no Brasil Colônia, o ensinamento de “Aprendizes artífices” era limitado, em razão da proibição da existência de fábricas, que se deu em 1785 (FONSECA, 1961).

No que diz respeito ao Ensino Superior e ao ensino profissional, o Brasil começa a vivenciar uma nova era a partir da vinda da família real para o País. Na ocasião, surgiram as primeiras iniciativas de estruturação de uma universidade,

sendo criado, por Dom João VI, o “Colégio das Fábricas” (GARCIA, 2000). No período pós-abolição da escravatura, no Brasil, começam a se instalar centenas de fábricas, e o governo objetiva inaugurar uma fase de industrialização, necessitando, para isso, de mão de obra qualificada para ocupar os novos postos de trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

A primeira iniciativa de inaugurar no País uma rede técnica profissional partiu de Nilo Peçanha, e se deu com a criação de quatro escolas federais instituídas pelo Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906. Nilo Peçanha foi um dos grandes articuladores:

Com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 2).

As décadas de 1920 e 1930 são marcadas pela obrigatoriedade da oferta do ensino profissional no País. Neste período, o Brasil tem a primeira constituição a tratar de forma específica o “ensino técnico, profissional e industrial” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). Naquele momento, as escolas de Aprendizes artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino técnico de todos os ramos e graus (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). O contexto econômico era marcado por conflitos bélicos mundiais e a Ascensão do Estado Novo, e a Rede Federal Profissional se transforma para readequar-se aos interesses do capital.

Na década de 1940, o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas e, no bojo da Reforma Capanema, houve uma acentuação da dualidade da educação técnica,

[...] na medida em que os egressos da educação média profissionalizante só tinham acesso ao ensino superior, na mesma carreira, não podendo escolher outra, e até mesmo este acesso restrito era extremamente dificultado, o que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar o ensino superior (OTRANTO, 2006, p. 10).

As escolas industriais e técnicas foram transformadas em autarquias em meados da década de 1960, passando a ter autonomia didática e financeira. Tal característica, além de ter surgido em um contexto de grandes reivindicações estudantis e de trabalhadores, fazia destas instituições espaços com maior potencial produtivo (SANTOS; MENEZES; HORA, 2014).

Anos mais tarde, já no período da ditadura militar de 1964, ocorreu uma massificação no número de matrículas, criadas para atender em regime de urgência a crescente demanda por profissionais de nível técnico (LIMA FILHO, 2002). É nessa época que o País conheceu grandes taxas de crescimento econômico à custa da diminuição da organização sindical dos trabalhadores, com ênfase em uma política progressiva de desvalorização salarial (FURTADO, 1972). Desta forma, o

ensino profissional, na década de 1970, demandou uma necessidade de incrementar o “exército de reserva”, para garantir as políticas de crescimento econômico e, incrementando, consequentemente, as desigualdades sociais.

Atendendo às novas exigências do capital, no ano de 1978, três escolas técnicas foram elevadas ao *status* de Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet). O objetivo era atender a demanda por formação de engenheiros de operação e tecnólogos, processo que se estendeu a outras instituições até o ano de 1994 (MEC, 2009).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, todas as escolas federais e agrotécnicas foram transformadas gradativamente em Cefet, o que criou uma Rede Federal Profissional, semelhante ao que temos hoje com os Institutos Federais. Na época desse governo, a expansão ficou demasiadamente limitada e o currículo do Ensino Básico e técnico foi desarticulado. De acordo com Viamonte (2012), esta tendência se materializa por meio do Decreto nº 2208/97. Nele ficará determinado que a “educação profissional terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio.” (MEC, 2007 apud VIAMONTE, 2012, p. 38).

No Governo Lula (2002-2009), houve profundas mudanças no que diz respeito à estrutura curricular, na expansão de novas unidades e, também, na estrutura destas instituições, que passaram a ser denominadas Institutos Federais. Transformações recorrentes que tem íntima relação com os ciclos econômicos do capital. Essa reforma da Educação Profissional foi capitaneada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008².

A precarização do trabalho não é um fenômeno novo; faz parte da natureza do próprio capitalismo que, “com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens.” (MARX, 2004, p. 80). Entretanto, segundo Antunes (1999), é a partir da reestruturação produtiva, que substitui a racionalização produtiva fordista pela taylorista, que os processos de precarização se intensificam e são instituídos por meio de políticas neoliberais. O Brasil, embora já tenha suas políticas públicas influenciadas pelo neoliberalismo e tenha um histórico de precarização do trabalho desde o Regime Militar (1964-1983), passou a sofrer maior influência das ideias (neo)liberais na década de 1990, com Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso; década marcada por mudanças na legislação trabalhista e privatizações. Com a ascensão do governo Lula, a promessa era suplantando as políticas neoliberais. Todavia, para André Singer (2012), o fenômeno do “lulismo” é marcado por um modelo econômico de políticas sociais que incentivam o consumo e fortalecem o capital, caracterizado por “reformas graduais de um pacto conservador” (SINGER, 2012, p. 2). Pinassi (2011) completa que o lulismo conseguiu fortalecer o capital, principalmente sua influência sobre os movimentos sociais, neutralizando as principais resistências, aparelhando-os, como destacou Nildo Viana em entrevista a Bodart (2014). Já Ruy Braga pontua que o lulismo deixou de mobilizar a classe trabalhadora contra o capital, de modo

² Lei que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

que “a classe trabalhadora confunde-se com a consciência do direito a ter direitos” (BRAGA, 2014, p. 48).

Com base nas leis que modificaram as instituições federais de Ensino Técnico e Tecnológico, percebemos que, a cada transformação realizada na Rede Federal Profissional, houve um acúmulo de responsabilidades por parte da instituição. Neste sentido, os institutos acumularam gradativamente educação básica, técnica, tecnológica, com ênfase no desenvolvimento de tecnologias sociais, utilizando os princípios de ensino pesquisa e extensão. Além de todas essas características, houve ainda uma ampla expansão que teve como finalidade criar múltiplos arranjos produtivos que atendessem às necessidades regionais dos locais onde os novos *campi* estavam sendo instalados.

Assim, a expansão da Rede Federal Profissional e as metamorfoses que esta sofreu para dar conta das instabilidades do capitalismo fizeram com que surgissem aparatos legais cada vez mais complexos, criando várias responsabilidades para os professores, que, apesar de uma valorização da carreira, ocorrida em determinados momentos, acumularam responsabilidades, tendo seu trabalho cada vez mais precarizado.

Segundo Saviani (2008), é a partir da década de 1960 que as políticas educacionais brasileiras passam a operar segundo a lógica de uma “pedagogia produtivista”, cujos principais critérios de organização do trabalho são racionalidade e eficiência. Kuenzer (2002) destaca que a lógica de estruturação da educação brasileira aponta para uma fragmentação do laboral: trabalho intelectual e trabalho manual, dirigentes e operários, ou seja, a dualidade educacional. Além disso, a autora descreve e analisa um dos fenômenos dialéticos: a exclusão includente e a inclusão excludente. Enquanto a exclusão includente afasta o trabalhador do emprego formal, obriga-o a se incluir por meio de trabalhos precários. Já a inclusão excludente caracteriza-se pelo processo contrário, do ponto de vista da educação, no qual os indivíduos são incluídos na dinâmica educacional de modo igualmente precário, dificultando a consolidação de uma identidade intelectual capaz de proporcionar instrumentos cognitivos para superação do capitalismo. Essa lógica também envolve os docentes, os quais são, muitas vezes, “produzidos em larga escala”, deparando-se com uma grande concorrência que os leva a aceitar com mais facilidade um trabalho precarizado.

Segundo Trojan e Sapraki (2015), o estudo intitulado *Talis*, publicado em 2013 e feito por amostragem pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), trouxe dados alarmantes sobre a situação laboral do docente brasileiro. A pesquisa constatou que os brasileiros lecionam 24% a mais que nos demais países pesquisados. Com 25 horas por semana de trabalho dentro de sala de aula, os brasileiros só perdem para os professores chilenos, com 27 horas. No restante da carga horária, são incumbidos de atividades burocráticas ou administrativas, as quais lhes dão pouca margem para aperfeiçoamento profissional ou planejamento de atividades. Embora com uma intensidade menor, a precarização do trabalho nas instituições tende a ser crescente e está relacionada à implantação da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). De acordo com Filgueiras e Tomé (2012, p. 1), o legado do programa foi “instalações inapropriadas,

concursos insuficientes, carga-horária excessiva e turmas superlotadas”. Os institutos federais são criados nesta época e acompanham esta lógica, com um agravante: a expansão gerou um grande número de contratações, as quais consolidaram um corpo profissional de docentes com poucas experiências sindicais para resistir à precarização.

Análise da instrumentação legal dos Institutos Federais

Nesta seção, analisaremos os principais elementos relacionados à carga horária que dificultam o trabalho do professor. Selecionamos alguns exemplos de práticas usadas de maneira a confundir os professores para que trabalhem cada vez mais.

A discussão sobre uma proposta que regulamente a atuação profissional dos docentes, no tocante à jornada de trabalho, é de relevância vital para equalizar quantidade e qualidade do trabalho. A construção desta proposta deve ser coletiva e pautada em um projeto com objetivos coletivos, perpassado pela representatividade de vários segmentos sociais, dando voz política aos movimentos sociais, aos docentes, discentes e à sociedade civil, organizada ou não.

Na prática atual, em várias circunstâncias, não é levado em conta o Art. 3º, princípio VIII – “Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e muitas das propostas sugeridas para o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Em relação à carga horária, logo após a promulgação da Lei nº 11.892/08, sua organização e distribuição passou a ser realizada por comissões escolhida *ex officio* pelas reitorias, apresentando grandes equívocos na citação e interpretação da legislação utilizada. São usados dispositivos legais para evidenciar um ônus de trabalho docente, ocultando-se o bônus. Fala-se em deveres, sem mencionar os direitos desse trabalhador. O principal equívoco tem sido a confusão quanto à atribuição da carreira docente.

Muitas dessas propostas dos Institutos Federais não levam em conta a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que normatiza o horário extraclasse e o piso salarial docente. Embora nos Institutos o piso seja atendido, parece que muitos gestores desconhecem ou fingem não conhecer que o horário para planejamento, preparação e estudos deve ser cumprido por todas as instituições em que os docentes são vinculados ao Ensino Básico.

Preliminarmente, citaremos algumas legislações e pareceres a serem considerados e, posteriormente, abordaremos aspectos específicos da proposta de organização do trabalho docente apresentada nos últimos anos em muitos Institutos Federais, inclusive no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Legalinópolis (Ifle).

Enquadramento do docente

Os professores dos Institutos Federais atuam, em suas práticas, tanto como docentes da Educação Básica como da Educação Superior, mesmo estando em uma carreira diferenciada. Esse é o entendimento da Advocacia Geral da União³. Nesse caso, tanto os direitos como os deveres devem ser enquadrados nas duas categorias. Temos o ônus e os bônus das atribuições, direitos e deveres previstos em Lei no tocante aos aspectos que compreendem as duas instâncias, e não apenas aos de uma⁴.

Jornada de trabalho

Deve-se levar em conta, na jornada de trabalho, o tempo dedicado ao trabalho e não apenas o expediente das atividades de ensino, considerando o tempo que o professor está à disposição da instituição, conforme entendimento do Tribunal Superior do Trabalho (TST)⁵. É comum os professores ficarem no trabalho das 07h00min às 17h30min diariamente, nesse caso, a sua carga horária deve ser contabilizada a partir do momento em que o docente está à disposição da instituição, interagindo com os educandos. É natural que os docentes sejam abordados pelos discentes nos intervalos, não devendo deixar de atendê-los. Por que, então, esse tempo de atendimento ao discente não é contabilizado na carga horária, se há regulamentação do TST para essa questão?

Tomando o exemplo dos docentes que ficam de segunda a sexta na instituição, mesmo nos horários das refeições, ocorre que geralmente, sem que percebam, estes acabam trabalhando aproximadamente 10,5 horas por dia em interação direta com os educandos. Para o caso dos professores dos *campi* rurais, o atendimento, muitas vezes, inicia-se antes das 07h00min e se estende para além das 17h30min, em virtude da dependência do transporte escolar.

A Lei nº 8.112/80⁶ prevê que a carga horária máxima diária do servidor federal deve ser de 8 horas. Diante da legislação citada, ficam uma constatação e uma interrogação: com base nos dispositivos legais apresentados, os docentes estão trabalhando mais do que prevê a legislação. Mas por que não recebem horas-extras, uma vez que extrapolam sua carga horária?

3 Sobre o entendimento da AGU, ver Brasil, 2012.

4 A este respeito, ver Sergipe, 1998.

5 Embora o tribunal competente seja o Superior Tribunal Federal (STF), é entendimento do TST de que jornada de trabalho não é o tempo que o servidor trabalha para instituição, mas que este está à disposição da instituição.

6 Art. 19. “Os servidores cumprirão jornada de trabalho fixada em razão das atribuições pertinentes aos respectivos cargos, respeitada a duração máxima do trabalho semanal de quarenta horas e observados os limites mínimo e máximo de seis horas e oito horas diárias, respectivamente.”

Incoerências legais em relação a algumas propostas de jornada de trabalho apresentadas por um instituto federal

Para que nossas argumentações fiquem mais didáticas, apresentaremos um quadro representativo da proposta de jornada de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Legalinópolis (Ifle). É importante destacar que a legislação e seu entendimento pelos institutos são bem parecidos.

Quadro 1 - Distribuição da carga horária.

Atividade	Carga horária (H)	Entendimento com base na Lei 11.738
Planejamento	8 horas	Atividade extraclasse
Projeto de pesquisa	12 horas	Interação com os educandos
Participação de reuniões, comissões e atendimento ao aluno	4 horas	Interação com os educandos + extraclasse
Aulas	16 horas	Interação com os educandos
Total	40	

Fonte: Elaborado pelos autores com base na portaria que institui a jornada de trabalho docente do Ifle.

Analisando a proposta apresentada (Quadro 1), percebemos que há equívocos que impedem que esta proposta esteja de acordo com a legislação, um vez que são misturados o tempo destinado a interação com os educandos com o tempo destinado a atividades extraclasse previstas na Lei. Além disso, a carga horária destinada a atividades extraclasse (planejamento, preparação, confecção de avaliações e estudos) é inferior ao que a legislação determina.

Na proposta apresentada no Quadro 1, a reitoria aloca 8 horas para planejamento. Devemos atentar para o fato de que a Lei nº 11.738, relativa ao piso salarial, estabelece que um terço (1/3) da jornada de trabalho deve ser destinada à “atividade extraclasse: planejamento, avaliação e estudos.” E ainda, como firma o § 4º, concernente à composição da jornada de trabalho, “observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008, § 4º).

O Parecer nº 18/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) detalha a relação matemática de horas máximas de interação dos professores com os

educandos e seu respectivo horário de atividades extraclasse.

Dito de outra forma: independentemente do número de aulas que os alunos obterão durante um período de 40 horas semanais, a Lei nº 11.738/2008 se aplica a cada professor individualmente. Por exemplo, numa jornada de 40 horas semanais, o professor realizará 26,66 horas de atividades com educandos e 13,33 horas de atividades extraclasse (BRASIL, 2012, p. 19).

Portanto, a proposta da reitoria deve levar em conta 13,33 horas destinadas a atividades extraclasse, e não apenas 8 horas como proposto. Tal planejamento pode ser cumprido, inclusive na residência do professor, uma vez este mesmo Parecer cita que

Estes momentos da atividade do professor, independentemente das denominações que lhes sejam dadas, estão presentes em todos os sistemas de ensino, pois o professor sempre terá em sua jornada momentos em que ministrará aulas aos estudantes, momentos em que desenvolverá trabalhos pedagógicos, que podem ser exercitados na escola ou quando trabalhar em sua própria residência, em tarefas relacionadas ao magistério. (BRASIL, 2012, p. 21).

Quanto ao fato de o planejamento ser cumprido extra institucionalmente, a proposta do Ifle representa um avanço, e não fere a legislação em vigor.

Quanto à regulamentação legal, não foram citadas aos docentes, mas precisam ser acrescentadas à discussão, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que cria a rede profissional e os Institutos Federais, assim como o Parecer CNE/CEB nº 18/2012⁷, ambos com poder normativo.

Quanto ao conceito de hora/aula e hora/atividade

É necessário cautela quanto à regulamentação interna dos Institutos Federais no que se refere à carga horária docente. Ao citar, por exemplo, a regulamentação de carga horária docente do Ifle, que estabelece que a carga horária máxima de trabalho docente em regência em sala de aula é de 16 horas, esta não pode ser ampliada de modo a transformar-se em 19 horas/aula, aumentando a carga horária do professor. Isso é vetado até mesmo pelo Parecer nº 18/2012 do Conselho Nacional de Educação:

Logo, para cumprimento do disposto no § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008, não se pode fazer uma grande operação matemática para multiplicar as jornadas por minutos e depois distribuí-los por aulas, aumentando as aulas das jornadas de trabalho, mas apenas e tão somente destacar das jornadas previstas nas leis dos entes federados, 1/3 (um terço) de

cada carga horária. Nesse sentido a lei não dá margem a outras interpretações (BRASIL, 2012, p. 19).

Desta maneira, não se pode transformar as 16 hora/aula em 19 horas de trabalho. A legislação prevê a equiparação entre 1 hora/aula e 1 hora de trabalho docente. Muitas vezes, a confusão se dá na perspectiva do conceito. Para o aluno, o conceito de hora/aula leva em conta o tempo em minutos, conforme entendimento do Parecer CNE/CEB nº 8/2004:

Não há qualquer problema que determinado sistema componha jornadas de trabalho de professores com duração da hora-aula em 60, 50 ou 45 minutos, desde que as escolas e a própria rede estejam organizadas para prestar aos estudantes a totalidade da carga horária a qual eles fazem jus (BRASIL, 2004, p. 19).

Portanto, do ponto de vista do aluno, sua carga horária curricular é contada em minutos. Do ponto de vista do professor, o conceito de hora/aula não toma o tempo exclusivamente como referência absoluta, e sim a aula, podendo ser esta de 60 ou de 50 minutos, de acordo com a prática da instituição de ensino. A hora/aula equivale à hora de trabalho. Assim, o tempo deve ser contado em minutos apenas para questões curriculares:

O Parecer citado até aqui, que é corretíssimo e continua atual, não disciplina a forma como os sistemas de ensino devem organizar as jornadas de trabalho de seus professores, mas apenas e tão somente qual é quantidade de tempo que garante aos estudantes os direitos que lhes são consagrados pela LDB. (BRASIL, 2012, p. 23).

Em outros termos, se o docente leciona 16 aulas de 50 minutos cada, para fins de carga horária de trabalho serão computadas 16 horas e não 13,3 horas.

O referido parecer critica a “aulificação” do saber praticada em muitas instituições de ensino, em que se contabiliza como tempo de aula apenas o momento da sala de aula, sem considerar o tempo de aula, algumas vezes de 50 minutos, ou seja, cada aula não é contabilizada como uma aula, mas como os minutos que serão somados. Assim, o professor que leciona cinco aulas de 50 minutos teria lecionado 250 minutos de aula, recebendo apenas por 4,1 hora e não por 5 horas. O processo educacional se organiza em torno de atividades de preparação didática para além desse tempo. Portanto, a força de trabalho do docente deve ser contabilizada não apenas nos momentos em sala de aula, como critica o Parecer. Além disso, outro Parecer sobre o conceito de hora/aula, Parecer CNE/CNES nº 261/2006, reforça a tese de que hora/aula e hora de trabalho efetivo não são sinônimos. Do ponto de vista do aluno, a carga horária deve ser contabilizada em hora relógio, do ponto de vista da jornada de trabalho do professor, o tempo de 50 minutos pode contabilizar minutos adicionais referentes à preparação e organização didática do mestre, conforme entendimento do Parecer abaixo:

⁷ Parecer que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008.

É importante se ter consciência de que “hora” e “hora-aula” não são sinônimos. Hora é um segmento de tempo equivalente ao período de 60 (sessenta) minutos. Hora-aula é o mesmo que hora de atividade ou de trabalho escolar efetivo, sendo esse, portanto, um conceito estritamente acadêmico, ao contrário daquele, que é uma unidade de tempo. Deve-se salientar que, como já exposto em manifestação deste Conselho, “hora de atividades” e “hora de trabalho escolar efetivo” são conceitos importantes para sacramentar a noção de que aula não se resume apenas à preleção em sala. E mais, na hora escolar brasileira, tornou-se prática consagrada destinar-se, a cada hora, dez minutos aos chamados “intervalos”. Esse esquema de 50 + 10, em verdade, se enraíza no próprio racionalismo pedagógico, fazendo parte da atividade educativa.

Reafirme-se que a distinção entre hora e hora-aula não enseja conflito, embora ambas mensurem atividades distintas. A primeira refere-se à quantidade de trabalho a que o aluno deve se dedicar ao longo de seu curso para se titular, tendo-se o discente e seu processo de aprendizado como referências. A segunda é uma necessidade de natureza acadêmica, ou uma convenção trabalhista, sobre a maneira como se estrutura o trabalho docente, ou seja, tem como foco o professor em suas obrigações, especialmente quanto à jornada de trabalho, constituindo ainda base de cálculo para sua remuneração. Nesse sentido, hora-aula pode ser convencionada e pactuada, seja nos projetos de curso, seja nos acordos coletivos, conforme entendimento das partes envolvidas. Já hora é uma dimensão absoluta de tempo relacionado à carga de trabalho do aluno, manifestando uma quantificação do conteúdo a ser apreendido. (BRASIL, 2006, p. 23).

A partir do entendimento do Parecer CNE/CNES nº 261/2006 e do Parecer CNE/CEB nº 18/2012, não resta dúvida de que o conceito de hora/aula não pode ser usado como instrumento de incremento da carga de trabalho do professor, como recorrentemente ocorre.

Portarias de recomendações do Conselho Nacional de Educação que se somam à discussão

Ainda em relação ao Quadro 1 apresentado como normativa de trabalho, é preciso considerar os padrões mínimos de qualidade dispostos no Parecer CNE/CEB nº 08/2010. Defendemos que deve haver um plano de trabalho da instituição para melhoria destas condições, com metas e prazos, e não apenas um plano de trabalho do docente. O problema está apenas no professor ou estamos seguindo os padrões mínimos de qualidade, os quais estabelecem uma relação adequada professor-aluno, horário para planejamento, preparação e estudos, e condições mínimas de trabalho?

É preciso que a atribuição dada a cada docente nunca ultrapasse a 300 (trezentos) estudantes por professor, em regime de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais em regência de classe, respeitando os limites legais do Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que estabelece diretrizes para o plano de cargos e carreiras dos professores. Tal orientação, embora exista respaldo legal, não é cumprida pelo Ifle. Desta forma, se o docente leciona uma disciplina que tenha apenas 1 hora-aula semanal em cada

uma das 16 turmas, cada uma destas não pode ter mais do que 19 alunos, uma vez que 19 alunos multiplicados por 16 dará um total de 304 discentes, ultrapassando a determinação legal. Nesse caso, ou se reduz o número de alunos, ou o docente deverá ter uma carga horária menor em sala de aula e maior de planejamento.

Há professores nos Institutos Federais cujo trabalho está vinculado ao montante de quase 600 alunos. Considerando o tempo de 4 horas destinado às “Participação em reuniões, comissões e atendimento ao aluno”, e ainda, em uma situação hipotética, onde não ocorreram reuniões e comissões, o atendimento a cada aluno será de 30 segundos, o que é pedagogicamente inviável. Assim, a maior parte dos discentes acaba não sendo atendida e, mesmo assim, o tempo de 4 horas termina sendo esticado para uma carga horária muito maior.

Em face dessa situação cotidiana, surge uma indagação igualmente recorrente: por que não se contrata mais professores para estas áreas, considerando a necessidade e os aspectos previstos na LDB?

É necessário que a comissão de elaboração da minuta de carga horária docente, com o apoio de todos, seja direcionada também conforme prevê o Parecer CNE/CEB nº 9/2009.

Acima de tudo, os Institutos Federais precisam se adequar às exigências legais. O discurso da estrita legalidade não pode ser utilizado de maneira distorcida, de modo a sobrecarregar mais ainda o professor. O docente não pode permanecer refém do legalismo absoluto e direcionado. Seguramente, boa parte das normativas que se referem à jornada de trabalho dos Institutos Federais cita apenas as legislações que podem pontencializar o aumento da carga horária docente, e é possível que boa parte das legislações citadas neste texto sequer sejam mencionada pelos Institutos Federais, o que cria um recorte tendencioso legalista, o qual pode fazer dos institutos instituições pautadas no “terrorismo legalista”. Torna-se necessário que as instituições dialoguem com os professores para que sejam mobilizadas para um trabalho que equilibre aspectos quantitativos e qualitativos.

A via do “legalismo precarizante” não é adequada, visto que foi mostrado neste texto que existem dispositivos legais que resguardam os docentes em relação a esses abusos. Nesse sentido, o trabalho docente não pode partir de uma lógica impositiva, baseado apenas nas letras frias da lei, até porque leis não tratam apenas de deveres, tratam também de direitos e limites legais.

Cabe lembrar que, dos Pareceres do Conselho Nacional de Educação citados neste texto, apenas o CNE/CEB nº 09/2009 e CNE/CEB nº 08/2010 não tiveram suas respectivas homologações localizadas, diferentemente dos demais, o que significa dizer que todos os demais pareceres tem poder normativo efetivo e deveriam estar sendo cumpridos.

Marcos legais da composição da carga horária para professores que lecionam para o magistério superior

Como foi mencionado anteriormente, como lecionamos também no Ensino Superior, nossas atividades estão relacionadas ainda à Portaria nº 475, de 26 de

agosto de 1987. A referida Portaria foi citada como argumento adicional, a fim de justificar a carga horária excessiva atribuída aos docentes dos Institutos Federais:

§ 3º A carga horária didática a ser cumprida pelo docente de 1º e 2º graus terá como limite máximo 60% da carga horária do respectivo regime de trabalho, fazendo jus à gratificação prevista no art. 33 do Anexo ao Decreto nº 94.664, de 1987, o docente que ministrar no mínimo 10 horas/aulas semanais, em regime de 20 horas, e 20 horas/aulas semanais, em regime de 40 horas ou de dedicação exclusiva (BRASIL, 1987, p. 3).

Há uma grande lacuna quanto à junção da legislação que rege a jornada de trabalho na Educação Superior e na Educação Básica, estando nesse limbo os docentes dos Institutos Federais. Com base nessa lacuna, legislações geralmente apresentadas pelos Institutos consideram seus docentes como professores da Educação Superior, de modo a criar obrigações, e não os consideram como tal quando se trata de garantir os direitos como professores do magistério superior. Quanto a isso, é necessário balancear ônus e bônus. Em outros termos, quando falamos em equilíbrio entre ônus e bônus, nos referimos ao fato de os professores dos Institutos Federais atuarem no Ensino Superior e terem responsabilidades para com este nível de ensino, embora não tenham os mesmos direitos que os profissionais do magistério superior, o que cria uma situação paradoxal: por que a lei garante o ônus, mas não garante o bônus da docência no Ensino Superior?

Um outro exemplo dessa falta de equilíbrio entre ônus e bônus está no fato de os docentes dos Institutos atuarem em cursos superiores de licenciatura e de tecnologia, mas ainda assim serem obrigados a assinar folha de ponto. Os docentes do magistério superior, conforme entendimento do Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995 (Art. 5º, § 7, alínea “e”) são dispensados desta tarefa. Por que então muitos institutos ainda obrigam os docentes a se valer desse instrumento, se existe regulamentação legal que os dispensa?

Considera-se o professor dos Institutos Federais – da carreira Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) – como professor do magistério superior no momento de atribuição do ônus e por que não também no recebimento dos bônus, e no reconhecimento dos direitos? Como resolver o impasse do Professor EBTT, uma vez que ele atua tanto na Educação Básica quanto no Magistério Superior?

Para buscar sanar essas contradições, poderia ser aclamado o princípio do direito intitulado *ratio summa*. Segundo o qual, é “o espírito de equidade que deve determinar a escolha da solução mais benigna, dentre as duas resultantes da interpretação estrita de determinada regra jurídica.” (JUSBRASIL, 2014).

Portanto, a interpretação das legislações deve sinalizar para uma solução que seja mais benigna, levando em conta os aspectos da legislação que trata a Educação Básica e Superior. Deste modo, é oportuno que toda legislação citada seja levada em consideração, e os Institutos convoquem os professores para discutir a regulamentação da carga horária docente de maneira democrática e que busque beneficiar a comunidade, sem que haja uma excessiva precarização do trabalho docente.

Considerações finais

Como os docentes de Institutos Federais atuam tanto na Educação Básica como na Educação de Nível Superior, acabam no limbo desses dois níveis de ensino. Assim, o uso que fazem da legislação é no sentido de direcionar o ônus destes dois níveis de ensino, com pouca consideração para o bônus ou direitos de ambos. Nos casos em que há indicações jurídicas diferentes para os dois níveis de ensino, não é considerado o espírito jurídico de equidade, o que produz perdas significativas para os docentes destas instituições. Nessas circunstâncias, parece que há uma confusão burocrática proposital do aparelho estatal, cujo objetivo é criar uma insegurança jurídica que enseja um discricionarismo, o qual, por sua vez, corrobora as políticas neoliberais a fim de sustentar a expansão da Rede tecnológica profissional às custas da precarização dos professores, o que chamamos de “ornitorrinco legalista”. Tal expressão diz respeito à “mistura” proposital das legislações de níveis de ensino diferentes com o propósito de “criar um corpo” argumentativo que beneficie a instituição e precarize o trabalho docente. Nesse contexto, não prevalece, para o docente dos Institutos Federais, a legislação destinada aos docentes de Ensino Médio e nem a legislação que regula o trabalho docente no Ensino Superior, prevalecendo, ao contrário, uma imbricação legalista que dá origem a esse “corpo” ornitorrinco.

Nota-se que existem determinações ligadas à carga horária de trabalho do docente que extrapola as determinações legais, ferindo os direitos conquistados historicamente pelos professores. Esse fato ocorre, muitas vezes, de forma muito sutil, camuflado na confusão de conceitos e interpretações das leis, resoluções e pareceres jurídicos, assim como em conceitos não muito claros para os envolvidos.

Acreditamos que o problema do excesso de trabalho atribuído ao professor é menos um problema que perpassa as regulamentações jurídicas, estando mais ligado às práticas cotidianas estabelecidas – muitas vezes equivocadamente – pelas comissões de cada um dos Institutos Federais brasileiros, esses, em grande parte, responsáveis pela criação do “ornitorrinco legalista”.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BODART, Cristiano das Neves. Movimentos Sociais, Partidos Políticos e Ações Coletivas: entrevista ao professor e pesquisador Dr. Nildo Viana. **Café com Sociologia**, Espírito Santo, v. 3, n. 3, p. 230-247, 2014. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/395>>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- BRAGA, Ruy. Precariado e sindicalismo no Brasil contemporâneo: Um olhar a partir da indústria do *call center*. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 103, p. 25-52, 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 27/02/1942.
- _____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30/12/2008. Brasília, 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23/12/1996. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 8.112, de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, 10/04/1991. Brasília, 1991.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, 17/07/2008. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 8/2004. Consulta sobre duração de hora-aula. **Diário Oficial da União**, 21/5/2004, Seção 1, p. 10. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB08.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CNES nº 261/2006**. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências. Brasília, 1987. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces261_06.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 9/2009**.

_____. Ministério da Educação. **Normatiza portaria Nº 475**. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=691&Itemid=>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 18/2012. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012. **Diário Oficial da União** de 01/08/2012. Brasília, 2012. Trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 02/4/2009. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11795&Itemid=>>. Acesso em Nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 08/2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. **Diário Oficial da União**, 05/05/2010 Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5368&Itemid=>>. Acesso em Nov. 2012.

_____. Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995. Dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 11/08/1995. Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Educação profissional e Tecnologia. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento base. Brasília, DF, 2007.

CIAVATTA, Maria. Universidades Tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 159-174.

CHAGAS, Eduardo F. O método Dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, VII. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6520_Chagas_Eduardo

pdf>. Acesso em: 2 jan. 2015.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

FILGUEIRAS, Luiz; TOMÉ, Henrique. A desestruturação da carreira docente. **O Olho da História**, Salvador, n. 18, p. 1-26, jul. 2012. Disponível em: <<http://oolhodahistoria.org/n18/artigos/filgueiras.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FURTADO, Celso. **Análise do “modelo” brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e crítica**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluída e inclusão excluída: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13175>>. Acesso em: 10 nov. 2015

OTRANTO, Celia Regina.; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação profissional do Brasil império à reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, V., 9 e 12 de novembro, Goiânia, 2006. **Anais...** Vitória, ES: SBHE. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/873.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

PINASSI, Maria Orlanda. O lulismo, os movimentos sociais no Brasil e o lugar social da política. **Lutas Sociais**, Maringá, n. 25-26, p. 105-120, 2011.

SANTOS, Ana Carla de Souza Gomes dos; MENEZES, Thiago de Paiva; HORA, Henrique Rego Monteiro da. Análise do perfil de aluno e egresso de cursos técnicos por meio de data mining: estudo de caso no Instituto Federal Fluminense. **Tear**, Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 3, n. 1, p. 1-24, 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados., 2008.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TROJAN, Rose Meri; SIPRAKI, Robson. Um estudo dos questionários da pesquisa Talis (OCDE): perspectivas para estudos comparados. In: CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, V., Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional, Facultad de Medicina, Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 2015. **Anais...** Buenos Aires, 2015. Disponível em: <<http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab146.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

VIAMONTE, Perola Fatima Valente Simpson. Ensino Profissionalizante e Ensino Médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, 2012.

Recebido em 09/02/2015

Aceito em 11/11/2015

**SINDICALISMO, COOPERATIVISMO E O DILEMA DA
REPRESENTAÇÃO POLÍTICA DOS TRABALHADORES
NO BRASIL CONTEMPORÂNEO¹**

***TRADE UNION-ISM, COOPERATIVE-ISM AND THE DILEMMA
OF WORKERS' POLITICAL REPRESENTATION
IN CONTEMPORARY BRAZIL***

Selma Cristina Silva de Jesus*

Resumo

Este trabalho visa refletir sobre a relação entre sindicalismo e cooperativismo a partir da experiência da Central Única dos Trabalhadores no campo da economia solidária, nos anos 1990 e 2000. Mais precisamente, buscamos analisar se as experiências da Central nesse campo têm contribuído para a concretização do seu discurso de que o apoio ao cooperativismo vem responder à necessidade de geração de renda e de representação política dos trabalhadores informais e desempregados no cenário urbano. Para tanto, desenvolveu-se uma ampla pesquisa bibliográfica sobre a temática, levantou-se dados secundários e realizou-se uma pesquisa de campo em 15 empreendimentos solidários baianos. O artigo está estruturado em três partes principais. Na primeira, realiza uma rápida abordagem sobre as estratégias adotadas pela Central Única dos Trabalhadores diante das mudanças no mundo do trabalho a partir dos anos 1990. Em seguida, volta o olhar para a discussão sobre os elementos explicativos da incorporação da economia solidária e da criação da Agência de Desenvolvimento Solidário pela Central Única dos Trabalhadores, bem como da constituição da Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários de âmbito nacional. Por fim, faz uma análise do trabalho desenvolvido pela Agência e pela Central de Cooperativas nos empreendimentos solidários urbanos pesquisados, procurando demonstrar se essas instituições têm obtido êxito no tocante à geração de renda e à representação política do conjunto da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Sindicalismo. Cooperativismo. Central Única dos Trabalhadores e representação política.

¹ Este trabalho apresenta de forma sintética e atualizada alguns resultados da tese *Da "cidadania regulada" à cidadania regressiva: um estudo de caso do projeto de cooperativismo urbano da CUT*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (Disponível em: <http://www.ppgcs.ufba.br/site/db/trabalhos/642015110556.pdf>). Convém ressaltar que inicialmente o trabalho de campo e o levantamento de dados secundários e bibliográficos foram realizados entre os anos de 2006-2010, posteriormente, a pesquisa foi atualizada abarcando os anos de 2012 e 2013.

* Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora adjunta da Faculdade de Educação da UFBA e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFBA, Brasil. E-mail: selmacsj@gmail.com

Abstract

This paper aims to reflect on the relationship between trade union-ism and cooperative-ism, based on CUT's experience in the field of solidarity economy, in the 1990s and 2000s. More precisely, it seeks to analyze if CUT's (*Central Única dos Trabalhadores*) experiences in this field have contributed towards the realization of its discourse that support to cooperative-ism is responding to income generation needs and the political representation of informal workers and the unemployed in urban setting. To this end, broad bibliographical research on the subject, a survey of secondary data and field research in 15 Bahian solidarity ventures were carried out. This article is structured in three main parts. In the first section, it briefly covers the strategies adopted by CUT in face of changes taking place in the world of labor since the 1990s. It then turns its focus to discuss explanatory elements of the incorporation of the solidarity economy and the creation of ADS (Solidarity Development Agency) by CUT, as well as the constitution of the Central of Cooperatives and Solidarity Ventures on a national level (Unisol Brasil). Finally, it carries out an analysis of work developed by ADS-CUT and Unisol Brasil in the urban solidarity ventures researched, seeking to demonstrate if these institutions have achieved success with regard to income generation and political representation of the working class as a whole.

Keywords: Trade unionism. Cooperativeism. *Central Única dos Trabalhadores* and political representation.

Introdução

A desregulamentação do mercado de trabalho, a partir da crise do fordismo e da transição para um modelo de acumulação flexível, bem como o desemprego estrutural e as novas formas de contratação da mão de obra associadas a esse processo, provocou o ressurgimento do ideário cooperativista no cenário urbano a partir dos anos 1990. Segundo Lima (2002), nesse período, o movimento sindical no Brasil teve uma ação diferenciada em relação às cooperativas de trabalho e de produção, conforme as especificidades regionais e locais. Nesta perspectiva, os sindicatos ora combateram as cooperativas, entendendo que, muitas vezes, estas têm sido utilizadas para terceirização do trabalho a custos reduzidos; ora, em outros momentos, propuseram a constituição de cooperativas de trabalho e produção como alternativas de trabalho e renda para os trabalhadores de empresas em situação falimentar ou para trabalhadores desempregados.

É nesse contexto que, em 1999, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) criou a Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS), com intuito de fomentar o cooperativismo. A criação da ADS – e, conseqüentemente, a incorporação da economia solidária (ES) como resposta ao desemprego e à precarização social do trabalho – deu-se em meio a uma série de conflitos e posições divergentes em relação ao modelo de sindicalismo propositivo e cidadão adotado pela CUT e aos limites e possibilidades da própria ES.

Ao analisar tais conflitos, observa-se, de um lado, que as críticas em relação ao apoio do movimento sindical à economia solidária diziam respeito, fundamentalmente, à existência de dois riscos eminentes: 1) risco de criação de uma situação paradoxal, na qual se teria, de um lado, trabalhadores cooperados sem direitos trabalhistas e, de outro, trabalhadores assalariados com acesso aos direitos do trabalho; 2) risco das cooperativas se transformarem em gestoras do trabalho

terceirizado e, nesse sentido, cumprirem uma função estratégica no próprio processo de terceirização.

De outro lado, ao adotar o modelo sindical propositivo e cidadão, a Central – mais precisamente, sua tendência política majoritária, a Articulação Sindical – via na economia solidária um eixo para a construção de uma política de trabalho e renda destinada aos trabalhadores informais e/ou desempregados. Por meio dessa política, a CUT, além de dialogar com as demandas de geração de trabalho e renda, pretendia também dar respostas mais efetivas às demandas de representação política da classe trabalhadora como um todo, e não apenas dos trabalhadores assalariados. Isso porque havia um entendimento por parte dos dirigentes da CUT que os sindicatos precisavam incorporar em sua base de representação os trabalhadores informais e desempregados. Nas palavras de Magalhães e Todeschini² (2003, p. 146):

A recessão e a reestruturação produtiva e seus impactos no mercado de trabalho estão também provocando fortes impactos na ação sindical que a colocam numa condição de impasse [...]. No plano organizativo diminui a base tradicional da ação sindical e torna-se imperativo o trabalho com o setor informal e mesmo com os desempregados, que cada vez mais passam a responder por boa parte do mercado de trabalho real.

Partindo desse cenário, busca-se neste trabalho responder a seguinte questão: as experiências da CUT no campo da economia solidária no cenário urbano têm contribuído para a concretização do discurso da Central de que o apoio ao cooperativismo vem responder à necessidade de geração de renda e de representação política dos trabalhadores como um todo, para além do trabalho assalariado?³

2 Remígio Todeschini é o coordenador nacional da Agência de Desenvolvimento Solidário da CUT.

3 Ressaltamos que neste estudo o foco é a relação entre sindicalismo e cooperativismo urbano. Tal opção justifica-se, fundamentalmente, por quatro razões: i) diante do aumento do desemprego nos anos 1990, o cooperativismo ressurgiu no cenário urbano como uma alternativa de trabalho e renda para os desempregados ou trabalhadores informais dos centros urbanos, a exemplo de Salvador e sua Região Metropolitana; ii) Por outro lado, na década de 2000 e, particularmente em 2003, após a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva e a criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) verifica-se uma maior institucionalização da economia solidária no Brasil e a proliferação de cooperativas no cenário urbano; iii) Na Bahia, há uma carência de pesquisa sobre a relação entre sindicalismo e economia solidária no cenário urbano. De outra parte, existe uma vasta produção sobre o cooperativismo rural, demonstrando que a economia solidária tem sido evocada no debate sobre a questão agrária no Brasil – inclusive sendo assumida por movimentos sociais do campo, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que vê no cooperativismo o modelo para o desenvolvimento da produção nos assentamentos (SINGER, 2002; SINGER, SOUZA, 2003); iv) a ação diferenciada de vários sindicatos cutistas que atuam na Região Metropolitana de Salvador em relação ao cooperativismo. Muitas vezes, tais sindicatos combateram as cooperativas de trabalho e de produção por entender que se tratava de empresas que se utilizavam da figura jurídica de cooperativas para obter ganhos. E em outros momentos, passaram apoiar tais iniciativas como forma de gerar trabalho e renda para os desempregados ou trabalhadores informais.

Visando responder tal indagação, foi desenvolvida uma ampla pesquisa bibliográfica sobre a temática, levantamento de dados secundários e pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi dividida em duas fases interdependentes. Na primeira fase, realizamos a pesquisa na CUT. Na Central, fizemos um levantamento de dados secundários sobre a ADS, bem como analisamos as resoluções dos congressos e das plenárias da CUT e entrevistamos sete dirigentes sindicais⁴. Posteriormente, desenvolvemos um estudo de caso em 15 empreendimentos solidários (cooperativas e associações) apoiados pela ADS-CUT na Bahia⁵. Nesta fase, foram realizadas 30 entrevistas⁶.

Conforme Mazzotti (2006), o estudo de caso é uma modalidade específica de pesquisa de campo que tem por objetivo empreender uma análise em profundidade do objeto de estudo. Sabe-se que é impossível, a partir dessa modalidade de pesquisa, fazer generalização estatística (isto é, generalizações a partir do estudo de uma amostra representativa de determinada população ou fenômeno). Razão pela qual os 15 empreendimentos pesquisados foram selecionados de forma não intencional e não se constituem numa amostra representativa do fenômeno estudado. Em outras palavras, admitimos que os resultados do estudo empírico não podem ser generalizados para o conjunto dos empreendimentos acompanhados pela ADS-CUT,

4 Dos 7 dirigentes sindicais entrevistados, 2 pertencem a diretoria da CUT-Nacional, 3 são da CUT-Estadual e 2 da ADS-CUT.

5 Conforme demonstraremos na terceira seção deste artigo, na Bahia, em 2010, havia 60 empreendimentos solidários vinculados à ADS-CUT. Destes, pesquisamos 15 (isto é, 25% dos empreendimentos existentes no estado).

6 Nessa segunda fase, a pesquisa de campo desenvolveu-se por meio do estudo de 15 empreendimentos solidários vinculados a ADS-CUT no estado da Bahia. Durante a pesquisa, utilizou-se a entrevista e a observação como principais técnicas de coleta de dados. Quanto à distribuição destes empreendimentos por ramos de atuação, verificamos que a maioria dos casos estudados é do Complexo de Reciclagem, perfazendo um total de 5 cooperativas, seguidos pelas seguintes áreas: alimentação, com 3 empreendimentos; artesanato, 3; têxtil (costura), 3 e alimentação e artesanato, 1. No que concerne à localização geográfica, a maioria (isto é, 69%) dos empreendimentos está situado na cidade de Salvador. Os demais se encontram distribuídos entre os municípios de Lauro de Freitas/BA, Nova Esperança/BA e Nova Fátima/BA, com 6% dos empreendimentos em cada cidade mencionada. Na seção desse artigo, intitulada “Uma breve abordagem sobre o perfil dos entrevistados”, descrevemos o perfil dos 30 trabalhadores cooperados ou associados entrevistados. Por fim, registramos que três critérios foram utilizados para a seleção dos empreendimentos que compôs a amostra desta pesquisa, quais sejam: 1) como o objeto de estudo diz respeito ao projeto de cooperativismo urbano da CUT, privilegiamos a seleção de empreendimentos da capital baiana; 2) devido ao fato de a literatura especializada sobre cooperativismo indicar que tais práticas são mais fortemente desenvolvidas no meio rural, foram selecionadas também três cidades que não se constituíssem no principal centro urbano do estado baiano. Assim, pesquisamos um empreendimento situado em Lauro de Freitas/BA, cidade que compõe o quadro da Região Metropolitana de Salvador e outras duas no interior do estado da Bahia, na região do semiárido, quais sejam: Nova Fátima e Nova Esperança; 3) para a seleção dos empreendimentos que foram pesquisados fora de Salvador, os critérios predominantes foram a acessibilidade e a aceitação das associações em participar da pesquisa.

tampouco para a totalidade dos empreendimentos vinculados à economia solidária existentes na Bahia (muito menos no Brasil). Mas, a partir do exame metódico e articulado entre a bibliografia, os dados secundários levantados e os “achados” da pesquisa de campo (realizada em 15 empreendimentos solidários da ADS-CUT na Bahia), assim como a comparação dos resultados desta pesquisa com os de pesquisas com temáticas similares ou correlatas realizadas em outros contextos, foi possível, em diversos momentos, realizar “generalizações analíticas” (ou seja, generalizações de tipo não estatístico)⁷.

Por fim, enfatizamos que a generalização dos resultados desta pesquisa não se constitui em um objetivo do trabalho ora apresentado. Desse modo, nossa preocupação central é a compreensão do trabalho da ADS-CUT via a implantação do seu projeto de cooperativismo urbano, em Salvador e em sua Região Metropolitana, em sua complexidade e profundidade, a partir do estudo de casos múltiplos, da bibliografia e do levantamento de dados secundários.

O artigo está estruturado em três partes. Na primeira, realizaremos uma rápida abordagem sobre as estratégias adotadas pela CUT diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos 1990. Em seguida, voltaremos nosso olhar para a discussão sobre os elementos explicativos da incorporação da economia solidária e da criação da ADS pela CUT. Posteriormente, faremos uma análise do trabalho desenvolvido pela ADS-CUT em 15 empreendimentos solidários urbanos, procurando demonstrar se o projeto de cooperativismo urbano da CUT tem obtido êxito no tocante à geração de renda e à representação política do conjunto da classe trabalhadora.

A Central Única dos Trabalhadores (CUT) diante das mudanças do mundo do trabalho: uma breve análise do Sindicalismo-CUT anos 1990 e 2000

A partir dos anos 1980, o capitalismo passa por uma fase de reestruturação em nível mundial. Tal processo é marcado pela globalização, pela reestruturação produtiva e pelo neoliberalismo⁸. No Brasil, a conjunção destes movimentos, configurou um “novo e precário mundo do trabalho” que é caracterizado, fundamentalmente, por uma crise do emprego (ou do trabalho assalariado), por altas taxas de desemprego (principalmente nos anos 1990) e pela emergência de novas (e

7 Segundo Yin (1984 apud MAZZOTTI, 2006), o fato de não ser possível realizar generalização estatística em estudos de caso, não significa dizer que a partir desta modalidade de pesquisa não podemos ir além dos casos estudados. Pois, com base nos resultados de um estudo de caso, um pesquisador pode realizar teste(s) de sua(s) hipótese(s) em outros contextos (replicação) e caso tais hipóteses sejam confirmadas, torna-se possível a generalização (de tipo não estatístico). Ademais, um pesquisador pode comparar seus achados de pesquisas com estudos similares e estabelecer correlações para além do contexto estudado. Este processo de generalizar os resultados do estudo de um caso através da replicação ou comparação com outros estudos é denominado de “generalização analítica”.

8 Para aprofundamento deste debate, ver Druck (1999).

precárias) formas de contratação da mão-de-obra (ALVES, 2000).

Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE), no Brasil, a taxa de desemprego cresceu expressivamente nos anos 1990, sobretudo se comparada aos índices de desemprego da década anterior. Nos anos 1980, a taxa de desemprego oscilou entre 2% e 4%, em 1992, esta taxa alcança o patamar de 6%, já em 1993 a 1995, constatou-se uma pequena recuperação do nível de ocupação, que não foi suficiente para reverter o déficit de emprego gerado nos períodos anteriores. Em 1996, o desemprego aumenta significativamente, chegando ao nível elevado de 9,4%. No início da década de 2000, o nível de emprego permanece elevado, atingindo seu pico em 2003 ao alcançar 9,6%.

Nos 1990 e 2000, como resposta ao desemprego estrutural, as experiências no campo da economia solidária proliferaram em todo o País. A Secretaria Nacional da Economia Solidária (Senaes)⁹, entre os anos 2005 e 2007, realizou o primeiro mapeamento da economia solidária de âmbito nacional, pesquisando 21.859 empreendimentos solidários distribuídos pelo Brasil. Entre os anos de 2009-2013, realizou a segunda edição do mapeamento, na qual pesquisou 19.708 empreendimentos solidários distribuídos pelo território nacional. No primeiro mapeamento, a Senaes constatou que grande parte dos empreendimentos pesquisados começou a funcionar nos anos 1990 e 2000 (isto é, 39,6% e 49,4% respectivamente). Vale ressaltar que nesse primeiro mapeamento, em 31,5% dos casos estudados, o principal motivo para a constituição dos empreendimentos era a necessidade de criar uma alternativa ao desemprego. Ao analisar os dados da segunda edição da pesquisa da Senaes, constatamos que a maioria dos empreendimentos começou nos anos 2000 (ou seja, 65,1%) e 27,3% nos anos 1990. A Senaes registrou ainda que, em 2013, existiam 1.423.631 trabalhadores ocupados nos empreendimentos econômicos solidários no Brasil¹⁰.

Os dados da (PNAD/IBGE) revelam, ainda, que, a partir de 2004, a taxa de desemprego começa a diminuir, caindo de 8,3% em 2009 para 6,7%

9 Em 2003, o Congresso Nacional aprovou o Projeto de Lei do presidente Luís Inácio Lula da Silva, criando a Secretaria Nacional de Economia Solidária, que está vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego (SINGER, 2004).

10 Segundo a Senaes, os mapeamentos realizados tinham por objetivos principais traçar um retrato da economia solidária no Brasil e organizar um banco de dados designado de Sistema Nacional de Informações da Economia Solidária (Sies). Vale ressaltar que de acordo com Ogando [s.d.], no segundo mapeamento (realizado entre os anos de 2009 e 2013) foi estabelecida a meta de visitar todos os empreendimentos pesquisados na primeira edição da pesquisa e ampliar em 25% a amostra do primeiro mapeamento. Contudo, ainda conforme o referido autor, os dados do segundo mapeamento revelam que 50% dos empreendimentos pesquisados na primeira edição da pesquisa deixaram de existir ou mudaram de nome ou de endereço, ou ainda, não atendiam mais aos critérios do SiesIES. Por esta razão, no segundo mapeamento o tamanho da amostra é de 19.708 empreendimentos. Os dados do primeiro mapeamento encontram-se disponíveis em: <http://base.socioeco.org/docs/sies_atlas_parte_1.pdf>. Os do segundo mapeamento estão disponíveis em: <<http://sies.ecosol.org.br/atlas>>.

em 2011. Todavia, vale registrar que essa recuperação não representou uma ruptura com o quadro mais geral de desigualdades sociais e nem recomposição do mercado de trabalho. O número de pessoas desempregadas no Brasil, ainda, é grande. Em 2013, conforme a PNAD/IBGE, havia no Brasil 1,3 milhões de desempregados(as).

Ao analisar a dinâmica do trabalho, Druck e Franco (2007) afirmam que mesmo com a melhora da taxa de desemprego, assistimos a um processo intenso de precarização do trabalho no Brasil, que se expressa: 1) nos baixos graus de proteção social e no não respeito aos direitos trabalhistas – como, por exemplo, o aumento expressivo da terceirização, do trabalho precário e das diversas formas de inserção inadequada dos trabalhadores (falsas cooperativas, relações de assalariamento disfarçadas, como as empresas do “eu sozinho”); 2) na expansão da informalização do mercado de trabalho¹¹; 3) na emergência de problemas de saúde e acidentes de trabalho, em função da intensificação do trabalho e da falta de treinamento dos trabalhadores, sobretudo os terceirizados; 4) na fragilização e pulverização das organizações sindicais, que passam a vivenciar uma crise, encontrando dificuldades para conter a precarização do trabalho.

Há uma relativa concordância entre vários autores (ALVES, 2000; ANTUNES, 1997; RODRIGUES, L., 1998; NORONHA, 2009; POCHMANN, BARRETO, MENDONÇA, 1998; DRUCK, 1999, 1996) que o sindicalismo, a partir de 1990, entrou em crise. Neste artigo, abordaremos três alterações importantes que têm sido consideradas como expressão dessa crise, a saber: diminuição da quantidade de greves, maior atuação dos sindicatos nos espaços institucionais e despolitização dos sindicatos.

Noronha (2009) apresenta estatísticas atualizadas sobre o ciclo de greves no Brasil de 1978 até 2007. O referido autor identifica dois grandes ciclos de greve. O primeiro ocorre entre os anos de 1978 e 1997, e está subdividido em três fases: início, auge e declínio do movimento grevista. O segundo grande ciclo inicia em 1998 e se desenvolve até 2007. Este último ciclo é marcado pelo processo, denominado por Noronha, de “normalização” das greves, e sua ocorrência se dá entre os governos de Cardoso e Lula.

11 O processo de informalização do mercado de trabalho diz respeito à inserção informal de pessoas no mercado de trabalho. Ou seja, no Brasil, há um grande contingente de pessoas que trabalham sem registro formal ou carteira de trabalho assinada. No caso brasileiro, essa formalização é importante porque tem relação direta com o acesso aos direitos trabalhistas, tais como: férias remuneradas, décimo terceiro, etc. Os dados fornecidos em *Emprego, desenvolvimento humano e trabalho decente: a experiência brasileira recente* (2008), publicação conjunta da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), revelam que no Brasil, a inserção informal cresceu de forma expressiva durante toda a década de 1990 e apresentou uma pequena redução nos anos 2000. Mas essa redução não foi suficiente para reverter a característica estruturante do mercado de trabalho brasileiro, qual seja: a inserção informal e precária. Registramos, ainda, que os impactos da informalidade são vivenciados de forma desigual pelos segmentos de trabalhadores. Assim, a inserção informal e precária é maior entre as mulheres e negros.

No primeiro grande ciclo (1978-1997), Noronha verifica uma tendência crescente do número de greves, desde a fase inicial, em 1978, até 1992. A partir de 1993, o autor constata que a média anual de greves sofreu uma queda, passando de 842 (1993-1994) para 322 greves (2003-2007). Embora Noronha (2009) reconheça que a queda no volume de greves tem relação com a crise do sindicalismo, sobretudo no período dos governos Cardoso e Lula, o autor ressalta que a explicação dos ciclos de greve tem relação, também, com as questões macropolíticas e macroeconômicas do Brasil, que alteraram profundamente a agenda sindical¹².

Boito Jr. e Marcelino (2009), analisando as estatísticas do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) sobre o número de greves entre 2004-2007, defendem a tese de que, a partir de 2004, é possível verificar uma conjuntura de recuperação do sindicalismo. Os referidos autores afirmam que há um crescimento do número de greves e a maioria delas resulta em ganhos reais de salário. Dentre outras variáveis, demonstram que a média anual no período é de 300 greves, envolvendo um total 1,5 milhões de trabalhadores. Revelam, ainda, que 90% das greves conseguiram estabelecer negociação com os empregadores (BOITO JR.; MARCELINO, 2009, p. 7). Com base nestes dados, os autores concluem que o sindicalismo entra numa fase de “plena recuperação”.

O aumento da participação do sindicalismo nos espaços institucionais tem sido visto como mais um indicador da crise. Coimbra (2006), analisando o período de 1990 e os anos 2000, afirma que os sindicatos têm priorizado a ação institucional em detrimento da ação com os trabalhadores. Na avaliação da autora, este fato tem gerado um distanciamento entre as decisões das direções sindicais e as demandas dos trabalhadores.

A ênfase na atuação nos espaços institucionais em detrimento dos movimentos de massa revela, conforme Druck (1996), que o sindicalismo vivencia um intenso processo de despolitização. A despolitização se constitui em um dos problemas centrais do sindicalismo, que se expressa, de um lado, na falta de perspectiva política mais geral de transformação e de luta pela hegemonia na sociedade; e, de outro, no reforço da atuação dos sindicatos como instituição do capital. Este fato faz com que o sindicalismo atue no campo da “legalidade do capital”, sem conseguir vislumbrar um caminho independente para a classe trabalhadora. (DRUCK, 1996, p. 34).

A CUT, por exemplo, a partir dos anos 1990, adotou um novo modelo sindical, designado de sindicalismo propositivo, que tem como principal característica a elaboração de propostas de soluções dos problemas da classe trabalhadora para negociá-las nos espaços institucionais, a exemplo dos fóruns tripartites. Entendemos que a proposta propositiva em si não é inadequada, o problema reside na necessidade de elaborar propostas “realistas”. Isto significa que as propostas devem se restringir aos marcos do capitalismo e mais: que sejam consideradas exequíveis pelos empresários e pelo governo. Trata-se, conforme mostram os dados da pesquisa, de retomar as práticas de conciliação entre as classes

12 Para maior aprofundamento desta questão, ver Noronha, 2009.

tão criticadas e abandonadas inicialmente pelo “novo sindicalismo”, do qual a CUT é uma das expressões, como revela os depoimentos dos sindicalistas:

Na época da fundação da CUT, ainda no início da década de [19]80 até o final de [19]90 nós vivemos o que nós chamávamos de um movimento sindical reativo. Reagia ao arrocho salarial, à violência contra os trabalhadores, muito por direitos políticos, inclusive, e nós avançamos. A CUT foi uma das entidades principais que contribuiu com as transformações que o Brasil viveu nessas últimas três décadas, enfim. Hoje o que chamamos de um movimento sindical propositivo é o movimento sindical que constrói a pauta, que busca a negociação, né? [...] nós também temos a tarefa de sermos responsáveis pelo desenvolvimento, pelo crescimento do país, não apenas pelos direitos dos trabalhadores, mas por um projeto de desenvolvimento. [...] Esse ano de 2010, a CUT está discutindo, pautando as suas agendas e suas campanhas em torno do desenvolvimento e da construção da plataforma da classe trabalhadora para 2010 [...]. (Sexo Masculino, Dirigente da CUT-Bahia; Tendência: Articulação Sindical).

Eu vejo [o sindicalismo propositivo] como uma forma de conciliação de classe. Porque a conciliação de classe é o que está acontecendo na prática. Mas eu repito tem companheiros que estão nessa por ilusão, achando que a conciliação de classe vai resolver alguma coisa. É ideológica mesmo. (Sexo masculino, dirigente da CUT-Bahia; tendência Movimento Terra, Trabalho e Liberdade).

Convém ressaltar que há resistências e críticas ao sindicalismo propositivo no interior da CUT, embora este modelo sindical tenha se tornado hegemônico na Central.

O sindicalismo propositivo adotado pela CUT convergiu com o chamado “sindicalismo cidadão”. O sindicato cidadão consiste justamente na ênfase da participação dos sindicatos nos espaços institucionais e do caráter colaboracionista do movimento sindical, por meio da prestação de serviços aos trabalhadores (sindicalizados ou não). Os dados desta pesquisa confirmam a tese de Galvão (2003) de que, a partir do modelo de sindicalismo cidadão, os sindicatos, muitas vezes, passam a atuar de forma similar às organizações não governamentais (ONGs). Nesse sentido, os sindicatos passam (por meio da associação ao governo e às instituições da “sociedade civil”) a realizar serviços públicos que anteriormente estavam sob a responsabilidade do Estado. Conforme a referida autora, a noção de cidadania adotada pela CUT dilui (e muitas vezes oculta) o caráter classista da sociedade.

Em relação à política de emprego, Galvão (2003) afirma que a CUT assume as seguintes ações: 1) fornece cursos de qualificação profissional; 2) executa serviços de intermediação de mão de obra. Acrescentamos às ações mencionadas por Galvão, a política da CUT de geração de renda via a difusão do modelo da economia solidária e o fomento de cooperativas ou outros empreendimentos de cunho solidário. Ou seja, a CUT, no âmbito do sindicalismo cidadão, que, por sua vez, reforça o método propositivo, passou a defender a economia solidária e, conseqüentemente, as cooperativas e demais empreendimentos solidários, a partir da criação da ADS.

O nascimento da Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS) e da Unisol Brasil

A análise das resoluções dos congressos da CUT revela que, na Central, num primeiro momento, o debate sobre o cooperativismo se restringia praticamente ao universo rural. Neste momento, as cooperativas rurais eram vistas como uma solução para o problema da comercialização da pequena produção agrícola. Contudo, as referências ao cooperativismo nos congressos da CUT vão gradativamente se metamorfoseando. Na resolução do II Congresso Nacional da CUT (Concut), é possível identificar uma menção às cooperativas habitacionais como uma forma de enfrentamento do problema da moradia nos centros urbanos.

Já no III Concut, não houve referência ao cooperativismo e no IV, o cooperativismo começa a ser relacionado ao desemprego urbano. Em 1997, no VI Concut, a Central passou a debater mais o cooperativismo. Em sua resolução, identificamos 16 referências ao tema: há menção ao debate sobre a relação entre cooperativismo e sindicalismo, à questão do cooperativismo tradicional no meio rural e ao problema das falsas cooperativas de trabalho. Neste congresso, a Central se posiciona contra as falsas cooperativas, que estavam sendo utilizadas de forma recorrente, sobretudo no cenário urbano, visando um processo de terceirização com custos reduzidos. Em função desta avaliação, no VI Concut foi aprovada uma moção de repúdio à proliferação de falsas cooperativas no setor calçadista do Ceará e no setor rural do interior do estado de São Paulo.

Em 1998, a Executiva Nacional da CUT começou a debater seu projeto de cooperativismo, e nas resoluções do VII, VIII e IX congressos identificamos as principais diretrizes da atuação da CUT no campo da economia solidária. Na resolução do VII Concut estão registrados os objetivos e a missão da Agência de Desenvolvimento Solidário:

[...] a geração de novas oportunidades de trabalho e renda em organizações de caráter solidário e a contribuição à construção de alternativas de desenvolvimento social e sustentável; democratizar o acesso dos trabalhadores ao crédito; proporcionar a formação de agentes de desenvolvimento solidário; ampliar o acesso dos trabalhadores a informações sobre políticas públicas, legislação e mercado; e proporcionar assessoria técnica, jurídica e política às organizações solidárias. (RESOLUÇÕES DO VII CONGRESSO NACIONAL DA CUT, 2000, p. 20-21).

A análise das resoluções congressuais do VII ao IX Concut, assim como do caderno de teses do X Concut, revela que o projeto de cooperativismo da Central se constitui numa resposta à crise do desemprego, que traz consigo uma série de contradições. Isto porque tal projeto se constitui numa estratégia para geração de trabalho e renda, mas ao mesmo tempo impõe desafios para o movimento sindical, não apenas em virtude das falsas cooperativas, mas também porque institui a convivência de dois estatutos de trabalhadores: os assalariados e os cooperados/associados. Esse último fato se constitui na principal crítica feita pelas tendências de oposição ao projeto de cooperativismo urbano capitaneado pela articulação sindical,

tendência majoritária da CUT.

Mas mesmo sob as críticas de parte dos sindicalistas, o trabalho da ADS-CUT se dissemina pelo País, conforme revelaram o coordenador da ADS-CUT na Bahia, assim como uma das fundadoras da agência¹³. A Agência de Desenvolvimento Solidário da CUT possui um escritório nacional, assim como diversos escritórios estaduais e regionais espalhados pelo Brasil. Desse modo, a ADS tem organizado complexos cooperativos nas áreas urbanas e rurais do País.

Na Bahia, a Agência apoia empreendimentos situados em municípios do interior do estado e em Salvador (CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES/BAHIA, 2005). Entre os anos de 2006 a 2008, havia, na Bahia, 60 empreendimentos solidários acompanhados pela ADS, Unisol Brasil e Ecosol¹⁴.

A partir de 2004, como desdobramento do próprio trabalho da ADS-CUT, e da sua parceria com Unisol Cooperativas e outras instituições de apoio à economia solidária, foi criada a União e Solidariedade das Cooperativas e Empreendimentos de Economia Social do Brasil (Unisol Brasil). Trata-se do nascimento da Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários de âmbito nacional, cujo principal objetivo é representar politicamente os empreendimentos e as cooperativas filiados. Deste modo, o trabalho de mobilização, pressão e representação política dos trabalhadores cooperados e associados, que inicialmente foi assumido pela ADS-CUT, a partir de 2004, passou a ser de responsabilidade da Unisol Brasil. Para se filiar a Unisol, os empreendimentos precisam estar legalmente reconhecidos, sob a forma jurídica de cooperativa ou associação. Ademais, cabe aos empreendimentos rentáveis o pagamento de uma taxa de contribuição à instituição, no valor de 1% da renda anualmente obtida. No tocante à estrutura organizativa, o estatuto social da Unisol Brasil estabelece a existência das seguintes instâncias

13 A referida entrevista foi feita com a consultora técnica da ADS na Bahia. Atualmente, ela é consultora da Unisol Brasil na Bahia.

14 Primeiramente, é necessário informar que a Unisol Brasil e a Ecosol são duas instituições que nasceram do trabalho desenvolvido pela ADS em parceria com outras organizações de apoio e fomento à economia solidária. A Unisol Brasil foi criada em 2004 e passou a assumir o trabalho de representação política dos trabalhadores cooperados e associados. E o Sistema Nacional de Economia e Crédito Solidário (Ecosol) foi criado em 2003, com a missão de “promover a inclusão financeira da população como estratégia para redução da pobreza” (JESUS, 2010). Por fim, registra-se que não foi possível realizar uma caracterização da totalidade de empreendimentos solidários acompanhados pela ADS juntamente com Unisol e Ecosol, por conta da falta de dados sistematizados nas referidas instituições. Desse modo, durante a pesquisa constatamos que tais instituições não dispõem de um banco de dados (ou ao menos um cadastro organizado e atualizado) sobre as principais características dos empreendimentos apoiados. Diante da escassez de dados, sobretudo da falta de registro do trabalho da ADS, uma das principais dificuldades encontrada na pesquisa foi a de mapear o trabalho da Agência e da Unisol no Brasil e na Bahia. Tal dificuldade foi atenuada pelas informações conseguidas com uma das fundadoras da ADS no estado, que atualmente é consultora da Unisol. Esta consultora possuía uma relação (com os nomes e endereços apenas) da totalidade de empreendimentos acompanhados pela ADS, Unisol e Ecosol no estado da Bahia.

deliberativas: Conselho Geral, Diretoria Executiva e Conselho Fiscal, ambas eleitas pela Assembléia Geral para um mandato de três anos. Quanto ao cargo de Diretor Adjunto da Executiva, registramos que a Central Única dos Trabalhadores (CUT) é quem indica o nome. A assembleia, por sua vez, é composta pela totalidade de filiados que se encontre em situação regular com a Central. Vale destacar que o Conselho Geral é a maior instância deliberativa da Unisol Brasil. Ele é composto por nove integrantes da Executiva, pelos Coordenadores Regionais e Setoriais e Conselheiro Adjunto.

Atualmente, a Unisol Brasil possui 800 cooperativas ou empreendimentos solidários filiados, que estão distribuídos por todos os estados do Brasil. No tocante à distribuição das entidades filiadas a Unisol por setores econômicos, a Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários revela que os setores predominantes são: metalurgia/polímeros, alimentação, construção civil/habitação, confecção e têxtil, cooperativas sociais, reciclagem, artesanato, agricultura familiar, apicultura e fruticultura¹⁵.

Uma breve abordagem sobre o perfil dos entrevistados

Foram pesquisados 15 empreendimentos solidários que mantiveram ou ainda mantêm relação com a Agência de Desenvolvimento Solidário da CUT. Quanto à distribuição destes por ramos de atuação, a maioria dos casos é do Complexo de Reciclagem, perfazendo um total de 5 cooperativas. Os demais empreendimentos estudados estão distribuídos da seguinte forma: alimentação, 3 empreendimentos; artesanato (3), alimentação e artesanato (1) e costura (3).

A maior parte (isto é, 69%) dos empreendimentos está situada na cidade de Salvador. Os demais se encontram distribuídos entre os municípios de Lauro de Freitas/BA, Nova Esperança/BA e Nova Fátima/BA, com 1 empreendimento em cada cidade mencionada.

Quanto ao início das atividades, todos os empreendimentos pesquisados começaram a funcionar a partir de meados da década de noventa, expandindo-se consideravelmente na década atual. Desse modo, verificamos que o empreendimento pesquisado mais antigo se iniciou em 1996. Esses dados confirmam os achados de outros estudos, a exemplo da pesquisa realizada pela Secretaria Nacional da Economia Solidária (Senaes)/MTE/Brasil que indica que o surgimento e a disseminação de tais experiências estão estreitamente ligados à necessidade de responder ao aumento do desemprego estrutural nos anos 1990 e 2000.

No conjunto foram entrevistados 30 trabalhadores cooperados/associados. Quanto ao perfil dos entrevistados, chama atenção o fato de 80% dos entrevistados serem do sexo feminino e apenas 20% do sexo masculino. Dado que confirma a assertiva de que a precarização do trabalho é vivenciada de forma diferenciada por alguns segmentos da classe trabalhadora, especialmente: as mulheres, os

negros e os jovens (ARAÚJO, 2007; DRUCK, OLIVEIRA, JESUS, 2010; HIRATA, PRÉTECEILLE, 2002). A maior quantidade de trabalhadoras cooperadas, associada ao fato de o principal motivo revelado para a criação dos empreendimentos solidários ser a necessidade de geração de trabalho e renda, parece confirmar os dados sobre o mercado de trabalho quanto ao fato de que o desemprego e a informalidade são maiores entre as mulheres do que entre os homens. Uma das sindicalistas entrevistada revelou que apesar de existir um reconhecimento na CUT de que as mulheres são as mais afetadas pelo processo de precarização social do trabalho, a Central não tem uma política para as trabalhadoras cooperadas da ADS.

A maioria dos entrevistados (isto é, 83%) declarou que o principal motivo para a criação dos empreendimentos foi a necessidade de geração de renda. Quanto à trajetória profissional, a maioria dos entrevistados (66%) afirmou ter trabalhado com carteira assinada antes de entrar na cooperativa. Os dados do perfil dos entrevistados confirmam a tese de que as cooperativas, em geral, agregam os trabalhadores “sem emprego”, isto é, os desempregados e trabalhadores informais (BARRETO, 2005). Estes trabalhadores, diante da dificuldade de inserção no mercado de trabalho, aderem ao cooperativismo como forma de obter renda. Este dado indica que as cooperativas, em geral, são criadas muito mais por motivações imediatas vinculadas à necessidade de subsistência dos cooperados do que por afinidade ou vinculação ideológica aos princípios da economia solidária.

Por fim, registramos que os resultados apresentados a partir do estudo de caso realizado possuem o limite inerente a esta modalidade de pesquisa, qual seja: o da impossibilidade de generalização estatística. Assim, os empreendimentos selecionados não se constituem numa amostra representativa do fenômeno estudado. Logo, os resultados apresentados ao longo das próximas seções não revelam a totalidade do realizado pela ADS-CUT na Bahia (muito menos no Brasil).

A ADS-CUT e a proposta de geração de trabalho e renda nos casos estudados

O projeto de cooperativismo da ADS foi estruturado em torno dos seguintes programas: 1) Programa nacional de crédito solidário; 2) Programa de Educação; 3) Programa de Pesquisa; 4) Programa de incubação e formação de economia solidária. Estes programas visam à superação das limitações objetivas e subjetivas vinculadas à experiência cultural dos trabalhadores e à viabilidade econômica dos empreendimentos solidários, por meio do cooperativismo. Sob tal enfoque, a ação da CUT está voltada para a promoção de uma mudança cultural, isto é, de alteração no comportamento dos sujeitos envolvidos no processo associado à capacidade técnica. Para efeitos da análise que pretendemos fazer, o foco do debate empreendido nessa seção recairá sobre a proposta da ADS-CUT de criação de trabalho e renda.

Ferraz (2005), ao analisar as propostas contidas nos programas, argumenta que a inserção da Central no campo da economia solidária não deve ser concebida apenas como uma estratégia de caráter defensivo, no sentido de ser apenas uma resposta ao desemprego, pois representa um esforço para a criação de uma cidadania não salarial. Nesse sentido, o autor afirma que, durante os anos 1980, o marco de luta

15 As informações foram obtidas no site da Unisol Brasil, disponível em: <www.unisolbrasil.org.br/>.

da CUT sempre foi a cidadania salarial no contexto do padrão fordista. Entretanto, a partir da crise do fordismo e das altas taxas de desemprego estrutural, a Central admite que sua luta não poderia se limitar aos marcos da cidadania salarial e, por essa razão, cria um projeto em torno da cidadania não salarial, visando abarcar os trabalhadores desempregados por meio do cooperativismo.

De fato, nossa pesquisa corrobora a tese de Ferraz de que o projeto de cooperativismo urbano da CUT agregou os trabalhadores em torno da proposta da cidadania não salarial. Todavia, pelo menos nos 15 empreendimentos pesquisados, os dados apontam a “cidadania não salarial” como regressiva, na medida em que dissemina experiências precárias de trabalho, nas quais os trabalhadores não conseguem obter nem mesmo uma renda mínima todo mês. Ademais, a atuação em torno da conquista desse tipo de cidadania não tem sido feita como um meio para organizar a luta de classe, agrupando os trabalhadores em torno de uma perspectiva classista.

Constatamos, também, que a materialização da proposta de cidadania não salarial da CUT tem levado ao estabelecimento de uma ruptura entre as noções de trabalho e desemprego, por meio da qual o desempregado vê sua condição de trabalhador e de classe ser posta em segundo plano. São tratados como “cidadãos”, “cooperados” ou “associados” e não como trabalhadores. Conforme Santos (2000), a noção de desemprego deve ser compreendida como a negação do trabalho remunerado ou assalariado. Portanto, tal a noção diz respeito à “privação de um desejo” do trabalhador em obter, através da venda da sua força de trabalho, os meios necessários à sua reprodução. De acordo com esta linha interpretativa, o desempregado não perde a sua condição de trabalhador, apenas não consegue concretizar o seu desejo de trabalhar. O problema é que a proposta de cidadania não salarial desvincula o desempregado da sua condição de trabalhador e passa a tratá-lo apenas como “cidadão”.

Ademais, na condição de cidadãos, os desempregados devem constituir estratégias de subsistência que não passem necessariamente pelo trabalho remunerado. Enfim, o desempregado subsumido na categoria de “cidadão” é destituído dos atributos jurídico-institucionais dos direitos do trabalho e da previdência social. Na prática, este tem sido o fundamento da cidadania não salarial: a valorização das estratégias de sobrevivência, do subemprego ou “subdesemprego”¹⁶.

16 O termo subdesemprego foi tomado emprestado de Santos (2000). Segundo o referido autor, há uma diferença entre quem tem um trabalho e faz “bicos” para complementar renda e aquele que faz bicos como estratégia de sobrevivência mínima. Estes indivíduos vivenciam de forma distinta a experiência do subemprego: “O primeiro não está sofrendo o desgaste do desemprego. Desgasta-se por possuir baixa renda; trabalhar mais de dois turnos, enfim, ser atingido por todos os malefícios que sobrevêm da organização do trabalho e da política salarial. Entretanto, ele se sente inserido, se sente um trabalhador. No segundo caso, ele terá todos os problemas do primeiro, acrescido da crise de ser desinserido. Mesmo com esse subemprego, ele continuará se sentindo um desempregado, o que representa um enorme prejuízo para a sua identidade social, como pertencente ao grupo de trabalhadores. Por isso, denomino esse segundo indivíduo de subdesempregado, que difere bastante da condição de subempregado, no sentimento de pertença ao grupo dos trabalhadores, dos normais, dos que têm utilidade, dos inseridos” (SANTOS, 2000, p. 203).

Enfim, a pesquisa nos empreendimentos revelou que estas estratégias de sobrevivência têm sido insuficientes para garantir a seguridade econômica e alimentar dos trabalhadores associados. Estes, ao aderirem o cooperativismo, deixam a condição de desempregado para adentrarem no mundo do subemprego ou do subdesemprego, nos termos propostos por Santos (2000):

A produção aqui realmente varia. Tem mês que a gente nem produz, entendeu? Às vezes, nós temos que buscar funções independentes da cooperativa. No caso das meninas mesmo que não têm emprego, mas sabe fazer [algum serviço doméstico], tomar conta de uma criança, sabe lavar uma roupa, então, essas pessoas se mantêm daquilo que elas acham fora daqui (Empreendimento solidário B; sexo feminino; negra e ensino médio completo).

Em toda a história da cooperativa a remuneração não chegou a 150 reais por mês. Eu acho que é porque as pessoas não dão credibilidade ao trabalho das cooperativas. As cooperativas têm que ser mais valorizada (Empreendimento solidário A; sexo feminino; negra e ensino médio completo).

Prefiro trabalho com carteira. Eu já trabalhei um bocadinho de tempo com carteira. Lá eu tinha meus direitos, carteira é tudo, né? E quando eu trabalhei sem carteira, nunca mais eu ganhei nada. Não tem salário nenhum. Quando eu trabalhava com carteira, eu ganhava melhor, dava para comprar uma roupinha melhor para meus filhos (Empreendimento F; sexo feminino; negra e ensino fundamental incompleto).

[...] hoje no mercado de trabalho, você trabalha e você tem certeza que no final do mês vai receber seu salário. E na cooperativa não é assim. A gente sabe que na cooperativa você pode ganhar mais que um salário ou menos e você vai desprender do mercado formal, que é um sacrifício imenso. Vai trabalhar na cooperativa o mês inteiro. E vamos supor que a cooperativa não dê lucro de um salário mínimo, e aí como você vai se sentir? Você vai trabalhar o mês inteiro, e como diz a CLT, o pagamento digno de um trabalhador é o salário mínimo e têm cooperativas que não conseguem pagar um salário mínimo ainda (Empreendimento solidário B; sexo masculino; negro e ensino superior incompleto).

Há quem defenda que o trabalho precário (o subemprego) é uma forma de exercício do saber-fazer do trabalhador, de manter redes e de busca pela construção de outro tipo de economia, baseada na solidariedade e na autogestão. A pesquisa nos empreendimentos revelou que nada disto tem adiantado muito, pois os trabalhadores cooperados, na maioria das vezes, não se sentem inseridos, e não conseguem, por meio destas estratégias de sobrevivência, obter o mínimo para sua subsistência e de seus familiares – 100% dos entrevistados afirmaram não ser possível manter uma regularidade de demanda por serviços, e, conseqüentemente torna-se impossível a existência de renda mensal.

Por isso, no momento em que encontram uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho, abandonam o ideário da “economia solidária”. Desse modo, nos empreendimentos estudados, verificamos que não tem sido possível construir uma

“nova cultura” do trabalho, baseada na autogestão. A inexistência de uma cultura autogestionária nos empreendimentos estudados pode ser evidenciada em vários momentos e em todos os empreendimentos, por meio da análise das dificuldades encontradas pelos cooperados em vivenciar os princípios do cooperativismo, assim como pelo modelo de organização do trabalho nos empreendimentos, pela existência de conflitos relativos à forma de remuneração (ou retiradas) e divisão das sobras.

Constatamos que mais de 80% dos cooperados entrevistados vêm a cooperativa de modo pragmático, ou seja, percebem apenas como uma organização que viabiliza um trabalho. Disto resulta, em parte, a dificuldade dos cooperados em vivenciar os princípios do cooperativismo:

Para mim, os princípios do cooperativismo vêm de dentro, um dom das pessoas que realmente nasceram solidárias. Porque aqui já teve cada uma que ave Maria, um problema. As pessoas são criadas para serem empresários ou maus empregados. Não são todos, mas na hora do cooperativismo a gente ver cada coisa. Aqui tem pessoa que ler sobre o cooperativismo, fala de cooperação, mas na prática não tem associativismo não (Empreendimento solidário H; sexo feminino; negra e ensino médio completo).

As dificuldades de trabalhar o cooperativismo são muitas. Aqui, antes era maior, hoje está menor. Aqui, era para entrar como cooperativismo e aí cada uma fazia o seu trabalho, fazia o seu conserto, pegava o dinheiro e botava no bolso. Por mais que falasse: “gente, no caso de vocês fazerem alguma coisa, um conserto, uma parte ter que ir para a cooperativa e a outra parte, como vocês trabalharam, pode ficar, ficar com o restante. Falaram, falaram [...]”. E agora, a dirigente se conscientizou e achou que deveria impor que ninguém deveria fazer mais trabalho de conserto na cooperativa. E se fizer tem que ser depois do trabalho da cooperativa. Em primeiro lugar, tira uma parte para cooperativa para depois cada um pegar o seu (Empreendimento solidário I; sexo feminino; negra e ensino médio incompleto).

Outro indicador da falta de uma cultura da autogestão é a reprodução da lógica capitalista no interior dos empreendimentos estudados. Nesse sentido, todos os entrevistados afirmaram que, em momentos de aumento de demanda (pico), o trabalho na cooperativa é intensificado. Os trabalhadores cooperados estendem, portanto, sua jornada de trabalho, que habitualmente é de 8 horas diárias, para dar conta da demanda. Além disso, no caso de demanda muito grande, 100% dos entrevistados revelaram que utilizam o recurso da terceirização do serviço para cumprir os prazos estabelecidos com seu cliente. Em geral, esses empreendimentos já possuem um grupo de pessoas da comunidade que são contratadas em períodos de aumento de demanda:

[...] a gente produz o que precisa ser produzido com o pessoal que a gente tem de apoio da própria cooperativa e mão-de-obra de fora, geralmente que é terceirizada, é quando a gente precisa de garçons, de garçonetes, de acordo com a quantidade que o cliente pede. Aí nós temos também na comunidade garçons que prestam serviços pra gente, e que aí a gente obrigou, de certa forma, ou deixou bem claro para eles que eles

precisariam se aperfeiçoar. Então, eles fizeram cursos pelo SENAC, pra ter certificado e tal, tudo direitinho pra poder prestar serviços pra gente (Empreendimento solidário C; sexo feminino; negra e ensino superior incompleto).

Enfim, a pesquisa de campo revelou que a ADS tem enfrentado grandes dificuldades para efetivar sua proposta de geração de trabalho e renda para os cooperados ou associados. 100% dos empreendimentos não conseguiam manter regularidade de serviços ou produção e renda mensal. É importante assinalar também que em todos os empreendimentos pesquisados os trabalhadores cooperados ou associados não conseguiam auferir uma renda mínima com valor similar ao do salário mínimo.

Vale destacar que a pesquisa realizada pela Senaes apresenta um dado interessante sobre a remuneração dos participantes que nos permite problematizar os dados coletados na nossa pesquisa de campo. A Senaes constatou que, em 2007, existiam 1.687.035 trabalhadores ocupados nos empreendimentos econômicos solidários no Brasil. Em relação à remuneração dos participantes, do total dos 21.578 empreendimentos pesquisados no Brasil em 2007, 50% (ou seja, 10.872) informaram que seus associados recebem remuneração, 10% declararam que seus associados, apesar de ocupados, não conseguem auferir remuneração e 40% dos empreendimentos não quiseram responder esta questão (ATLAS..., 2005). Do total dos que possuem remuneração, aproximadamente 38% recebem até meio salário mínimo; 24%, de meio a um salário mínimo; 26%, de um a dois salários mínimos; 10%, de dois a cinco salários mínimos e 2%, mais de cinco salários mínimos. No segundo mapeamento realizado pela Senaes, entre os anos de 2009 e 2013, não há uma atualização do dado de rendimento auferido pelos trabalhadores cooperados ou associados¹⁷.

Não tivemos também acesso aos dados de remuneração desagregados por estado e cidade, o que nos permitiria verificar a remuneração dos participantes de empreendimentos solidários da Bahia e Salvador. De todo modo, os dados do primeiro mapeamento feito pela Senaes (mencionados acima) indicam a necessidade de ampliação do escopo da nossa pesquisa para verificar se a situação encontrada nos 15 empreendimentos pesquisados se repete nos demais empreendimentos solidários vinculados à ADS-CUT do estado da Bahia. De outra parte, no trabalho de campo realizado por nós, chama atenção o fato de 100% dos empreendimentos não conseguirem manter uma renda mensal regular.

¹⁷ As informações extraídas dos dois mapeamentos que integram o Atlas estão disponíveis respectivamente em: <http://base.socioeco.org/docs/sies_atlas_parte_1.pdf> e <<http://sies.ecosol.org.br/atlas>>.

A ADS-CUT, a Unisol Brasil e o dilema da representação política dos trabalhadores cooperados nos empreendimentos pesquisados

Quanto à relação com a ADS-CUT, 40% dos entrevistados afirmaram que mantêm uma relação próxima com a Agência; contra 60% que não têm uma relação orgânica com a ADS. Na verdade, o trabalho da ADS-CUT é mais forte no ramo de reciclagem. De todos os ramos estudados (alimentação, artesanato, costura e reciclagem), o de reciclagem foi o único em que a ADS-CUT conseguiu criar um complexo de cooperativas, contando com 6 empreendimentos. Entretanto, a maior presença da ADS-CUT nos empreendimentos de reciclagem não resultou numa maior viabilidade econômica. Ademais, a maioria dos entrevistados deste setor informou que, no período de realização de nossa pesquisa de campo, a Agência não vinha mantendo uma relação mais orgânica com nenhum empreendimento.

Desse modo, os entrevistados evidenciaram que a atuação ficou restrita aos cursos de formação. Inclusive, uma queixa recorrente era a ausência da ADS-CUT nos locais dos empreendimentos. A maioria dos entrevistados não se sente representada pela ADS, nem mesmo os que participaram do curso de formação da referida agência conseguem ver avanços na representação que a ADS-CUT se propôs a fazer inicialmente.

Na verdade, o coordenador da ADS-BA afirmou que a Agência, visando à consolidação desta representação política, criou, em conjunto com outras instituições, a Unisol Brasil. Assim, atualmente, o trabalho da ADS ficou mais restrito às práticas educativas de assessoria técnica aos empreendimentos. Uma vez consolidados, os empreendimentos devem se filiar à Unisol Brasil.

O coordenador da ADS-CUT na Bahia apontou também que o trabalho da Agência na capital baiana e nos centros urbanos, de um modo geral, é incipiente, se analisado comparativamente com o trabalho desenvolvido pela Agência no meio rural. Essa situação foi justificada pelo fato de o cooperativismo e de o associativismo serem, historicamente, práticas mais tradicionais no meio rural. Outro fator explicativo apresentado pelo entrevistado para a fraca atuação da ADS-CUT era a falta de recursos da Agência. Nos seus primeiros anos, a ADS-CUT firmou uma parceria com instituições holandesas que garantiu por um período a manutenção financeira dos trabalhos da Agência, sobretudo o pagamento dos técnicos vinculados à instituição. Entretanto, após a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, visto como um governo de esquerda e da base dos trabalhadores, essas instituições internacionais avaliaram que o Brasil não precisava tanto dos recursos como outros países em desenvolvimento ou considerados mais pobres e que não possuíam governos comprometidos com a causa social.

A perda desses financiamentos levou a ADS a vivenciar uma crise, pois seus recursos foram reduzidos. Hoje, a Agência, para desenvolver seu trabalho, conta com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do Banco do Brasil, conforme revelou o entrevistado. Mas ainda assim, a capacidade de contratação de técnicos para desenvolver o trabalho foi reduzida sobremaneira, uma vez que os recursos públicos são disputados por outras instituições de apoio à economia solidária.

Em relação à Unisol Brasil, a Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários do Brasil, a situação se complexifica ainda mais. Primeiro porque 83% dos entrevistados afirmaram que seus empreendimentos não possuem vínculo com a Central. Entre os cooperados que afirmaram conhecer a Unisol, a avaliação predominante é de que a central de empreendimentos não os tem apoiado e, por essa razão, não se sentem motivadas a filiar-se à instituição.

Um dos entrevistados afirmou que na área de reciclagem, a Unisol tentado realizar um trabalho de representação política dos empreendimentos em torno de um polo denominado pela própria Central de “Polo lixo cidadania”. Mas ainda assim, os entrevistados desse empreendimento possuem uma avaliação negativa do trabalho da Central de Empreendimentos, pois consideram que ela deveria estar mais presente, ser mais atuante.

Cerca de 60% dos entrevistados afirmou que a atuação da Unisol, assim como o movimento da Economia Solidária, é muito mais forte no setor rural do que no urbano. Assim, avaliavam que na capital baiana existe um distanciamento da Central dos locais de funcionamento dos empreendimentos e, conseqüentemente, dos trabalhadores cooperados. Os dados da pesquisa indicam que as principais dificuldades encontradas pelos empreendimentos para se filiar a Unisol dizem respeito a duas questões: 1) o problema da não legalização de alguns empreendimentos do setor, ou seja, embora se autodenominem como cooperativa, do ponto de vista jurídico ainda não formalizaram a sociedade; 2) e o pagamento da contribuição que deve ser feito para manutenção das atividades da Unisol.

No que concerne à avaliação da estrutura organizativa e da forma de funcionamento da Unisol, a pesquisa de campo nos empreendimentos solidários revelou que a Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários (aqui designada de Unisol Brasil), nasceu com os mesmos vícios da CUT, isto é: verticalização e um alto grau de institucionalização.

Nesse sentido, a maioria dos entrevistados revelou que um dos principais problemas da Unisol é seu distanciamento do local de funcionamento dos empreendimentos. O distanciamento entre a Unisol e sua base é maior do que o observado na CUT, já que a Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários não possui, em termos de tamanho e capacidade econômica, o mesmo aparelho administrativo da CUT. Assim, a Unisol não consegue desempenhar seu trabalho de assessoria técnica, econômica e jurídica. Ademais, de um modo geral, os membros das entidades filiadas à Unisol Brasil não possuem qualificação técnica para acompanhar e responder às necessidades dos empreendimentos, o que leva a Central a depender de consultores externos.

Em geral, esses consultores possuem uma formação técnica específica (contadores, especialistas em economia solidária, administradores, sociólogos, assistentes sociais, advogados etc.) e são contratados pela Unisol Brasil. Entretanto, a manutenção dos contratos depende da obtenção de financiamento externo, por meio do estabelecimento de parcerias com órgãos governamentais e não governamentais. Isto porque o valor arrecadado com a contribuição dos filiados é insuficiente para a manutenção do trabalho.

Em suma, os entrevistados revelam que a falta de recursos financeiros e de

um forte aparelho administrativo, assim como a falta de qualificação técnica dos membros filiados – que, por sua vez, torna o processo de contratação de consultores técnicos um elemento central para o desenvolvimento do trabalho – acentua o grau de burocratização da Unisol.

Considerações finais

Com base na pesquisa realizada, constata-se que a globalização, o projeto neoliberal, a reestruturação produtiva e seus impactos sobre o trabalho e o emprego impuseram desafios para ação sindical. Dentre estes desafios, destaca-se a luta por estratégias de geração de trabalho e renda, assim como a necessidade de representar politicamente os desempregados e os trabalhadores informais. A CUT entende que o cooperativismo é um caminho para responder a essas demandas. Todavia, a pesquisa de campo revelou que o trabalho associativo nas experiências estudadas não tem conseguido gerar uma renda mínima mensal. 100% dos empreendimentos estudados não conseguiam manter regularidade de serviços ou de produção, e, conseqüentemente, não tinham como manter uma renda regular para os associados ou cooperados.

No tocante ao dilema da representação política, a pesquisa de campo revelou, ainda, que a ADS-CUT e a Unisol-Brasil têm encontrado obstáculos para representar as demandas dos trabalhadores associados e cooperados. Um dos principais desafios postos às duas entidades é a necessidade de romper com o distanciamento do local de trabalho dos cooperados e/ou associados. Ademais, a falta de recursos financeiros e a ausência de um forte aparelho administrativo acentuam esse distanciamento da direção das entidades em relação a sua base.

Por fim, reafirmamos que os resultados do estudo empírico não podem ser generalizados para o conjunto dos empreendimentos acompanhados pela ADS-CUT e representados pela Unisol Brasil, tampouco para a totalidade dos empreendimentos vinculados à economia solidária. Não obstante, os dados da pesquisa de campo indicam que se por um lado, a incorporação do modelo da economia solidária demonstra o esforço da CUT em responder às demandas dos trabalhadores em relação ao desemprego e à representação dos trabalhadores informais e desempregados; de outro, persiste o desafio de tornar mais efetivo esse esforço no cenário urbano, conforme podemos contatar por meio da análise das experiências concretas de trabalho associado presentes nos empreendimentos apoiados pela ADS-CUT e a Unisol-Brasil.

Referências

- ALVES, Giovanni. Do “novo sindicalismo” à “concertação social”: ascensão (e crise) do sindicalismo no Brasil (1978-1999). *Revista de Sociologia e política*, Curitiba, n. 15, p. 11-124, nov. 2000.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* – ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

- ARAÚJO, Angela M. **Trabalho, precarização e relação de gênero em tempos de flexibilização e reestruturação produtiva**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, XIII. GT: Trabalho, precarização e políticas públicas. Recife, PE, 29/05 a 01/06 de 2007.
- ATLAS da Economia solidária no Brasil (2005). Brasília: MTE, Senaes, 2005. Disponível em: <http://base.socioeco.org/docs/sies_atlas_parte_1.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2008.
- ATLAS da Economia solidária no Brasil (2013). Brasília: MTE, Senaes, 2013. Disponível em: <<http://sies.ecosol.org.br/atlas>>. Acesso em: 13 abr. 2015.
- BARRETO, Theo da Rocha. **Trabalhadores informais e desempregados: a precarização como homogeneização “sui generis” na formação dos “sem emprego”**. Um estudo sobre a trajetória de trabalhadores informais e desempregados na RMS, no final do século XX. 2005. 270 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- BOITO JR., Armando; MARCELINO, Paula. **O sindicalismo deixou a crise para trás?** Notas sobre o caso brasileiro. In: ENCONTRO DA ABET (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DO TRABALHO), XI. Campinas, set. 2009.
- EMPREGO, desenvolvimento humano e trabalho decente: a experiência brasileira recente. Brasília: CEPAL/ PNUD/OIT, 2008. Disponível em: <http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/decent_work/pub/emprego_desenvolvimento_299.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2009.
- CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES - CUT. **Resolução do VII Congresso Nacional da CUT**. Serra Negra, São Paulo. 15 a 19 de agosto de 2000. Disponível em: <<http://www.cut.org.br/system/uploads/document/b914a5d169c187f5c3b4dd5124cbf29f/file/7-congresso-nacional-da-cut-7-concut-15-a-19-08-2000.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2009.
- CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES/BAHIA - CUT/BA. **Boletim informativo da ADS/BA**. CUT: Salvador, 2005.
- COIMBRA, Ana Livia de Souza. **Sindicalismo e cidadania: análise da participação institucional dos sindicatos dos trabalhadores cutistas em período de crise**. 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- DRUCK, Maria da Graça. **Terceirização: (des)fordizando a fábrica – um estudo do complexo petroquímico de Camaçari**. Campinas: Boitempo, 1999.
- _____. Globalização, reestruturação produtiva e movimento sindical. *Caderno CRH*, Salvador, n. 24-25, p. 21-40, jan./dez. 1996. Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=176>>. Acesso em: 15 mar. 2009.
- DRUCK, Maria da Graça; FRANCO, Tânia. **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- DRUCK, Maria da Graça; OLIVEIRA, Luiz Paulo Jesus de; JESUS, Selma Cristina Silva de. **Precarização social do trabalho no Brasil: o caso da vulnerabilidade dos jovens e dos sindicatos**. In: BRAGA, Taiz; VIDAL, Francisco; NEVES, Laumar (org.). **Trabalho em questão**. Salvador: SEI, 2010.
- FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. **Da cidadania salarial à Agência de Desenvolvimento Solidário: o Sindicalismo-CUT e os desafios para inventar uma nova cidadania**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- GALVÃO, Andréia. **Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

HIRATA, Helena; PRETÉCILLE, Edmond. Trabalho, exclusão e precarização socioeconômica – o debate das ciências sociais na França. **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 47-80, jul/dez. 2002.

JESUS, Selma Cristina Silva de. **Da “cidadania regulada” à cidadania regressiva**: um estudo de caso do projeto de cooperativismo urbano da CUT. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www.ppgcs.ufba.br/site/db/trabalhos/642015110556.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

LIMA, Jacob Carlos. **As artimanhas da flexibilização**: o trabalho terceirizado em cooperativas de produção. São Paulo: Terceira Margem, 2002.

MAGALHÃES, Reginaldo Sales; TODESCHINI, Remígio. Sindicalismo e economia solidária: reflexões sobre o projeto da CUT. In: SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo (org.). **A economia solidária no Brasil**: a autogestão como resposta ao desemprego. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 135-158.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. ?, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan. 2010.

NORONHA, Eduardo G. Ciclo de greves, transição política e estabilização: Brasil, 1978-2007. **Lua Nova**, São Paulo, n. 76, p. 119-168, 2009.

OGANDO, Claudio. **As fronteiras da economia solidária**: uma análise a partir do mapeamento nacional. [s.d.]. Disponível em: <<http://sies.ecosol.org.br/images/resultado/artigoabo.pdf>>. Acesso: 1 dez. 2015.

POCHMANN, Marcio; BARRETO, Reginaldo Muniz; MENDONÇA, Sérgio Eduardo

Arbulu. Ação sindical no Brasil: transformações e perspectivas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 10-23, 1998.

RODRIGUES, Leôncio Martins. O declínio das taxas de sindicalização: a década de 80. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 1-31, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v13n36/36leoncio.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2008.

SANTOS, João Bosco Feitosa dos. **O avesso da maldição do Gênesis**: a saga de quem não tem trabalho. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000. SINGER, Paul A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: SANTOS, B. S. S. (org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 83-126.

SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo. (org.). **A economia solidária no Brasil**: a autogestão como resposta ao desemprego. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SINGER, Paul. **A economia solidária no governo federal**. Brasília: Ipea, 2004. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BBFBB292256E7/conf_textopaulsinger.pdf>. Acesso: 4 out. 2013.

Recebido em 18/05/2014

Aceito em 16/11/2015

AS CONTRATAÇÕES NA INDÚSTRIA NAVAL EM RIO GRANDE – RIO GRANDE DO SUL

HIRING NAVAL INDUSTRY IN RIO GRANDE - RIO GRANDE DO SUL

Ana Paula Ferreira D'Ávila*
Maria Aparecida Bridi**

Resumo

O presente artigo tem como pano de fundo a questão do desenvolvimento e reativação da indústria naval no Brasil. Precisamente, o objeto deste estudo é o Polo Naval e *Offshore* de Rio Grande, no Rio Grande do Sul. A construção do Polo Naval e *Offshore* começou em agosto de 2006, com as obras de instalação do dique seco. Em 2007, a indústria naval foi inserida nos objetivos do Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal, com o papel de renovar a frota da Transpetro, a qual passou a priorizar as licitações de petroleiros de grande porte para estaleiros brasileiros. O Polo Naval foi inaugurado em 2010, e sua estrutura compreende atualmente três estaleiros (Estaleiros Rio Grande 1 e 2, e Honório Bicalho). Com uma metodologia que envolveu a realização de entrevistas de caráter exploratório, visita guiada a um estaleiro, participação em palestra, e dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados e da Relação Anual de Informações Sociais, analisou-se o padrão de contratação da força de trabalho durante os anos de 2013 e 2014, e identificou-se elevada rotatividade e formas flexíveis de contratação, e as consequências, para os trabalhadores, decorrentes da dinâmica de trabalho que se estabeleceu no Polo.

Palavras-chaves: Reativação da indústria naval. Formas de contratação. Rotatividade.

Abstract

This work has as its backdrop the question of development and reactivation of the shipbuilding industry in Brazil. Precisely, the object of this study is the Polo Naval and Offshore of Rio Grande/RS. The construction of the Polo Naval and Offshore began in August 2006, with the dry dock installation works. In 2007, the shipping industry was included in the objectives of the Growth Acceleration Program of the Federal Government, with the role of renewing the fleet of Transpetro, which started to prioritize

* Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR - Bolsista Capes). Integra, como pesquisadora, o Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade (GETS/UFPR), Brasil. E-mail: anapaulasocio10@gmail.com

** Doutora em Sociologia, professora do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e coordenadora do Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade (GETS/UFPR), Brasil. E-mail: macbridi@gmail.com

the procurement of large tankers for Brazilian shipyards. The Naval Pole was inaugurated in 2010, and its structure currently comprises three shipyards (ERG 1, 2 and Honório Bicalho). With a methodology that involved conducting exploratory interviews, guided visit to a shipyard, participation in lecture, and data from General Register of Employed and Unemployed Persons and the List of Social Information, we analyze the pattern of hiring the work force during the years 2013 and 2014. We identified high turnover and flexible forms of employment and the consequences for workers from working dynamic that was established in Polo.

Keywords: Reactivation of the shipbuilding industry. Contracting forms. Turn over.

Introdução

Segundo Harvey (1993), transitamos de um regime de acumulação, de padrão fordista, para o regime de acumulação flexível. O padrão de contratação fordista, “embora não tenha se implantado igualmente em todos os países industrializados, tornou-se referência ao longo do século XX, como modelo mais adaptado à produção em massa e a esta nova fase do processo de acumulação capitalista” (RAMALHO, 2010, p. 88), passou a ser considerado o grande “vilão” e causador do desemprego, sofrendo ataques de diversas ordens (D’AVILA; BRIDI, 2015).

No caso do Brasil, a flexibilidade da contratação da força de trabalho (KREIN, 2001; LEITE, 2009) que, historicamente, caracteriza o nosso mercado de trabalho, ampliou-se e adquiriu novas configurações nos anos 1990, no contexto dos governos Collor e Cardoso. Em um contexto de crise econômica e aumento do desemprego, tomou substância o discurso da flexibilização e de novas formas de gestão do trabalho, como estratégias adotadas pelo capital para manter seu ciclo de acumulação (BRIDI; BRAUNERT, 2015). Nos termos de Krein (2001), a flexibilização pode ser compreendida como a “liberdade” das empresas em determinar as condições de uso da mão de obra, as formas de contratação, remuneração, e de jornadas. Lembra o autor que “flexibilização” e “flexibilidade” em si não significam precarização, precariedade. Entretanto, a forma como foi se configurando e ganhando expressão no mercado de trabalho, passou a significar piora nos padrões de contratação. As políticas nas relações de trabalho, consonantes com o pensamento liberal e que trouxeram a deterioração do trabalho (BRIDI, 2006), envolveram a criação de “medidas flexibilizadoras das relações de trabalho no Brasil nos anos 1990, que facilitaram a contratação por tempo determinado (Lei nº 9.601/98), temporário (Portaria nº 02, de 29 de maio de 1996), o Banco de Horas (Lei nº 9.061/1998 e Medida Provisória nº 1709/98), a flexibilização da remuneração de acordo com metas ou resultados estipulados pelas empresas (Medida Provisória nº 1029/94), entre outras (KREIN, 2001). Na prática, isso significou a corrosão dos sistemas de proteção e das garantias dadas pelo emprego, tanto no plano individual quanto no coletivo, produzindo uma situação de insegurança para amplas parcelas de trabalhadores (BRIDI, 2006; D’AVILA, BRIDI, 2015).

A partir de 2003, com a entrada de um governo de perfil trabalhista, o governo Lula não conseguiu ampliar a regulação pública dos contratos de trabalho, por estar submetido a uma dinâmica de política econômica conservadora, que relega

as políticas de desenvolvimento social à determinação e controle fiscal e monetário. Desse modo, a flexibilidade dos contratos de trabalho, que se consolidou nos anos 1990, reproduziu-se na “década seguinte, apesar do desejo do governo de revertê-la” (DEDECCA, 2009, p.140).

Contudo, segundo Dedecca (2009), se o novo governo não fez retroceder os padrões flexíveis de contratação concebida pelo governo anterior, em certa medida conteve seu avanço, ampliando a fiscalização dos contratos de trabalho, adotando a política de valorização do salário mínimo, aderindo à agenda da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre trabalho decente, dentre outras medidas. Segundo Krein, Santos e Moretto (2013), à medida que a agenda desenvolvimentista foi ganhando maior expressão e se ampliando,

[...] os indicadores do mercado de trabalho melhoraram, a flexibilização como tese perdeu força, mas continuou prevalecendo em aspectos de interesse do governo, tais como a pressão pela regulamentação da terceirização e a previdência pública (KREIN; SANTOS; MORETTO, 2013, p. 37).

Conforme os autores, a política de valorização do salário mínimo, a ampliação do seguro desemprego, da cobertura previdenciária, o reconhecimento das centrais sindicais, entre outras políticas, são exemplos da perda de força da tese flexibilizadora.

É nesse quadro de padrões flexíveis de trabalho no Brasil que se deu a instalação e desenvolvimento do Polo Naval e *Offshore* de Rio Grande, no Rio Grande do Sul, o qual contribuiu para diversificar a estrutura ocupacional no município (D’AVILA; BRIDI, 2015). Como veremos na sequência, nos debruçamos sobre uma dinâmica recente na cidade de Rio Grande, quando da emergência de um Polo Naval, que alterou profundamente a região. Neste artigo, porém, focamos a dimensão da contratação da mão de obra por essa indústria, marcada pelo trabalho por projeto, por empreitada e, portanto, flexível em sua condição.

Vale destacar que no Polo Naval é feita exclusivamente a reparação e/ou construção de navios, enquanto o Polo Naval e *Offshore* abrange a construção e/ou reparação de plataformas e navios de apoio marítimo para atividades *offshore* da indústria de petróleo e gás (CARVALHO; CARVALHO; DOMINGUES, 2012, p. 18-9). Tal empreendimento tem relação com a agenda de desenvolvimento econômico do período do governo Lula, com vistas à reativação da indústria naval no Brasil. Assim é que, em 2006, na cidade de Rio Grande, no litoral do Rio Grande de Sul, tiveram início as obras do dique seco, infraestrutura crucial para as instalações de uma área de construção e reparação de embarcações, assim como de equipamentos marítimos vindouros¹. O Polo Naval e *Offshore* foi inaugurado em 2010, e atualmente está estruturado em torno de três estaleiros (ERG 1, ERG 2 e Honório Bicalho).

1 Informação obtida em matéria veiculada pela Agência Brasil, disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2006-01-26/petrobras-inaugura-canteiro-de-obras-da-plataforma-p-53-no-litoral-gaucha>>.

Uma indagação que percorre o presente artigo se refere às formas de contratação nesse empreendimento, razão pela qual buscamos analisar o padrão de contratação da força de trabalho durante os anos de 2013 e 2014 no referido Polo. Este recorte temporal corresponde ao período em que foram entregues as Plataformas P-63, P-55, P-58 e o casco da P-66, resultando, portanto, em movimento de contratação, bem como em desmobilização de mão de obra.

As fontes dessa pesquisa foram entrevistas exploratórias com os dirigentes do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico de Rio Grande e São José do Norte (Stimmmerg), visita guiada, palestras de representantes empresariais. As informações obtidas foram cruzadas com dados do mercado de trabalho presentes no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) e da Relação Anual de Informações Sociais (Rais)².

Uma das constatações foi a elevada rotatividade e formas flexíveis de contratação. Os trabalhadores ficam, em média, dois anos e meio trabalhando e, quando a plataforma é concluída, eles são dispensados, tendo que aguardar até a próxima licitação. Por isso, a rotatividade tem relação com a característica própria da indústria naval, cuja dinâmica de produção é orientada por projeto. A forma flexível tende a ser o padrão de contratação dessa indústria.

A cidade de Rio Grande, a indústria naval: um breve contexto

O município de Rio Grande, que tem uma área de 2.709,522 km², situa-se no extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul, cerca de 340 km de Porto Alegre, entre a Lagoa dos Patos, a Lagoa Mirim e o Oceano Atlântico. No decorrer da história do município, é possível elencarmos que os portos foram instalados na região em virtude de sua localização geográfica privilegiada, servindo de aporte no escoamento de produtos. Nesse sentido, houve a construção de um primeiro porto, fundado em 1823, hoje chamado Porto Velho, tendo sido inaugurado em 1915 o Porto Novo. Em 1970 – outra data que marca uma mudança – desenvolveu-se o Superporto, concomitantemente com a instalação de um Distrito Industrial que inclui terminais de granéis, farelos e óleos vegetais, terminais de contêineres, fertilizantes, petroquímica, e empresas de logística (CARDOSO, A. L., 2012, p. 16; D'AVILA, 2015). Na última década, a cidade vem crescendo de modo substancial em termos populacionais, visto que, segundo Censo de 2010, possuía uma população de 197.228 habitantes, tendo saltado, em 2014, para 207.036 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015; D'AVILA, BRIDI, 2015). Em 2015, sua população estimada é de 207.860 habitantes.

O crescimento populacional no período recente está relacionado com as mudanças econômicas na região, sobretudo, no setor naval. O marco inicial da construção do Polo Naval e *Offshore* é o dique seco, cujas obras começaram em

agosto de 2006; sua área é de 350 m de comprimento, 130m de largura e 17,1m de altura, espaço voltado para a construção e reparação de embarcações, equipamentos marítimos, entre outros (CARDOSO, A. L., 2012, p. 16). A descoberta da camada pré-sal foi determinante para a construção do dique seco. Em 2013, o dique ganhou um novo pórtico, de modo que, enquanto o antigo tinha a capacidade de movimentar até 600 toneladas, o novo passa a ter a capacidade de duas mil toneladas (DIVÉRIO, 2013). O Polo Naval conta ainda com uma infraestrutura de 430mil m² “para construção e reparos de unidades marítimas (*offshore*) para a indústria do petróleo, tais como plataformas flutuantes de perfuração, produção e de apoio” (FATOR BRASIL, 22/10/2010; D'AVILA, 2015). E, em outubro de 2010, o então presidente da República inaugurou o Polo Naval e *Offshore*. A construção de equipamentos para a indústria de petróleo foi um elemento chave para a retomada da indústria naval.

Para Pasin (2002), o desenvolvimento da indústria naval brasileira adquiriu novo fôlego no final da década de 1990 com a promulgação da Lei do Petróleo (Lei nº 9.478/97), que “abriu o mercado de exploração e refino do hidrocarboneto a novos *players* além da Petrobrás, acelerando a expansão da exploração de petróleo *offshore*” (PASIN, 2002, p. 129), bem como com o Programa Navega Brasil, lançado em 2000 pelo governo federal, que operacionalizou a alteração das condições de crédito aos armadores e estaleiros, expondo a Petrobrás à concorrência internacional (PASIN, 2002). Todavia, a efetiva reativação da indústria naval nacional (setor em decadência desde a década de 1980), deu-se a partir do governo Lula, com a atuação do governo federal juntamente com a Petrobrás e com a Marinha, instaurando, desse modo, uma política voltada para a reativação da indústria naval e a retomada do setor. Um dos grandes diferenciais que se estabeleceu a partir de 2003 foi o forte conteúdo nacional que o governo delineou para o setor. Cumpre ressaltar alguns fatores que foram decisivos nessa escolha, tais como a pressão de setores da indústria naval, aqui representados pelo Sindicato Nacional de Indústria da Construção e Reparação Naval e *Offshore* (Sinaval), pelos empresários, bem como os “altos custos com o afretamento por parte da Petrobrás, a necessidade de renovação da frota da TRANSPETRO, a descoberta de campos em águas profundas” (CARVALHO, 2011, p. 5), o que demanda mais embarcações, “e mudanças na política de conteúdo local nas rodadas de licitação da Agência Nacional de Petróleo (ANP)” (CARVALHO, 2011, p. 5).

Então, em 2004, a Transpetro, que é subsidiária da Petrobrás e responsável junto com esta por organizar as demandas da indústria naval, pautando o desenvolvimento do setor, lançou o Programa de Modernização da Indústria Nacional de Petróleo e Gás (Prominp), e o Programa de Modernização e Expansão da Frota – Promef I, de 2004, e Promef II, de 2008 (AMARAL; GOMIDE; PIRES, 2014, p. 194). O Promef possui três pilares: a) construir navios no Brasil; b) alcançar índice de conteúdo nacional mínimo de 65% na primeira fase, e de 70% na segunda fase; e c) atingir competitividade internacional, após a curva de aprendizado. O Promef, por sua vez, “integra o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do

² Contamos, para esta etapa de captação dos dados do CAGED e RAIS, com a contribuição do professor Dr. Francisco E. Beckenkamp Vargas da Universidade Federal de Pelotas/RS, a quem agradecemos.

Governo Federal e é responsável por renovar a frota da Transpetro³ priorizando as licitações de petroleiros de grande porte em estaleiros brasileiros. Com isso, grupos industriais nacionais passaram a investir na construção de estaleiros. Logo, houve uma desconcentração do parque naval, que até então se localizava no Rio de Janeiro, passando para novos locais, tais como o Porto de Rio Grande, no Rio Grande do Sul, e o de Suape, em Pernambuco – neste último são construídos navios petroleiros, e, em Rio Grande, são construídas as plataformas para exploração de petróleo.

Para o Polo Naval e *Offshore* a “Petrobrás possui direito de uso através de comodato, por dez anos contados a partir de setembro de 2010 e possibilidade de renovar contrato de uso por mais dois anos” (FABRES, 2014, p. 33). A Petrobrás assinou contratos de concessão, via licitação, com um consórcio empresarial e com uma empresa, o primeiro está voltado para a instalação e integração de módulos nas plataformas de petróleo. E a empresa, por sua vez, tem na sua carteira a construção de oito cascos replicantes do tipo FPSOs (*Floating Production, Storage and Off-Loading Platform* – ou Plataforma Flutuante de Produção, Armazenamento e Escoamento replicantes), que são plataformas feitas como réplicas, idênticas entre si, em que cada uma repete o projeto da anterior, permitindo ganhos de custo e de prazo na construção – e três navios sondas para exploração de pré-sal. Passamos a analisar, na sequência, as formas de contratação na região.

As contratações no Polo Naval

O Polo Naval é operado no estaleiro um e dois por uma empresa, e o estaleiro Honório Bicalho tem como responsável um consórcio empresarial, conforme dito anteriormente. Segundo informações de entrevistados, em novembro de 2014 a empresa tinha 8.400 trabalhadores diretos e 3.600 indiretos, esses trabalhadores e trabalhadoras convivem diariamente, mas estão submetidos a contratos de trabalho diversos. No ano de 2012, o consórcio empresarial contava com um total de funcionários ativos em torno de 2.500; em 2013, esse número chegava a aproximadamente 6.500 trabalhadores. Em relação ao ano de 2014, não obtivemos os dados do consórcio empresarial, mas, segundo jornais locais, com a “Operação Lava-Jato”⁴, o consórcio parou de contratar e, em maio de 2015, ameaçou rescindir o contrato com a Petrobrás⁵. Todavia, no começo de julho de 2015, a Petrobrás

3 Informação obtida no site da Transpetro, disponível em: <http://www.transpetro.com.br/pt_br/promef.html>. Acesso em: 24 de jun. 2014.

4 Deflagrada em março de 2014, a Operação Lava-Jato é uma investigação da Polícia Federal que apura desvios de recursos da Petrobrás envolvendo servidores públicos, políticos e empresários. A esse respeito ver matéria do jornal Zero Hora, disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/11/entenda-a-operacao-lava-jato-as-empresas-envolvidas-e-o-impacto-no-rio-grande-do-sul-4646007.html>>.

5 A este respeito ver matéria de Caio Cigana veiculada pelo Zero Hora, disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/economia/noticia/2015/05/impasse-sobre-plataformas-de-petroleo-ameaca-novos>>.

suspendeu, mediante a mobilização sindical, a decisão de mandar as Plataformas P-75 e P-77 para a China, mantendo-as sob a responsabilidade do consórcio empresarial no Rio Grande/RS – o impasse envolveu aditivos do contrato no valor de US\$ 1,6 bilhão para a montagem e integração das duas plataformas⁶. Em 2013, o Polo Naval empregava em torno de 20 mil pessoas e, hoje, segundo o presidente do sindicato, esse número não passa de 6,5 mil⁷.

O perfil do município de acordo com as ocupações e as taxas de rotatividade

Rio Grande, segundo Fialkow (2014, p. 9) figura entre os municípios de maior produto interno bruto (PIB) *per capita* do Rio Grande do Sul. Entretanto, o autor destaca que, em razão da natureza “da atividade não permite uma apropriação de grande parte deste como renda na cidade, o que mantém o município e a região ainda com relativa precariedade na sua estrutura econômica” (FIALKOW, 2014, p. 9). Como podemos visualizar na Tabela 1, a indústria corresponde a 35,3% da economia em Rio Grande, dados de 2010, perdendo apenas para a atividade de serviços, com 51,1%. Já em 2012, Rio Grande ocupava o quarto lugar, com o PIB representando uma participação de 3,23% no estado (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 2015). Esses dados têm relação com a instalação do Polo Naval, que também contribuiu para diversificar a estrutura ocupacional, como podemos ver na Tabela 2.

Tabela 1 - Estrutura produtiva do município de Rio Grande, ano: 2010

Município	Agropecuária (%)	Indústria (%)	Adm. Pública (%)	Demais Serviços (%)
Rio Grande	3,0	35,3	10,6	51,1

Fonte: extraído de Fialkow (2014).

investimentos-em-rio-grande-4765180.html>.

6 A esse respeito ver matéria de Karoline Avila (2015) veiculada pela RBS, disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/acertodecontas/2015/11/26/contrato-entre-petrobras-e-qgi-para-construcao-de-plataformas-e-formalizado-em-rio-grande/?topo=52%2C1%2C1%2C%2C171%2Ce171>>.

7 A esse respeito ver matéria de Juliana Bublitz (2015) veiculada pelo jornal Zero Hora, disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/economia/noticia/2015/02/polo-naval-de-rio-grande-vai-da-euforia-ao-vazio-4704780.html>>.

Na Tabela 2, apresentamos o perfil do município de acordo com as ocupações que mais admitiram e desligaram no período de janeiro de 2011 a dezembro de 2014, numa pesquisa de quadro consolidado e de movimentação agregada, de acordo com o nível de ocupação. Consideramos um setor mais amplo – a Indústria de Transformação – e o subsetor Indústria metalúrgica, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Tabela 2 – Ocupações, salários médios, admissão e desligamentos: Indústria de Transformação e o subsetor: Indústria metalúrgica: 2011 a 2014.

CBO 2002	Salário Médio Adm.	Admissão	Desligamento	Saldo
724315:Soldador	1.354,70	97	124	-27
724205:Montador de Estruturas Metálicas	934,71	41	49	-8
723315:Pintor de Estruturas Metálicas	1.091,56	16	142	-126
910105:Encarregado de Manutenção Mecânica de Sistemas Operacionais	1.166,00	15	14	1
414105:Almoxarife	1.165,38	8	10	-2
782515:Motorista Operacional de Guincho	1.363,57	7	8	-1
724405:Caldeireiro (Chapas de Cobre)	1.273,00	7	15	-8
724410:Caldeireiro (Chapas de Ferro e Aço)	1.410,00	6	9	-3
782220:Operador de Empilhadeira	1.106,50	6	7	-1
716610:Pintor de Obras	1.181,75	4	1	3

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego/Caged. Editada pelas autoras.

Segundo os dados do Caged, no período de três anos houve a admissão de 97 soldadores e o desligamento de 124, sendo que o salário médio gira em torno de R\$1 354,70 no município de Rio Grande. A segunda ocupação que mais admitiu foi a de montador de estruturas metálicas, totalizando 41 admissões no período referido, mas também foi a que desligou – 49 funcionários, ou seja, muito mais do que o contratado no período. O pintor de estruturas metálicas é a ocupação que mais evidencia a sazonalidade do Polo, pois de 2011 a 2014 admitiu 16 trabalhadores e foram desligados 142, apresentando um saldo negativo muito alto (126), esse número está ligado às plataformas de petróleo e à diminuição de contratação, em virtude da “Operação Lava-Jato”. Isto é, a movimentação desse profissional está vinculada às etapas de construção de uma plataforma. Dentre as ocupações selecionadas, observamos que o caldeireiro de chapas de aço e ferro é aquele que recebe o maior salário, assim como apresenta um índice baixo de desligamento. Entretanto, a indústria de transformação e o subsetor da indústria metalúrgica são recortes amplos, por isso os dados nas Tabelas 3 e 4, que se seguem, referem-se ao recorte segundo o grupo de construção de embarcações, o qual representa especificamente os trabalhadores na indústria naval da cidade.

Nesse sentido, a Tabela 3 apresenta o motivo de desligamento para os anos de 2013 e 2014. Como se pode observar, a maioria dos desligamentos se deve à demissão sem justa causa. Em 2013, foram demitidos sem justa causa 5.481, isto é, quantidade maior que em 2014, quando foram demitidos 3.345, seguida pelos desligamentos resultantes das situações de transferências sem ônus: em 2013, foram transferidos 1.030, mais do que o dobro de 2014, com 446, e pelos termos de contrato, que em 2013 foram 1 024 e, em 2014, 445.

Tabela 3 - Construção de embarcações: motivo de desligamento em 2013 e 2014.

Motivo Desligamento	2013	2014
Demissão com Justa Causa	100	63
Demissão sem Justa Causa	5.481	3.345
Término Contrato	1.024	445
Desligamento sem Justa Causa	407	133
Transferência sem Ônus	1.030	446
Falecimento	6	10
Aposentadoria	0	7
Total	8.048	4.449

Fonte: RAIS

Na Tabela 4, apresentamos o tamanho dos estabelecimentos por número de trabalhadores ativos (número de vínculos empregatícios) em 2013 e 2014, de acordo com a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE 2.0), no grupo de construções de embarcações. Em 2013, o estabelecimento com mil ou mais vínculos ativos contava com 5.992 vínculos empregatícios, seguido pelos estabelecimentos de 500 até 999 vínculos ativos, com 928, e, em terceiro lugar, os estabelecimentos de 100 a 249, com 304 vínculos empregatícios. No ano de 2014, temos, em primeiro lugar, o estabelecimento com mil ou mais vínculos ativos, que possuía 7.246 vínculos empregatícios. Em segundo lugar, temos os estabelecimentos de 100 a 249, responsáveis por 169 vínculos empregatícios, seguido pelo estabelecimento de 20 a 49, com 45 vínculos empregatícios. Observamos que o estabelecimento de 500 até 499 foi responsável por um contingente considerável de vínculos empregatícios em 2013, não repetindo o resultado em 2014.

Tabela 4 - Construção de Embarcações: tamanho de estabelecimento por vínculos ativos em 2013 e 2014.

Tamanho do estabelecimento por vínculos ativos (Número de vínculos empregatícios)	Ano 2013 Número de vínculos empregatícios	Ano 2014 Número de vínculos empregatícios
De 1 a 4 vínculos ativos	2	1
De 10 a 19 vínculos ativos	0	18
De 20 a 49 vínculos ativos	0	45
De 100 a 249 vínculos ativos	304	169
De 250 a 499 vínculos ativos	0	0
De 500 a 999 vínculos ativos	928	0
1000 ou Mais vínculos ativos	5.992	7.246
Total	7.226	7.479

Fonte: RAIS.

Para obter a taxa de rotatividade, consideramos o grupo de construção de embarcações e utilizamos a metodologia elaborada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), que calcula a rotatividade a partir da taxa de desligamentos descontados (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2014). Essa taxa refere-se ao volume de desligados excluindo-se os contratos que foram rompidos por motivos de falecimento, aposentadoria, transferência e a pedido do trabalhador. E considera,

portanto, a demissão sem justa causa, pois é este volume de desligados que influi potencialmente sobre o seguro desemprego (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2014, p.12). Para o DIEESE, há uma persistência de um grande volume de desligamentos no mercado formal dos celetistas (42,3% em 2012) “seguido de contratações e recontrações, que determinam as elevadas taxas de rotatividade e, conseqüentemente, o crescimento quantitativo do uso do seguro-desemprego” (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2014, p.12).

Dito isto, com base na metodologia do Dieese, referente à taxa dos desligamentos descontados, consideramos a demissão sem justa causa da Tabela 3 para os anos de 2013 e 2014. Em 2013, esse número foi de 5.481 e, em 2014, de 3 345, que são divididos pelos estabelecimentos com mil ou mais vínculos ativos da Tabela 4, os quais, em 2013, representavam 5.992 e, em 2014, 7.246. Portanto, temos que a taxa de rotatividade girou em torno de 91,47%, em 2013 – ano em que as três plataformas (P-63, P-55 e P-58) estavam ou em processo de construção ou de finalização, simultaneamente –, e de 46,16%, em 2014, ano em que o casco da P-66 foi finalizado. Essa rotatividade é também de cunho sazonal (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2011, p. 14), uma vez que o trabalho é por projetos e constituído por fases.

Em virtude da grande demanda de ações trabalhistas, cumpre ressaltar que foi necessária a criação de mais duas varas de trabalho na cidade de Rio Grande (totalizando quatro varas), pois a cada ano as varas do trabalho recebem cerca de oitocentos processos. Só em 2013 havia mais de 2,8 mil processos em andamento por vara do trabalho. E o mote causador, em grande maioria, são processos relacionados à terceirização e à reivindicação de direitos, por parte do trabalhador. Para construir uma plataforma, a Petrobrás realiza diversas terceirizações, e quando um trabalhador reivindica direitos, várias empresas são demandadas, e em grande parte dos casos, as empresas já não possuem mais sede na cidade. “Em muitos casos, tem um reclamante para dez reclamados” (FERNANDES, JORNAL AGORA, 2014).

Por sua vez, o problema do desemprego causado pela rotatividade é ampliado pelas atividades sazonais do Polo. Com base nesses dados, abordamos a seguir as contratações e a rotatividade do ponto de vista qualitativo.

A dinâmica das contratações no Polo Naval e a peculiaridade da rotatividade

A primeira observação diz respeito a uma mudança nos patamares de contratação de mão de obra do Polo. De acordo com o representante empresarial “A”, de fevereiro a setembro de 2014 a empresa passou de 4 mil para 12 mil trabalhadores:

Vocês imaginem em quatro meses colocar praticamente oito mil pessoas, duas mil pessoas por mês, quinhentas pessoas por semana, mais de cem pessoas por dia. O processo seletivo é aquilo, você “levanta os braços, levanta as suas mãos, tem todos os dedos” [...]. Pode entrar. Acha que vão fazer teste psicológico? Não. Aí tem de tudo né. Então, num ambiente desse, você fazer um trabalho desse, é ousadia. E felizmente a gente tá conseguindo dar

bons resultados, tem alguma dificuldade, mas que tá sendo executada (Representante A da empresa, Pelotas, novembro de 2014).

Em virtude do *boom* de contratações, e da forma como foram realizadas, conforme exposto acima, surgem problemas de ordens diversas, elencados a seguir.

O elevado número de contratações, chegando a cem por dia, sem qualquer possibilidade de uma seleção mais criteriosa para o trabalho, tem relação com as taxas de rotatividade e acidentes. A seleção acontece no e durante o trabalho, ou seja, apenas depois da contratação.

[...] Na verdade não é *turn over*, houve uma, que a gente chama lá de mobilização de mão-de-obra muito alta, num espaço-tempo curto e nem a possibilidade de fazer uma seleção adequada, mas se fosse fazer uma seleção com todos os requisitos que nós temos, não ia ter [...]. As pessoas com o tempo vão melhorando. É uma curva de aprendizado. Nessa curva de aprendizado o componente acidente tá ali, claro. A pessoa não tá capacitada, não tá ambientada, não tem conhecimento, não tem experiência, então realmente é um período complicado, gente. [...] Não tem, ah não, não fica meses e meses em treinamento [...] (Representante A da empresa. Pelotas, novembro de 2014).

Sem tempo para o devido treinamento, os trabalhadores caem direto nas atividades laborais, podendo ocorrer desde a não adaptação, daí sua saída da empresa, até acidentes decorrentes da falta de treinamento.

A rotatividade/*turn over*, considerada como uma das causas de acidentes de trabalho, deve-se à mobilização de mão de obra muito volumosa num período curto, e, segundo o representante A da empresa, deve-se também à falta de experiência ou de uma “cultura” na construção naval:

Você pode ter certeza, pra gente só estar com 12 mil funcionários com um nível de qualidade que requer a gente não encontra aqui e nem consegue trazer, importar todo esse modelo aqui. A gente acaba utilizando uma mão-de-obra que não é totalmente preparada. Imagina um local desse [...] A gente não tem tradição em cultura naval. [...] No Rio de Janeiro ao longo da Avenida Guanabara [...] são várias empresas da área de offshore. Então ali o pessoal está preparado. Tem até um pouco de tradição, os filhos do pessoal que já estão ali. A gente tem uma estatística, que mostra que nos primeiros três meses é a maior taxa de acidente nosso aqui, ficava nos primeiros três meses [...] (Representante A da empresa, Pelotas, novembro de 2014).

Os representantes da empresa reconhecem a relação entre os acidentes e a rotatividade, mas os atribuem “à curva de aprendizado” do empreendimento correlacionada à baixa qualificação da mão de obra no momento da contratação. Diferentemente das empresas, o sindicato dos trabalhadores atribui outras razões para os acidentes: a modalidade de contrato “homem-hora”, geralmente praticada pelas empresas que subcontratam e, por conseguinte, a fragilidade, do ponto de vista legal, dos empregados de empresas terceirizadas e até quarteirizadas. As contratações

trabalhador/hora, até a década de 1970, era a forma adotada pelo setor industrial prioritariamente para a contratação de serviços de manutenção. Como o próprio nome expressa, prestadores de serviço tinham a responsabilidade única de garantir a presença de seus funcionários na planta industrial dos clientes, sendo remunerados pela quantidade total de horas trabalhadas. Apesar de ainda praticada em larga escala, essa modalidade de contratação não exige comprometimento do fornecedor com resultados e, invariavelmente, as consequências para a indústria são negativas (GARCIA, 2003, p. 24). Isto é, a empresa que subcontrata e aquela que realiza esta forma de contratação são beneficiadas, pois recebem por trabalhador contratado, independente da produtividade apresentada. Isso estaria se reproduzindo no Polo, em vista dessas formas contratuais usuais para a produção, por exemplo, das plataformas flutuantes, que de acordo com Amorin (2010), se diferencia por ser dividida em etapas, nas quais os módulos dos conveses são construídos por empresas terceirizadas, em paralelo com a construção do casco. Essa característica própria da organização da produção exige que, em determinada fase do processo de trabalho, haja mais subcontratação do que em outra. Por isso se trata de uma organização flexível, que pode dispor de uma mão de obra e a descartar facilmente.

Ademais, outra problemática encontrada refere-se à saúde dos trabalhadores e a uma forma de condução pelo médico laboral que tende não conceder atestado médico. Conforme um entrevistado, dirigente sindical do Stimmmerg, é comum o não fornecimento de atestado, mas, sim, de um comprovante de comparecimento à consulta, o que na prática impossibilitaria ao trabalhador se recuperar em casa. Enquanto o dirigente sindical denuncia essa prática em situações de adoecimento ou acidentes, o representante B de uma empresa do Polo afirma a preocupação e o cuidado com o trabalhador:

Nós temos lá [no estaleiro] no ambulatório uma equipe completa que funciona 24hrs a disposição do trabalhador. E a nossa equipe é montada por quatro médicos, atualmente um enfermeiro do trabalho, técnicos de enfermagem, motorista que é o motorista-técnico ele é motorista-técnico socorrista, então e no atendimento para 12 mil, porque além do nosso efetivo [...] a gente tem as subcontratadas e é muita gente mesmo, e no final acabamos atendendo a todos. Aqui temos a UTI. A gente tem essa equipe toda, fora a equipe de atendimento que funciona a Unimed. As nossas assistentes sociais que são maravilhosas, no sentido assim de acompanhar o nosso colaborador acidentado. E nossos técnicos de enfermagem que eles assim são excepcionais. O acidentado se vai para o raio-X ele é acompanhado do início ao fim do processo de atendimento (Representante B da empresa, Pelotas, novembro de 2014).

Ainda que seja de se esperar argumentos contraditórios entre empregadores e trabalhadores, o caso acima sinaliza as divergências entre o discurso da empresa e as condições vivenciadas pelos trabalhadores. Por parte da empresa, há o relato das dificuldades decorrentes do grande número de atestados médicos falsos que são submetidos, situação que denota o absentismo do trabalhador. As razões do absentismo devem ser buscadas nas condições de trabalho e até mesmo como forma clássica de resistência do trabalhador ao tipo de trabalho.

Outro problema que identificamos no estudo de campo, é a questão da drogadição. De acordo com o dirigente sindical, ainda que sem precisar dados numéricos, há um grande contingente de trabalhadores usuário de maconha e outras drogas. Nesse sentido, a empresa desenvolveu uma forma de lidar com a situação, conforme elucida o representante empresarial:

Nosso Programa, [...] a gente tem um livro, um manualzinho que se distribui na admissão quando vai fazer a integração e aí eles assinam um termo de consentimento, leem tudo aquilo que é fácil de ler, letra bem grande, e aí a gente, qualquer um de nós pode ser sorteado, tem um sorteio por computação do Rio de Janeiro, um teste aleatório. Então se tu for sorteado, tu é encaminhado para o ambulatório que tem local preparado, ninguém sabe, ninguém vê e é feito o teste. Aí se dá positivo para alguma droga, tu vais ficar fora uma semana, fazendo exame, e enquanto isso chega o resultado que vai para a contraprova. Chegou o resultado, deu negativo volta para trabalhar, se der positivo. Continua fora para dar um tempo para as drogas saírem do teu organismo e nesse meio tempo tu vais pra psicóloga, és acompanhado. A assistente social fica em cima também cuidando e aí tu retorna pra empresa de novo, vais fazer, és testado de novo negativo, e aí é assim que funciona [...]. Pós-acidente a gente já tem feito e o funcional porque [...] a nossa área, é uma área de risco três. É grande, um risco muito grande, um risco de perder a vida com um guindaste daqueles [...] e assim não é um, tem vários e o operador de máquinas tudo é muito caro e a vida não tem preço (Representante B da empresa, Pelotas, novembro de 2014).

Segundo a empresa, há uma atividade de prevenção, mas quando é comprovada a drogadição do trabalhador por meio de testes, este sofre a punição de se manter afastado do trabalho até a recuperação. Para a empresa, essa atenção é fundamental como forma de prevenção de acidentes. O sindicato de trabalhadores também se apresenta atento a essa questão, tendo proposto um programa para controlar esse problema.

Sobre carência de uma “cultura de polo”

A visão de que há uma ausência de “cultura de Polo”, isto é, de tradição naval, tem sido objeto de preocupação da empresa e também do sindicato, sendo identificada como o grande problema. Por isso, algumas delas procuram desenvolver estratégias para fomentar tal “cultura”⁸. Um dos dirigentes sindicais afirmou que há importação da “cultura asiática” de polo naval, para Rio Grande. Destacou que muitos metalúrgicos foram para o Japão, onde “só se ensina uma vez ao funcionário” e onde “há um esforço maior de aprendizagem”, visto que há uma visão de que “os japoneses compreendem uma planta só de olhar” e de que “as coisas funcionam no grito”. Na visão do dirigente sindical B, essa tentativa de impor um modelo

8 Ver uma crítica sobre o conceito de cultura aplicado pelas organizações em Bridi (2008).

estrangeiro não funciona, porque “há uma cultura brasileira de malandragem” e também uma falta de qualificação. Ele argumenta que os cursos de soldador, de pintor, entre outros, que, em média, têm a duração de três meses não são suficientes para capacitar o trabalhador. Citou seu exemplo, como montador de andaimes há anos, e argumentou que o trabalhador só adquire a experiência necessária com dois anos de prática.

No entanto, na visão da empresa, uma “cultura japonesa” é uma condição desejada para fazer o trabalhador se enraizar na empresa.

Quando você fala de modelo japonês, o cara tem tanto apego a empresa dele, a empresa japonesa paga muito bem [...]. Esses caras são muito bons, o funcionário tem uma identidade com a empresa dele: a cidade, o hospital, a farmácia, o supermercado, o posto de gasolina, a faculdade, o hotel, gente que tem em Seul [Coreia do Sul], uma das cidades sede da copa do Mundo onde o Brasil ficou hospedado lá, é tudo da Hyundai. Tudo da Hyundai. Então, é elementar ninguém vai querer sair da empresa, então você abdica aqui a sua cidadania e vai pra outro lugar porque se você quiser continuar por aqui você tem que trabalhar pra Hyundai. Aqui não, o cidadão já está pensando numa outra “boca”. Infelizmente é assim. E ele não tá errado, ele não pode pensar num plano de longa data, paga ele vai (Representante A da empresa, Pelotas, novembro de 2014).

A empresa se ressentiu pelo fato de o trabalhador não se identificar com ela, não ter senso de fidelidade, visto que ele tende a trocar de empresa por uma oferta de salário maior, mesmo que isso não represente ganhos efetivos:

A grande maioria daqueles que nós já preparamos – [se as empresas] chegam e falam assim: “Te pago R\$ 2.500”. Mesmo sabendo que ele vai gastar mais R\$ 500 até o lugar, ele vai (Representante A da empresa, Pelotas, novembro de 2014).

Quando indagado sobre a ida de trabalhadores para outros estaleiros situados no Japão e na China, durante uma visita guiada ao ERG 1 (Estaleiro 1), o funcionário-guia explicou que quem vai para os outros países são os engenheiros e o pessoal de planejamento e de Recursos Humanos, pois é preciso o domínio do inglês, no mínimo. O fato é que o sindicato e outros atores que expressam em seus relatos o que chamamos de “visão empresarial do Polo” corroboram, por motivos diferentes, a ausência de uma “cultura de polo”. A “cultura de Polo” se refere à tradição no ramo da indústria naval, conforme dito anteriormente, mas também se expressa pelo confronto dos modelos de gestão implantados nos estaleiros, a saber, modelos japonês e chinês, que são apresentados, pelos entrevistados, como conflituosos.

Em março de 2014 a Clarksons Shipping Intelligence apresentou o *ranking* da construção naval mundial, por país. A China figura em primeiro lugar, com 2 293 navios em construção, seguida pela Coreia do Sul, com 890 navios em construção. Em terceiro lugar, encontra-se o Japão, com 850; em quarto lugar, o Brasil, com

144 navios em construção e, em quinto, os Estados Unidos, com 119 navios⁹. Essa posição do Brasil reflete uma política de fomento promovido pelo Estado e um conjunto de atores econômicos do País.

Do ponto de vista de modelos de gestão, o sindicato dos trabalhadores identifica a influência japonesa na empresa e no consórcio empresarial que gerencia os estaleiros. Isto se deve, em parte, à compra de 30% de um estaleiro brasileiro (uma das principais empresas que presta serviços para a Petrobrás) pela Mitsubishi Heavy Industries¹⁰, exigindo atenção do sindicato dos trabalhadores, que afirma que “está em cima” para que o trabalhador de Rio Grande seja valorizado, a fim de que não aconteça o mesmo que ocorreu com a cidade de Macaé/RJ, que teve o seu perfil populacional completamente alterado.

Até o momento desta pesquisa, identificamos três modelos de gestão que se apresentam entrelaçados no Polo Naval e *Offshore* de Rio Grande. Estes modelos estão atrelados ao padrão das políticas industriais e militares da Coreia, da China e do Japão. Entretanto, são necessárias novas pesquisas para investigar os padrões de gestão das empresas do Polo. Essa agenda de pesquisa é importante, tanto porque existe uma leitura, por parte de alguns atores locais, de “problemas” decorrentes de uma ausência de tradição em cultura naval, quanto em razão das implicações dos padrões adotados sobre o modo como se organiza o território, e como a gestão do processo de trabalho poderia vir a modificar o espaço e as relações de poder nele existentes.

A problemática da qualificação e da requalificação da força de trabalho no Polo

A questão da qualificação é frequente tanto para o sindicato quanto para a empresa, pois somente ela não garante o emprego, se garante é nos períodos de maior demanda. No entanto, como analisa Vêras de Oliveira (2006, p. 15), o conceito de qualificação é polissêmico “seja nos seus usos anteriores, seja nas suas aplicações atuais”, não havendo, tampouco, consenso acerca da sua definição e de formas possíveis de medição.

Conforme os dirigentes sindicais, um dos principais problemas para os trabalhadores locais foi o emprego de um grande contingente de trabalhadores de fora da cidade e do estado, que são qualificados e têm experiência. Isso representa um problema por uma questão muito simples: na visão do sindicato, por exemplo, esses trabalhadores migrantes retiraram o emprego dos trabalhadores locais. O argumento é que eles conseguem o emprego porque são “fichados” de acordo com o endereço local que fornecem, e não pela identidade, que revelaria a procedência do trabalhador.

Além disso, para um dirigente sindical entrevistado, existe um sistema no qual determinados trabalhadores do Polo possuem empresas de qualificação em ramos

9 Os dados foram obtidos no Portal Naval, disponível em: <<http://www.portalnaval.com.br/noticia/brasil-e-o-quarto-maior-construtor-naval-do-mundo/>>.

10 Segundo matéria da Agência EFE veiculada pelo Portal G1, disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2013/10/consorcio-japones-compra-30-do-estaleiro-brasileiro-ecovix-engevix.html>>.

de atividade na cidade. Tal sistema funciona da seguinte maneira: as pessoas que se qualificaram na empresa A têm privilégio ao ser fichado (contratado). O sindicato descobriu isso quando, em parceria com a empresa B, promoveu alguns cursos de capacitação e identificou que os trabalhadores qualificados pela empresa B não eram contratados – essa questão será aprofundada em novos estudos. Portanto, para o dirigente sindical, o critério para a “seleção” era oriundo da parceria entre funcionários do Polo Naval e seus superiores.

Apesar disso, as operadoras do Polo estão preocupadas em manter a entrega das plataformas e cascos dentro do prazo acordado com a Petrobrás. E, em 2015, pela primeira vez, foi noticiado nos veículos midiáticos que uma das empresas está empregando, preferencialmente, trabalhadores locais. Interpretamos que essa “preferência” se deve ao reconhecimento, por parte da empresa, de que estes trabalhadores adquiriram experiência.

Se a qualificação é um atributo que pesa no momento da inserção ou não no mercado de trabalho, a requalificação é uma problemática que se impõe para aqueles trabalhadores que perderam o emprego por problemas de adaptação às inovações tecnológicas e para os que sofreram acidentes de trabalho, por exemplo. Essa situação levou uma empresa a constituir estratégias de requalificação:

[...] aquele acidentado que não tem condição de retornar a sua atividade de origem, ele entra nesse novo programa de Requalificação. [Com os trabalhadores afastados por acidentes] a gente se obrigou. Dissemos tá, então vamos fazer mais alguma coisa! Não dá pra deixar ocioso em casa, fazendo seu curativo e vai demorar, às vezes demora, tem certos curativos que demoram 30 dias e aí, vai ficar em casa? Ele é trazido todos os dias ao estaleiro para o curativo, ao ambulatório e é levado de volta com o carro da empresa. Tá, e vai ficar em casa vendo televisão? [...]. Não. Então, ele vai fazer um curso de informática, ele vai fazer alguma coisa para não ficar ocioso e não se desligar de nós (Representante B da empresa, Pelotas, novembro de 2014).

[...] E outra coisa gente, vocês sabem quanto vai ser o custo da empresa? Em termos financeiros, absolutamente nada a gente tem todas as opções de trabalho lá dentro. Ah vai ter que fazer um convênio com o SESC, com o SENAI que é uma escola lá dentro [...]. Mas também que a gente consiga dar o mais importante, que é botar esse pessoal, resgatar esse pessoal, resgatar a autoestima desse cidadão que muitas vezes ela já não é muito boa (Representante A da empresa, Pelotas, novembro de 2014).

De acordo com Adalberto M. Cardoso (2003, p. 88), a requalificação da força de trabalho é uma irmã siamesa da flexibilização dos mercados de trabalho. De fato, ela tem relação com as contratações flexíveis no Polo Naval, visto que trabalhadores contratados para os projetos de construção de plataformas, por exemplo, sem tempo de treinamento suficiente, são vítimas de acidentes de trabalho. A requalificação da força de trabalho é apresentada como algo positivo para o trabalhador e fácil de ser operacionalizada através de parcerias da empresa.

Considerações finais

A característica marcante do trabalho no Polo Naval e *Offshore* da cidade de Rio Grande/RS consiste na sazonalidade do trabalho e na flexibilidade dos contratos, por meio de empresas subcontratadas, terceirizadas e até quarterizadas. Diferentemente da sazonalidade intrínseca da agricultura, a sazonalidade, aqui, está vinculada ao trabalho contratado para os projetos de construção de plataformas, cascos, montagem dos módulos etc. São atividades que têm um começo (quando o projeto é contratado) e um fim (quando o produto é finalizado e entregue). As contratações e o desenvolvimento da região, até o momento, estão relacionados de modo peculiar com a dinâmica da Petrobrás.

Brahm e Leal (2013) argumentam que o Polo: “caracteriza-se como um ambiente amplamente heterogêneo no que se refere às relações de trabalho, como tipo de vínculo de trabalho, origem geográfica/cultural dos trabalhadores, qualificação, entre outras variáveis” (BRAHM; LEAL, 2013, p. 44). Vimos que a flexibilidade dos contratos de trabalho se reproduz no Polo Naval e até se acentua, primeiro pela sazonalidade das atividades e segundo pelo fluxo de trabalhadores que mudam de empresa.

Em 2014, houve uma série de contratações e foi nesse contexto que pudemos observar as problemáticas referentes às formas de contratação, pois, em virtude da grande demanda por trabalhadores, a empresa não tinha condições de fazer um processo seletivo adequado. Por outro lado, o sindicato argumenta que as seleções têm “carta marcada”, ou seja, há os grupos que têm preferência, principalmente para cargos de supervisor e encarregado.

O Polo Naval, com quase 10 anos de funcionamento, vem se configurando e buscando saídas à medida que os problemas vão surgindo. Trata-se de problemas associados às condições de trabalho, mas também à vida dos trabalhadores, que ultrapassam as fronteiras do cotidiano no estaleiro, mas que está profundamente vinculada ao trabalho. Com a emergência de uma mão de obra alóctone que aporta na região em busca de trabalho, ampliam-se os desafios relacionados à questão urbana, moradia, mobilidade e serviços gerais para a população. O cenário atual, marcado pela incerteza, difere do momento das falas de dirigentes sindicais e representantes de uma empresa em 2014, em que podíamos perceber certa esperança, com a previsão de novas contratações para setembro de 2014, as quais impulsionariam novamente o mercado de trabalho sul-riograndense.

As referidas contratações não ocorreram, e o ano de 2015 foi marcado pela luta do sindicato dos trabalhadores para a permanência das atividades do Polo na cidade, pois, sem a perspectiva de novas licitações, o consórcio empresarial e a empresa passaram a desligar centenas de trabalhadores. Após inúmeras paralisações dos trabalhadores, o presidente do sindicato permaneceu sete dias amarrado no portão do consórcio empresarial, como forma de protesto. Com esse episódio, o presidente do sindicato, alguns trabalhadores e o prefeito do município participaram de uma reunião entre a Petrobrás e o consórcio empresarial, entrando em um acordo sobre os aditivos do contrato da P-75 e da P-77, firmando que elas serão construídas

na cidade, ao invés de serem enviadas para a China (como já aconteceu com o casco da P-68). Esse foi um ponto muito importante, mas, apesar disso, até fins de 2015, as contratações ainda não tinham se iniciado, sendo previstas para janeiro de 2016 (D'AVILA, 2015).

Referências

- AGÊNCIA BRASIL. **Petrobras inaugura canteiro de obras da plataforma P-53 no litoral gaúcho**. 26/01/2006. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2006-01-26/petrobras-inaugura-canteiro-de-obras-da-plataforma-p-53-no-litoral-gaucha>>. Acesso em: 19 set. 2014.
- AGÊNCIA EFE. **Consórcio japonês compra 30% do estaleiro brasileiro Ecovix-Engevix**. **Portal G1**, 22/10/2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2013/10/consorcio-japones-compra-30-do-estaleiro-brasileiro-ecovix-engevix.html>>. Acesso em: out. de 2014.
- AMARAL, Lucas Alves; GOMIDE, Alexandre de Ávila; PIRES, Roberto Rocha C. A revitalização da indústria naval no Brasil democrático. In: GOMIDE, Alexandre de Ávila; PIRES, Roberto Rocha C. (ed.). **Capacidades estatais e democracia**: arranjos institucionais de políticas. Brasília: Ipea, 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/capacidades_estatais_e_democracia_web.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2015
- AMORIN, Tailand Oliveira de. **Plataformas Offshore**: uma breve análise desde a construção ao descomissionamento. 2010. Monografia (Bacharelado em Tecnologia em Construção Naval) - Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, Rio de Janeiro, 2010.
- AVILA, Karoline. Contrato entre Petrobras e QGI para construção de plataformas é formalizado em Rio Grande. **RBS**, 26/11/2015. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/acertodecontas/2015/11/26/contrato-entre-petrobras-e-qgi-para-construcao-de-plataformas-e-formalizado-em-rio-grande/?topo=52%2C1%2C1%2C%2C171%2Ce171>>. Acesso em: 27 de nov. 2015.
- BRAHM, Maitê de S; LEAL, Anne Pinheiro. Mapeamento dos conflitos nas relações de trabalho no Polo naval de Rio Grande. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABET, XIII., Curitiba, 28 a 31 de outubro de 2013. **Anais...** Abet, 2013. p. 44-71. Disponível em: <<http://www.abet-trabalho.org.br/anais/2013/GT%206%20Sessao%202.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- BRIDI, Maria Aparecida. A Crise da Relação Salarial e o Sindicalismo em Tempos Neoliberais. **Revista CRH**, Salvador, v. 1, n. 47, p. 293-308, 2006. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=300>>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- BRIDI, Maria Aparecida; BRAUNERT, Mariana Bettega. O trabalho na indústria de *software*: a flexibilidade como padrão das formas de contratação. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 73, p. 199-213, jan/abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010349792015000100199&lng=pt&nrm=iso&tlang=en>. Acesso em: 28 jul. 2015.
- BUBLITZ, Juliana. Polo naval de Rio Grande vai da euforia ao vazio. **Zero Hora**, 21/02/2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/economia/noticia/2015/02/polo-naval-de-rio-grande-vai-da-euforia-ao-vazio-4704780.html>>. Acesso em: 30 de mar. 2015.
- CIGANA, Caio. Impasse sobre plataformas de petróleo ameaça novos investimentos em Rio Grande. **Zero Hora**, 21/05/2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/economia/noticia/2015/05/impasse-sobre-plataformas-de-petroleo-ameaca-novos-investimentos-em-rio-grande-4765180.html>>. Acesso em: 20 nov. 2014.
- CARDOSO, Adalberto Moreira. Flexibilidade, empregabilidade e a ortodoxia neoliberal. In: **A década**

neoliberal: e a crise dos sindicatos no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 77-122.

CARDOSO, Adriana Lessa. **A condição do trabalho feminino no polo naval do Rio Grande/RS.** 2012. 114 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências humanas e da Informação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2012.

CARVALHO, Andréa Bento. **Polo Naval do Rio Grande:** desafio a estruturação técnico-produtiva do território. 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

CARVALHO, Diogo Sá; CARVALHO, Andréa Bento; DOMINGUES, Marcelo Vinicius de La Rocha. **Polo naval e desenvolvimento regional na metade sul do Rio Grande do Sul.** In: ENCONTRO DE ECONOMIA GAÚCHA, 6., **Anais...** 2012. Disponível em: <http://cdn.fee.tche.br/eeg/6/mesa7/Polo_Naval_e_Desenvolvimento_Regional_da_Metade_Sul_do_RS.pdf> Acesso em: 15 jul. 2014.

D'AVILA, Ana Paula F. **Desenvolvimento e trabalho:** O polo naval na cidade de Rio Grande/RS. Pré-projeto. Doutorado em Sociologia. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil, 2015.

D'AVILA, Ana Paula F.; BRIDI, Maria Aparecida. **O trabalho sazonal e a flexibilidade dos contratos no Polo Naval e Offshore em Rio Grande/RS.** In: ENCONTRO NACIONAL DA ABET, XIV., Campinas, Unicamp, 2015.

DEDECCA, Claudio S. Flexibilidade e regulação de um mercado de trabalho precário: In: GUIMARAES, Nadya; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi (org.). Trabalho flexível, empregos precários? Uma comparação Brasil, França, Japão. São Paulo: Edusp, 2009. p. 123-142

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS - DIEESE. **Rotatividade e flexibilidade no mercado de trabalho.** São Paulo: Dieese, 2011.

_____. **Rotatividade e políticas públicas para o mercado de trabalho.** São Paulo: Dieese, 2014.

DIVÉRIO, Rafael. **Novo pórtico gigante muda cenário do polo naval de Rio Grande.** 23/04/2013. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/economia/noticia/2013/04/novo-portico-gigante-muda-cenario-do-polo-naval-de-rio-grande-4115458.html>>. Acesso em: 25 maio 2014.

FABRES, Ana Cristina Porto. **Indústria Naval de Rio Grande:** modelo de trabalhadores da base produtiva. 2014. Monografia (Bacharelado em XXX) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Paraná, 2014. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/observatoriosocial/files/2013/01/TCC-CIENCIAS-SOCIAIS-VERSAO-FINAL-13-MAR-2014.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

FERNANDES, Tatiane. Desembargadora do TRT4 verifica o andamento da Justiça do Trabalho em Rio Grande. **Agora**, Jornal do Sul [online], 12/8/2014. Disponível em: <<http://www.jornalagora.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?e=3&n=62221>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

FIALKOW, Jaime Carrion. **Distribuição e perfil produtivo dos maiores municípios do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Fundação de Economia e estatística, 2014. Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/wp-content/uploads/2014/05/201405237eeg-mesa8-distribuicaooperfilprodutivomaioresmunicipiosrs.pdf>>. Acesso em: maio 2015.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA - FEE. **Em 2013, os municípios que mais cresceram foram impulsionados pela recuperação da seca e pelos bons preços da agropecuária.** 18/12/2015. Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/indicadores/pib-rs/municipal/destaques/>> Acesso em: 26 de abr. 2015.

GARCIA, Paulo Cerqueira. **Contratos de terceirização de manutenção industrial na modalidade risco:** Análise Comparativa das Avaliações e Expectativas entre o Setor Industrial e as Empresas Fornecedoras de Serviços. 2003. 107p. Dissertação (Mestrado Executivo) -. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, Fundação Getúlio Vargas, 2003. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3925/000342857.pdf?sequence=1>>. Acesso: 20 jul. 2014.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio Grande do Sul. Rio Grande. 2015. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431560&search=rio-grande-do-sul|rio-grande>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

KREIN, José Dari. **O Aprofundamento da flexibilização das relações de trabalho no Brasil nos anos 90.** 2001. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2001.

KREIN, José Dari; SANTOS, Anselmo; MORETTO, Amilton. Trabalho no Brasil: evolução recente e desafios. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 34, n. 124, p. 27-53, jan./jun. 2013.

LEITE, Marcia de P. O trabalho e suas reconfigurações: conceitos e realidades. In: LEITE, Marcia de P.; ARAÚJO, Angela Maria C. **O trabalho reconfigurado:** ensaios sobre Brasil e México. São Paulo: Annablume, 2009. p. 67-94.

PASIN, Jorge Antonio Bozoti. Indústria Naval do Brasil: panorama, desafios e perspectivas. **Revista do BNDES**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 121-148, dez. 2002. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/revista/rev1804.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

RAMALHO, José. R. Trabalho na sociedade contemporâneo. In: MORAES, Amaury C. (coord). **Sociologia.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 85-99.

REDAÇÃO TN PETRÓLEO. Brasil é o quarto maior construtor naval do mundo. **Portal Naval**, 26/03/2014. Disponível em: <<http://www.portalnaval.com.br/noticia/brasil-e-o-quarto-maior-construtor-naval-do-mundo/>>. Acesso em: 1 de dez. 2015.

VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto (org.). **Qualificar para quê?** Qualificação para quem? Do global ao local: o que se espera da qualificação profissional hoje. São Paulo: Unitrabalho; Campina Grande: Edufpg, 2006.

ZERO HORA. **Entenda a Operação Lava-Jato, as empresas envolvidas e o impacto no Rio Grande do Sul.** 19/11/2014. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/11/entenda-a-operacao-lava-jato-as-empresas-envolvidas-e-o-impacto-no-rio-grande-do-sul-4646007.html>>. Acesso em: 20 de nov. 2014.

Recebido em 26/10/2015

Aceito em 30/11/2015

Resenhas

**EDUCAÇÃO E INFÂNCIA:
perspectivas interdisciplinares**

***EDUCATION AND CHILDHOOD:
interdisciplinary perspectives***

Hélder Pires Amâncio*

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo. **Diversidade, educação e infância**: Reflexões antropológicas. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. 382 p.

Publicada no segundo semestre de 2014, a coletânea reúne um conjunto de textos produzidos por pesquisadores de áreas diversas de formação –, Pedagogia, Educação Física, História, Psicologia e Antropologia –, resultado de diálogos interdisciplinares levados a cabo pelo Núcleo de Estudos de Populações Indígenas da Universidade de Santa Catarina (Nepi/UFSC) nos anos 2011-2012, e dá continuidade às interlocuções anteriores que geraram a coletânea *Educação Indígena: Reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*, publicada em 2012.

A publicação trata das temáticas sobre educação e infância em diferentes contextos (indígena, camponês e metropolitano), a partir de olhares e lugares disciplinares diversos. Não obstante a diversidade das áreas de formação dos autores, os artigos apresentados estão sob um guarda-chuva comum, a perspectiva antropológica e a abordagem etnográfica de seus objetos de reflexão.

O ponto de partida desta coletânea é a crítica à tendência em associar natural e acriticamente educação, infância, adolescência, produção e circulação de conhecimentos aos espaços e tempos da escola.

É como se a educação escolar, seus métodos de ensino e aprendizagem, seus pressupostos sobre desenvolvimento infantil, seus conteúdos e diretrizes curriculares englobassem e subsumissem outras formas de educar, de produzir e transmitir conhecimentos, de promover o bom desenvolvimento das crianças (TASSINARI; ALMEIDA; RESENDIZ, 2014, p. 7).

* Mestrando em Antropologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. E-mail: helderpiresamancio@gmail.com

Os autores, a partir de objetos específicos de pesquisa, fazem o trajeto contrário a essa tendência e laçam um olhar para as diversas formas de viver a infância e a adolescência, evidenciando modos de produção e circulação de conhecimentos que escapam a essa lógica.

A coletânea é composta por três partes, reunindo um conjunto de 15 artigos, ordenados em capítulos. Passo em seguida a apresentar cada uma das partes que compõem o livro e as respectivas reflexões dos autores, trazendo os principais argumentos por eles mobilizados. No final da resenha, faço um breve comentário sobre as contribuições que tais reflexões oferecem e os desafios que colocam.

A parte I do livro aborda a “Diversidade de vivências da infância e adolescência” e reúne cinco capítulos. O primeiro, elaborado por Rosilene F. Pereira – “Um olhar Waikhana sobre a infância e a circulação de conhecimento”; o segundo, por Diógenes E. Cariaga – “Transformações no modo de ser criança entre os Kaiowá em Te’yikue”; o terceiro por Emilene Leite de Sousa – “Regras de três: uma análise comparativa entre distintas experiências com a infância”; e o quarto por Antonella M. I. Tassinari – “Ajudando e aprendendo: a participação de crianças nas atividades produtivas da agricultura familiar”; e o quinto e último elaborado por Tacinara N. de Queirós e Luís F. Rios e intitulado “Brincando e conversando sobre *safadeza*: significados e experiências sexuais de crianças e adolescentes da Região Metropolitana do Recife”.

Esta primeira parte da coletânea aborda as diferentes definições de infância e de desenvolvimento infantil, a partir de experiências do contexto indígena, camponês e metropolitano. Tais reflexões são feitas à luz das contribuições oferecidas pela Antropologia da Criança, trazendo ideias das próprias crianças sobre suas infâncias e desenvolvimento. Os primeiros três textos abordam as experiências da infância indígena, o quarto reflete sobre as vivências de crianças, a partir do contexto camponês, e o quinto analisa as experiências sexuais de crianças no contexto metropolitano.

Rosilene F. Pereira, indígena da etnia Piratapuia, abre a coletânea analisando os processos de compartilhamento de conhecimentos e de circulação de pessoas de seu grupo. Ela toma como matéria prima para reflexão suas memórias dos rituais de adolescência que vivenciou e da pesquisa antropológica que desenvolveu no âmbito do mestrado, debruçando-se sobre *Um olhar Waikhana sobre a infância e circulação de conhecimentos*. A autora demonstra as dinâmicas das relações sociais no processo de criação da criança e destaca a importância das narrativas orais no desenvolvimento e compartilhamento dos saberes indígenas, problematizando e apontando o fato de merecerem pouca atenção e exploração por parte dos pesquisadores da/naquela região (Alto Rio Negro). Pereira argumenta, a partir do material etnográfico que encontra em sua pesquisa de campo, que o conhecimento é, por um lado, construído coletivamente, porém, por outro lado, individualizado no grupo social de parentes. O exemplo da circulação temporária das crianças pela rede de parentes (avós, avós, tios, tias e outros membros da rede) mostra a dinâmica e a importância das relações de redes de parentesco na produção das crianças e do conhecimento. Para além das narrativas orais, a autora faz menção à importância dos

benzimentos e aconselhamentos na “criação de gente”.

Na sequência, o texto de Diógenes E. Cariaga, fruto da sua dissertação de mestrado em História Indígena, analisa as transformações e continuidades nos modos de ser criança entre os Kaiowá em Te’yikue, considerando as transformações históricas que marcam a população indígena do Mato Grosso do Sul: o confinamento em territórios diminutos, o aumento da dependência das ações do Estado e as estratégias de contatos mediados por populações não indígenas da região, bem como as relações estabelecidas com a escola e com as famílias Kaiowá.

Cariaga situa alguns aspectos da vida das crianças e suas famílias, demonstrando como elas produzem relações diante das marcas históricas apontadas acima e como estas se refletem no cotidiano daquela população. Ao mesmo tempo, procura apontar para a conceituação e o lugar da “tradição” entre os Kaiowá, tradição produtora de inovações culturais que asseguram a continuidade da produção da vida social, mesmo diante de todos os constrangimentos por eles vividos contemporaneamente. Um dos elementos marcantes na reflexão que Cariaga nos apresenta é a importância que os Kaiowá dão à educação como modo de garantir a continuidade do grupo.

O texto da Emilene L. de Sousa fecha o ciclo dos primeiros três capítulos sobre as experiências da infância indígena. Numa perspectiva comparativa, Sousa objetiva construir um modelo de análise a partir das suas experiências etnográficas em três contextos distintos com a infância: 1) infância camponesa; 2) infância indígena e 3) infância das crianças quebraadeiras de coco – babaçu. Na perspectiva de construir tal empreendimento, ela identifica três elementos recorrentes nestas experiências etnográficas: 1) a ludicidade, 2) a aprendizagem, e 3) a participação no processo produtivo (ou realização de tarefas domésticas). A identificação desses elementos recorrentes nos três contextos leva a autora a estabelecer uma analogia com a regra de três simples¹ da matemática de onde provém o título de seu artigo *Regra de três* – tríade que, segundo Sousa, regula a infância vivenciada pelas crianças desses contextos.

Sousa problematiza os conceitos ocidentais de infância e trabalho infantil que tendem a ser universalizados e que veem na criança a ludicidade como a única e exclusiva manifestação da infância. A autora argumenta na contramão desta perspectiva e afirma que a ludicidade não é a única manifestação da infância e não ocorre apenas em tempos e espaços necessária e exclusivamente a ela reservados, mas, sim, que a ludicidade é o invólucro da infância e permeia todas as ações da criança. O texto chama atenção para a relatividade dos conceitos de infância e trabalho infantil.

Na mesma senda, Antonella Tassinari, ao analisar a participação das crianças do município de Turvo, no estado do Paraná, nas atividades produtivas no âmbito da

¹ Processo matemático prático, que permite resolver problemas que envolvem quatro valores, dos quais se conhecem três deles, a partir do qual se deve determinar o quarto. No caso, o quarto elemento é, segundo a autora, a “socialização”, que ela define como processo através do qual os sujeitos constroem redes de relações sociais recíprocas, citando como referência Simmel (2006).

agricultura familiar, considera que essa participação encontra-se vinculada às noções próprias de infância, desenvolvimento infantil e aprendizagem, trazendo à reflexão as compreensões nativas sobre esses conceitos, ofuscadas pelas visões dominantes.

Tassinari defende a existência de pedagogias nativas; no caso vertente, a existência de uma pedagogia das famílias agricultoras, cujos princípios de educação são o crescimento do afeto e o acúmulo progressivo de responsabilidades na família e para com a propriedade rural, porém, respeitando-se as capacidades de cada etapa de desenvolvimento infantil, definidas a partir de um modelo local específico.

Assim como Sousa, Tassinari problematiza o conceito de trabalho infantil vigente na lei brasileira que vê como incongruente a participação das crianças nas atividades produtivas. Ela argumenta, demonstrando, a partir de dados empíricos, que não só as crianças são educadas e aprendem na participação na vida produtiva familiar, como seus resultados escolares são iguais ou superiores à média, contrariando a justificativa dominante sobre o baixo aproveitamento pedagógico das crianças na escola em razão da participação em atividades produtivas domésticas ou familiares em outros âmbitos.

O último texto desta parte da coletânea é de autoria de Tacinara N. de Queirós e Luís F. Rios, que analisam as experiências sexuais das crianças de 9 a 13 anos, estudantes de uma escola municipal de Ensino Fundamental em Recife. A pesquisa, fundamentada no construcionismo social e no conceito de sexualidade enquanto construção social, surpreende por abordar uma temática supostamente pouco relacionada à infância: a sexualidade. Os autores procuram “reconstruir roteiros socioculturais que orientam a formação de parcerias e práticas sexuais entre crianças [...] e identificar marcadores sociais que ajudam a configurar suas vivências sexuais” (PARKER, 1991; RIOS, 2004 apud QUEIRÓS; RIOS, 2014, p. 134).

Tendo como ponto de partida a etnografia baseada na observação e entrevistas com 26 crianças e adolescentes, filhos de trabalhadores de um complexo industrial, Queiros e Rios identificam, a partir dos cenários e roteiros, que as crianças partilham códigos e experiências relativos à sexualidade e demonstram que, em razão de as crianças considerarem *safadeza*, não os expõem para os adultos. Os pesquisadores argumentam ainda que, por meio dessas experiências de prazer, as crianças constroem relações, identidades e estabelecem os limites e fronteiras, definindo quem é criança e quem é adolescente.

A parte II do livro trata das “Práticas corporais e interculturalidades” e reúne quatro capítulos, sendo o primeiro de autoria de Antonella M. I. Tassinari – “Práticas corporais indígenas em espaços interculturais: entre o ritual, o trabalho e o esporte”; o segundo de Beleni S. Grando – “Jogos dos povos Indígenas: possibilidades interculturais de ensinar e aprender”; o terceiro de Éliton C. R. Seára – “Diálogos interculturais com os *Tchondaro* Guarani” e finalmente o quarto, “Histórias e futebol na terra indígena Ibirama”, de Antonio L. Fermino.

Esta parte da coletânea deriva de experiências etnográficas com populações indígenas e, como se pode observar, a partir do título dos capítulos, há uma interlocução específica entre a Educação Física e a Antropologia. Nesse contexto, os pesquisadores problematizam a forma como as práticas corporais indígenas têm sido traduzidas como “esportes” – incentivadas, portanto, a dialogar com outras

práticas esportivas, laicas e competitivas. Numa perspectiva crítica a essa visão, os autores ressaltam, através das práticas corporais indígenas (jogos indígenas, o *Tchondaro* guarani ou futebol Xokleng), que elas estabelecem vínculos cosmológicos e sociais por meio dos quais o conhecimento circula e as pessoas são produzidas. A interpretação das práticas corporais indígenas como esportes não apenas simplifica sua complexidade, mas perde de vista outras dimensões importante da reprodução social desses grupos.

Antonella Tassinari é quem abre esta parte da coletânea, com um curto texto elaborado no âmbito de uma conferência para o público que trabalha com Educação Física e populações indígenas. Nele, a autora problematiza a tendência em separar o que, geralmente, nos contextos indígenas, é vivenciado de forma conjunta. Segundo Tassinari, ao separar inequivocamente “os tempos e espaços do lazer, da aprendizagem e do trabalho, do sagrado e do profano, da produção e diversão, da aprendizagem e da prática profissional” (TASSINARI, 2014, p. 163), fragmentam-se os significados e a importância das práticas corporais indígenas num ou noutro âmbito dessas dinâmicas. Este breve texto chama atenção para a quantidade de outros elementos importantes (a fruição, a estética, a moral, a comunicação com o sobrenatural, a produção de corpos, a produção dos alimentos e a produção de pessoas boas, corretas e adequadas) que são deixados de lado quando valorizado apenas um – o esporte.

A autora propõe, então, que, ao nos desafiar a traduzir as práticas corporais indígenas, o façamos num campo semântico que englobe a dimensão ritual, esportiva e de trabalho, às quais podemos acrescentar outras: a dança, a luta e as manifestações orais – o canto e o mito –, pois, de outro modo, as classificações tomadas isoladamente só farão sentido para “nós” num contexto urbano e a partir de categorias que ela apelida de “tradições eurodescendentes”. A sugestão é, portanto, pensar os esportes indígenas, assim como a escola indígena como fronteiras (espaço de diálogo, de troca e de novas produções e reproduções).

Beleni S. Grando, no mesmo diapasão de Tassinari, a partir de suas experiências etnográficas dos jogos indígenas, que vem se realizando desde 1996 – eventos de nível nacional organizados pelos indígenas, patrocinado financeira e politicamente pelo Ministério do Esporte em parceria com os municípios onde os eventos se realizam – mostra como esses campeonatos constituem verdadeiros “espaços de fronteira” no sentido atribuído por Tassinari (2001), ou seja, espaços que permitem o diálogo e redes mais ou menos igualitárias de relações com não indígenas. Grando aponta que esses são espaços também de ocorrência de silêncios, conflitos e interdições de trocas.

Clayton R. Seára e Antonio L. Fermino apresentam reflexões que derivam de suas experiências de pesquisa de mestrado em Educação. Seára analisa os processos de ensinar e aprender a dança do *Tchondaro* Guarani, relacionando-os com outras referências culturais dos Guaranis de *M'biguaçu*, na interface com a educação tradicional desse grupo. O autor põe em evidência as especificidades da dança e os contextos de sua prática, cruzando a história, os significados construídos temporalmente e os processos de resistência da dança às mudanças. As reflexões do autor são um exemplo da discussão apresentada por Tassinari em relação aos desafios

da tradução dos termos e práticas corporais Guarani para os termos que ela chama de “eurodescendentes”. Seára aponta para as especificidades do grupo estudado e para o cuidado em não generalizar os dados gerados sobre a temática para outras comunidades.

Antonio L. Fermino aborda, por sua vez, a história do futebol entre os Xokleng da terra indígena Ibirama, dos primeiros contatos com a bola, dos treinos e peladas, da formação de times e inserção nos campeonatos locais. A partir dos relatos, percebe-se que o futebol é também um modo de lembrar histórias amargas que marcaram a vida desse grupo, como a *pacificação* em 1914, a adesão ao pentecostalismo em 1950 e o deslocamento forçado para a construção da Barragem Norte em 1970. O autor aponta para importância do futebol na sociabilidade do grupo e no estabelecimento de alianças com não indígenas, o que constitui uma estratégia do grupo para se inserir em espaços legitimados de poder e participação política.

A terceira e última parte da coletânea aborda a “Diversidade na produção e circulação de conhecimentos” e reúne seis capítulos: o primeiro elaborado por M. Pilar Miguez Fernández – “Estratégias familiares para o bilingüismo otomí/espanhol na infância”; o segundo por Susana C. de Jesus – “Doses de conhecimento através da escola: sobre humanos, deuses e transformações do mundo, na perspectiva *Mbya*”; o terceiro por Clarissa R. de Melo – “Aprendizado, percepção e conhecimento Guarani: possibilidades de diálogo entre saberes distintos”; o quarto por João Rivelino R. Barreto – “Olhos urbanos, consciência indígena: uma alternativa em jogo”; o quinto por Nicanor Rebolledo Resendiz – “Universidade e diversidade: reflexões antropológicas sobre um caso paradigmático de formação de professores indígenas bilíngues no México” e finalmente o sexto, intitulado “Processos dialógicos e simétricos: indígenas na pós-graduação em Antropologia e a Antropologia na Licenciatura Indígena da UFAM”, elaborado por Deise Lucy O. Montardo.

Esta parte, à semelhança da anterior, reporta-se às experiências etnográficas dos pesquisadores em contextos indígenas. Nesse caso, os autores estão atentos aos processos indígenas de produção e circulação de conhecimentos e às estratégias de autonomia e manutenção dos mesmos. São ainda abordadas as trajetórias indígenas no ensino superior e os desafios da produção e circulação de seus conhecimentos na academia.

A abertura desta terceira e última parte coube a Pilar Miguez, que analisa as “estratégias familiares para o bilingüismo otomí/espanhol na infância”. Ela apresenta uma série de estratégias de que as famílias fazem uso e que os pais e mães põem em jogo para o desenvolvimento linguístico infantil, a partir de suas experiências etnográficas num contexto de comunidades rurais indígenas no México. Embora Miguez se foque nas famílias, não perde de vista a importante relação da comunidade com a escola. Este texto nos revela a importância que os processos de produção e circulação de conhecimentos não escolares têm na vida cotidiana dessas famílias e que os projetos educacionais de valorização das línguas nativas pouco consideram.

As estratégias familiares apontadas pela autora passam pelo apoio dos pais e mães na introdução do espanhol como língua segunda (L2), uma vez que o otomí é a primeira língua (L1) – incentivando as crianças na aprendizagem do espanhol

(L2) na escola, a fim de garantir o melhor desempenho acadêmico e, de modo geral, na comunicação com o mundo exterior. A autora argumenta que o bilingüismo das crianças é fruto do rico ambiente bilíngue comunitário e do interesse das famílias em apoiá-las. Contudo, Miguez mostra que, apesar da preocupação dos pais com o futuro linguístico dos filhos, não existe uma ação coordenada com a escola, muito menos uma participação no plano do projeto escolar.

Nos dois capítulos subsequentes, Suzana C. de Jesus e Clarissa R. de Melo apresentam reflexões sobre os processos de aprendizagem e circulação de conhecimentos Guarani, a partir de experiências etnográficas desenvolvidas no âmbito de suas pesquisas de doutorado em Antropologia. Suzana de Jesus reflete sobre os modos de conhecer e os processos de incorporação de saberes externos às populações indígenas *Mbya*-Guarani da aldeia Alvorecer – noroeste do Rio Grande do Sul.

A autora inicia suas reflexões a partir da idéia de “dosagem” e “estar na medida”, referenciadas pelos seus interlocutores durante o trabalho de campo e que a despertaram para a análise das transformações no mundo causadas pelos modos de ser dessa população e o lugar ambivalente da escola nesse contexto. Se, por um lado, a escola é percebida como estrangeira, por outro, ela é necessária. Este capítulo nos permite compreender as estratégias adotadas por essa comunidade para se aproximar do conhecimento escolar que, como a autora aponta, é um conhecimento a ser manejado com cuidado, pelo seu caráter perigoso, havendo necessidade de controlá-lo para que as transformações que ele venha a operar nos corpos e na própria cosmologia sejam “na medida”.

Numa perspectiva semelhante, Clarissa de Melo reflete sobre os conhecimentos Guarani, na tentativa de compreender os modos necessários para sua aquisição. No âmbito desse exercício, Melo traça alguns dos aspectos fundamentais no processo de produção, circulação, aquisição e transmissão de conhecimentos para esse grupo, apontando para os diálogos possíveis entre os conhecimentos acadêmico-científicos e os conhecimentos indígenas, buscando perceber seus distintos protocolos.

Partindo de suas experiências etnográficas com grupos Guarani do Morro dos Cavalos (Itaty) de Palhoça e da aldeia de Mbiguaçu (*Yynn Moroti Wherá*) de São Miguel/Biguaçu, Melo compreendeu o que os Guarani querem dizer ao repetirem a frase “para entender o pensamento guarani, *tem que conviver*” (MELO, 2014, p. 296, grifo da autora): é que o conhecimento Guarani deriva da experiência continuamente vivida. Como um de seus interlocutores informa, são necessários “anos de caminhada” – no sentido literal e metafórico da palavra. A partir daí, ela irá analisar as palavras *nheè* – “palavra que sai de dentro e que transmite conhecimento”, mas também os rituais *Kaaguy’i Nhemboè* – “aprendendo com a mata”.

Portanto, o exercício comparativo da autora, em relação aos distintos protocolos de conhecimentos Guarani e acadêmico-científico, leva-a a argumentar que, embora os protocolos de aprendizagem operem de forma distinta, o que de certa maneira limita o diálogo, abrem-se também possibilidades de circulação de conhecimentos em ambos os domínios.

João Rivelino R. Barreto, indígena Tukano, no exercício de reflexão de sua

própria trajetória como indígena, desde a infância até a defesa de mestrado em Antropologia na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), oferece em seu texto a possibilidade de pensar a utilização das teorias Tukano na Antropologia, o que o autor apelida de uma “etnoantropologia” ou uma Antropologia Tukana. Barreto faz, portanto, o caminho inverso do tradicional adotado pela antropologia nos seus primórdios, e que de certa maneira reverbera ainda hoje nos modos do fazer antropológico. Esse exercício é feito pelo autor a partir de duas noções Tukanas, a saber: *Ukunse* (arte reflexiva) e *Munropau Uiusétise* (arte discursiva) – que Barreto considera na prática como teorias de conhecimento Tukano. Na mesma linha de Melo, o capítulo desafia a possibilidade de diálogo entre os conhecimentos acadêmicos (antropológicos) e as teorias indígenas de conhecimento.

Nicanor Rebolledo Resendíz desenvolve uma reflexão na mesma linha de pensamento que Barreto, porém, partindo da experiência pioneira de formação de professores indígenas no México. O artigo de Rebolledo traz à baila novos elementos de discussão a propósito do que ele considera como “pontos cegos” no contexto das discussões sobre o assunto, que suscita interesse não apenas de investigadores, mas, também, de planejadores e educadores, por documentar, informar, analisar, avaliar e difundir experiências, incluindo pressões críticas à inovação neste campo.

Ao falar de pontos cegos e mal-entendidos, o autor refere-se aos aspectos político-pedagógicos dos programas que são enunciados de forma geral e tematizados como secundários em tais discussões. Ele desenvolve, então, reflexões sobre a trajetória de um dos primeiros programas de formação de professores indígenas bilíngues, fundado em 1982 no México. Nesse empreendimento, Rebolledo discute o contexto histórico na relação com as políticas públicas indigenistas e biculturais, assim como contribui especificamente com uma análise do caráter do *currículo* e os desafios para a práxis do diálogo entre os saberes indígenas e acadêmicos. Mais uma vez, a relação entre indígenas e não indígenas se evidencia nas reflexões que este autor propõe, embora aqui numa perspectiva de descolonização dos saberes dos programas de formação dos professores indígenas.

Deise Lucy O. Montardo, num curto texto, tece o final da coletânea oferecendo uma reflexão inicial sobre processos dialógicos e simétricos no ensino superior a partir da experiência de ações afirmativas nos cursos de graduação e pós-graduação em Antropologia na UFAM envolvendo indígenas. Trata-se de uma reflexão sobre as políticas públicas de inclusão de indígenas na Universidade em diálogo com artigos dos autores indígenas João Barreto e Rosilene Pereira. Montardo apresenta os desafios para uma “verdadeira” inclusão indígena, que ela chama de “inclusão simétrica” – o que significa igualmente trazer para dentro da Universidade os conhecimentos e histórias de vida indígenas, sem descurar das questões éticas e conceituais que esse processo envolve.

Para finalizar, a pergunta que se pode colocar é: que lições se aprendem das contribuições desta coletânea? Uma das principais lições, a meu ver, diz respeito à necessidade de uma abordagem interdisciplinar das questões da educação e infância. Esse me parece ser o espírito que guiou os organizadores e autores desta coletânea, dada a complexidade e ambiguidade desses conceitos. A abordagem interdisciplinar na leitura que faço da coletânea não se limita aos autores isoladamente cruzarem em

seus textos várias perspectivas, implicando também num convite à produção coletiva e à constituição de redes de pesquisa.

Associada à lição anterior, os autores convidam a uma reflexão mais ampliada, complexa e relativizada dos conceitos de educação, infância, aprendizagem, desenvolvimento infantil, trabalho infantil – só para citar alguns entre tantos outros trabalhados na obra –, muitos dos quais têm sido tratados de forma abstrata ou atrelados aos espaços e tempos da escola.

Esta coletânea apresenta uma perspectiva não apenas crítica, mas também propositiva, ao sugerir o caminho inverso do habitual, partindo de contextos práticos de vivência das pessoas, captados através da experiência que a abordagem etnográfica oferece, para pensar o que os conceitos citados acima significam, para além da escola ou apesar dela.

Aos que desejam se aventurar na pesquisa destas temáticas, nos mais diversos contextos, este livro pode oferecer pistas teóricas e metodológicas para trabalhos inovadores nesta área ainda recente e com poucas publicações no Brasil.

Referências

- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton Almeida; RESENDIZ, Nicanor Rebolledo (Org.) **Diversidade, educação e infância: reflexões antropológicas**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Arcy; FERREIRA, Maria Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: questões indígenas e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

Recebido em 26/06/2015

Aceito em 06/11/2015

**OS BEBÊS E OS ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS:
conhecendo os bebês *Beng***

***BABIES AND ANTHROPOLOGICAL STUDIES:
knowing the Beng babies***

Míghian Danae Nunes*

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa além da vida**: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África. Trad. Mara Sobreira. São Paulo: Fap-Unifesp, 2012. 536p.

O ato de imaginar a perspectiva de qualquer outro ser humano é sempre um exercício de arrogância.

(Alma Gottlieb)

É com entusiasmo que recebemos a publicação no Brasil do livro *Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África* (2013), escrito por Alma Gottlieb, editado pela FAP-Unifesp, e com tradução feita por Mara Sobreira. A autora é uma antropóloga estadunidense, professora da Universidade de Illinois (EUA). Neste livro, ela retrata o modo de vida da população Beng a partir dos bebês. Os Beng são um povo nômade e um dos menores grupos étnicos dos aproximadamente sessenta grupos que ocupam a nação da Côte d'Ivoire¹ no oeste da África.

Os estudos sobre os bebês ainda encontram pouca inserção em áreas como antropologia, sociologia e mesmo na educação, estes recebendo mais atenção em áreas como medicina e psicologia, aquela atrelada à perspectiva do desenvolvimento. Uma rápida revisão bibliográfica no site da Capes² pode ilustrar essa afirmação: dos 232 trabalhos encontrados (117 artigos e 115 dissertações/teses), escritos em

* Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e doutoranda em Educação na USP, Brasil. E-mail: mighiandanae@yahoo.com.br

1 Segundo nota da tradutora, esta optou por não traduzir o nome do país que usualmente chamamos, no Brasil, de Costa do Marfim para respeitar uma solicitação do governo local, que desde 1978 sugere que seu nome não seja traduzido para nenhum idioma.

2 Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 out. 2015.

português entre os anos de 2005 a 2015, e localizados a partir do descritor “bebês”, 219 estão relacionados às áreas afins à medicina e à psicologia, doze vinculados à área de educação e um deles à área de ciências da informação.

Encontramos trabalhos acadêmicos sobre bebês produzidos na área da pedagogia, notadamente vinculados à discussão sobre práticas pedagógicas em contextos de educação coletiva e espaços de educação infantil, formação de professoras (COUTINHO, 2010; STAMBAK, 2011, entre outros). Ainda assim, mesmo nesta área, temos uma considerável lacuna de trabalhos que deem conta de apresentar os bebês como produtores de cultura e partícipes da sociedade. Esta mesma ausência faz-se presente – talvez com um pouco mais de intensidade – em outras áreas das ciências humanas, a saber, a antropologia e a sociologia. Em geral, são trabalhos que têm como aporte teórico os estudos sociais da infância os responsáveis pela presença das crianças pequenas nas pesquisas acadêmicas em ciências sociais, mas ainda podemos notar que alguns trabalhos que abordam os bebês estão vinculados aos estudos sociais da infância³ ou à sociologia da infância. Mesmo não demonstrando neste livro uma filiação direta aos pressupostos da sociologia da infância, visto que cita apenas uma vez a contribuição de um teórico da área⁴, é perceptível, a partir da leitura, o compromisso com uma descrição que leve em conta a vida dos bebês e suas interações com o grupo ao qual estão vinculados.

Em seu artigo *Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores)*, Alma Gottlieb (2009) cita seis motivos pelos quais os bebês ainda enfrentam resistência à inclusão nas discussões antropológicas atuais:

[...] as memórias e o status parental do próprio antropólogo, a questão problemática da agência dos bebês e sua suposta dependência de outras pessoas, suas rotinas ligadas às mulheres, sua aparente incapacidade de comunicação, sua propensão inconveniente a vazar através de vários orifícios, e seu aparente baixo grau de racionalidade (GOTTLIEB, 2009, p. 313).

Ainda segundo Gottlieb (2009, p. 313):

A investigação de como os bebês são concebidos fora do mundo ocidental industrializado pode nos levar a percebê-los de uma forma bastante diferente da entendida no Ocidente (inclusive por antropólogos). O confronto entre esses dados comparativos sugere a importância de se considerar os bebês sujeitos relevantes e benéficos para os objetivos da Antropologia.

3 Segundo Prado (2014, p. 18), “os estudos sociais da infância constituem um campo de conhecimento em construção, que, em síntese, partilha entre si a visão das crianças como atores sociais com significativa participação na construção da história e da cultura (CORSARO, 2011) [...] Os paradigmas propostos pelos estudos sociais da infância têm orientado pesquisas nas áreas de história, pedagogia, antropologia, economia, saúde e psicologia apesar de suas sistematizações virem da sociologia, mais especificamente, da sociologia da infância”.

4 Na página 89, a autora recorre a um texto de James e Prout (1990) para afirmar que “um novo paradigma para os estudos sobre infância está surgindo”.

Tudo começa além da vida vai ao encontro destas constatações e está organizado em duas partes. A primeira, composta por três capítulos, detém-se mais profundamente sobre o trabalho de campo da antropóloga e também em como a antropologia tem olhado para os bebês, além de apresentar o mundo Beng. Nestes três capítulos – “Trabalhando com recém-nascidos”, “Os bebês tem cultura?” e “O mundo Beng” –, a autora toca em importantes pontos acerca da pesquisa etnográfica e de discussões relacionadas ao conceito de cultura, às metodologias empregadas, às generalizações ou particularizações deste ou daquele registro sem, contudo, deixar de assumir que suas escolhas não necessariamente representam o todo sobre os bebês Beng e este grupo étnico. Faz uma breve contextualização histórica dos Beng e uma apresentação de seu mundo social. A segunda parte possui oito capítulos, que serão melhor detalhados no decorrer deste texto, visto tratar-se mais diretamente da pesquisa realizada entre os bebês, as especificidades em torno de suas práticas de cuidados, além de discorrer também sobre o modo como os bebês são vistos pelo seu grupo social.

O título do livro dialoga com o livro de D. W. Winnicott chamado *Tudo começa em casa*, contrapondo a visão que o autor traz sobre a importância do “lar” na criação de bebês e da mãe como dona de um “lugar de honra” na formação do modelo emocional e social destes, já que, para os Beng, os bebês não surgiram de um útero ou um lar sem problemas, mas sim de um espaço culturalmente construído de história prévia – uma vida pós-morte. “As vidas dos bebês Beng não são compreensíveis, sem considerar-se o papel da religião indígena em definir as decisões que as pessoas que cuidam deles tomam a cada minuto, e as ações que elas praticam com relação aos bebês que estão sob seus cuidados” (GOTTLIEB, 2015, p. 25).

“Meu objetivo principal foi desafiar a suposição de que um “bebê padrão” existe, de alguma forma, fora da cultura” (GOTTLIEB, 2015, p. 21). A partir deste objetivo, e adotando uma perspectiva geertziana no trabalho etnográfico, a saber, aquele “pensamento continuamente desafiador” que diz “que o que é tido como senso comum para alguns pode ser qualquer coisa menos isso para outros” (GOTTLIEB, 2015, p. 92), afirma ter chegado aos bebês Beng por conta própria, pois de 1973 a 1993 realizou pesquisas etnográficas com o grupo Beng, tendo vivido com eles parte deste tempo. A autora demonstra como é possível realizar uma pesquisa com bebês de colo que leve em conta seus modos de ser e fazer, mesmo sem realizar entrevistas formais. Apesar de buscar não interpretar as ações dos bebês de maneira descontextualizada, é certo que ela arrisca tentar compreender atitudes dos bebês de colo, guardando certa distância por ser uma adulta e não nativa. Sua própria atitude, assim, relembra-nos que interpretar o que as crianças querem dizer é uma ação presente também em nossa sociedade e que não será descartada completamente: a reflexão sobre esta ação e sobre o que ela acarreta em nossa relação com as crianças pode tornar-se também uma das contribuições deste livro.

Para evitar que pessoas “de fora” sejam acometidas de sentimentos alternados de “inveja e piedade” quando entram em contato com o que a autora chama de vida dupla dos Beng – “vidas de pobreza material, paralela a uma riqueza espiritual e social” (GOTTLIEB, 2015, p. 22) –, a antropóloga realiza, de tempos em tempos, na análise dos dados etnográficos, comparações entre as práticas de cuidado dos bebês Beng e as práticas comuns do cuidado de bebês nos Estados Unidos. O foco destas

comparações é um subgrupo específico dos Estados Unidos do qual ela mesma faz parte – aqueles que se consideram membros de uma classe média, unidos por pelo menos uma ligação nominal com a herança judaico-cristã e influenciados pelas principais orientações filosóficas dessa tradição religiosa.

No capítulo quatro, intitulado “Os Bebês espirituais Beng”, Gottlieb apresenta de maneira intensa a vida espiritual dos bebês de colo, já que a religião Beng organiza a vida diária. Neste contexto, os bebês levam uma vida espiritual profunda e acredita-se que, quanto menores eles são, mais completamente espiritual é a sua existência. Isso acontece porque cada bebê Beng é a reencarnação de alguém que morreu, vindos de uma existência rica e social em um lugar que os adultos chamam *wrugbe* (cidade dos espíritos), de onde eles se afastam pouco a pouco, a partir do dia em que nascem.

Assim, a mãe e o pai dos bebês precisam ficar atentos aos cuidados das crianças de colo, porque estas, por guardarem uma ligação ainda muito estreita com o mundo pós-morte (o que corresponde a um mundo anterior à vida, já que a reencarnação é uma trajetória cíclica sem começo nem fim), podem ser chamadas ou atraídas por espíritos do *wrugbe* para retorno a este mundo. Essa vulnerabilidade latente manifesta-se através de efeitos físicos – doenças ou situações-problema – que não podem ser controlados pelas pessoas adultas e nem são simplesmente explicados pela pobreza material a que os Beng estão submetidos atualmente, estando eles também vinculados a justificativas espirituais. Isto demonstra o quanto é importante que antropólogas e antropológicos considerem a relevância da religião para o entendimento da cultura presente no cuidado aos bebês de colo.

Os cuidados mencionados anteriormente dizem respeito desde ao asseio da criança – cuidados com o banho e a beleza – àqueles que envolvem atenção e escuta, não apenas da mãe ou do pai, mas de pessoas próximas como um todo. Este lugar social do bebê de colo confere a ele outro *status* no grupo do qual faz parte, pois se crê que sua relação com um mundo anterior confere-lhe saberes especiais – bebês Beng são políglotas, pois no *wrugbe* fala-se todas as línguas – que são paulatinamente reorganizados em sua vida atual. Os bebês, nesse modelo de comportamento, têm um alto nível de ação e consciência, esta sendo decodificada por adultos com conhecimentos tradutórios especiais – os adivinhos. São eles quem auxiliam a família dos bebês de colo a entender suas necessidades, que podem estar relacionadas com pedidos específicos daqueles que acabaram de chegar a esse mundo.

No quinto capítulo – “Os bebês Beng sujos” –, Gottlieb explora minuciosamente a maneira como o povo Beng organiza a rotina de banhos diários dos bebês com base em seu modelo ideológico – sendo a ideologia também parte constitutiva desta prática. Estes banhos são realizados meticulosamente, todos os dias, no mínimo duas vezes, e são o início dos momentos em que o corpo da criança será “cuidadosamente esfregado, tateado, pintado, medicado, ornamentado e frequentemente untado” (GOTTLIEB, 2015, p. 215). Pelo que a autora pôde notar, esta atividade é considerada um pré-requisito para ser considerada uma boa mãe. Sem estes cuidados, há sempre a possibilidade de que o bebê de colo retorne ao *wrugbe*, por não ter encontrado nesta vida pai e mãe responsável ou ambiente adequado para sua estadia.

Esse embelezamento do bebê também guarda relação direta com a eficiência

de sua progenitora em cuidar dele, já que a falta da beleza pode indicar que ela não tem sido uma boa mãe. Com este embelezamento – que inclui preceitos espirituais e também medicinais –, há maiores possibilidades de que uma criança mais velha possa servir de babá, já que em geral a mãe precisa retornar aos campos, após, geralmente, três meses do nascimento do seu bebê.

A contratação de uma *lenküli* – carregadora de bebês⁵ – ou ter um grupo destas que se revezam durante o dia/semana logo após esse primeiro período de cuidados maternos demonstra, segundo a autora, a forma como os bebês de colo, desde muito cedo, são estimulados a ter um intenso convívio social com as demais pessoas do grupo, e este é o assunto do capítulo seis, chamado “Os bebês Beng sociáveis”. Gottlieb relembra como a expressão confirma a relevância do contato corporal para o grupo Beng, diferenciando-se, assim, da atuação de uma *baby-sitter* que, quando contratada por família euro-americana, é paga para olhar as crianças de uma determinada distância – brincando no chão com o bebê ou sentada numa cadeira enquanto ele dorme num espaço separado dela.

Já no capítulo sete – “Os bebês Beng sonolentos” –, a pesquisadora organizou um registro dos tempos em que as crianças passavam no colo de outras pessoas durante o dia e a noite e o que elas faziam – dormir, comer, brincar –, observando como este contato corporal moldava parte do comportamento social dos bebês. Além disso, como o bebê é entendido não como uma criatura nova, mas, sim, como alguém que já esteve neste mundo antes e que está retornando como um ancestral reencarnado, é possível que pessoas desconhecidas aos familiares sejam bastante próximas dos bebês que acabaram de retornar do *wrugbe*. Assim, os bebês são encorajados a ligarem-se emocionalmente com todas as pessoas adultas.

Estas práticas de sociabilidade podem ser observadas mesmo quando os bebês estão dormindo. Gottlieb estudou o tempo que os bebês passam dormindo em seus sonos de amamentação e nos sonos noturnos, além de com quem ficam nas sonecas diurnas, que ela classificou como soneca curta e soneca sacolejante – quando estão amarradas às costas de alguém –, para afirmar que os padrões de sono dos bebês de colo Beng “ensinam desde cedo a lição de que a coisa mais importante sobre viver é reter e promover laços sociais com uma ampla variedade de pessoas” (GOTTLIEB, 2015, p. 284); sobretudo através das práticas corporais, a intenção é passar a mensagem aos bebês Beng de que “este mundo é convidativo e hospitaleiro, um mundo para o qual vale a pena separar-se do outro” (GOTTLIEB, 2015, p. 284).

No capítulo oito, intitulado “Os bebês Beng com fome”, Gottlieb continua demonstrando o quanto aquilo que sabemos sobre bebês na América são fundamentos tão culturais quanto biológicos, médicos e ambientais. Ela apresenta os alimentos dados às crianças Beng e como eles são introduzidos nos meses subsequentes ao nascimento. Já que os bebês são pessoas com desejo e memória, essa imagem molda as decisões maternas, que estão também relacionadas com o

⁵ Gottlieb usa o termo no feminino e registra que Amenan, uma mãe Beng, fala que as mulheres preferem escolher meninas em vez de meninos “porque os meninos geralmente acompanham seus pais no trabalho dos campos” (GOTTLIEB, 2015, p. 220).

mundo anterior ao nascimento. Neste capítulo, a autora ocupou-se de descrever de que maneira as mães relacionam-se com o leite materno, a relação dessa substância com questões sagradas e/ou culturais e o próprio aleitamento materno como um importante momento de troca e conhecimento sobre a vida anterior do bebê e também sobre os seus desejos.

No capítulo nove, chamado “O desenvolvimento dos bebês Beng”, a autora aborda questões relacionadas ao desenvolvimento dos bebês de colo – fala, dentição, engatinhar e caminhar – e desafia o modelo científico geralmente aceito por nós, já que a maioria dos estudos referentes ao desenvolvimento de crianças não ocidentais tem sido focada na questão da precocidade. Este modelo, segundo ela, carece de revisões simplesmente por tratar o desenvolvimento a partir de uma série única de normas, e é a partir dele que a precocidade ganha tal *status*. Gottlieb nos convoca a refletir que, se aceitarmos esse modelo de desenvolvimento como único e o imaginássemos em seu sentido inverso, se pesquisadores africanos com base em extensas pesquisas em seu continente considerassem o desenvolvimento das suas crianças de colo como norma, descobririam que crianças euro-americanas e europeias são lamentavelmente atrasadas em relação às crianças africanas.

No décimo capítulo – Os bebês Beng enfermos –, Gottlieb também aborda as questões relacionadas às enfermidades dos bebês. Apesar de o grupo Beng responder às questões sobre enfermidade evocando o mundo espiritual, a autora defende que a pobreza material – que remonta à época colonial e chega até os dias atuais – pode ser vista como responsável pelas enfermidades dos bebês de colo Beng. O povo Beng em geral, segundo a antropóloga, reconhece a pobreza em que vive, mas o que Gottlieb aponta é que pobreza e feitiçaria não acontecem em mundos diferentes e separados, sendo parte de um todo complexo, e atuam de modo concomitante para explicar as enfermidades das crianças pequenas.

Ao final do livro – capítulo onze, “Do *wrugbe* à pobreza” –, Gottlieb não se esquece de apontar questões muito atuais a respeito da tradição religiosa Beng e sua preservação, bem como sobre aspectos relacionados ao acesso à medicina ocidental, migração e educação dos jovens Beng. Demonstra também como a mudança nas práticas de agricultura alterou a estrutura social organizada em torno das figuras das *lenküli* disponíveis para colaborar com o trabalho das mulheres nos campos. Ao apresentar este panorama, a autora põe em debate o futuro dos bebês de colo Beng, que são também atingidos por estas mudanças.

Este livro traz, assim, importantes contribuições à área da antropologia e também à sociologia da infância, por todas as questões apresentadas. Ao propor uma visão alternativa ao modelo ocidental de cuidado de bebês, a antropóloga põe em xeque alguns conhecimentos tidos como norma nos países considerados ocidentais, desconstruindo opiniões vistas como naturais. Esperemos, enfim, que uma tradição de publicação de livros desta monta estabeleça-se no Brasil, para impulsionar estudos na área e para reafirmar a importância de olharmos para os bebês a partir do que são e não do que virão a ser⁷.

7 No site www.press.chicago.edu/books/gottlieb, é possível acessar as fotografias presentes no livro. Acesso

Referências

- COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>>. Acesso em: 15. out. 2015.
- GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300002>. Acesso em: 15. out. 2015.
- PRADO, Renata. **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- STAMBAK, Mira et al. **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

Recebido em 30/06/2015

Aceito em 03/11/2015

**AS CIDADES CONTEMPORÂNEAS
E OS LABIRINTOS DAS MEMÓRIAS**

***THE CONTEMPORARY CITIES
AND THE MAZES OF MEMORIES***

Tereza Queiroz^{*}

GUIMARÃES, Roberta Sampaio. **A utopia da pequena África**. Projetos Urbanísticos, Patrimônios e Conflitos na Zona portuária carioca. Rio de Janeiro: Ed. da FVG, 2014. 248p.

O livro de Roberta Sampaio é o resultado de sua tese de doutorado em Antropologia Cultural defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ). A autora pesquisou uma região do Porto do Rio que vem sendo objeto de grandes intervenções urbanísticas pela prefeitura da cidade, na esteira dos eventos de grande porte que ali vêm ocorrendo e que visam projetar a cidade no cenário turístico mundial. A “revitalização” envolveu diversas ações como urbanização de ruas, construção de equipamentos culturais, de esporte e de lazer, reforma e ampliação do terminal de passageiros do Porto. Entre as ações desenvolvidas, o Morro da Conceição foi reconhecido e divulgado pela prefeitura como sítio histórico de origem portuguesa, devendo ter preservadas suas características urbanísticas e arquitetônicas, consideradas semelhantes ao do bairro da Alfama, em Lisboa.

O conjunto das intervenções realizadas na zona portuária, a valorização que as acompanhou, provocou uma mudança nas representações sobre a região que deixava de ser associada à decadência, à prostituição e ao tráfico de drogas, passando a ser percebida como possuidora de um patrimônio cultural e de estilos de vida tradicionais que começaram a atrair moradores de maior poder aquisitivo interessados num estilo de vida menos agitado.

O estudo em questão abordou os processos de patrimonialização do Morro da Conceição, observando a dinâmica que nele se desenvolveu entre os distintos

^{*} Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Departamento de Ciências Sociais, Brasil. E-mail: queiroz.tereza@gmail.com

e variados grupos e culturas que vivenciam aqueles espaços, após as ações de requalificação, e as hierarquias classificatórias elaboradas e atribuídas pela prefeitura.

O trabalho questiona e relativiza o conceito de “autenticidade” atribuído a determinadas localidades que passam a ser mais valorizadas e a receberem atenções especiais do Estado e do mercado. Para a autora, essas classificações são até certo ponto arbitrárias e a noção de “autenticidade” atribuída a culturas e regiões específicas precisa ser relativizada, uma vez que operam baseadas em simplificações e escolhas num espaço social complexo e multifacetado. Elas envolvem hierarquias classificatórias e limites precisos que não coincidem necessariamente com os praticados no cotidiano. É notável em seu estudo a percepção da dinâmica de distintos e variados grupos sociais que, no dia a dia da cidade, constroem e disputam essas e outras classificações e hierarquias.

A atribuição seletiva de autenticidade a culturas e lugares específicos pode desencadear processos de afirmação cultural e de reivindicação de autenticidade por outros grupos e culturas que questionam a hierarquização dos espaços e das culturas promovida por agências governamentais e/ou outros agentes hegemônicos. É principalmente desses processos que trata a investigação que deu origem ao livro *A Utopia da Pequena África*, elaborado com base em extensa pesquisa documental, ampla vivência no campo e observação etnográfica.

É de se notar que nas cidades contemporâneas a atribuição de autenticidade conferida a algumas localidades que apresentam singularidades culturais e modos de vida tradicionais passou a ser valorizada, em contraposição à suposta inautenticidade, impessoalidade e anonimato associado ao estilo de vida das grandes metrópoles. Muitos locais originalmente ocupados por moradores de origem popular passam a atrair outros de maior escolaridade, em geral intelectuais e artistas, que acabam por substituir os antigos moradores provocando processos de “gentrificação”.

A vivência no local de estudo mostrou que os moradores do Morro da Conceição eram bem mais diversificados que as representações feitas pela prefeitura, e sua caracterização exclusiva como sítio histórico de origem portuguesa tornava invisíveis outras identidades e culturas. Havia grande heterogeneidade em termos de tradições étnicas, econômicas, culturais e políticas. A autora constatou que as noções de “morro” e de “tradição portuguesa” eram “vivenciadas de forma difusa”, e seus moradores realizavam diferentes percursos e operavam com distintas formas de classificação do espaço que não coincidiam necessariamente com as atribuídas pela prefeitura. O morro era um local fragmentado, onde coexistiam grupos os mais diversos, com distintas percepções e percursos históricos, maneiras de habitar, de perceber os espaços e de narrar o passado. As propostas da prefeitura valorizavam determinados habitantes e desconsideravam outros, o que levou à intensificação de conflitos entre os moradores da área.

A pesquisadora selecionou três situações sociais cujas demarcações se relacionavam com as propostas urbanísticas da prefeitura e com os conflitos por elas desencadeadas. Tais propostas tinham em comum uma noção de “patrimônio culturalmente autêntico” associado com alguns equipamentos urbanos considerados “pontos nodais” do morro: na parte alta, ao redor do Largo da Santa, encontravam-se os moradores considerados portadores do patrimônio português e espanhol; ao

redor da Pedra do Sal, no Largo João da Baiana, aglutinavam-se os moradores que se identificavam como portadores do patrimônio negro, e no adro de São Francisco, referenciavam-se os dirigentes de uma entidade católica que se atribuía o patrimônio franciscano. A autora participou ainda das atividades de um bloco carnavalesco sediado no Valongo, cujos integrantes se identificavam como portadores do patrimônio “do santo”, vinculando-se às tradições religiosas afro-brasileiras. Os moradores que se identificavam com o patrimônio negro se contrapunham ao imaginário da prefeitura na área, que valorizava sobretudo a tradição portuguesa, e reelaboraram a noção de “pequena África”, com base na memória da diáspora negra africana e baiana, a partir da qual reivindicavam reconhecimento, permanência no local e direitos. Retomavam, assim, e atualizavam antigas representações sobre o bairro que consideravam “a pequena África”, pela localização do porto onde desembarcavam escravos africanos, pela importância de seus moradores ex-escravos e migrantes baianos nas proximidades da Pedra do Sal, e pela presença de trabalhadores portuários negros que ali residiram e que, a partir da reforma de Pereira Passos, no início do século XX, foram deslocados para as favelas e subúrbios do Rio de Janeiro.

O livro subdivide-se em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, a pesquisadora faz um levantamento histórico dos planos governamentais de intervenção na zona portuária, destacando os princípios e as motivações que as orientaram. No mais recente deles, o Plano Porto do Rio, os gestores destacavam o “vazio”, “abandono” e “decadência” da zona portuária propondo medidas para sua renovação e integração à cidade.

Para os morros patrimonializados, foram acionados outros sistemas classificatórios como o de “autenticidade” de habitantes e de formas de habitar. No caso do Morro da Conceição, foi destacada a ocupação portuguesa da localidade brasileira. Nas palavras da autora, “a fonte simbólica para a ocupação do centro histórico não estava calcada no presente, mas na idealização de um passado português comum entre as duas localidades” (GUIMARÃES, 2014, p. 41). Esse modo de classificação operava uma abstração em relação à complexidade da ocupação do morro, que, além de portugueses, abrangia, ao longo de sua história, contingentes de escravos libertos, de migrantes nordestinos, de trabalhadores portuários, entre outros habitantes. Evidenciava-se, assim, a seletividade dos processos de patrimonialização, que valorizam determinados agrupamentos humanos e segregam outros, considerados inadequados. A ocupação portuguesa passou a ser exaltada e sinalizada com o indicador de autenticidade, enquanto outras atividades e ocupações passaram a ser vistas como inadequadas, como os ocupantes dos sobrados em ruína, os moradores de rua e as prostitutas. Em consequência dessa representação, foram definidos os esquemas classificatórios oficiais e a proposta de novos códigos urbanísticos, alguns deles em desacordo com os esquemas classificatórios utilizados pelos moradores do local. A noção de autenticidade evocada pelos planejadores atribuía legitimidade a determinados grupos cujas ligações com o morro seriam supostamente “verdadeiras” e “genuínas”, enquanto outras seriam “conjunturais”, como a dos migrantes nordestinos.

O conjunto de classificações e intervenções da prefeitura sobre o morro, o não reconhecimento de alguns moradores e de suas memórias e patrimônios culturais

levou a um processo de organização e luta daqueles identificados com a cultura negra no sentido da afirmação de sua história e de sua memória. É em torno dessa demanda que se reelabora a “utopia da pequena África”, que aciona a história de antigos escravos e trabalhadores negros, reavivando a memória da população negra acerca de seus espaços e de sua contribuição cultural ao bairro. Essa população, num primeiro momento, havia sido simbolicamente excluída da configuração de “sítio histórico” atribuída ao bairro pela prefeitura. A noção de pequena África emergiu então como resposta a esse esquecimento, e tinha uma vinculação antiga com os embates dos anos 1980, com as lutas dos movimentos negros e suas narrativas. No Morro da Conceição, a Pedra do Sal havia sido tombada em 1984 como emblema da cidade negra no Rio de Janeiro pelo Instituto Estadual de Patrimônio Cultural, sendo associada à tradição dos orixás e do catolicismo popular e à criação de ranchos carnavalescos pelos negros que migraram da Bahia para o Rio.

Em 2001, com a apresentação do projeto Porto do Rio, a entidade católica Venerável Ordem Terceira de São Francisco da Penitência, radicada no Morro da Conceição, iniciou processos de despejos de imóveis ocupados por famílias pobres. Era uma ocupação antiga, constituída por trabalhadores ou moradores sem teto, algumas ocupações de casas abandonadas, que lá residiam há certo tempo, sem serem incomodados. A partir das intervenções da prefeitura, os franciscanos subiram os aluguéis dos imóveis e exigiram pagamento dos que tinham ocupado os sobrados e, quando não tiveram sucesso, entraram com processos judiciais de reintegração de posse. A alegação da instituição religiosa para a retomada dos imóveis era a utilização dos equipamentos para a expansão de obras sociais (escolas, oficinas profissionalizantes). Esses acontecimentos motivaram uma luta dos moradores pela permanência nos imóveis, lastreada na luta pelo reconhecimento da descendência de um antigo quilombo da Pedra do Sal e do direito aos imóveis ocupados, em nome da “reparação histórica” do passado escravista da região. O bloco carnavalesco Afoxé Filhos de Ghandi que ensaiava há muito tempo em um sobrado “em ruínas”, ao lado do Jardim Suspenso do Valongo, também reivindicou o direito ao imóvel, com base na narrativa de herdeiro da Pequena África. A pesquisadora demonstrou também como essa demanda gerou “um calendário festivo de conversão da Pedra do Sal em território negro”. Esses processos são analisados no capítulo III.

No capítulo II, com base em uma pesquisa etnográfica, a autora apresenta os moradores do morro que ocupam sua parte mais alta, considerada a elite local, formada pelos moradores mais antigos e tradicionais, de renda mais elevada, descendentes de portugueses. Para realizar sua etnografia, ela alugou uma casa no alto do morro, passando a vivenciar o cotidiano do bairro. Pôde então observar os diferentes esquemas de classificação utilizados pelos moradores e as ambiguidades que tais esquemas apresentavam. As oposições entre os considerados de dentro e os de fora eram bem nuançadas e alguns visitantes que mantinham certa regularidade no contato com os locais podiam ser considerados “de dentro”. A categoria nordestino, em geral considerada estigmatizante, podia se articular com outros critérios, ganhando novas significações. Deixava de ser relevante, por exemplo, quando associada à renda alta, à ocupação valorizada e à moradia de boa qualidade. E passava a ser acionada de forma acusatória quando combinada com situação de

pobreza e moradia precária.

Essa parcela de moradores defendia um estilo de vida mais tradicional, e opunha os chamados “bons moradores” aos que não se enquadravam nos padrões morais locais. Outra oposição utilizada para diferenciar os de dentro e os de fora era a de moralidade x imoralidade. Eram frequentadores de um bar próximo, de propriedade de um morador mais antigo, onde se cultivava o convívio entre vizinhos. O espaço abrigava práticas exclusivas para aqueles moradores, como o jogo do aliado. Esse bar não costumava ficar aberto em horas tardias da noite, como forma de evitar frequências indesejadas. Era perceptível entre os moradores do alto do morro o temor à contaminação moral relacionada ao contato com categorias indesejadas como os favelados, e a pretensão de manter seus espaços distantes dos que consideravam desviantes, como as prostitutas, os dependentes de drogas, os moradores de rua.

Uma das festas tradicionais desta parte do morro era a procissão de Nossa Senhora da Conceição, que costumava circular por ruas próximas à igreja local reavivando sentimentos religiosos e de pertencimento à descendência portuguesa.

Outra parcela do bairro era formada pelos moradores da ladeira que, ao contrário dos ocupantes mais antigos, valorizavam a abertura aos de fora do bairro e a mistura. Refletindo essa tendência, projetos artísticos desenvolvidos por um morador do local incluiu tanto artistas locais como de outras localidades da cidade.

No capítulo III, o conflito entre os moradores mais pobres e identificados com o patrimônio afro-brasileiro e os franciscanos da instituição religiosa Venerável Ordem do Carmo é explicitado. Ele se torna visível a partir do momento em que têm início os processos de intervenção da prefeitura no Porto e os imóveis ali situados se tornam mais valorizados. Os antigos moradores e ocupantes resistem à desocupação. O conflito se escancara na imprensa e os litígios passam também para a esfera jurídica, com a instauração de processos de reintegração de posse por parte dos franciscanos.

Essas medidas suscitaram um movimento de reativação da memória negra e do patrimônio identificado com os antigos escravos e outros trabalhadores portuários. Com as escavações decorrentes da requalificação da zona portuária, objetos associados à cultura afro-brasileira e a seus rituais religiosos foram encontrados, reafirmando a narrativa dos pleiteantes a herdeiros daquela memória e daqueles espaços. Esse movimento encontrava ressonância no movimento negro anterior que conseguira o reconhecimento da Pedra do Sal como patrimônio da cultura negra, com base na presença de antigo quilombo formado por ex-escravos, constituído após sua libertação.

A autora demonstra que esse contexto mobilizou os moradores ocupantes dos antigos sobrados para a produção de um território negro, demarcando o lugar com práticas associadas a uma memória étnica que incluíram os festejos no dia de São Jorge, a comemoração do Dia da Consciência Negra, a lavagem da Pedra do Sal, a realização de rodas de samba e a oferenda de comidas de santo em memória de antigos sambistas já falecidos.

Assim, os moradores reivindicavam o direito à moradia onde residiam, autodenominando-se Quilombo da Pedra do Sal, o que era contestado juridicamente pela Venerável Ordem Terceira. O conflito levou a demanda por um laudo

antropológico, já que a disputa se relacionava com a herança de um território quilombola e com o patrimônio da cultura afro-brasileira.

O relatório antropológico foi favorável à demanda étnica com base na tríade identitária: o Porto, o samba e o santo, e fazia a defesa da memória afro-brasileira na zona portuária. Segundo seus autores, as tradições negras eram renovadas e presentificadas no atual Quilombo da Pedra do Sal e no bloco carnavalesco Afoxé Filhos de Ghandi. “Assim, operando uma versão do mito da Pequena África, alguns moradores propuseram uma nova percepção dos espaços do Morro da Conceição e da zona portuária que os conectavam a memória negra, a moradia popular, ao trabalho portuário, ao samba e as práticas do candomblé” (GUIMARÃES, 2014, p. 145).

Essa demanda se contrapunha aos interesses da entidade católica, que reivindicava a propriedade jurídica dos imóveis, negando qualquer relevância e pertinência ao pleito étnico. Para esta entidade e seus funcionários, os demandantes eram desqualificados como “invasores” que estavam impedindo a expansão de atividades educativas e moralizantes da população pobre do local. Ao lado de empresários e outras entidades assistenciais como o Rotary Clube, com quem desenvolviam parcerias, entendiam que o espaço estava “sujo” e moralmente degradado, tornando-se necessária a implantação de reformas físicas nos edifícios e reformas morais nos habitantes do morro, visando sua “regeneração”. Com as atividades educativas e profissionais ofertadas, pretendiam atrair crianças e adolescentes pobres para os caminhos “corretos”. O medo da degradação do espaço com a chegada de novos moradores e atividades era sempre presente para essa parcela de moradores que constantemente acionavam categorias contrapondo os bons e maus moradores, os praticantes de atividades diurnas e noturnas, e a rejeição às sexualidades não convencionais.

Esses embates e a luta dos moradores negros encontram reconhecimento em suas demandas e na reconfiguração das representações sobre o território. A presença da cultura negra foi legitimada e se presentificou na constituição de museus onde os vestígios da ancestralidade foram catalogados e exibidos. Para a autora, entretanto, as disputas simbólicas não se encerram com essas conquistas, e novas questões se levantam com o enquadramento das memórias dos escravos negros nos espaços sacralizados dos museus. Que destino e significação terão as memórias dos grupos negros?

O trabalho traz um olhar instigante para os complexos fenômenos das cidades contemporâneas e para a incerteza que acompanha os processos de requalificação e patrimonialização das culturas. As representações e memórias tecidas sobre as cidades, seus bairros e monumentos têm repercussões sobre seus traçados atuais e sobre seus destinos futuros. Mais além das tentativas de uniformização das cidades mercantilizadas, a diversidade de grupos, identidades, culturas e memórias introduzem movimentos insuspeitos e desenham labirintos que exigem de interessados e pesquisadores um esforço permanente de deciframento.