

**REVISTA**

**LUMEN**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSUNÇÃO – UNIFAI**

## **REVISTA LUMEN (ISSN: 2447-8717)**

Revista semestral de investigação multidisciplinar

### **Grão-Chanceler**

Cardeal Dom Odilo Pedro Scherer

### **Reitor**

Prof. Dr. Pe. Edécio Serafim Ottaviani

### **Vice-Reitora**

Prof<sup>a</sup>. Ma. Karen Ambra Cordeiro

### **Pró-Reitor Administrativo**

Prof. Me. Pe. João Julio Farias Junior

### **Pró-Reitor Jurídico**

Prof. Esp. Pe. José Rodolpho Perazzolo

### **Pró-Reitora Acadêmica**

Prof<sup>a</sup>. Ma. Denize Scivoletto Mazza Garcia

### **Secretário Geral**

Adilson Cristiano Lana

### **Editores responsáveis**

Prof. Dr. Thiago Rodrigues

Profa. Dra. Vanessa Beatriz Bortulucce

### **Editores**

Prof. Dr. Sidnei Ferreira de Vares

### **Revisora**

Profa. Ma. Rosane Câmara

### **Diagramação e suporte técnico**

Prof. Dr. Claudemir Gimenez

### **Conselho editorial**

Profa. Dra. Carla Montuori Fernandes (Universidade Paulista – UNIP)

Prof. Dr. Carlos Eduardo Riberi Lobo (Centro Universitário Assunção – UNIFAI)

Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos (Universidade Estadual de Goiás - UEG)

Prof. Dr. Flávio Rovani de Andrade (Universidade Federal do Piauí - UFPI)

Prof. Dr. Flávio Trovão (Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT)

Prof. Dr. Hermógenes Saviani Filho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS)

Prof. Dr. Jean Rodrigues Siqueira (Centro Universitário Assunção – UNIFAI)

Prof. Dr. José Iesca Rodrigues (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP)

Prof. Dr. José Renato Polli (Centro Universitário Anchieta – UNIANCHIETA)

Prof. Dr. Marcos Horácio Gomes Dias (Universidade São Judas Tadeu – USJT)

Profa. Dra. Maria Lúcia Salgado (Faculdade Paulista de Pesquisa e Ensino Superior – FAPPES)

Prof. Dr. Pedro Calixto (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)

Prof. Dr. Sidnei de Oliveira (Universidade Estadual Paulista – UNESP)

### **Vinculação:**

Centro Universitário Assunção – UNIFAI – Fundação São Paulo – FUNDASP.

Rua Afonso Celso, 671/711, Vila Mariana – SP – Tel: (11) 5087-0199 ou 0800-100-124

## SUMÁRIO

Editorial .....	4
<b>DOSSIÊ .....</b>	<b>6</b>
EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E COMO DIREITO EM PAULO FREIRE .....	7
	José Renato Polli
CULTURA, EDUCAÇÃO E POLÍTICA À LUZ DE PIERRE BOURDIEU .....	17
	Sidnei Ferreira de Vares
EDUCAÇÃO MUSICAL E HUMANIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA COMO MEDIADORA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	27
	Givas Demore
<b>ARTIGOS LIVRES.....</b>	<b>45</b>
FILOSOFIA DA MÚSICA SCHOPENHAUERIANA: CIÊNCIA E METAFÍSICA .....	46
	Sidnei de Oliveira
NOTAÇÕES SOBRE A ESCRITA DA HISTÓRIA SEGUNDO MICHEL FOUCAULT A PARTIR DAS LEITURAS E EXPOSIÇÕES DE DURVAL MUNIZ DE ALBUQUERQUE JR.	59
	Jefferson Ramalho
O FUTURISMO DE OSWALDO BARBIERI, NO POEMA ÁFRICA – CALOR /SUJEIRA – LUXÚRIA.....	68
	Vanessa Beatriz Bortolucce
O CERCEAMENTO À LIVRE MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA E A REDUÇÃO DOS SETORES PÚBLICOS DESTINADOS À PROMOÇÃO DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO..	77
	Vinícius Mizumoto Mega
A INSERÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO .....	97
	Edineide Maria de Oliveira Lucelia Jozeane Gomes Tania Giandoni Wolkoff
<b>TRADUÇÕES.....</b>	<b>116</b>
KARL MARX A RESPEITO DO ATOMISMO GREGO .....	117
	Cyril Bailey Trad. Jean Rodrigues Siqueira
Sobre a Revista .....	121
Normas para publicação .....	121

## Editorial

A Revista Lumen, fundada em 1994, durante anos cumpriu o importante papel de difundir a produção acadêmica no Brasil, dando espaço tanto aos professores do Centro Universitário Assunção – UNIFAI, instituição à qual está vinculada, quanto aos colaboradores externos. Foram mais de 30 números publicados desde então, dois a cada semestre. Todavia, a revista encerrou sua atividade no ano de 2009. Em 2011, com a ascensão da nova reitoria, representada pelo Magnífico Reitor Prof. Dr. Pe. Edélcio Serafim Ottaviani, houve a preocupação de resgatar este veículo de difusão do conhecimento acadêmico, bem como em estimular os professores da instituição à prática da pesquisa e da produção acadêmica de qualidade.

Como é do conhecimento de todos, reflexões e debates acadêmicos, cada vez mais, assumem importância fundamental face às rápidas transformações do mundo contemporâneo. A universidade, portanto, tem o compromisso com a promoção de leituras e análises mais abrangentes que, promovendo novos questionamentos teórico-metodológicos, deem conta de compreender estes processos. Afinal, se o ensino, a extensão e a pesquisa constituem o tripé sob o qual se assentam as instituições de ensino superior, cabe ao Centro Universitário Assunção – UNIFAI dar a sua parcela de contribuição para o avanço da pesquisa acadêmica no Brasil.

O ano de 2015, portanto, demarca um novo momento dessa história. Reitoria, pró-reitoria acadêmica, coordenadores de curso e professores decidem trabalhar em torno de um projeto de reativação da Revista Lumen. Este projeto, que já vem sendo discutido há meses, vê-se, agora, concluído. O saldo, sem dúvida positivo, pode ser enfim avistado. Em um novo formato, virtual, a Revista Lumen reinicia seus trabalhos com o objetivo de dar voz aos pesquisadores de todo Brasil e, quiçá, aos pesquisadores estrangeiros que queiram colaborar conosco. Estruturada, pois, em torno de um tema geral, que compõe o dossiê, mas também aberta a artigos livres, resenhas, traduções e entrevistas, a versão virtual da Revista Lumen recomeça sua missão acerca da difusão científica. Destarte, é com enorme alegria que seus editores, Prof. Dr. Thiago Rodrigues, Prof. Dr. Sidnei Ferreira de Vares e Profa. Dra. Vanessa Beatriz Bortulucce, apresentam agora o oitavo número da Revista Lumen.

Boa leitura a todos,  
Os editores.

## Apresentação

O oitavo número da Revista Lumen apresenta como tema de seu dossiê uma questão extremamente relevante para a contemporaneidade: “Educação humanizadora, cultura e política”. Os artigos e ensaios incluídos nesta seção apresentam importantes reflexões sobre as relações entre educação, sociedade, cultura e indivíduo, que certamente contribuirão para a ampliação do debate.

O primeiro artigo da referida seção, “Educação para o trabalho na perspectiva da educação humanizadora e como direito em Paulo Freire”, de José Renato Polli reflete sobre as experiências práticas de educação crítica e emancipatória inspiradas em Paulo Freire, que levaram em conta a necessidade de uma formação educacional com vistas à formação para o trabalho.

Em seguida, Sidnei Ferreira de Vares, em seu lúcido ensaio “Cultura, educação e política à luz de Pierre Bourdieu” debate a relevância dos estudos do sociólogo francês na compreensão acerca da relação entre a cultura e as instituições de ensino superior na atualidade.

Givas Demore, em “Educação musical e humanização: a educação humanizadora como mediadora do processo de aprendizagem” apresenta tal educação como mediadora do processo de aprendizagem, analisando conceitos como diálogo, autonomia, experiência, criatividade, afeto e alteridade.

Este volume também apresenta artigos livres que abordam interessantes questões. Em “Filosofia da música schopenhaueriana: ciência e metafísica” Sidnei de oliveira estuda a ciência dos números e a sua presença na filosofia da música de Schopenhauer, bem como na metafísica da vontade e sua manifestação no mundo.

Em “Notações sobre a escrita da história segundo Michel Foucault a partir das leituras e exposições de Durval Muniz de Albuquerque Jr”. Jefferson Ramalho aborda especificamente temas ligados ao pensamento foucaultiano e a sua relação com a escrita da história.

Vanessa Beatriz Bortulucce discute as relações entre o Futurismo italiano e a cultura africana, tomando a poesia como eixo de análise, em “O futurismo de Oswaldo Barbieri, no poema ‘áfrica – calor /sujeira –luxúria’”.

Reflexões sobre as prescrições políticas e ideológicas, tanto do Estado quanto de empresas, e suas relações com a manifestação de pensamento nas produções artísticas e culturais é o tema do artigo “O cerceamento à livre manifestação artística e a redução dos setores públicos destinados à promoção da cultura e da educação”, de autoria de Vinícius Mizumoto Mega.

Por fim, este volume se encerra com a tradução do texto “Karl Marx a respeito do atomismo grego”, do filólogo inglês Cyril Bailey, realizada por Jean Rodrigues Siqueira,

Convidamos, portanto, o leitor a participar das reflexões propostas neste volume, contribuindo, desta forma, para a ampliação do debate e do diálogo, tão necessários para os tempos desafiadores que estamos vivendo. Boa leitura!

Prof. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Bortulucce

Editora Responsável

# DOSSIÊ

**EDUCAÇÃO HUMANIZADORA, CULTURA  
E POLÍTICA**

## EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E COMO DIREITO EM PAULO FREIRE

José Renato Polli<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma compreensão sobre a educação para o trabalho a partir dos referenciais freireanos que fundamentam a educação humanizadora e como direito social e subjetivo. Trata-se de demonstrar que uma visão progressista sobre a dimensão do trabalho nos processos educativos parte de uma concepção de educação integral, presente nos modelos clássicos de educação, desde os gregos. Discute também o próprio conceito de trabalho como uma das dimensões fundantes da existência humana, pensando algumas experiências práticas de educação crítica e emancipatória inspiradas em Paulo Freire, que levaram em conta a necessidade de uma formação educacional com vistas à formação para o trabalho, sem desconsiderar a formação ampla, clássica, inerente à tradição educacional republicana que sustenta que a educação escolar é um direito social e subjetivo inalienável.

**Palavras-chave:** Educação para o trabalho. Educação como direito. Paulo Freire.

### ABSTRACT

This article aims to present an understanding of education for work from the Freirean frameworks that support humanizing education and as a social and subjective right. It is about demonstrating that a progressive view on the dimension of work in educational processes starts from a concept of integral education, present in the classical models of education, since the Greeks. It also discusses the concept of work itself as one of the founding dimensions of human existence, thinking about some practical experiences of critical and emancipatory education inspired by Paulo Freire, which took into account the need for educational formation with a view to formation for work, without disregarding the broad, classic formation, inherent to the republican educational tradition that holds that school education is an inalienable social and subjective right.

**Keywords:** Education for work. Education as a right. Paulo Freire.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (FEUSP). Pós-doutor em Educação (FE-UNICAMP). Pesquisador de pós-doutorado em Estudos Interdisciplinares (CEIS20-Universidade de Coimbra). Pesquisador Colaborador e Professor Visitante (FE-UNICAMP). E-mail: [jpolli@unicamp.br](mailto:jpolli@unicamp.br)

## INTRODUÇÃO

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2000, p. 33-4)

8

Quais os motivos que nos levam a pensar as relações entre educação e trabalho no momento presente? Estamos preocupados em formar para a cultura geral ou nossas investidas, traduzidas em políticas públicas educacionais, deixam-se levar por propostas e soluções que dicotomizam a formação para o trabalho do amplo campo de formação que a educação escolar ensina? O que tem caracterizado, nas últimas décadas, os planos mundiais e nacionais para a educação pública?

Nos anos 90, com a nova reconfiguração do capital internacional, os efeitos da agilização provocada pela tecnologia de ponta nos processos de trabalho provocam novas direções para as políticas mundiais de educação, com a influência de organismos internacionais afinados com esta nova dinâmica. Entra em cena, como nova roupagem, um “novo” discurso, uma tendência político-educacional que deixou marcas profundas no fazer educacional. Trata-se do chamado discurso das “competências e habilidades”, que alguns autores situam como um efeito restrito das políticas mundiais, dentro da visão neoliberal de mundo. Importando o modelo espanhol, o Brasil faz adaptações a esse modelo e adota-o, a partir da ideia de flexibilização das responsabilidades do Estado sobre a vida social, como a aprovação de uma nova LDBEN (Lei 9394, de 20.12.1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Somente a partir dos anos 2000, uma retomada dos princípios constitucionais e das ideias gerais presentes no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* pode ser verificada, em direção a uma educação humanizadora e como direito.

A educação como direito, em contraposição ao discurso das competências e habilidades, sustenta-se na expressão “Direito à Educação”, proposta por amplos movimentos de participação social, que confluíram para a elaboração do *Plano Nacional de Educação* (PNE, Lei 13005/2014). (NUNES, 2018, p. 37).

Humanização e direito, como um binômio presente nessa tendência político-educacional, deriva em grande medida das expressões teóricas de Paulo Freire, tendo sido o mote inspirador para políticas educacionais que se seguiram até a década de 2010. Essas políticas proporcionaram processos de democratização do acesso à educação, processos de inclusão de grupos antes alijados do direito à educação, com a aprovação de medidas legais que alteraram, ao menos em parte, o quadro de exclusão

que ora se verificava. Indicaremos, a seguir, quais os conceitos e categorias centrais do pensamento de Paulo Freire que ajudaram a propiciar essa dinâmica inclusiva.

Neste trabalho, pretendemos inserir o debate sobre a educação para o trabalho na perspectiva da educação como direito social e subjetivo, como está presente na Constituição Federal de 1988. Demonstraremos que experiências práticas já realizadas no Brasil e em outros países, sob a inspiração das ideias de Paulo Freire, corroboram para a comprovação da relação entre educação como direito e a educação para o trabalho, tal como defendida por teóricos de vários espectros ideológicos, como aqueles de feição liberal-democrática, que fundamentaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e outros, de vertente crítica, como a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Antes mesmo de discutir as relações entre educação e trabalho, faz-se necessário apresentar os elementos de compreensão primordiais sobre a dimensão do trabalho na existência humana.

## **A PRÁTICA SOCIAL DO TRABALHO COMO DIMENSÃO PRIMEIRA DA EXISTÊNCIA HUMANA**

Antônio Joaquim Severino, em sua obra *Educação, sujeito e história*, promove uma análise sobre a prática social do trabalho como dimensão fundamental da existência humana, naquilo que a *praxicidade* dessa existência confere às relações do homem com a natureza. Sendo um ser biológico, o homem necessita de trocas com o meio natural, quando dele retira meios para sua sobrevivência. A partir daí há uma determinação da existência humana que se subtrai desta relação do homem com a natureza, que incide sobre demais aspectos da experiência de viver. (SEVERINO, 2002, p. 48)

A prática produtiva resultante dessas relações, enquanto trocas fundamentais, levam o homem a interferir na natureza, dela recolhendo os bens necessários à sua existência. O trabalho é a marca do humano em relação a outros seres vivos, pois ele congrega a interação social e a produção do simbólico, em constante movimento de manutenção da vida material. A subjetividade humana, enquanto característica fundamental dos homens e mulheres, faz com que antes da intervenção direta sobre a natureza exista uma produção simbólica do sobre o *que fazer*, de modo a modificar a relação de dependência antes existente, tornando a intervenção humana sobre a natureza uma alteração nessa relação. Esta prática transformadora, proporcionada pela condição simbolizadora, faz com que “esse agir, tornando-se trabalho, não seja mera operação mecânica. A intenção subjetivada carrega alto teor de significação coletiva, impregnada de sentidos social e culturalmente produzidos, acumulados e compartilhados.” (SEVERINO, 2001, pp. 48-49).

Fica claro, portanto, que a prática do trabalho não se reduz ao uso indiscriminado de técnicas frias, sem relação com a subjetividade, com a criatividade e com o uso constante da racionalidade empregados nas ações laborais cotidianas. Essa compreensão é essencial para perceber que uma educação

para o trabalho não será nunca uma mera opção pelo emprego de conhecimentos que levem à uma formação técnica, tão somente.

O autor segue em sua reflexão, esclarecendo que a produção material da existência humana depende de três elementos: a natureza, o indivíduo e a relação social, articulados pelo trabalho, que configura a especificidade humana e as condições de sociabilidade, independentemente das condições históricas. Vai buscar em Kosik (1986), uma reificação da ideia fundamental de que o trabalho não é uma atividade mecânica:

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu habitus e seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. (KOSIK, 1986, p. 57 *Apud* SEVERINO, 2001, p.49)

O homem se coloca na condição de criador de realidades novas por meio da prática social do trabalho, que se torna uma mediação para atender a necessidades existenciais fundamentais - biológicas, materiais, sociais -, que em função de um equilíbrio geral, tenta assegurar uma constante reprodução social em processos de transformação constantes. No entanto, o autor alerta com base em Meszaros, que o capital inverte essa lógica, reorientando necessidades criadas por ele próprio, para a sua própria expansão e o estabelecimento de uma condição de alienação e controle.

Extraíndo desta reflexão a concepção de trabalho como prática humana de intervenção sobre a natureza, que envolve em si mesmo uma complexidade de relações simbólicas, culturais, sociais, por isso mesmo não subordinadas ao mero emprego de técnicas, compreendemos que os processos de humanização pelo trabalho pelas mediações que a prática produtiva enseja, são para além das forças do capital. Outras dimensões da existência humana, como a prática política e a prática simbolizadora, inerentes aos processos de trabalho, dão forma a este complexo emaranhado de condições humanas que estão para além das simplificações que se pretendam dar à formação para o trabalho.

## **EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E COMO DIREITO**

Dentre os estudiosos que explicitam as diferenças entre as duas principais tendências ou matrizes filosóficas e políticas em disputa pelo controle das políticas de educação no Brasil está César Nunes. Ele nos explica que a tendência das “*competências e habilidades*”, associada ao pensamento neoliberal, influenciou a constituição dos dispositivos legais da década de 90, como a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/1996) e o PNE (Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/01). A outra tendência é a do “*Direito à Educação*”, que emanou das lutas em favor da educação, organizadas por movimentos sociais em 2010 e 2014, por meio da realização das CONAES (Conferências Nacionais de Educação). (NUNES, 2019 p. 37)

Não temos aqui o objetivo de pormenorizar as características da tendência das “*competências e habilidades*”, que defende uma visão de educação para o trabalho centrada nos interesses de um desenvolvimento econômico sem perspectivas de formação cultural mais ampla. Mas esta tendência é uma aliada natural das intenções privatizantes dos modelos empresariais sem a noção de bem público.

A “*Educação como Direito*”, continua Nunes (2019), enseja um processo de humanização, especialmente relacionada a uma política de *Direitos Humanos*. É a partir do reconhecimento da dignidade humana que o *Direito à Educação e o Direito à Aprendizagem* se constituem. (NUNES, 2019 p. 38). O reconhecimento de novos sujeitos sociais, a partir da Constituição de 1988, como a criança, a mulher, os negros, os deficientes, os indígenas, bem como o reconhecimento dos direitos dos homossexuais, do idoso, da juventude, promoveu alterações e ordenações jurídicas profundas no país e, especialmente na área de educação, direitos civis presentes na realidade da escola brasileira. (idem, p. 51)

É preciso reconhecer que a escola e a educação terão a desafiadora tarefa de reconhecer esses sujeitos sociais e de legitimar seus direitos, estendendo-os para a dinâmica escolar: direito a estar na escola, que significa universalizar o acesso a todas as crianças, a todos os adolescentes e jovens; o direito a aprender na escola, que consiste em lograr superar as concepções aristocráticas e seletivas de aprendizagem, classificatórias e meritocráticas, e acreditar que todas as crianças são capazes de aprender, que a escola é para todos, que todas as pessoas são iguais em dignidade e identidade. Estes cenários estão presentes em nossas escolas, ainda que com muitas tensões. São estes os novos parâmetros éticos e políticos de um ordenamento educacional e escolar humanista e humanizador (NUNES, 2019, p. 51).

Essa tendência pedagógico-política se fundamenta na ideia de que a educação é uma prática social cujo fundamento é humanizar. Vendo a escola como uma instituição fundamental de promoção cultural e de transmissão da carga simbólica, as experiências, vivências e sentidos para a existência, cumpre pensar o fazer educativo como elaboração de condições para a vida em sociedade, para a continuidade do processo cultural e de transmissão dos bens simbólicos. (NUNES, 2019, p. 33)

A educação, portanto, tem como função primordial constituir o processo de formação da dignidade humana. Nunes, ao desenvolver a análise do conceito de humanização e de hominização, na perspectiva da construção da cultura por meio da educação, recorre aos estudos de Demerval Saviani, que sugere que

[...] o ato educativo é o ato de reproduzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (NUNES, 2019, p. 21)

Uma educação humanizadora tem como dimensões fundamentais preparar para esse processo cultural de humanização, para a vida cidadã e para o trabalho socialmente produtivo. Nunes reforça que

[...] a função educacional e Ética da escola seria a de promover o desenvolvimento humano (Humanização) e de formar para a Cidadania (Cultural e Política). Esse tem sido o ethos inspirador desse duplo movimento: por um lado, configurar a educação como processo de desenvolvimento humano e como processo de humanização ou de hominização, enquanto prática social da condição humana e, por outro lado, constituir a educação como processo de formação social e subjetiva para a cidadania cultural e política. Essa dialética entre a formação da subjetividade no contato significativo com a sociedade é que nos parece inovadora, embora esteja formulada a muito tempo (NUNES, 2019, pp. 35-36).

Pensar uma concepção de educação para o trabalho implica considerar a formação ampla, não restrita, como no discurso das “competências e habilidades”. Esta formação só pode ser entendida dentro da perspectiva da relação entre humanização e cidadania, que a tendência da educação humanizadora e como direito pode proporcionar.

## EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO EM PAULO FREIRE

O ideal da PAIDEIA grega, em sua perspectiva de integralidade formativa, propunha uma educação ampla, com a preocupação de formar o homem, a pessoa, para a vida política na cidade, para a vida cultural plena, abrindo-se para a filosofia, para a vida ética, para “a produção significativa da estética da própria existência”. (NUNES, 2019, p. 41) É a partir desses pressupostos, de uma integralidade do processo educacional, que se pode pensar uma educação para o trabalho que não seja marcada por uma simplificação técnica, aos moldes das políticas educacionais que se sucederam no regime militar e presente no discurso das “competências e habilidades” nos anos 90, mesmo que esse discurso ainda tenha deixado marcas profundas nas práticas educacionais do momento presente. A abertura para uma crítica profunda a esses modelos custa a se consolidar no atual quadro dos retrocessos político-educacionais que verificamos no Brasil.

Pensar uma educação com anseios de formação cultural ampla, clássica, que ressignifique a formação para o trabalho, incluindo-a nessa dinâmica ampla, requer o retorno do olhar para experiências passadas, exitosas, baseadas em pressupostos filosóficos comuns a uma educação integral. Faz-se premente apontar que não há uma dissociação entre a formação escolar clássica e a formação para o trabalho, já que esta é inerente a todo processo educacional.

Severino (2001), define que “a esfera básica da existência humana é o trabalho, que alicerça e conserva a vida material, a qual depende da troca entre o organismo e a natureza física”. Para o autor, tal esfera integra o amplo universo do fazer produtivo, cujos processos e produtos influenciam a esfera econômica. Se consideramos o trabalho como um processo, como parte integrante da especificidade humana, ele deve ser visto como algo pertencente à totalidade da existência do homem. (SEVERINO, 2001, p. 48)

Por se tratar de uma necessidade, o trabalho amplia o significado da condição criadora do homem, uma mediação que atende às necessidades humanas. Tal necessidade primária é apropriada pelo sistema capitalista, desfigurando-a em secundária, alienante, serva da acumulação do capital. O autor ainda alerta que a prática educativa expressa um compromisso de preparar os educandos para o trabalho. E não se trata somente dos casos em que essa preparação assume a forma técnica profissionalizante. Todo a educação tem este papel: o de ensinar a sobrevivência diante de um amadurecimento humano que não é inato.

Uma educação humanizadora e como direito pode ensejar projetos educacionais voltados para a transformação da sociedade, potencializando culturalmente a existência humana de todos os agentes envolvidos. Esses projetos podem ser desenvolvidos em qualquer etapa da educação formal, já que não há como suprimir, da aprendizagem global de conhecimentos, condições de aprimoramento humano que incidirão futuramente na prática social do trabalho.

Ao longo da história da educação brasileira, foram registradas diversas experiências de educação para o trabalho que se fundaram na ideia de uma educação integral, que não negligencia nenhuma dimensão do ato educativo - sobretudo a necessidade de inserir todos, como direito inalienável, nos processos de aquisição da cultura acumulada pela humanidade.

Anísio Teixeira talvez tenha sido o educador brasileiro que, à frente de gestões públicas, mais levou a sério essa necessidade, especialmente a partir da chamada *Escola Parque*, em Salvador, que serviu de inspiração para vários modelos de educação integral posteriores em diferentes localidades brasileiras.

Paulo Freire, com suas preocupações com a conscientização e a emancipação das pessoas alijadas do processo educacional formal, ajudou a concretizar projetos de educação popular que aliavam as práticas de alfabetização à formação para a vida de trabalho. Tais influências podem ser comprovadas na aplicação dos pressupostos de seu método de alfabetização em diversas localidades, no Brasil e no exterior. A partir da experiência prática de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, o método contribuiu para a institucionalização de projetos educativos formais e não formais, que contemplavam a dimensão da formação para o trabalho, integrada a uma compreensão mais ampla do que é educar, como formar para a cidadania cultural e política com vistas à humanização e a emancipação. Os conceitos de *conscientização*, *inédito viável*, *leitura de mundo*, especificamente, foram fundamentais para a fundamentação dessas práticas em objetivos educacionais mais elevados.

Evidentemente, os *temas geradores* que surgiram a partir do levantamento do universo vocabular dos participantes de experiências populares de alfabetização davam forma a procedimentos que proporcionavam a problematização da realidade e a consequente consciência do poder de transformação que todos podem desenvolver individual e coletivamente.

Moacyr de Góes (1980) analisa a correlação entre a perspectiva popular de alfabetização de adultos inspirada em Paulo Freire e a formação para a consciência e a vida de trabalho, dentro do

movimento *De Pé No Chão também se aprende a ler*, organizado na cidade de Natal no início da década de 1960:

A campanha, propondo a educação pelo e para o trabalho, terá aberto, em Natal, um campo novo de atração do adulto para o âmbito da educação popular. Nessa área, aproxima-se do MEB. O desemprego, o subemprego, a falta de qualificação profissional, as esperanças abertas pela SUDENE, com perspectivas de industrialização, devem ter sido os fatores responsáveis pelas quase mil matrículas da Campanha De Pé No Chão Também se Aprende uma Profissão, em 1963. Empiricamente, sem pesquisas de mercado, mas ocupando o tempo e as esperanças de desempregados, a Campanha terá aumentado os ganhos de muitos pais de família, colocando-os acima de níveis marginais, ao oferecer uma iniciação profissional (GOES, 1980, p. 104-105).

14

Mais recentemente, no início da década de 2010, parcerias firmadas entre universidades públicas brasileiras e internacionais ajudaram a criar programas de formação voltados para trabalhadores jovens do meio rural inspirados na filosofia educacional de Freire. É o caso *Curso de Formação Cidadã Agroecológica* para o fortalecimento da Inclusão Produtiva da Juventude Rural no Distrito Federal e no Ceará. No Ceará, o curso incluiu jovens de 37 assentamentos e 36 comunidades em 12 cidades do interior do estado (SOUZA, FURTADO, 2018, p. 350-351).

Um dos mais recentes exemplos internacionais é o da *Escola Exalt Youth*, de Nova Iorque, uma instituição de ensino e orientação profissional para crianças e jovens em situação de conflito com a justiça, que realiza parcerias com empresas para ressocializar jovens em situação de conflito, que homenageou Paulo Freire dando nome a uma de suas salas.

Em Portugal, inúmeras experiências educativas desenvolvidas sob a inspiração de Paulo Freire foram realizadas em diferentes momentos históricos, especialmente após o processo revolucionário de 24 de abril de 1974. Na universidade de Coimbra, jovens estudantes católicas do movimento Graal percorriam as aldeias próximas da cidade, proporcionando o acesso à leitura e à escrita a mulheres camponesas, inspirando-se no método de Paulo Freire. Para além da inserção no mundo das letras, essas senhoras eram conscientizadas politicamente e multiplicavam essa consciência nos âmbitos familiares e comunitários, o que ajudou nos períodos pré-revolucionários a promover a consciência sobre a importância do retorno à vida democrática (ALCOFORADO; FERREIRA, 2018, p. 11-30).

Em outras experiências portuguesas encontram-se atividades de trabalho relacionadas a cooperativas culturais, formação e letramento de trabalhadores rurais em várias cidades, formação técnica relacionadas a diversas atividades produtivas e de trabalho, como a criação de cabras, destilaria, prevenção de saúde, energia solar, sobretudo associadas às políticas públicas de educação de adultos nos processos pós-revolucionários.

Segundo o professor Alberto Melo, que foi Diretor Geral de Educação em Portugal, a inspiração educacional, em grande medida, vinha das ideias de Paulo Freire, que foram aplicadas com êxito na prática, sobretudo entre os anos de 1974 e 1980 e que visavam uma maior integração dos sujeitos a uma

sociedade democrática, fomentando a adesão a movimentos de intervenção social. Melo afirma que essa percepção foi adotada no Plano de Atividades da Direção Geral de Educação Permanente em 1976:

A actual população adulta em Portugal foi vítima da má qualidade de ensino, das atitudes autoritárias de que a escola era reflexo e, sobretudo, do carácter elitista de todo o sistema, que pretendia legitimar privilégios em vez de educar, rejeitar candidatos em vez de os promover (...) Libertadora que é, a educação permanente tem de ser abrangente, cobrindo todos os aspectos da vida - económica, social, cultural e política – dos adultos. Pressupondo sempre, porém, um conceito de educação em que os adultos são os autores ou construtores dos seus próprios conhecimentos e uma metodologia de interacção permanente entre centro e periferia, indivíduo e sociedade, teoria e prática, reflexão e acção (MELO; BENAVENTE, 1978, p. 96).

Tendo como referência essas experiências exitosas já concretizadas em momentos distintos da história da educação brasileira, os sistemas públicos de ensino, no âmbito de suas responsabilidades formais, podem desenvolver práticas pedagógicas que levem em conta a dimensão cultural mais ampla, na qual está envolvida de forma inerente a formação para o trabalho. Essas práticas pedagógicas inspiradas em Freire podem ser desenvolvidas tanto no ensino fundamental quanto na educação de jovens, adultos e idosos. Elas devem se inscrever na tendência da educação humanizadora e como direito, para que os frutos sejam perenes, constantes, efetivos e inscritos na dinâmica das transformações inevitáveis que a história reserva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma compreensão sobre educação para o trabalho a partir dos pressupostos da tendência político-educacional denominada *Educação como Direito*, que se sustenta numa perspectiva humanizadora. Paulo Freire, como um dos autores que dá corpo a essa tendência, proporcionou com sua filosofia educacional e com sua prática educativa, condições importantes para o desenvolvimento de projetos educacionais no Brasil e em outros países, que se desenvolveram a partir de uma compreensão ampla de educação, que enseja a formação para o trabalho. Procuramos indicar que essa compreensão supera as simplificações em curso sobre o que significa formar para o trabalho, inspiradas numa tendência político educacional conflitante com a Educação como Direito, o chamado discurso das “competências e habilidades”.

Reiterando que a prática social do trabalho é condição fundante da existência humana, que lhe dá sentido, estimulando homens e mulheres a produzirem bens simbólicos e culturais inalienáveis, não será possível pensar uma educação para o trabalho com características meramente técnicas. Esta compreensão menor, infelizmente, foi adotada em momentos próximos da nossa história, tanto como política pública mais geral, especialmente nos anos 90, quanto como programas e projetos, que dissociavam a formação para o trabalho de uma formação educacional e cultural mais ampla.

## REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, Luis; FERREIRA, Sónia Mairos. Paulo Freire na Universidade de Coimbra. Memórias e significações de um tempo de fé e ação. In: ALCOFORADO, Luis; BARBOSA, Márcia Regina; BARRETO, Denise Aparecido Brito. *Diálogos Freireanos. A educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*. Coimbra/Recife: Imprensa da Universidade de Coimbra/Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2018.
- GOES, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler. (1961-1964). Uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932). *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*. In: \_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.2. p.13-53.
- MELO, Alberto; BENAVENTE, Ana. *Educação Popular em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- NUNES, César. *O direito à educação e a educação como direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio*. In: NUNES, César, POLLI, José Renato. *Educação, humanização e cidadania. Fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora*. 2ª. Ed. Jundiaí/Campinas: In House/Brasília, 2019.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SOUZA, José Ribamar Furtado de; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. *Formação de jovens rurais e educação popular: fortalecimento da agricultura camponesa na perspectiva freireana no nordeste brasileiro*. In: ALCOFORADO, Luis; BARBOSA, Márcia Regina; BARRETO, Denise Aparecido Brito. *Diálogos Freireanos. A educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*. Coimbra/Recife: Imprensa da Universidade de Coimbra/Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

## CULTURA, EDUCAÇÃO E POLÍTICA À LUZ DE PIERRE BOURDIEU<sup>2</sup>

Sidnei Ferreira de Vares<sup>3</sup>

17

Poucos pensadores alcançaram o prestígio acadêmico de Pierre Bourdieu, um dos mais importantes sociólogos do século XX. Há certa unanimidade no meio acadêmico sobre este ponto, isto porque a obra bourdieusiana, sem dúvida profícua, impactou diretamente os estudos desta e de outras áreas do conhecimento. Ademais, para quem deseja um exemplo mais concreto, Bourdieu chegou a ser o autor mais citado do mundo, de modo que hoje é impossível não se deparar com seus estudos em campos diversos do saber: da educação à sociologia, da comunicação à ciência política, da epistemologia das ciências sociais à reflexão sobre o campo acadêmico e sobre o neoliberalismo.

Mas quem foi Pierre Bourdieu e como seus trabalhos podem nos ajudar a pensar a relação entre a cultura e as instituições de ensino superior atualmente? Esta pergunta certamente norteará toda a minha explanação que, ao final, pretende modestamente respondê-la.

Pierre Bourdieu nasceu em 1930, no pequeno vilarejo de Denguin, na província de Béarn, localizada na Região Sudoeste da França, filho de um camponês que se tornou funcionário público dos Correios, e que lá trabalhou a vida toda, e de uma camponesa de origem um pouco mais abastada. Esta não é uma informação irrelevante, pois a dicotomia entre o cenário campesino no qual nasceu e foi criado e a grande Paris, onde se tornou mundialmente conhecido, o marcou a vida toda, sendo, por isso, objeto de suas preocupações intelectuais. Afinal, como um garoto oriundo de um ambiente que, por sua própria estrutura, não era estimulante a grandes elucubrações intelectuais, pode tornar-se o autor mais citado do mundo? Esta provocação é fundamental se quisermos entender o trajeto de Bourdieu. Particularmente penso que, o que faz dele um dos grandes sociólogos do século XX, é a sua capacidade de vincular seus estudos a preocupações pessoais.

Aluno do Liceu de Pau (capital de Béarn), Bourdieu se destacou nos estudos a ponto de ser contemplado com uma bolsa de estudos para cursar o ensino médio no Liceu de Louis-le-Grand, em Paris, até então considerada a instituição que melhor preparava seus candidatos para ingressar na École Normale Supérieure, onde se reuniam os melhores alunos do país. De fato, seu ingresso nesta instituição

---

<sup>2</sup> Este breve ensaio foi originalmente elaborado para uma apresentação no projeto Café Filosófico do Centro universitário Assunção – UNIFAI, sendo posteriormente adaptada para o formato que segue.

<sup>3</sup> É Doutor e Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Possui graduação em História pelas Faculdades Associadas Ipiranga (1999), Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Assunção (2001). É professor do Centro Universitário Assunção (UNIFAI), do Centro Universitário Sant'Anna (UNISANTANNA) e da Universidade São Judas Tadeu.

se dá em 1948, onde acaba se diplomando, em 1954, em Filosofia, aos 25 anos de idade. Também realizou, na mesma época, estudos filosóficos na Sorbonne.

Todavia, em 1955, é convocado pelo Exército francês e presta serviço militar na Argélia, então colônia francesa no Norte da África, em uma guerra que durou de 1954 a 1962.<sup>4</sup> Bourdieu, que havia feito críticas ao modo como o governo francês se portava diante desta colônia, recebeu a sua convocação como um “castigo”, mas cumpriu o serviço militar, até o ano de 1958. Neste mesmo ano, começa a lecionar na Faculdades de Letras de Argel, onde inicia o seu doutoramento, dedicando-se a estudar a sociedade Cabila, formada por camponeses da região montanhosa da Argélia. Diante do agravamento da guerra, o autor retorna à França e, em Paris, inicia sua trajetória na Faculdade de Letras da Sorbonne, passando, pouco tempo depois, à condição de professor e orientador pedagógico na Faculdade de Letras de Lille.

Ali, pela primeira vez, Bourdieu ministra um curso sobre os fundadores da sociologia, em especial Marx, Durkheim e Weber. Esta também é uma informação que merece destaque, pois a relação de Bourdieu com esses pais-fundadores da sociologia vai demarcar toda a sua formação e atuação como intelectual. Como pretende-se demonstrar, Bourdieu foi um dos poucos sociólogos contemporâneos a dialogar com os clássicos intensamente. É possível perceber, ao longo de seus trabalhos, a influência de autores tão diferentes, tanto metodológica quanto conceitualmente. Mas a despeito destas influências, Bourdieu não pode e nem deve ser visto como um decalque de nenhum deles. A relação que estabeleceu com os arautos da sociologia clássica ultrapassa, indubitavelmente, o caráter meramente discipular. Isso porque Bourdieu desenvolveu uma sociologia autoral, com suas digitais, ainda que dialogando com o legado destes autores.

\* \* \*

Feita esta breve exposição sobre o caminho intelectual percorrido por Bourdieu, passo agora a analisar alguns de seus trabalhos. A seguir, pretendo explorar alguns de seus conceitos e, por fim, responder à pergunta que fizemos, a saber: como seus trabalhos nos ajudam a pensar a relação entre a cultura e as instituições de ensino superior?

A década de 1960 constituiu um período de grande agitação política. Movimentos emancipatórios de todos os tipos eclodiram em todas as partes do mundo. Parecia haver uma percepção mais ou menos difusa acerca da hipocrisia que caracterizava os valores tradicionais. Prova disso foram os movimentos feminista e negro nos Estados Unidos, mas também a crítica dos estudantes secundaristas e universitários ao modelo de ensino elitista na França. Não por acaso, fora no limiar desta década que Bourdieu iniciou

---

<sup>4</sup> Esta foi uma guerra marcada pela violência e dividiu opiniões na França. Parte da população francesa era contrária à independência da Argélia, enquanto outra favorável. Na Argélia, uma Frente de Libertação Nacional (FLN) financiada pelos próprios argelinos, mas que também contou com a contribuição de simpatizantes franceses, procurou resistir e revidar à violência empreendida pelo Exército francês, o que aguçou ainda mais os ânimos entre os dois países.

uma pesquisa, em parceria com Jean-Claude Passeron, e que resultou na publicação de uma obra intitulada “Os Herdeiros”, em 1964. Este trata-se de um trabalho singular, por muitos motivos. Entre estes cumpre destacar o desenvolvimento de um conceito que, por muito tempo, marcaria os estudos bourdieusianos. Referimo-nos ao conceito de “capital cultural”, certamente o mais conhecido conceito do autor.

O título dado ao trabalho não deixa de chamar a atenção do leitor: “Os Herdeiros”. Bourdieu sempre escolheu muito bem os títulos de suas obras. Veja-se, por exemplo, o fato de o autor tomar de empréstimo uma expressão que, a princípio, deriva do universo econômico. Afinal, quando pensamos no sentido deste termo somos remetidos à uma de suas derivações: herança. Mas não é de bens materiais ou financeiros que Bourdieu e Passeron estão falando. Ambos desejam compreender de que maneira a cultura é transmitida por meio das relações familiares. Vejam como o tema está diretamente atrelado a uma questão pessoal de Bourdieu. Ele desconfia, ainda, que a cultura, como uma espécie de bem material ou capital, embora numa chave de leitura puramente simbólica, exerça enorme influência sobre aquilo que nos tornamos. Isso porque é no seio da família que o indivíduo “herda” um modo de ver a cultura socialmente valorizada e de se relacionar com ela. Evidentemente, esta posição pode sugerir equivocadamente que, ao enfatizar os aspectos objetivos da relação entre a instância familiar e o indivíduo, Bourdieu tenha negligenciado totalmente a dimensão subjetiva e volitiva.

Mas não é nada disso. Bourdieu acredita que o indivíduo, ao subjetivar aos condicionantes do meio social, objetiva-os em seus próprios termos, concedendo-lhes, portanto, a sua assinatura pessoal. Expliquemos melhor este ponto. Na visão do autor, as estruturas objetivas externas são interiorizadas pelos indivíduos, estruturando suas práticas e representações destas práticas. Disso, porém, não decorre que estas estruturas objetivas externas, uma vez interiorizadas pelo indivíduo, determinem suas ações e representações, mas tão somente que, ao serem subjetivadas, orientam-nas de maneira duradoura, mas não determinada. Este processo é por ele definido como “interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade”. Ao serem interiorizadas, essas estruturas objetivas externas tornam-se um “habitus” que, todavia, pode ser modificado através das experiências deste indivíduo. O que Bourdieu recusa, certamente, é a ideia segundo a qual o indivíduo é o que as estruturas objetivas externas determinam, pois isso reificaria o mundo social. Em contrapartida, também recusa a ideia segundo a qual o indivíduo é o único responsável por suas ações, atribuindo-lhes, de maneira autônoma e deliberada, seus significados, o que, em última instância, corresponderia a dizer que a sociedade é uma realidade construída única e exclusivamente pelo indivíduo. Em outros termos, a crítica bourdieusiana dirige-se às posições fenomenológicas, representadas no pensamento sociológico pelo interacionismo simbólico, que tomam a consciência como uma intencionalidade livre e ressignificadora da realidade objetiva, mas também àquelas posições segundo as quais o indivíduo não passa de um suporte das determinações sociais. Para o autor, portanto, a sociedade não é nem uma entidade que paira acima do indivíduo, nem uma construção subjetiva deste. Afinal, se o indivíduo é um ser social, suas categorias de pensamento, responsáveis por estruturar o modo como vê o mundo e a si mesmo, dependem em larga medida do

processo de socialização ao qual está submetido, mas disso não desprende que as estruturas estruturantes da subjetividade, que ele denomina “habitus”, não possam ser alteradas.

Há, neste livro, um ponto de inflexão importante em relação às teorias essencialistas e naturalistas: é por meio da família, sobretudo por se tratar de uma instância de socialização primária, que o indivíduo, através do processo de transmissão de bens culturais, vai pouco a pouco formando sua consciência. Evidentemente que, neste processo, dependendo dos valores, do capital simbólico, linguístico e social herdado pelo indivíduo, as chances deste vir a dispor de um capital cultural valorizado socialmente pode aumentar ou diminuir. Eis o espólio cultural que podemos herdar via família e que, na visão de Bourdieu e Passeron, pode ser mais determinante para o indivíduo do que o capital financeiro ou material que ele venha a herdar.

Em 1966, Bourdieu escreve um pequeno artigo intitulado “Os três estados do capital cultural”, no qual procura explicitar melhor este conceito. É importante lembrar que este pequeno trabalho bourdieusiano foi publicado dois anos depois de uma importante obra, “Os Herdeiros” (1964), na qual Bourdieu, em parceria com Jean-Claude Passeron, analisa a influência exercida pela família sobre a trajetória cultural dos indivíduos. Aparentemente, trata-se de um trabalho puramente sociológico, mas as implicações filosóficas nele contidas, como se pretende demonstrar, são enormes e não devem ser ignoradas. Deve-se ainda lembrar que, ao lado de conceitos como o de “campo”, o conceito de capital cultural é, indubitavelmente, um dos mais prolíferos atinentes ao seu arcabouço categorial, conceitual e taxionômico.

Começamos pelo título do texto (Os três estados do capital cultural). Já dissemos que Bourdieu sempre nomeou seus trabalhos com muito rigor e precisão, mas também com uma boa dose de sarcasmo. O título deste trabalho é a notação disso, pois assim como a água, cuja fórmula H<sub>2</sub>O é conhecida, e que pode se manifestar em três diferentes estados – líquido, sólido e gasoso –, o capital cultural também pode se apresentar de três modos, a saber: em sua forma incorporada, objetivada e institucionalizada. Notem, não se trata de três tipos de capital cultural, mas tão somente de diferentes manifestações, embora intersectadas, de um único e mesmo fenômeno cultural.

Outro aspecto que salta aos olhos, ao qual já fizemos referência, é que Bourdieu lança mão com frequência de analogias extraídas do universo econômico. Disso desprende-se o uso do termo “capital” que, como todos sabem, no contexto das sociedades modernas e contemporâneas, é passível de ser transmitido em termos geracionais, isto é, de pais para filhos.

Logo no primeiro parágrafo do texto, Bourdieu afirma que “A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” e, um pouco mais à frente conclui o autor: “Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões naturais’, quanto às teorias do ‘capital humano’”.

É interessante notar nesta passagem que, segundo Bourdieu, a noção de capital cultural revela-se mais precisa na explicação das desigualdades culturais entre indivíduos de diferentes estratos sociais do que as teorias biológicas, que tendem a naturalizá-las por meio da noção de “aptidão” individual, assim como as teorias do capital humano, segundo as quais a cultura individual resultaria dos investimentos econômicos direcionados à educação. Com efeito, na ótica bourdieusiana, as desigualdades culturais não podem ser explicadas por um viés puramente econômico e, muito menos, pela constituição biológica do indivíduo. Estas teriam sua origem nos tipos de relações que se desenvolvem no seio da família, célula de socialização basilar, no tocante aos aspectos culturais socialmente valorizados no “mercado simbólico”.

Isso porque, assim como o capital econômico, o capital cultural também se distingue por sua capacidade de transmissão, conquanto, neste caso, não de modo instantâneo, mas de modo gradual e mais ou menos dissimulado, pois não se trata simplesmente de bens econômicos e materiais, mas de bens simbólicos, que exigem do investidor ou beneficiário um ônus específico: o “herdeiro” deste capital vê-se, desde o início, forçado a oferecer, durante o processo de aquisição do capital cultural, o que há de mais caro a si mesmo: o seu tempo. De modo que ninguém pode fazê-lo por procuração ou aceleradamente. Ademais, como uma espécie de segunda pele, a cultura dispõe da mesma durabilidade biológica do indivíduo, e tende a desaparecer com ele.

Mas quais seriam as três manifestações possíveis do capital cultural? O *capital cultural incorporado* refere-se à cultura transmitida e incorporada pelo sujeito por meio das relações familiares (à linguagem, ao acesso a bens culturais valorizados, à rede de relações sociais etc.) que, uma vez inculcado e assimilado, passa a fazer parte de seu corpo (estrutura biológica); O *capital cultural objetivado* diz respeito aqueles aspectos da cultura socialmente valorizada que se concretizam através de livros, obras de arte, música, peças teatrais, filmes etc.; E, por fim, o *capital cultural institucionalizado*, que remete aos diplomas e certificados expedidos pelas diversas instituições escolares, os quais, também, possuem um valor no mercado simbólico e explicam, certamente, as estratégias empregadas, sobretudo pelas elites e classes médias, pela obtenção de diplomas e certificados mais prestigiados.

Embora o capital cultural incorporado seja o mais importante, pois sem ele a fruição do capital cultural objetivado estaria vedada e o capital cultural institucionalizado não se sustentaria em termos sociais, o fato é que, sem o capital cultural institucionalizado, por conferir ao indivíduo um diploma reconhecido no mercado simbólico, torna-se mais difícil o seu reconhecimento em termos sociais. De fato, para Bourdieu o capital econômico facilita o acesso ao capital cultural em suas diversas manifestações, mas não é possível afirmar que este seja o único caminho possível.

O importante, todavia, é que a noção de capital cultural nos permite pensar as desigualdades na distribuição dos bens simbólicos para além do determinismo biológico e do lugar ocupado pelas diversas das classes no interior da estrutura social. Os mecanismos de transmissão do capital cultural, que conforme dissemos são demasiadamente sutis, apresentam a vantagem de explicar a reprodução dessas mesmas desigualdades por uma perspectiva distinta, neste caso uma perspectiva eminentemente cultural.

Em 1970, novamente em parceria com Jean-Claude Passeron, Bourdieu publica “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”. Este estudo resultou de uma pesquisa iniciada anos antes, em meio a toda onda de protestos em Maio de 1968. Nela, Bourdieu e Passeron analisam o perfil de estudantes universitários da Sorbonne, em especial do curso mais elitizado da França à época: o curso de Letras Clássicas. Segundo os autores, que se apoiaram em dados quantitativos, os professores tendem a criar laços de empatia com aqueles alunos que, oriundos das camadas sociais mais abastadas, tanto em capital financeiro quanto em capital cultural, dispõem de traços análogos aos traços do mundo acadêmico. A escrita e a oralidade seriam critérios determinantes para a criação destes laços. Os poucos alunos oriundos das classes menos abastadas, seja do ponto de vista financeiro ou cultural, sofreriam uma espécie de “violência simbólica”, por meio da “ação pedagógica” do professor, que tende a valorizar os comportamentos, as experiências de vida e mesmo o conhecimento do primeiro grupo de alunos, ao mesmo tempo em que recusa aceitar os comportamentos, as experiências e os conhecimentos do segundo grupo. O próprio sistema escolar estaria organizado para facilitar esta forma de violência, à medida que, ao valorizar a meritocracia intelectual, cujos critérios são definidos na interação do campo acadêmico com as classes detentoras de um saber específico, ela tenda a selecionar, supostamente de maneira justa, aqueles alunos que se enquadram em seu perfil. Ainda que Bourdieu abra espaço para falar das exceções, isto é, de alunos que, como ele, conseguiram furar este bloqueio, o fato é que, na média, o sistema de ensino funciona como uma espécie de funil, excluindo aqueles candidatos que não dispõem das habilidades exigidas. As poucas exceções a se confirmarem, contribuem para reforçar o discurso meritocrático, pois, em última análise, embora Bourdieu não rejeite o esforço pessoal redobrado destes alunos, sem o qual seria impossível superar estas barreiras, estes servirão de exemplo para reforçar a ideia segundo a qual o sucesso acadêmico depende exclusivamente do indivíduo, desconsiderando, portanto, os condicionamentos sociais. A tendência geral, todavia, é a de uma relação simétrica entre o “habitus” adquirido através do processo de socialização e as condições objetivas correspondentes às classes ou frações de classe das quais o indivíduo deriva. A “trânsfuga”, isto é, a quebra desta correspondência, longe de ser uma regra, é tão somente uma exceção.

Em 1989, Bourdieu publica um livro intitulado “O Poder Simbólico”, em que retoma parte desta discussão. Logo no primeiro capítulo, Bourdieu procura sintetizar e superar três tradições clássicas sobre a questão da produção simbólica, a saber: o positivismo, o estruturalismo e o marxismo. Sobre a primeira destas tradições, que toma os sistemas simbólicos como estruturas estruturantes autônomas, responsáveis por organizar o conhecimento e a percepção que os indivíduos têm da realidade, Bourdieu, embora reconhecendo a existências dessas estruturas, questiona o seu caráter autônomo. Dito de outra maneira, para Bourdieu estas estruturas estruturantes estão vinculadas aos interesses de classes ou frações de classe que produzem uma lógica específica no interior do campo de produção dos valores e ideias. A mesma coisa se aplica à segunda tradição, a estruturalista, em que a produção simbólica é vista como um conjunto de estruturas estruturadas, isto é, organizadas que orientam os sistemas de percepção, pensamento e

comunicação dos agentes sociais. Para Bourdieu, essas estruturas não agem diretamente sobre os indivíduos, à medida que são internalizadas por estes e, nesse sentido, retraduzidas frente ao rol de experiências particulares. Já em relação à terceira tradição, a marxista, segundo a qual a produção simbólica constitui um exercício ideológico de dominação política, Bourdieu argumenta que esta produção não deve ser reduzida à uma posição conspiratória de uma classe específica. Assim, conquanto reconheça que as produções simbólicas podem legitimar estruturas de dominação social, a ação por elas exercida não é autônoma e nem direta, mas mediatizada por embates complexos que passam pelos diversos grupos sociais, pelos indivíduos e pelas experiências particulares as quais estes últimos estão submetidos.

Entramos assim na última parte de nossa explanação. Como vimos, estes dois conceitos dos quais tratamos, “capital cultural” e “habitus”, revelam-se fundamentais se quisermos entender o papel do sistema de ensino na distribuição desigual dos bens simbólicos e culturais. Mas como Bourdieu define o meio acadêmico?

Bem, sobre este ponto, Bourdieu define o meio acadêmico como “campo”. Este conceito, o terceiro do qual tratamos, também é fundamental para as pretensões que nos nortearam até aqui. Isso porque o campo acadêmico, como qualquer outro campo (econômico, político, religioso etc.) dispõe de uma “autonomia relativa” e, portanto, embora receba influências de outros campos, tem a capacidade de retraduzi-las em seus próprios termos, resistindo, assim, às imposições desses campos. Na ótica bourdieusiana a universidade, ponto mais alto da hierarquia de um sistema escolar, está longe de ser democrática. Isso porque como instituição que lida diretamente com a reprodução e a produção de conhecimento, ela geralmente seleciona, por meio de critérios simbólicos, candidatos que estão em conformidade com o tipo de capital cultural que circula em seu interior. Disso decorre que há um capital cultural academicamente desejável, que corresponde ao capital socialmente valorizado, e outro desvalorizado. Os mecanismos sociais pelos quais se dá a aquisição dessas formas de capital cultural são negligenciados pelas instituições de ensino, pois, grosso modo, o caráter pretensamente meritocrático destas impede que uma parcela da população vislumbre alcançá-las. Bourdieu nominava este processo “auto-eliminação”. Por sua vez, os poucos indivíduos oriundos de famílias detentoras de um capital cultural desvalorizado socialmente a conseguem furar este bloqueio e alcançar o sistema de ensino superior veem-se obrigados a adquirir, por meio de um esforço hercúleo, o capital cultural valorizado no decorrer de sua formação. Critérios como estilo de escrita, capacidade de comunicação e gosto estético são geralmente adotados para tutelar os processos avaliativos e, quase sempre, acabam dificultando a trajetória pessoal daqueles candidatos que não dispõem de um capital cultural valorizado. De modo que a estes alunos só resta se apropriar do capital cultural valorizado e, assim, buscar superar sua defasagem em termos de capital cultural no mercado simbólico. As poucas exceções a escaparem da regra da exclusão acabam reforçando o discurso meritocrático que alimenta o *modus operandi* do sistema de ensino. Isso se explica devido ao fato de as exceções serem geralmente invocadas para legitimar a tese segundo a

qual os critérios de seleção são justos e idôneos, desconsiderando, entretanto, os fatores dificultadores com os quais esta parcela da população tem que lidar.

\*\*\*

24

Isto posto, temos condições de responder à questão que nos propusemos de início. Longe de ser um espaço de equalização cultural e social, as instituições de ensino, em especial no nível superior, tendem a reproduzir as desigualdades originadas no seio familiar. Embora Bourdieu não vincule diretamente a condição financeira da família ao tipo de capital cultural transmitido aos filhos, o fato é que, na maioria das vezes, famílias mais abastadas apresentam melhores condições de propiciar vias de acesso a um capital cultural valorizado, o que, ao fim e ao cabo, possibilita a seu detentor um trajeto bem mais tranquilo na universidade. Com efeito, a universidade, entre as instituições que compõem o sistema de ensino, contribui para a reprodução das desigualdades culturais cuja origem mais remota é o ambiente familiar.

Todavia, engana-se quem vê nesta posição algum tipo de fatalismo ou determinismo. Conforme o exposto, a própria trajetória pessoal do autor serve-nos para exemplificar casos em que, a despeito das dificuldades, alunos oriundos de famílias detentoras de um capital cultural desvalorizado conseguem suplantar os empecilhos que normalmente se apresentam e alcançar escores tão significativos quanto os de alunos de outros estratos sociais e culturais. Engana-se também quem pensa que Bourdieu está defendendo novos critérios com vistas a determinar o que deve ou não ser valorizado em cultura, até porque, em termos práticos, uma subversão desta natureza seria demasiadamente difícil. Dito de outro modo, a contestação das estruturas hierárquicas vigentes dentro do campo, que Bourdieu denomina “movimento herético”, é algo incomum e na maior das vezes pouco produtivo, visto que, no interior do campo, a classificação e hierarquização dos bens simbólicos, que convertem os campos em verdadeiros espaços de disputa, são produzidas por grupos e pessoas que, por disporem de autoridade simbólica, isto é, de um prestígio mais ou menos consensual, conseguem nortear o rumo desse processo, abrindo pouco ou nenhum espaço para contestações. O que Bourdieu parece propor é outra coisa: trata-se de desvelar os meios pelos quais essa reprodução se dá e, assim, alertar os indivíduos oriundos de estratos sociais menos favorecidos, tanto econômica quanto culturalmente, de que o acesso aos bens culturais socialmente valorizados é a chave para minar este funil simbólico-cultural, o que o autor denomina “boa vontade cultural”, ou seja, um esforço de apropriação da cultura dominante por parte daqueles que não a possuem.

Bourdieu entende a universidade como um campo de reprodução e manutenção das desigualdades na distribuição de bens simbólicos, na medida em que, neste espaço, circula um tipo muito específico de capital cultural. Dito de outro modo, esta instituição cobraria dos estudantes, explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, hábitos, comportamentos e conhecimentos, além da habilidade linguística que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderiam apresentar. Estes padrões

comportamentais seriam chancelados e reforçados no interior do campo acadêmico por meio dos professores que, ainda que inconscientemente, tendem a privilegiar os alunos com formação cultural, comportamentos e gostos análogos aos seus. Neste sentido, a hierarquia entre os diferentes sistemas simbólicos seria uma forma eufemizada da luta entre classes ou frações de classes, porém numa versão simbólica. A cultura de cada grupo possuiria um valor no mercado simbólico e mesmo em campos específicos, como no caso do campo acadêmico. Todavia, tendo em vista o caráter simbólico deste embate, que na visão do autor legitimaria as diferenças sociais, os indivíduos das classes abastadas em capital cultural valorizado tendem a acreditar em sua superioridade cultural, enquanto os membros das classes menos abastadas ou pauperizadas tendem a aceitar sua posição de suposta inferioridade, dado o nível de naturalização que este processo cultural alcançou.

Para o autor, portanto, o sistema escolar, de maneira mais genérica, e a universidade, de maneira mais particular, não são responsáveis por distribuir desigualmente esses bens-simbólicos, mas tão somente reforçar, por meio de uma dinâmica pretensamente meritocrática, racional e igualitária, as desigualdades que já se encontram presentes nas primeiras instâncias de socialização. Contudo, em nenhum momento de sua vasta obra, o sociólogo define este como um processo determinista. Pelo contrário, todo “habitus” pode ser modificado, desde que, é claro, as vias de acesso ao capital cultural valorizado estejam disponíveis, pois, do contrário, as chances das desigualdades se perpetuarem serão sempre maiores.

Com efeito, por trás desta teoria do sistema de ensino oculta-se as lutas intestinas pela detenção do capital cultural de maior valor no mercado simbólico. A apropriação destes bens-simbólicos por um número reduzido de indivíduos é o que permite que a chamada alta cultura torne-se um privilégio de poucos. Afinal, esses bens-simbólicos tendem a se converter em status, prestígio, autoridade e, em alguns casos, em bens financeiros e materiais para os seus possuidores. Por oposição, os despossuídos destes bens tornam-se alvo de uma lógica de dominação que, de modo imperceptível, atribui ao fracassado a responsabilidade pelo seu fracasso, naturalizando os meios pelos quais essa dominação ocorre. Quebrar esta lógica, a partir de um marco de desvelamento caracterizado pela análise das relações de poder incutidas no processo de transmissão cultural, é o que propõe Bourdieu.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani*. 3. ed. São Paulo: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 35. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

## EDUCAÇÃO MUSICAL E HUMANIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA COMO MEDIADORA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Givas Demore<sup>5</sup>

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar a educação humanizadora como mediadora do processo de aprendizagem e contribuir para a compreensão do que é o processo humanizador e quais suas características. Dessa maneira, ele analisa conceitos como *diálogo, autonomia, experiência, criatividade, afeto e alteridade*. Os resultados mostram que este tema ganha atenção, pois cada vez mais há pesquisas e ações na tentativa de transformar o contexto escolar e humanizar as relações de aprendizagem. A conclusão do artigo é que esforços estão sendo empregados na tentativa de proporcionar ações concretas para construir um referencial teórico relacionado à educação musical humanizadora.

**Palavras chaves:** Educação musical, características da educação humanizadora, processo humanizador.

### ABSTRACT

The objective of this work is to present humanizing education as a mediator of the learning process and contribute to the understanding of what the humanizing process is and what its characteristics are. Thus, it analyzes concepts such as dialogue, autonomy, experience, creativity, affection and otherness. The results show that this theme gains attention, as more and more research and actions are in an attempt to transform the school context and humanize learning relationships. The conclusion of the article is that efforts are being used in an attempt to provide concrete actions to build a theoretical framework related to humanizing music education.

**Key words:** Musical education, characteristics of humanizing education, humanizing process.

---

<sup>5</sup> Diplomado em música/canto popular pelo CEP-EMB (Escola de Música de Brasília), licenciado em música pelo CEUCLAR, especialista em educação musical também pelo CEUCLAR e mestrando em música UnB. Atuante na área de docência (canto e violão popular) e performance instrumental/vocal. Diretor do projeto de canto popular "Cantores da Mãe", regente do coro terapêutico da APB, professor na TEEM (Treinamento Especializado em educação musical) e músico na Searc do CBMDF.

## INTRODUÇÃO

A humanização nos processos musicais nunca foi tão discutida e problematizada como é atualmente. Cada vez mais se compreende o quanto a educação musical humanizadora traz benefícios para a formação do ser humano e para a unificação de suas dimensões: social, espiritual, psicológica e biológica. Através da educação humanizadora, tais dimensões se unificam para que o ser busque e amplie a percepção de si mesmo, interiormente e externamente, fazendo uso de sua inteligência, emoção, razão, alteridade, interação e do afeto necessário aos processos educacionais e da vida.

Em relação à educação de forma ampla e abrangente, Brandão (2007) entende que ela pode significar qualquer relação que envolva ensinar e aprender. Entretanto utilizar-se-á o seguinte conceito:

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor [...]. (BRANDÃO, 2007, p. 26)

Como a educação musical humanizadora pode ser mediadora dos processos de aprendizagem? A resposta a essas perguntas não se esgota com simples análises ou afirmações de que a educação musical humanizadora é canal para processos colaborativos, participativos e dialógicos. A resposta a esses questionamentos envolve a ação docente em relação às concepções próprias do professor, as concepções dos alunos com todas as suas potencialidades e o ambiente.

Qual a importância de se compreender características de um processo humanizador? Entender quais são as características e o que elas são, contribuiu para possibilidade de construção de um ideário humanizador, de uma metodologia e, principalmente, da busca pelo entendimento do processo de educação musical humanizadora como mediadora da aprendizagem.

Propiciar uma educação (musical) humanizadora é ajudar o educando a buscar e encontrar sua vocação ontológica: *o ser mais*<sup>6</sup>, criando e recriando o seu mundo, inclusive sob muitas variáveis (OLIVEIRA, 2014). A humanidade, como afirma Dean (2009), precisa ser um fim e não um meio. A busca pelo *ser mais* revela uma aceitação da ideia do ser humano como ser inacabado, pois à medida que se busca a uma competência estimuladora a respeito do conhecimento de si mesmo, mais o ser se aproxima de dar mais significado a sua existência. “Humanização é essa vocação de homens e mulheres, crianças e adolescentes, na constante busca, como seres inconclusos, para ser mais.” (OLIVEIRA, 2014 p. 28).

---

<sup>6</sup> Concepção freireana onde o homem é visto com sujeito do processo educativo, como ser inconcluso em busca de sua autorrealização.

Nesse sentido justifica-se esta pesquisa como parte da busca pela construção e compreensão de um fator essencialmente importante para a dinamização dos processos educacionais musicais humanizadores, pois, quanto mais convivência, mais experiência; quanto mais construção coletiva, mais laços afetivos; quanto mais autonomia, mais o ser é colocado como centro de seu processo educacional. Este fator é a educação humanizadora.

O presente artigo pretende compreender o conceito de educação musical humanizadora e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, analisar quais são as características de um processo humanizador e compreender os processos e formação de metodologias em educação humanizadora.

A metodologia empregada na construção do artigo foi a pesquisa descritiva através da pesquisa bibliográfica, sob abordagem qualitativa.

A finalidade desta pesquisa não é rotular o humanismo como uma concepção ou corrente filosófica, mas sim tratá-lo como atitude, onde prevalece a postura fraterna, autônoma, crítica, dialógica no trato com as necessidades intrínsecas e extrínsecas do ser humano.

Por fim, este artigo abordará temas imprescindíveis para a construção de um processo humanizador. Basicamente debruçar-se-á sobre as características que rotulam a abordagem humanizadora: *o diálogo, a autonomia, a experiência, criatividade, o afeto e a alteridade*. Analisar-se-á como estes termos se relacionam com a educação humanizadora como mediadora da aprendizagem.

## O QUE É HUMANIZAÇÃO?

O ser humano, como aponta Freire (1969), é o sujeito das considerações quando se fala em humanidade, conceito que não pode se desvincular dele. “Não há possibilidade de dicotomizar homens do mundo, pois um não existe sem o outro. O ser humano na concepção freireana é um ser no mundo e com o mundo, sujeito e não meramente objeto”. (ANDRADE, 2015, p. 23).

A humanização, como movimento intelectual, é decorrente da necessidade de um maior conhecimento do ser humano, do desenvolvimento de suas capacidades, potencialidades e da valorização da natureza humana. Antes de falar em humanização, mais especificamente em educação humanizada, o que vem à mente é a palavra dignidade da pessoa humana.

Massaú (2014), afirma que é temerário tecer um conceito certo sobre o termo dignidade da pessoa humana, mas este termo se traduz como uma qualidade “inerente a todo e qualquer ser humano” (SARLET, 2002, p. 40), inseparável “irrenunciável, inalienável, constituindo elemento que qualifica o ser humano como tal e dele não pode ser destacado” (SARLET, 2002, p. 41) e garantindo a liberdade, os direitos fundamentais e o respeito à condição de ser humano. Este princípio se insere diretamente dentro das concepções humanísticas, seja do humanismo como atitude, seja como corrente filosófica. Dignidade da pessoa humana, direitos fundamentais e educação humanizadora estão intimamente entrelaçados.

O desenvolvimento das concepções humanistas tem início no final da idade média, ganhando intensidade no renascimento. “O homem, nesse período, adquire novo *status* na sua própria concepção de mundo. Desloca-se para o centro da criação, mas não para o centro do universo”. (MASSAÚ, 2014, p. 123, grifo do autor).

As concepções humanistas têm seu desenvolvimento a partir das considerações sobre dignidade da pessoa humana. “As bases da concepção de dignidade humana podem ser remontadas a partir da Grécia antiga, passando pela época romana, transitando pelo *medievo* cristianizado, também pelo Renascimento” (MASSAÚ, 2014, p. 120, grifo do autor). A partir desse trajeto o ser humano ocupa o centro de uma “ideologia” que o coloca como objeto ativo, enquanto construtor e transformador de sua existência; passivo, enquanto objeto, aqui empregado no sentido positivo, de investigação acerca de sua individualidade, criatividade, autonomia e natureza humana. No renascimento o ser humano se torna, com mais intensidade, sujeito de uma investigação com finalidade de chegar à concepção própria de seu ser.

A humanização em um contexto musical educacional diz respeito a uma abordagem que busca transformar o ensino verticalizado em uma educação não-diretiva que privilegia as potencialidades do educando; a uma atitude que envolve sensibilidade, solidariedade, compaixão, dialogicidade; como um processo fundamentado na valorização da pessoa humano.

Conceito que anda lado a lado com o conceito de humanização é o de desumanização. A desumanização segundo Oliveira (2015) se revela como a imposição, depósito, negação e a coisificação. É comum escolas, pessoas, instituições, empresas, educadores negligenciarem as potencialidades, a liberdade, a autonomia do ser humano, portanto humanizar significaria lançar outro olhar sobre as possibilidades existenciais do ser humano, modificá-las em benefício do ser, tornando-o consciente de sua vida.

## **EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E O PROCESSO MUSICAL HUMANIZADOR**

A abordagem humanista foi analisada por Mizukami (1986) em seu livro *Ensino: abordagens do processo*. Em relação a abordagem humanista a autora coloca o professor como um facilitador da aprendizagem. Mizukami concebe o processo humanizador como não-diretivo, horizontal — baseado na relação EU E TU — e marcado por um processo de avaliação pré-fixado por autoavaliação dos alunos. Em sua visão a escola é um ambiente democrático; o aluno é um ser ativo centro do processo de aprendizagem; O professor é um facilitador da aprendizagem; o ensino -aprendizagem é produto de personalidades únicas, em circunstâncias únicas, não-diretivo, centrado no aluno; *a avaliação*, como já foi explicitada, é de acordo um padrão de avaliação pré-fixado por autoavaliação dos alunos (MIZUKAMI, 1986).

A educação humanizadora, enquanto atitude que horizontaliza a ação docente e contribui para a facilitação da aprendizagem, é mediadora do processo musical de aprendizagem que envolve professor-aluno, pois através de sua abordagem, ela propicia um ambiente favorável ao diálogo, à autonomia, à experiência, à criatividade, ao afeto e à alteridade. Nessa mediação, a aproximação entre o que o professor ensina e o que o aluno sabe é facilitada, pois o ambiente humanizador é o “combustível” para o aprendizado alegre, participativo e prazeroso.

Em primeiro lugar, para falar na construção de um processo musical humanizador é necessário primeiro abordar a formação de professores. “não podemos falar em educação humanizadora sem passar pela questão da *formação de professores*, principalmente quando se trata de professores de música.” (SEVERINO, 2016, p. 72 grifo meu). Infelizmente os cursos de licenciatura ou de ensino técnico de música da atualidade raramente trazem em sua grade curricular a matéria educação musical e humanização ou puramente humanização.

Por vezes professores de música, licenciados ou não, são formados sem a devida atenção à necessidade de desenvolvimento de uma prática pedagógica que resultará em um processo humanizador. Como afirma Toniolo e Henz, (2007, p. 2 grifo do autor):

[...] muitos professores parecem estar mais preocupados em “vencer conteúdos” do que trabalhar a vida, principalmente a humana na sua complexidade multidimensional, como o “conteúdo” principal, ligando todos os demais saberes e conhecimentos à formação e ao relacionamento humano.

A competência básica de um professor, segundo Mizukami (1986, p. 52), é a “habilidade de compreender-se e compreender os outros”. Lamentavelmente, professores que não compreendem o sentido de uma educação musical humanizadora, ou não se comprometem com ele, por não ter se familiarizado com esses princípios, em muitos casos, são vítimas da ausência de atenção, no sentido de perceber o ser humano como “palco” do processo educativo. Dessa forma eles deixam de oportunizar o desenvolvimento do diálogo, da autonomia, da experiência, criatividade, do afeto e da alteridade.

A educação musical humanizadora “não é uma tarefa fácil, mas se for feita com comprometimento, formará educadores respeitosos, responsáveis e autônomos, e, por meio do ensino de música, poderão contribuir para a construção de uma sociedade em que as relações sociais sejam mais sensíveis e humanas.” (SEVERINO, 2016, p. 84).

A humanização na educação musical não considera somente este ou aquele ato, mas envolve todo um processo, em constata mudança. Em relação ao professor este processo envolve suas concepções de sensibilidade, solidariedade, compaixão, dialogicidade, a preparação de sua aula, sua atuação docente e a avaliação dos resultados.

Quanto aos alunos envolvem o próprio fazer musical e sua significação; seu aprendizado e sua postura autônoma; seus sentimentos e respeito a sua dignidade; seus pensamentos e sua postura crítica;

suas potencialidades e limites; o currículo e sua autoconstrução; as ações entendidas como expressão criativa, crítica, colaborativa, autônoma, altera, comportamental que gera satisfação de seus anseios e configura uma educação humanizada consigo e com os outros e, por fim, a autoavaliação, onde o ser assume a reponsabilidade sobre sua aprendizagem definindo os critérios de avaliação. Essa relação dialética entre professor e aluno é o que fundamenta o desenvolvimento de um ambiente propício ao desenvolvimento das capacidades do ser.

Em uma perspectiva metodológica, a educação (musical) humanizadora parece ser um procedimento especial, mas conforme Brandão (sem data), nos seus escritos abreviados *Série cultura/educação – 3*, “humanizar — criar, conviver e partilhar a construção solidária de um mundo justo e feliz — é educar”.

As concepções de Brandão não apresentam uma simples exposição, mas uma ampla contextualização que envolve criatividade, experiência, partilha e colaboração, alteridade, ou seja, Brandão nos dá uma definição resumida do que é humanizar: é educar, com todos os seus desdobramentos. Esta é a função do professor na educação humanizadora: humanizar as relações e permitir que o ser busque e encontre sua essência ontológica.

Em relação à metodologia não há um método objetivo estabelecido. O subjetivismo do professor ficará com a tarefa de significar os princípios humanizadores aprendidos e transformá-los em práticas pedagógicas. Mizukami (1986, p. 53) afirma que “as estratégias instrucionais, nessa proposta, assumem importância secundária. Não se enfatiza técnica ou método para facilitar a aprendizagem”.

Apesar da abordagem humanista criticar a transmissão de informações, o humanismo utiliza as informações de um modo significativo e mutável, onde as informações podem ser passíveis de críticas, ressignificação, substituição e aperfeiçoamento (MIZUKAMI, 1986).

Não há uma fórmula mágica para a educação musical humanizadora. A educação musical humanizadora é uma ‘abordagem’ que envolve a maneira de trabalhar as ferramentas diversas da educação musical.

Em segundo lugar, qualquer processo seja musical, cênico, técnico, científico, lúdico, de ensino ou aprendizagem tem como elemento principal o ser humano. “Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e mundo” (FREIRE, 1969, p. 1). Assim também pensava Koellreutter, ao afirmar que “o objetivo maior da educação musical é o ser humano”. (BRITO, 2001, p. 18),

O ser humano é o agente e paciente de uma construção que envolve uma relação entre ensinar, aprender e se reconhecer. Segundo Kubo e Botomé (2001) ensinar e aprender são expressões que se referem ao que o professor faz e as suas consequências nos alunos.

Fora de um contexto de educação humanista o professor é o agente ativo que age, transformando o aluno em sujeito passivo, coisificado, depositário de conhecimento. Essa visão foi conceituada por Freire (1996) como concepção bancária. Este conceito, de concepção bancária, é analisado em relação à

ação do professor ou sistema de ensino que utiliza aluno como um recipiente que só recebe informações, mas não as significa, transforma ou reflete, sendo objeto ideológico de um sistema educacional, por exemplo. “Por vezes, ou quase sempre, para justificar tais atos indiscutivelmente desrespeitosos da pessoa, busca-se disfarçar seus objetos verdadeiros com explicações messiânicas” (FREIRE, 1969. p. 3).

A educação musical é um campo de estudos que relaciona o ensino e aprendizagem de música. Infelizmente este processo não está livre da concepção bancária e/ou visão mercadológica dos processos educacionais. Essa visão mercadológica acontece principalmente quando a educação musical é tratada como um produto em detrimento do processo poderoso de construção do conhecimento.

Kater (2004, p. 44) traz o seguinte pensamento: “música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento, quanto de autoconhecimento”. Através da fusão desses dois sistemas, música e educação, tem-se um processo poderoso de construção do ser.

Sob vários aspectos educação (musical) humanizadora significa um processo que orienta uma postura e abordagem humanista — entendida como uma proposta que insere professor e aluno numa relação horizontal, onde o ser humano é agente de sua transformação através de sua vivência. Segundo Pretto e Zitkoski (2016, p. 52) “a educação necessária para humanizar (...) é aquela que coloca no centro de sua proposta pedagógica o ser humano como sujeito histórico e não a mercadoria por ele produzida”.

Contextos educacionais relacionados à música não estão livres das amarras da falta de humanização, infelizmente. Brandão (2003, p. 21, *apud* Oliveira, 2014, p. 28 grifo do autor) “coloca que uma educação que humaniza sobre incertezas, não pretende criar ‘padrões de sujeitos’ ou ‘modelos de pessoas’, pois só é humano o que é imprevisível.” Pode parecer estranho, mas Brandão afirma que a educação que humaniza atua sobre incertezas e neste contexto a *incerteza*, a qual o Brandão se refere, se relaciona com a *liberdade e criatividade*, na medida em que possibilita ao ser agir e construir sua história.

O fragmento de Brandão citado por Oliveira se conecta com as ideias de Freire a respeito do ser inconcluso ou inacabado. A imprevisibilidade, afirmada por Brandão, é ser sinônimo para essa inconclusão. Livre de uma educação sobre padrões rígidos, diretivos e taxativos o homem deixa de ser um molde, incapaz de expandir sua percepção do mundo ou buscar sua vocação antológica. O homem é o centro do processo humanizador.

Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral e afetivo. [...]. O processo de conquista de nossa humanidade nunca está pronto. Nenhum humano é jamais tudo o que pode ser. Há sempre mais a saber, a amar e a fazer. O humano jamais acaba de tornar-se humano. [...] É a partir desse inacabamento, de sua riqueza existencial e de suas infinitas possibilidades que a educação, fenômeno tipicamente humano, torna-se possível. (TROMBETTA; TROMBETTA, 2008, p. 228).

Em terceiro lugar, têm-se os elementos estruturais: *algumas características*, da educação musical humanizadora, embora não haja uma metodologia estabelecida. São elas: *o diálogo, a autonomia, a experiência, criatividade, o afeto e a alteridade* e tudo mais que envolve o processo contínuo de desenvolvimento das potencialidades do ser.

Estes conceitos — que relacionam o educador, o educando e o conhecimento, no que se refere ao ensino e aprendizagem musical — são meios que favorecem o aprendizado musical humanizador de forma a considerar uma educação musical ampla e não somente como técnica voltada unicamente para o ensino tecnicista - instrumental ou teórico.

Infelizmente os contextos de educação musical muitas vezes, erroneamente, se limitam ao aprendizado do instrumento em detrimento do real sentido da educação musical humanizadora. A limitação ao aprendizado do instrumento — embora haja diálogo, mesmo que unilateral, na construção do aprendizado, na relação pessoal e interpessoal —, não coloca o ser como agente de seu conhecimento e sim o transforma em mero reprodutor de teorias ou leitor de partitura, eliminando, em consequência da limitação de sua autonomia, a criatividade, a experiência e sua conscientização em relação as suas potencialidades.

A ausência de metodologia estruturada, embora não se enfatize uma metodologia, segundo Mizukami (1986), tem sido um entrave à consecução dos objetivos da educação humanizadora. Mesmo quando há um currículo pautado no “eixo” humanizador, o processo musical humanizador fica a cargo da subjetividade do educador e se esse educador não estiver em consonância com os princípios que se referem ao processo humanizador, pouco se fará em relação à efetivação da ação musical humanizadora.

Não bastam somente afirmações teóricas e currículos humanizadores é necessário que haja engajamento do professor na facilitação da aprendizagem horizontal, domínio dos pressupostos necessários ao ensino musical humanizador e oportunização da compreensão da totalidade e construção do ser do educando pelo próprio educando.

## **ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM**

A seguir serão abordados os conceitos que contribuem para o processo de mediação da educação humanizadora enquanto facilitadora da aprendizagem. Estes conceitos se integram ao processo formando um todo que contribui para a mediação que a educação humanizadora realiza em relação à aprendizagem.

### **Diálogo**

Sabe-se que sem dignidade humana o ser humano é coisificado, tendo sua liberdade e autonomia, condições próprias de seu ser, aniquiladas. O princípio fundamental da educação humanizadora é o educando como agente de sua autonomia, liberdade, criatividade, alteridade interação, participação e colaboração, como já foi afirmado. Para que esse princípio seja propiciado é fundamental o diálogo. Para Freire (1987, p. 45 grifo do autor) diálogo “é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-los*, não esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Para Galon et. al (2013) o diálogo insere o professor e aluno dentro de um contexto dialógico onde eles aprendem e ensinam. Nesse sentido a educação (musical) humanizadora se revela como um processo que tem como prática pedagógica principal o *diálogo*, meio pelo qual haverá transformação do sujeito e viabilização da comunicação, humildade e amor. Oliveira (2014, p. 32) interpreta o diálogo como “(...) sendo a humanização a vocação de homens e mulheres pronunciantes de suas palavras, temos no diálogo a chave central e fundamental no processo de humanização, ou seja, toda prática educativa humanizadora parte de processos dialógicos”.

O diálogo, enquanto apoio para a linguagem, se revela não só na comunicação, mas também naquilo que Oliveira chamou de discurso musical. O nível discursivo é a linguagem produzindo sentido semântico dentro de um diálogo, considerando o contexto geral no qual está inserido (Oliveira, 2014).

Este nível discursivo está presente dentro do contexto de aprendizagem musical quando os envolvidos no processo se comunicam entre si. Segundo Oliveira (2014, p. 100). “a compreensão da música envolve todos, um ouvindo o outro, estabelecendo comunicabilidade musical”. Isso mostra uma verdadeira comunicação entre os executantes, a nível de discurso musical, propiciada pelo diálogo. Assim o diálogo figura como um dos principais elementos facilitadores da aprendizagem em educação musical humanizadora, pois é através dela é que serão viabilizados os contextos de aprendizagem, a experiência e a relação com o ser e com mundo.

## Autonomia

Figura também no centro do processo, que é a educação humanizadora, a *autonomia*,

[...] pois seres humanizados opinam, criticam, tomam decisões, se pronunciam, são autônomos. Nesse sentido, uma prática educativa humanizadora necessariamente está comprometida com a construção da autonomia dos sujeitos, construção que “não ocorre em data marcada”, como diria Freire, mas que é um processo. (GALON et al, 2013, p. 04 grifo do autor)

O que seria a autonomia? Lalande (1999, p. 115 *apud* Zatti 2007, p. 12) define a autonomia como “a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete”. Essa autonomia no contexto de educação (musical) humanizadora se traduz como a

capacidade que os educandos têm de realizar suas tarefas — fisicamente ou mentalmente — tomar decisões baseadas nas informações que eles possuem, sem medo de coerção por parte de seus educadores.

Um ambiente que não proporciona autonomia é um lugar onde prevalece a ignorância, escassez de recursos materiais, entende-se também recursos estruturais, mau-caratismo (Zatti, 2007) e recusa em inserir o ser em um processo de compreensão de sua existência.

Zatti (2007, p. 12), nos aponta que “a autonomia exige uma existência que não é de antemão determinada, a fim de que o sujeito possa exercer o poder de determinar-se”. Este é o corolário da educação (musical) humanizadora: o sujeito como construtor de seus processos, mediante relação dialógica e autônoma.

Freire (1996) afirma que a autonomia se constrói aos poucos através das decisões e experiências. Essa autonomia ocorre por meio de um processo, construído continuamente, “que não ocorre em data marcada” (FREIRE, 1996, n.p.).

Resalta-se que essa autonomia não está livre da disciplina. “A disciplina educa para a obediência” Zatti (2007, p. 32). Isso talvez até nos leve a pensar que a obediência ganha sentido negativo dentro de uma educação musical humanizadora, mas pelo contrário, Kant (1999, p. 77 grifo do autor) propõe dois tipos de obediência: “obediência à vontade *absoluta* de um governante” e a obediência a uma vontade de *um governante reconhecida como razoável e boa*”. À educação (musical) humanizadora interessa a segunda definição, visto que será por meio dela que a disciplina, infundida nos alunos, será significada como conduta a ser seguida e justificada interiormente, através da autonomia. Essa justificação, pelo educando, decorre da autonomia, porque o ser, na educação musical humanizada, se submete aos princípios estabelecidos por ele mesmo, em respeito ao seu ambiente e seu semelhante.

Seria ingênuo e absurdo supor que não existem padrões morais, éticos e disciplinares na educação (musical) humanizadora. Autonomia é um princípio basilar propiciador da aprendizagem em contextos de educação (musical) humanizadora.

Por fim, é na autonomia que autoconstrução do ser será propiciada. Essa autoconstrução, segundo Mizukami (1986, p. 53), “se fundamenta na tendência atualizante do organismo (procura de autorrealização) e na capacidade de regulação do indivíduo”. É através da autonomia do ser que a autoconstrução, mediante facilitação do professor, contribui para o estabelecimento do *ser mais*.

## Experiência

A experiência também está no bojo da educação musical humanizadora. Bondía (2002, p. 20) afirma que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Bondía restringe o entendimento do conceito de experiência às coisas que acontecem conosco, efetivamente.

A experiência está presente tanto na educação musical, quanto na instrução musical, no entanto, mesmo havendo uma confluência em relação à educação e instrução musical do ser, em um processo humanizador, a experiência deve estar em consonância com o *diálogo, autonomia, colaboração, criatividade e afeto*. Nela estes termos são interdependentes.

Kant (1999, p. 28 grifo do autor) deixa claro que “a *educação* (...) não deve ser puramente mecânica e nem se fundar no raciocínio puro, mas deve apoiar-se em princípios e guiar-se pela experiência”. Dessa forma mesmo se o assunto fosse instrução musical, ainda assim haveria de se aplicar os princípios humanizadores, no que refere à experiência, para amenizar a fadiga da exigência de aprendizado técnico-instrumental, muitas vezes estático e automático, com prejuízo à dinâmica que é exigida pela aprendizagem.

A experiência, por vezes, fica condicionada a quantidade de informação, tempo de prática, trabalho e etc. Mas nem tudo é experiência, Bondía apresenta quatro impedimentos a ela: Primeiro o excesso de informação, pois segundo ele “informação não é experiência” (BONDÍA, 2002, p. 21). Segundo o excesso de opinião, pois ter opinião não significa viver o processo. Terceiro a falta de tempo, pois a dinâmica mundana faz com que as coisas aconteçam instantaneamente sem uma “conexão significativa entre os acontecimentos” (BONDÍA, 2002, p. 23). Quarto e último: excesso de trabalho. Trabalhar pode gerar experiência, mas não o excesso dele. “Em outras palavras, a experiência se faz escassa em práticas educativas automáticas, depositárias, práticas que, pela falta de tempo, não possibilita o diálogo, a convivência, o pensar devagar e coletivo” (OLIVEIRA, 2014, p. 33).

Por fim, Oliveira (2014) esclarece que a educação musical precisa envolver o educando em ações que gerem experiências musicais. Oliveira (2014) afirma que muitas vezes essa experiência é anulada quando um conteúdo programático é excessivo ou inexistente, quando há exigência de cumprimento excessivo de calendários, datas comemorativas e informações técnico-musicais e quando o foco das aulas de educação musical são o produto musical, estático e automático, em detrimento do processo musical, dinâmico e consciencioso,

Observação oportuna surge: a experiência não é propiciada em qualquer contexto? Infelizmente, não. Contextos onde a educação é um produto em detrimento do processo, onde o ser é depositário, competidor educacional não geram uma experiência efetiva, pois ela, assim como os outros elementos, citados aqui como princípios, são anulados, porque o importante é a carreira de sucesso do competidor educacional, por exemplo.

## **Criatividade**

“Por força da sua inconclusão, o homem possui um ímpeto criador. A educação se torna mais interessante quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar” (ANDRADE, 2015, p. 26). A criatividade, conceito que envolve o termo criar, no sentido de “tirar do nada, transformar, (...)”,

inventar, produzir” (BUENO, 1996 p. 172), é uma ação capaz de modificar o ambiente social e a nós mesmos, na medida em que se precisa criar, organizar e transformar nossa existência, as coisas que nos são apresentadas e até mesmo a sociedade.

“A criatividade é desencadeada pela necessidade de resolvermos questões problemáticas. Nesse processo a curiosidade é fundamental no ato de criar, pois ela traz inquietação, indagação, busca de respostas, fazendo parte de um fenômeno vital do ser humano” (GALON, 2015, p. 39).

A criatividade é expressão do subjetivismo humano quando o ser se expressa sem regras, padrões ou exigências, movidos, muitas vezes, pela necessidade de conhecer a diversidade ou transformar suas atividades. Nesse sentido Galon (2016), ao discorrer sobre Fayga Ostrower, afirma que Ostrower considera a criatividade como um atributo, inerente ao ser humano, disponível a todos as pessoas, contrastando com a visão de que ela é privilégio dos mais talentosos. Ainda segundo Galon (2015) “a criação não se reduz somente à criação artística, mas também aos demais fazeres que integram a vida dos seres humanos”.

Segundo Alencar e Fleith (2003), o fator mais propiciador da criatividade é o novo, a novidade, a solução para uma necessidade. Um dos principais benefícios da criatividade para o ser humano é favorecer e incentivar a subjetividade, a autonomia, a experiência quando o ser se expressa através de sua vontade e características próprias, movido por um ambiente propiciador de suas potencialidades, um ambiente humanizador.

## **Afeto**

No processo de educação musical humanizado é de suma importância o afeto, entendido também como amor. “O amor é uma atividade, e não um afeto passivo. (...). O caráter ativo do amor pode ser descrito afirmando-se que o amor, antes de tudo, consiste em dar, e não em receber”. (FROMM 1986, p. 44). Essa visão de Fromm se conecta com as concepções de Freire (1996) quando este discorre sobre educação bancária. Dar e não ser depositário. Esse dar desconsidera a ideia de perda, de abandono, de privação e se insere dentro de uma perspectiva positiva, onde dar revela vitalidade e alegria (FROMM, 1986). Esse é um dos “eixos” da educação musical humanizadora: elevar o caráter do ser, fazendo-o perceber que, através de seu desenvolvimento individual e coletivo, ele contribui com uma sociedade mais equilibrada e justa, através da partilha e do dar.

O amor, como afeto, está relacionado à dimensão psicológica. Em uma educação tradicional não há ênfase na dimensão psicológica do ser humano, pois o que o educando sente, seu afeto, não importa. O que importa em um contexto desumanizado é o aprendizado automático e estático, a reprodução e a recepção de conteúdo. O humanismo como abordagem pretende, justamente, integrar todas as dimensões do ser humano. Ao contrário da abordagem tradicionalista, ele não pretende deixar de lado nenhuma dimensão do ser humano.

Para Spagolla (Sem data) os alunos vão à escola levando todas as suas emoções e seus sentimentos, buscando muitas vezes uma relação afetuosa no trato com seus conflitos acadêmicos e pessoais. Assim como Spagolla, Nascimento e Ghiggi (2012) acreditam que os sentimentos, as emoções e desejos, dentre outros, se integram ao currículo escolar.

Para Mizukami (1986) o fenômeno educativo possui múltiplos aspectos. Esse fenômeno comporta os aspectos cognitivos, culturais, emocionais e técnicos.

O currículo escolar não é feito somente de conteúdos programáticos. Desse modo cabe à educação (musical) humanizadora administrar o “espaço” onde essa *afetividade* encontrará um lugar seguro, compreensivo e solidário.

É especialmente importante que o amor, como afeto, guie as ações de aprendizagem, pois as relações afetivas entre professores e alunos contribuem para um processo educativo musical humanizador mais significativo.

## Alteridade

A última característica da educação (musical) humanizadora que se alia ao diálogo, à autonomia, experiência, criatividade, ao afeto é a alteridade. A alteridade é um dos conceitos mais importantes quando se pensa em educação (musical) humanizadora, pois é através dele que o ser, respeitando o outro, se torna reflexo dele, com as mesmas potencialidades e possibilidades. O ser como objeto, além de se fazer depósito, tem sua alteridade transformada em individualismo. O individualismo é o termo antagônico da alteridade.

Infelizmente vive-se cada vez mais numa sociedade individualista. Faz imperioso, para melhor compreensão, definir o termo alteridade. Amaral (2007, p. 07 grifo do autor) assim a define:

O conceito de alteridade foi formulado por Emanuel Lévinas (1906-1995). Para ele, a alteridade baseia-se na constante constatação das diferenças que estabelecem entre mim e o outro e consiste em conferir ao outro uma existência como sujeito, de modo que ele não se constitua num *objeto* para mim.

A alteridade é uma “via de mão dupla”, pois envolve tanto o professor —, despido da arrogância suprema, que não se julga ser *o que tudo sabe* e o *aluno nada sabe* —; quanto o aluno que —, livre de conceitos como intolerância, preconceitos, estereótipos negativos —, se abre à percepção do outro, gerando uma relação equitativa.

Segundo Amaral (2007) a ausência de alteridade produz estigma, interpretado como desqualificação de alguma característica do outro por alguém que se considera normal.

Contextos de educação musical humanizadora devem proporcionar a alteridade. A forma mais eficaz para proporcioná-la é através da relação dialógica, que é o diálogo em ação, pois, segundo Oliveira (2014,

p. 32), “no diálogo um e outro se constroem mutuamente”. No entanto, a única forma de percepção da alteridade do outro não é somente o diálogo, mas como ele permite a conexão com o outro, é canal mais eficaz para percebê-la e desenvolvê-la. Em conclusão,

[...] o diálogo com o outro, a compreensão do discurso do outro, a experiência juntamente com o outro, a autonomia que nos leva ao reconhecimento da alteridade do outro, a produção cultural, nos levam a um processo intersubjetivo onde esse encontro, o outro e eu, não seja simplesmente o encontro de consciências, mas a própria constituição das consciências, a plenitude da conscientização” (OLIVEIRA, 2014, p. 37).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a exposição destes termos a pergunta que se formula é: como a educação (musical) humanizadora será mediadora para a aprendizagem musical? Esses elementos, conceituados como características da educação humanizadora, seja em contextos musicais ou “normais”, deveriam orientar qualquer processo educativo, no entanto, não é isso que se percebe, comumente, nessa educação tradicional, verticalizada.

Cada vez mais se depara com uma educação que negligencia as características de uma educação (musical) humanizadora. No lugar de humanização, desumanização; de autonomia, imposição; de liberdade, coisificação; da alteridade, individualismo; de criatividade, o ser como depósito.

Ao proporcionar as características mencionadas neste artigo a mediação entre educação (musical) humanizadora e aprendizagem é propiciada, pois o ambiente humanizador, de forma geral, contribuirá para um aprendizado alegre, participativo, coletivo e prazeroso. Mas não somente isso: através dela o ser se torna consciente, dinâmico e se transforma continuamente, pois a humanização como atitude é um processo contínuo de construção de uma abordagem com finalidade de dar forma a subjetividade do outro na construção de seu ser, na promoção de uma educação participativa, colaborativa e horizontal, afirmando, através da mediação do professor, o ser como a agente de seus processos educacionais, musicais, sociais e mentais.

O ponto mais importante em relação à educação (musical) humanizadora como mediadora do processo de ensino-aprendizagem é o favorecimento dos valores objetivos da educação dentro de uma perspectiva holística, onde o ser toma consciência do processo educacional e contribuiu para sua formação social e individual.

Somente uma educação com foco diverso do conteudismo metodológico que permeia a sociedade pode contribuir para uma formação ampla do ser humano, seja em relação à aprendizagem musical, seja em contextos educacionais diversos.

A educação (musical) humanizadora, como mediadora, atuará conectando os educandos e os educadores. Refiro-me aqui, não à conexão entre as partes, mas a conexão entre os próprios educandos

e, inevitavelmente, a conexão horizontalizada com os educadores. Nesse sentido a educação musical humanizadora é um princípio fundamental para o estabelecimento, para a modificação e valorização das relações entre os seres humanos.

É sabido que embora ainda não haja políticas humanizadoras, formalmente estabelecidas, voltadas à educação musical, cada vez mais vê-se pesquisas, estudos e ações práticas sendo realizadas na tentativa de aproximar os objetivos da educação musical com a humanização para a efetiva mediação entre educação musical e humanização.

Infelizmente essa carência de políticas humanizadoras formais e de uma metodologia objetiva é um entrave à difusão, ao estabelecimento e à consecução de políticas públicas que versam sobre humanização. Para fins de esclarecimento essa metodologia humanizadora seria entendida como a definição dos elementos humanistas, ajuste do currículo e dos processos pedagógicos aos pressupostos da educação humanizadora.

Observação pertinente é a de que a sociedade atual não se preocupa em significar o termo humanização, por estar em sua zona de conforto. Inserir-se dentro de um processo musical humanizador é lançar mão de esforços contínuos e incansáveis na busca pelo atendimento das necessidades individuais e coletivas dos educandos.

O presente artigo trouxe dados relevantes para os educadores e para educandos, pois através deste estudo pode-se observar o quanto a educação musical humanizadora contribui para a formação integral do ser.

O primeiro aspecto em destaque na construção do processo humanizador é a formação e atuação docente. Professores sem comprometimento com o processo humanizador podem ser resultado de formação deficiente ou de desconhecimentos dos pressupostos humanizadores.

O segundo é o ser humano como centro do processo educativo. Reitera-se que não pode existir uma ação educativa ou qualquer processo sem que o ser humano seja sujeito do processo.

O terceiro são as características a serem propiciadas: *o diálogo, a autonomia, a experiência, criatividade, o afeto e a alteridade.*

As características não esgotam com o diálogo, a autonomia, a experiência, criatividade, o afeto e a alteridade. Esses são os pilares da educação humanizadora, mas não basta que os educadores atuem sobre o manto dessas características. É necessário que haja ajustes no currículo, transformação de processos pedagógicos e principalmente de comprometimento, por partes dos envolvidos — educandos, ambiente, educadores — com o aprendizado que propicie o desenvolvimento integral do ser e, por parte dos educandos, com o compromisso e responsabilidade de ser sujeito de seu aprendizado.

Por fim, o trabalho com educação musical humanizadora contribui para a conscientização, criação, análise crítica, recriações e ressignificação de peças musicais. Através de um processo de música humanizadora o professor guia o aluno à percepção de que é preciso estabelecer um diálogo, ser

autônomo, gerir a própria experiência e criatividade, agir com afeto e alteridade, criar e buscar novas formas de organização.

A conscientização se dá à medida que o aluno percebe que a forma fixa, imutável pode servir de objeto para novas abordagens. O aluno entende, através de sua experiência, que quanto mais ele dá expressão à sua autonomia, mais ele se torna independente, legitima sua atuação, sua capacidade de iniciativa e se liberta de conceitos rígidos que limitam atuações autênticas e originais. Quanto mais ele se torna independente, através do diálogo, da autonomia, da experiência, da criatividade, do afeto e da alteridade, mais ele atua sem intervenção do professor.

Através da compreensão e vivência de um processo mais humano, a educação musical humanizadora se estende à vida dos educandos transformando-os em seres mais conscientes, críticos e preparados para lidar com a complexidade de sua existência. “Uma prática educativa humanizadora é aquela que pautada no diálogo, na autonomia, na alteridade, na amorosidade, seja conscientizadora e libertadora” (GALON et al, 2013, p. 04).

Humanizar, musicalmente, é permitir que o aluno, em sua experiência estética musical ou instrumental, contribua com a construção de um conhecimento que favoreça o seu desenvolvimento pessoal e social.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. S. A. *Relação de Humanização e Desumanização em Paulo Freire: Perspectivas Para Uma Proposta De Educação*. Mossoró, RN, 2015. 128p.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, jan./abr. 2003, v. 19, n. 1, p. 1-8.
- AMARAL, V. L. *A psicologia e sua importância para a educação*. Natal, RN: EDUFRN, 2007.
- BONDIA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28
- BRANDÃO, C. R. *Humanizar é educar: o desafio de formar pessoas através da educação*. In: Escritos abreviados, Série Cultura/Educação – 3. Disponível em: <[http://www.aaparomeopolis.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/16/164/130/arquivos/file/4\\_humanizar\\_eh\\_educar.pdf](http://www.aaparomeopolis.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/16/164/130/arquivos/file/4_humanizar_eh_educar.pdf)>. Acesso em 24 de abril de 2018
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28o ed., 1993.
- BRITO, T. A *Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor*. Revista da ABEM, Londrina. v.23 n.35 11-23. jul. Dez 2015
- BRITO, T. A. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo. Editora Peirópolis, 2001.

- BRITO, T. A. *O humano como objetivo da educação musical: o pensamento pedagógico-musical de Hans Joachim Koellreutter*. Disponível em: <<https://bit.ly/2NTOS5Z>>. Acesso em 21 de maio de 2018
- BUENO, F. S. *Minidicionário da língua portuguesa*. Ed. rev. e atual. por Helena Bonito C. Pereira, Rena Signer. São Paulo. FTD: Lisa, 1996
- DEAN, R. In: *The Blackwell Guide to Kant's Ethics*, Edited by Thomas E. Hill. Oxford: Blackwell Publishing, 2009, p. 83-101. Tradução: Rafael Rodrigues Pereira (Professor adjunto departamento de filosofia UFG. Stud. Kantiana 19 (dez. 2015): 127-151
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. 23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Papel da educação na humanização*. Revista Paz e Terra. São Paulo, n. 9, p.123-132, out. 1969.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FROMM, E. *A arte de amar*. Tradução: Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1986.
- GALON, M. S. *Criação musical coletiva com crianças: possíveis contribuições para processos de educação humanizadora* -- São Carlos: UFSCar, 2015. 146 f.
- GALON, M. et al. *Por uma Educação Musical Humanizadora*. In: XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2013.
- GALON, M. S. *Criação Musical*. Caderno de referência de conteúdo 1. ed. Batatais: Claretiano, 2016. v. 1. 111p.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.
- KATER, C. *O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.
- KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. *Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais*. Santa Catarina, v.5, p.133-171, 2001.
- MASSAÚ G. C. *Dignidade Humana e Marsílio Ficino: a perspectiva do Renascimento*. Revista de direitos humanos e democracia. Editora Unijuí. ano 2. n.3 jan/jun - 2014.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- NASCIMENTO, L. A.; GHIGGI G. *Pedagogia do mundo: afirmando o compromisso com a preservação e a renovação do mundo* – Diálogos com Freire e Arendt. Pelotas. 2012.
- OLIVEIRA, P. A. D. *Por uma educação musical humanizadora: O ensino coletivo de música a várias mãos*. São Carlos, 2014.
- PRETTO, F. L.; ZITKOSKI, J. J. *Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm*. Revista de ciências humanas - educação. Rio grande do Sul. 2016.
- SARLET, W. I. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na constituição da república de 1988*. 4ª ed. ver. atual. - Porto Alegre: livraria do advogado, 2002. Ed. 2006 p. 25-43.
- SEVERINO, N. B. *Educadores Formadores: o desafio para a formação de educadores musicais*. Educação, Batatais, v. 6, n. 2, p. 69-86, jul./dez. 2016

SPAGOLLA, R. P. *Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora. Cadernos PDE*. Programa de Desenvolvimento Educacional do Pará – SEED, 2008. Disponível em: < <https://bit.ly/2uoEcUC>>. Acesso em: 07 de abril de 2018

TONIOLO, J. M. S. A.; HENZ, C. I. *Os processos de humanização na formação e na prática de professores*. Projeto de pesquisa do Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional – UFSM. Santa Maria – RS, 2007

TROMBETTA, S.; TROMBETA L. C. *Inacabamento*. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 228-229

ZATTI, V. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire* – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007

# ARTIGOS

# LIVRES

## FILOSOFIA DA MÚSICA SCHOPENHAUERIANA: CIÊNCIA E METAFÍSICA

Sidnei de Oliveira<sup>7</sup>

### RESUMO

O filósofo Arthur Schopenhauer apresentou em sua filosofia, especialmente na hierarquia das artes, no terceiro livro de *Die Welt als Wille und Vorstellung* (O mundo como vontade e representação), uma filosofia que coloca a música como arte suprema. Além da metafísica anunciada em sua obra, é interessante notar que, diferentemente das outras artes, a música precisava de algo mais para ser inserido em sua filosofia da vontade, a saber, os graus dos intervalos que compõem a harmonia musical, ou seja, os números. Assim, é possível dizer que a ciência dos números está presente na filosofia da música de Schopenhauer, bem como na metafísica da vontade e sua manifestação no mundo. Neste artigo, pretendo mostrar que os números usados por Schopenhauer e a objetivação da vontade são ao mesmo tempo ciência e metafísica.

**Palavras-chave:** Arte, metafísica, música, Schopenhauer, ciência.

### ABSTRACT

The philosopher Arthur Schopenhauer presented in his philosophy, especially in the hierarchy of the arts in the third book of *Die Welt als Wille und Vorstellung* (The world as will and representation), a philosophy that places music as the supreme art. In addition to the metaphysics announced in his work, it is interesting to note that, unlike the other arts, music needed something more to be inserted in its philosophy of the will, namely, he degrees of the intervals that composes musical harmony, that is, the numbers. Thus it is possible to say that the science of numbers is present in Schopenhauer's philosophy of music, as well as the metaphysics of the will and its manifestation in the world. In this article I intend to show that the numbers used by Schopenhauer and the objectification of the will is both science and metaphysics.

**Keywords:** Art, metaphysics, music, Schopenhauer, science.

---

<sup>7</sup> Músico, compositor e instrumentista. Possui graduação em Filosofia pela UNIFRAN (2010) e Licenciatura em Música - Ingressou no curso de Bacharelado e Licenciatura no Departamento de Música USP-Ribeirão Preto (2005), concluindo-o posteriormente o curso de Licenciatura em Música no Centro Universitário Claretiano (2017). Mestre em Filosofia pelo programa de pós-graduação em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) com financiamento CAPES (2013). Doutor em Filosofia pelo programa de pós-graduação em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com financiamento FAPESP (2017) e Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE/FAPESP) pela Universität Leipzig/Deutschland (2014-2015). Publicou o livro intitulado *O Beethoven de Wagner em O Nascimento da Tragédia de Nietzsche* (Passo Fundo, Editora IFIBE, 2016). Atua em pesquisas sobre os seguintes temas: Cultura Popular, Filosofia da Música, Arte e Estética com ênfase em Arthur Schopenhauer, Richard Wagner, Friedrich Nietzsche e Theodor Adorno. Atualmente é doutorando em música pelo Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP) com financiamento CAPES.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na segunda metade do século XVIII, especificamente na Alemanha e entre os anos de 1760 e 1780, um movimento de grande importância para a discussão sobre as artes teve sua relevância, pois esta manifestação estética e intelectual reverberou também no século XIX. Grandes nomes fizeram parte deste acontecimento histórico, eis alguns dos principais representantes: Herder, Goethe, Schiller, Ludwig Tieck, entre outros, sendo estes os principais personagens na esfera da literatura, já por parte da música é possível citar Haydn, Mozart e Carl Philipp Emanuel Bach. O movimento a que me refiro, intitulado Sturm und Drang (Tempestade e Ímpeto), foi, sem sombra de dúvidas, um direcionamento significativo para o discurso estético desenvolvido por pensadores e críticos do século XIX. Nas palavras de Kohlschmidt se torna mais explícito a linha de raciocínio que pretendo expor nesta breve introdução:

O racionalismo conferiu uma precisão e capacidade de diferenciação intelectual e abstração impossíveis ao Barroco. O pietismo, por outro lado, encontrou no ímpeto religioso tão próprio deste movimento uma força direta de expressão, deixando facilmente atrás de si o caráter subjetivo e místico do Barroco [...] Fantasia, Natureza, Amor, Amizade, Pátria recebem assim feição mais real, mais verossímil e mais convincente do que antes, embora os motivos não sejam sempre originais. A paixão passa a influenciar os temas [...] os entusiastas da Amizade e da Arte podiam observar e estudar o fenômeno da dilaceração na vida do gênio poético, de maneira bem mais intensa do que eles próprios o representavam [...] O gênio significa originalidade, origem, espontaneidade. Na qualidade de atributos positivos, os sinônimos ou quase sinônimos “feroz, sensual, forte, vital, ativo, sensível, poderoso” adquirem um novo significado. Designam a força do gênio [...] A canção popular vem a ser ilustração central da ideia de genialidade. Com isto também o “povo” se torna o portador da originalidade, pura e simplesmente, e sua função de motivador é selada, a partir do Götze von Berlichingen até o Romantismo (KOHLSCHMIDT, 1967, p.221-227).

É perceptível que os vocábulos mencionados por Kohlschmidt receberam no século XIX uma expressão considerável, uma vez que a fundamentação teórica para sustentar uma nova filosofia, bem como uma nova crítica estética, teve que ser repensado e apresentado de outra forma. Na citação acima, a literatura possui destaque maior devido o movimento Sturm und Drang ter iniciado por escritores, em especial na cidade de Weimar, porém o tema trouxe outras áreas artísticas e mantendo sua devida importância em níveis diferentes na esfera das artes em geral.

O filósofo Arthur Schopenhauer foi apenas um, dos vários pensadores e críticos, que foi influenciado pelo Sturm und Drang, mesmo não mencionando o movimento de maneira explícita em sua filosofia, pois a discussão estava inerente ao seu período. Na veemência da discussão estética, Schopenhauer apresentou no terceiro livro de sua obra magna intitulada *Die Welt als Wille und Vorstellung* (O mundo como vontade e representação), uma hierarquia que servia para separar as artes

em diversos patamares, sendo tal hierarquia firmada a partir da tese central de sua filosofia, isto é, a vontade como representação e manifestação no mundo fenomênico. Com base na maneira de como a vontade se manifesta no mundo, ou seja, como os graus de objetivação da vontade é apresentado, também é, segundo Schopenhauer, uma forma de identificar a hierarquia entre as artes. Diferente das demais artes que se encontram no âmbito metafísico, é possível analisar a música, pelo menos na filosofia schopenhaueriana, pelo viés metafísico e, como veremos, também na esfera da ciência.

## OS GRAUS DE OBJETIVAÇÃO E AS ARTES

O conceito de vontade, segundo a filosofia de Arthur Schopenhauer, se pudéssemos estabelecer em poucas palavras, seria o impulso cego que rege o universo. A forma com que esta vontade se manifesta se dá através do que ele nomeou de objetivação da vontade, sendo esta objetivação dividida em graus, visto que sua autenticidade pode ser, conforme a teoria schopenhaueriana, “comensurada metafisicamente”. Os graus de objetivação é exatamente as ideias de Platão, ou seja, a capacidade de distinguir e alcançar o que seria o original. Schopenhauer entende a ideia como sendo “cada fixo e determinante grau de objetivação da vontade, contanto que ele é a coisa-em-si e portanto, estranha a multiplicidade, que os graus comportam as coisas individuais, no entanto, como suas formas eternas ou modelo de imagem” (Schopenhauer, 1960, p. 195).

Sendo a vontade a sustentação filosófica de Schopenhauer, as artes não poderiam ser concebidas e entendidas de outra forma, ou seja, as artes em geral, são na verdade, a manifestação da vontade a partir do grau de objetivação da vontade correspondente, assim como acontece em tudo de acordo com a filosofia schopenhaueriana. A pergunta a ser feita, uma vez que se faz necessário firmar tal filosofia: Como inserir o grau de objetivação correto em cada arte? Para Schopenhauer, a única saída se deu através da metafísica, mas é possível identificar, em algumas das artes que ele menciona em seu livro *Die Welt als Wille und Vorstellung*, que a ciência dos números está presente, seja diretamente ou indiretamente, porém o filósofo não seguiu por este caminho.

O fato de Schopenhauer não mencionar na hierarquia das artes a ciência como base argumentativa é um tanto óbvio, não seria possível, pelo menos como ele discorreu, mostrar cientificamente a matemática numérica em todas as artes expostas no III Livro. Deixo explícito que há a possibilidade de extrair a ciência dos números nos exemplos utilizados por Schopenhauer, porém na forma em que ele apresentou, isto é, metafisicamente, não há necessidade. Para melhor compreensão, trago apenas um dos exemplos empregados pelo filósofo, a saber, a arquitetura .

Assim, minha afirmação de que a finalidade estética da arquitetura não é outra, senão trazer a clareza de algumas dessas ideias, que são os níveis mais baixos da objetividade da

vontade, a saber, gravidade, coesão, rigidez, dureza, estas, qualidades gerais da pedra, esta primeira, mais simples, a visibilidade abafada da vontade, esses se assemelham aos sons baixos/base da natureza, e então, novamente ao lado desses, serve de revelação da natureza da luz, que em muitos aspectos, em oposição, é designada qualidades ou ideias. A primeira destas designadas ideias. Enquanto a arquitetura revelará o mesmo, deve colocar tal atividade e novamente para alcançá-la ela deve provocar uma mesma luta. Pois já nesses graus mais baixos da objetividade da vontade vemos sua essência revelar-se em discórdia e luta, o que nos graus mais elevados se mostra ainda mais claro. Portanto, agora, o verdadeiro tema estético da bela arquitetura é a luta entre gravidade e rigidez: este é de fato o seu único tema estético, tão variado ela o tratou: sua tarefa é, precisamente, deixar evidenciar aquela luta diversa de maneira clara (SCHOPENHAUER, 1985, p. 123).

Schopenhauer mostra na citação acima o que caracteriza a beleza na arquitetura, a saber, sua força indestrutível confrontando a si mesma pelo viés que a evidencia em sua forma – sua estrutura. Por ser uma construção de materiais que através do artista ganhou sua forma e ali permaneceu na natureza, por vezes, esta beleza é passada despercebida, o sujeito não reconhece tal obra como belo. Isso acontece por se tratar de uma contemplação pura, ou seja, necessita que o indivíduo esteja disposto a buscar a beleza mesmo onde a vontade se manifestou com o grau mínimo, o grau mais baixo de sua objetivação. Quanto maior a ousadia do artista, maior é a possibilidade de apreender a beleza da arquitetura. Deslocando-nos para os dias de hoje, não é difícil lembrar de construções monstruosas que parecem realmente estar pleiteando contra a gravidade a todo instante. O gigantesco peso que fica suspenso em algumas das construções arquitetônicas nos faz pensar e buscar os pontos de sustentação, Schopenhauer menciona em *Die Welt als Wille und Vorstellung*, assim como em *Metaphysik des Schönen* um exemplo que nos auxilia para tal compreensão, “a abóbada deve sustentar a si própria, a rigidez e a gravidade lutam imediatamente por toda parte: apenas por meio de sua base, ou por meio de pilares em que está, ela pode pressionar a terra e assim por diante em todas as partes de um belo edifício” (Schopenhauer, 1985, p. 126). Devemos, porém, perceber que a beleza exterior é um aspecto que chama a atenção do contemplador, mas na arquitetura, o jogo em questão da beleza estética está justamente em sua rigidez, sua força e dureza para suportar a gravidade. Com isso, um edifício possui sua beleza no interior da sua construção, onde o contemplador não a vê diretamente, a não ser que fizesse uma reflexão sobre como se deu a junção de todo o material para a construção, mas isso não faz parte do estado estético, o raciocínio não deve ser posto em questão no momento da contemplação estética. A grandeza, isto é, o tamanho da obra, é outra questão que torna possível o sublime quando o sujeito a contempla. Segundo Schopenhauer, a pequenez do indivíduo diante a arte é um sintoma do sublime e neste momento, o estado de puro conhecimento é obtido. Pois bem, a maneira com que o filósofo explana sua filosofia é cristalina para que a vontade seja o centro de sua tese. Agora, se pensarmos de maneira científica, ou seja, a partir da matemática e de seus números científicos, a arquitetura se faz sustentável enquanto ciência e arte que depende dos cálculos para se formar. Os ângulos, o desenho e a forma geométrica, o dimensionamento de forças, o cálculo das áreas, tal como da própria altura e sua sustentação. Tudo isso

é feito a partir de teorias matemáticas que envolve a ciência dos números, que, em outras palavras, não divergente da vontade schopenhaueriana, também pode alcançar o mesmo objetivo de belo e sublime no espectador diante a arquitetura, na genialidade do arquiteto artista, na natureza construída e desenvolvida para seu fim.

Em paralelo a questão científica discorrida acima, trago as palavras do matemático e filósofo Bertrand Russell para nos auxiliar em uma breve analogia a partir da beleza da matemática, ou seja, como é apreendida a matemática na razão lógica:

A matemática, vista corretamente, possui não apenas beleza completa, mas também suprema - uma beleza fria e austera, como a da escultura, sem apelo a qualquer parte de nossa natureza mais fraca, sem os belos ornamentos da pintura ou da música, ainda que sublimemente pura e capaz de uma perfeição severa, como somente a melhor arte pode mostrar. O verdadeiro espírito do prazer, da exaltação, dos sentidos de ser mais que o homem, o critério de excelência mais alto, pode ser encontrado tanto na matemática quanto na poesia. O que é melhor na matemática merece não apenas ser aprendido como uma tarefa, mas ser assimilado como parte do pensamento diário e trazido de novo e de novo à mente com encorajamento sempre renovado [...] A característica por excelência da matemática é apenas ser encontrada onde o raciocínio é rigidamente lógico: as regras da lógica são para a matemática o que as estruturas são para a arquitetura (RUSSELL, 1993, p. 86).

## A CIÊNCIA DOS NÚMEROS E A METAFÍSICA DA MÚSICA

Quando nos deparamos com escritos e pesquisas sobre música, em especial a música absoluta, é perceptível a dificuldade que determinados pesquisadores e pensadores tiveram ao abordá-la, pois diferente das demais artes, a música é composta por sons, ou seja, percebida por ondas sonoras e não pelo globo ocular. Até mesmo a partitura, único meio visual e “musical”, não condiz exatamente com a execução da obra que o compositor compôs e gostaria que fosse executada. Logo, é imprescindível que o pesquisador tenha um conhecimento amplo ao discorrer sobre a música. Este conhecimento da arte específica também deve ser considerado ao dissertar sobre as demais artes, mas como já mencionado, por ser uma arte sonora e não visual, a música merece um cuidado metuculoso.

Diferente das demais artes em geral, que são apenas cópias da ideia, para Schopenhauer a música seria a cópia imediata da própria vontade, por essa razão o filósofo excluiu a música do quadro que compõe a hierarquia das artes em seu III Livro. Mas ainda assim, o conceito se encontra somente na esfera da metafísica da arte, pois a filosofia é a base que sustenta a teoria schopenhaueriana, não a música em si. Quando o filósofo discorre sobre a música absoluta de fato, é evidente que a metafísica se faz compreendida anteriormente da própria música, pois os elementos utilizados são apenas pontos específicos que fazem parte da história da música, em especial, dos conceitos que fundamentam a harmonia musical. Para os conhecedores de música, bem como das regras de harmonia e de contraponto, os números matemáticos que compõe os intervalos musicais são simples e óbvios, pois a ciência na arte

musical se dá pela própria matemática. Schopenhauer, enquanto filósofo, traz, meramente para o seu discurso filosófico, conceitos que estão mais próximos de sua filosofia, além de serem mais adjacentes ao seu próprio conhecimento.

Segue a passagem em que Schopenhauer expõe os graus de objetivação em comparação as quatro vozes da harmonia musical:

As quatro vozes de toda harmonia, portanto, o baixo, tenor, contrato e soprano, ou, tom fundamental, terça, quinta e oitava correspondem às quatro gradações na ordem dos seres, logo, o reino mineral, o vegetal e o animal e humano. Isso recebe ainda uma vistosa confirmação no princípio musical de que o baixo deva permanecer em uma distância maior entre as três vozes superiores, do que elas entre si; tal que ele possa aproximar-se delas nunca mais do que uma oitava, na maior parte das vezes permanece mais abaixo, pelo qual, na regra a tríade tem seu lugar na terceira oitava da fundamental. Conseqüentemente, o efeito da harmonia larga, onde o baixo fica distante, é muito mais poderoso e belo do que a harmonia estreita, onde foi introduzida só por causa do alcance limitado dos instrumentos (SCHOPENHAUER, 1960, p. 573-574).

A teoria musical que Schopenhauer toma como exemplo, basicamente é a da separação das vozes em comparação aos graus de objetivação em cada altura e intervalo. É interessante observar a distância que o filósofo propõe entre o baixo e as demais notas que formam o acorde para este mesmo acorde ser entendido como perfeito. Porém, ele mesmo afirmou a capacidade de extensão de cada instrumento, uma vez que nem todos possuem uma extensão de três oitavas na formação de um acorde, quando muito esta extensão mencionada equivale à distância da nota mais grave à mais aguda de determinados instrumentos. Devemos levar em consideração esta formação, a saber, as vozes sendo postas nos graus que formam um acorde, que, em um determinado número de instrumentos, no caso de uma orquestra ou grupo de câmara, é possível trabalhar entre os instrumentos tais distâncias nas notas que formam o acorde perfeito. Caso o leitor da obra de Schopenhauer não se preocupe em ir além da filosofia e da metafísica proposta pelo filósofo, este mesmo leitor não irá perceber que o que realmente amalgama a música com a objetivação da vontade schopenhaueriana é a distância intervalar, ou seja, a distância matemática existente na harmonia, uma vez que os graus que formam um determinado acorde é puramente uma longiquidade numérica. Em outras palavras, a matemática sempre esteve presente na harmonia desde que se pensou o acorde como notas sobrepostas, isto é, como conhecemos hoje, em intervalos matemáticos que designam a formação do acorde e sua tríade ou tétrade, seja ela maior, menor, diminuta ou aumentada.

O reconhecimento de intervalos, acordes, cadências e modulações são realizados nos estudos de música de duas maneiras. Primeiro, estudando teoria e a compreendendo através de análises de partitura; segundo, ouvindo as sensações intervalares das notas musicais, das notas individuais e em grupos, no caso, reconhecendo o som da harmonia gerada. Para os leitores de partituras, assim como aqueles que conhecem teoria musical, a “visualização” da música no pentagrama facilita a compreensão da obra, a interpretação e as alterações que o compositor realizou durante sua criação, a saber, sua forma, estrutura, tonalidade, entre outros aspectos pertencentes a linguagem musical. Logo, é possível identificar todas

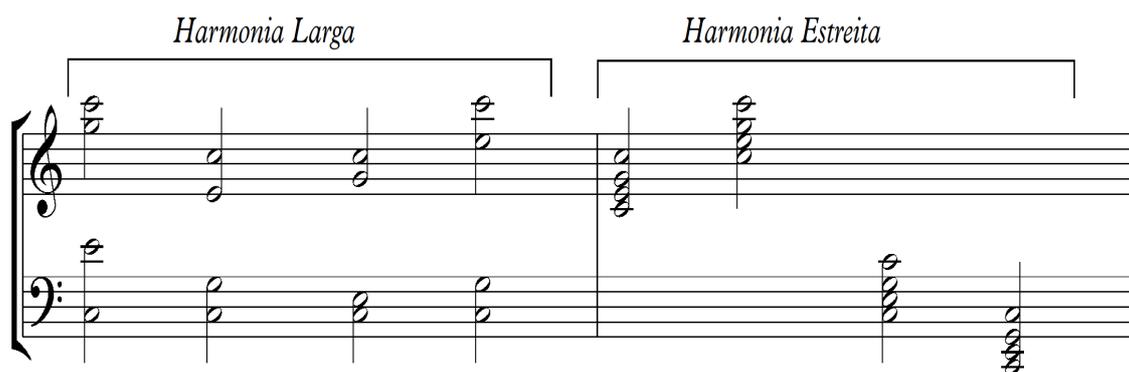
essas referências sobre a obra sem precisar ouvir o trecho musical, isto é, a partir da matemática presente na escrita musical. Mesmo assim, o efeito sonoro é a única forma de apreender a música, ou seja, de compreendermos do que é capaz de realizar e qual sensação a música ocasiona no sujeito. Em outras palavras, a união destes dois recursos seria a melhor forma de entender e “sentir” a obra musical.

Outra relação que Schopenhauer realiza com a música em analogia aos reinos, ou seja, classificados dentro de cada grau de objetivação, é a parte audível de cada intervalo e sua oitava dentro do tom fundamental. Por exemplo, o fato de um som grave não alcançar sua sonoridade, pelo menos em relação ao som mais agudo, quando é tocado por um instrumento que pertence a esta tessitura sonora. Os instrumentos graves são, na maioria das vezes e, quando inseridos em grupos, instrumentos de sustentação sonora com notas longas; uma frase musical muito rápida não é perceptível mesmo quando executada perfeitamente, pois o grave não soa tão nitidamente quanto a um som agudo. Por esta razão, quanto mais as notas musicais são executadas em uma região aguda, mais audível é o seu som, assim como sua execução. Basta tomarmos como exemplo um quarteto de cordas, onde a tessitura musical de cada instrumento, isto é, o Violoncelo, a Viola e os dois Violinos, permite a compreensão do que Schopenhauer menciona. Para melhor compreensão de sua teoria filosófica, Schopenhauer utiliza como exemplo um grupo de quatro vozes, logo, trago para elucidar sua filosofia as vozes já mencionadas acima, isto é, formadas por Baixo, Violoncelo, Viola e Violino, pois também é uma formação e a melhor maneira de entender sua teoria devido à tessitura das vozes de cada instrumento. Esta relação com os graus também nos faz refletir sobre a manifestação da vontade em cada reino, de como a música soa em cada reino, mineral, vegetal e animal, sendo a melodia o reino que corresponde aos humanos.

Ainda assim, o discurso apresentado por Schopenhauer segue na esfera metafísica. Por esta razão evidencio para o âmbito da música cada exemplo que o filósofo menciona em sua teoria da metafísica na música:

The diagram illustrates a musical score with four staves, each representing a different voice or instrument. The staves are labeled on the left as Soprano, Contralto, Tenor, and Baixo. The notes are placed on the staves to represent different octaves and harmonic bases. The labels for each staff are as follows:

- Soprano:** *Humanos* (Melodia), *Oitava do Acorde*, *3ª Oitava*
- Contralto:** *Reino Animal*, *Quinta do Acorde*, *2ª Oitava*
- Tenor:** *Reino Vegetal*, *Terça do Acorde*, *Base Harmônica a partir do Tom Fundamental*, *1ª Oitava*
- Baixo:** *Reino Mineral*, *Tom Fundamental*



Visualizando a proposta teórica schopenhaueriana, agora em partitura, é evidente a questão matemática presente, já que a metafísica é simplesmente o fortalecimento proposto pela filosofia. Os graus de objetivação foram inseridos por um motivo axiomático, pelo menos na música, pois a possibilidade do movimento musical em cada nota intervalar, assim como a distância ser a justificativa capaz de identificá-la em uma determinada região, é o que determina a música ser para Schopenhauer uma arte metafísica e a cópia da vontade. Porém, não podemos ignorar a ciência dos números que ampara toda a teoria schopenhaueriana. O ponto em questão, sobre o movimento e distanciamento de uma nota musical à outra, está presente na seguinte passagem de sua obra magna:

Reconheço nos sons mais graves, no baixo fundamental, os graus mais baixos de objetivação da vontade, a natureza inorgânica, a massa do planeta. De fato, todas as notas mais agudas e que desaparecem lentamente, são como se sabe, vistas por ter origem nas vibrações do tom fundamental [...] O grave tem um limite além do qual nenhum som é audível: isso corresponde ao fato de que matéria alguma sem forma e qualidade é perceptível [...] O baixo fundamental é, portanto, na harmonia, o que no mundo é a natureza inorgânica, a massa mais bruta, sobre a qual tudo repousa e tudo se eleva e desenvolve. Além disso, toda a harmonia produz o reforço para a parte instrumental ou da voz, entre o baixo e a voz principal, a voz cantando a melodia, reconheço de novo toda a gradação da ideia em que a vontade se objetiva. Quanto mais próximo do baixo, mais baixo cada grau, ainda inorgânico, mas de várias maneiras para exprimir o corpo: as que estão mais altas representam os reinos vegetal e animal [...] Por fim na melodia, no canto agudo, toda condução com a arbitrariedade e o descontínuo, o contexto significativo de um pensamento, progressão do início ao fim, um todo realizando na voz principal o que eu reconheço novamente como o grau mais alto da objetivação da vontade, a vida cautelosa e a ambição do homem. Porque ele é apenas dotado de razão, sempre visto para frente e para trás, a caminho de sua realidade e de inúmeras possibilidades, e, assim realiza um curso de vida prudente e conseqüentemente coerente – de modo que, a melodia corresponde sozinha um significado intencional com uma ligação do começo ao fim (SCHOPENHAUER, 1960, p. 360-362).

A relação que o filósofo faz entre os graus de objetivação da vontade com os intervalos é compreensível, pois assim como a natureza orgânica, a massa do planeta possui sua forma e rigidez, tal como firmeza e sustentação, motivo este de o baixo na harmonia estar relacionado a este reino, uma vez que é a sustentação que forma o acorde, visto que os demais intervalos para construção do acorde são dados a partir da referência intervalar do baixo. Na filosofia da música schopenhaueriana os trinados e as

escalas rápidas não são executados pelo baixo para obter uma sonoridade agradável, realizando assim uma analogia com a massa do planeta que também não possui grandes movimentos. Os demais intervalos, a terça e a quinta do acorde, possuem uma liberdade maior de movimentação que a do baixo, mas ainda assim é muito pequena, pois seus movimentos em um encadeamento não podem ser muito distantes e de longa duração, pois desta forma um novo acorde se formaria durante este deslocamento intervalar. Sendo assim, os reinos vegetal e animal, tal como o terceiro e o quinto grau do acorde, conseguem um movimento maior que o baixo, maior que a natureza orgânica, mas, como já dito, ainda limitados. Pensando musicalmente, o terceiro e o quinto grau não pode realizar mais do que uma Bordadura ou uma Nota de Passagem. Diferente da nota fundamental, da terça e da quinta, a oitava, de acordo com a filosofia schopenhaueriana, possui livre movimento do começo ao fim da obra musical. Esta independência da oitava está relacionada ao reino humano, o grau de objetivação mais alto na música e nomeado por Schopenhauer como melodia. Este conceito filosófico é atribuído somente na esfera da metafísica apresentada por Schopenhauer, pois é notório, pelo menos aos conhecedores de música, que a melodia não é concessão unicamente da oitava.

Se levarmos em consideração somente as afirmações apresentadas por Schopenhauer, sem inserir suas ideias no âmbito da análise musical, sua filosofia para leitores e pesquisadores que não possuem conhecimento musical, aparenta ser absolutamente ímpar. Todavia, para um conhecedor de música, tal como as regras de harmonia e contraponto musical, as lacunas schopenhauerinas em sua filosofia da música se tornam evidente. A melodia, na teoria de Schopenhauer, prevalece na voz mais aguda, sendo esta a oitava que representa o grau de objetivação mais alto, ou seja, como já citado, simboliza o humano. Quanto a liberdade de movimento melódico, o filósofo de Gdansk não está errado, porém, vale ressaltar que a melodia não precisa necessariamente estar na voz mais aguda da harmonia. Esta independência da melodia, mesmo em um curto espaço de tempo, se faz da forma mais leve, já que seu caminho não está “preso” às notas que formam o acorde inicial de sua partida e em alguns momentos, nem mesmo o final de sua frase está conectado ao próximo acorde. Neste caso, só é possível identificar em que voz a melodia se fará presente se analisarmos a partir dos intervalos musicais, a saber, pela ciência dos números matemáticos.

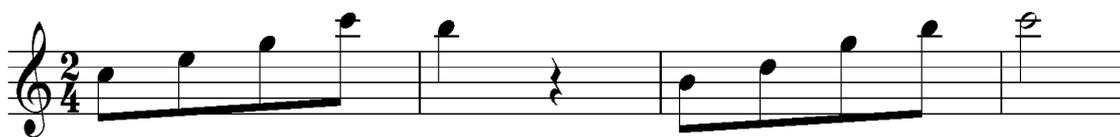
A identificação das lacunas, presentes na teoria musical schopenhaueriana, só é possível por alguém que conhece música, não como um simples ouvinte e apreciador, mas por alguém que deveras tem o conhecimento das regras de harmonia e contraponto. Não basta conhecer a história da música e os períodos que constituem a mesma história da música, assim como a discussão que cada compositor propôs, faz-se necessário analisar as obras, conhecer a escrita musical, pois só assim será exequível qualquer crítica, não apenas da teoria schopenhaueriana, mas de qualquer pensador e pesquisador que se aventurou e ainda se aventura a discorrer sobre estética e filosofia da música. A harmonia musical, conceito este conduzido para o âmbito da metafísica por Schopenhauer para evidenciar e sustentar sua filosofia, isto é, os graus de objetivação na música, não podem ser firmados quando seguimos as regras

do encadeamento na análise musical. Esta reflexão precisa necessariamente, para sua veracidade, ser realizada no campo da música. O que se deve averiguar é a possibilidade da contestação ou ratificação da metafísica da música enquanto processo de análise de uma obra musical, ou então, de um discurso filosófico musical, pois há discrepância nestas duas esferas do pensamento.

A construção do acorde perfeito, tomando como referência os graus de objetivação da vontade, mostra ser incapaz de criar uma obra musical de qualidade a ser posta como superior às demais artes, uma vez que o paralelismo entre as vozes, ou os reinos, para utilizar o vocabulário de Schopenhauer, iriam se movimentar em constante altura intervalar. Se, de acordo com a objetivação da vontade, um reino não pode se transformar em outro reino, isso significa que uma voz, ou intervalo, assim como grau numérico, não podem ser alterados, mantendo, portanto, sempre a formação de Tônica, Terça, Quinta e Oitava do acorde, algo que não caracteriza um bom encadeamento musical durante o processo de uma composição musical.

Ainda assim, a teoria musical e filosófica schopenhaueriana possui conceitos que dialogam com a teoria musical, por exemplo, quando o filósofo discorre sobre o ritmo e a discórdia e reconciliação na melodia no movimento harmônico. A sensação intervalar, tanto quanto de cadências e andamentos musicais, entre outros aspectos, permanece no âmbito filosófico e estético, pois se faz necessário para Schopenhauer sustentar sua filosofia da música, na qual a música é posta como superior às demais artes. Porém, o problema está na lacuna que fragiliza sua teoria musical, a saber, a própria harmonia, pois é a base que serve como apoio de sua aproximação teórico musical. Não é suficiente como conclusão filosófica apresentar os graus de objetivação da vontade em comparação aos intervalos que compõem o acorde perfeito, a composição musical não permanece durante seu desenvolvimento/criação fixo no modelo estipulado por Schopenhauer. Outra justificativa de que sua teoria se encontra na esfera metafísica está na própria afirmação de que não é possível compor uma obra musical perfeita.

Abaixo, o exemplo que Schopenhauer nos apresenta para explicar sobre a questão rítmica, harmônica e melódica. Na sequência a citação que o filósofo explica o mesmo exemplo:



Aqui a sequência de sons harmoniosos encontra a tônica no final do primeiro compasso: sozinha, deste modo não recebe nenhuma satisfação porque o ritmo está concebido na pior partição do compasso. Logo a seguir no segundo compasso, o ritmo tem uma boa partição; mas a sequência de sons chegou até a sétima. Aqui, por conseguinte, os elementos estão muito separados e nós nos sentimos inquietos. Na segunda metade do período tudo se encontra invertido, e eles, no último som, se reconciliam (SCHOPENHAUER, 1960, p. 584).

Neste exemplo, Schopenhauer está correto quando afirma que a necessidade de repouso na linha melódica não se completa. Finalizar uma frase musical no último tempo do compasso, utilizando principalmente uma sétima da escala maior, o ouvinte fica no aguardo da resolução e do repouso já esperado pela cadência anterior. Em outra passagem de sua obra magna, Schopenhauer apresenta com base no monocórdio construído por Pitágoras uma teoria possivelmente contestável, ou pelo menos mostra porque seu encadeamento não funciona e não evita paralelismos.

Vejamos:

Nenhuma escala pode ser calculada, dentro da qual cada quinta comporta-se para o tom fundamental de 2 para 3, cada terça maior como 4 para 5, cada terça menor como 5 para 6, etc. Porque os sons são para o tom fundamental verdadeiro, desde modo, eles não são mais recíprocos, posto que, por exemplo, a quinta deveria ser a terça menor da terça, etc.: porque os sons são atores comparáveis, que em breve terão que desempenhar este papel (SCHOPENHAUER, 1960, p. 370-371).

Na citação acima é possível localizar outro momento frágil na teoria schopenhaueriana, pois a quinta é a terça menor da terça, esta sensação intervalar é audível e comprovada em um instrumento temperado. Se o ouvido humano não é capaz de perceber a pequena diferença matemática que acontece quando dividimos a corda esticada em doze partes, não devemos com isso, afirmar que a quinta não é a terça menor da terça, principalmente quando o jogo musical é a sensação. Como foi possível observar na filosofia da música de Schopenhauer, todo baixo permanecerá baixo, assim como a terça, a quinta e a oitava. Logo, em uma cadência, os únicos graus que irão se conectar serão os mesmos graus do próximo acorde, uma vez que eles estão na mesma oitava e extensão que são caracterizados pelos graus de objetivação da vontade e em seus respectivos reinos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto neste breve artigo, a filosofia da música, presente na obra de Arthur Schopenhauer, apresenta lacunas que na maioria das vezes passam despercebidas, principalmente por leitores e pesquisadores que não conhecem profundamente o conteúdo presente na música. Enquanto filosofia da vontade e manifestação dos graus de objetivação, a teoria schopenhaueriana revela a metafísica presente na música absoluta. Porém, faz-se necessário, quando se fala de música, mostrar o tema específico que a própria música possui, isto é, a ciência dos números e da matemática existente na teoria musical, na harmonia e no contraponto. Desta forma, o discurso pode ser mais bem fundamentado, uma vez que a linguagem além de filosófica é, também, linguagem musical.

Abaixo umas das possibilidades mencionadas por Schopenhauer pela não utilização da matemática, mesmo que de maneira insustentável para os dias de hoje:

Um sistema harmônico perfeitamente puro de sons não é apenas fisicamente impossível, mas até aritmeticamente impossível. Os números em si, pelos quais os sons podem ser expressos, têm irracionalidades insolúveis. Portanto, uma música completamente correta nem sequer é pensada, muito menos executada. Portanto, toda música possível se afasta da pureza perfeita, e pode esconder na medida do possível suas dissonâncias essenciais distribuindo-as a todos os tons, o que se chama temperatura [...] Então, música exige muita formação: precisamente porque, apenas gradualmente e pelo exercício do espírito aprende e combina tantos e variados sons ao mesmo tempo e rapidamente. Portanto, se, alguém pensa que com toda a música colorida não seria nada para ele, ele só poderia desfrutar de música de dança ou de uma canção para violão; isso é, de tal modo, carência de formação. Aqui se tem para esta formação a oportunidade e a mais bela oportunidade. Infelizmente, falta música sacra; que é a melhor base para entender a essência da música e o fundamento da formação musical. – Também o próprio fazer musical contribui muito para a compreensão da música (Schopenhauer, 1985, p. 227-228).

Sobre a filosofia da música desenvolvida em *Die Welt als Wille und Vorstellung*, a escrita de Schopenhauer deve ser concebida como algo datado, isto é, uma teoria elaborada em seu tempo, sendo possível a refutação não apenas em seus dias, mas, principalmente em nossos dias. A música, mesmo que absoluta, em sua análise é de um determinado período. Com isso, algumas de suas colocações fazem sentido, mas outras, mesmo que em sua época, não estão ancoradas na teoria musical. A discussão sobre música perfeita só é trazida pelo filósofo porque existe a necessidade de firmar a vontade como filosofia que se manifesta em todas as coisas a partir dos graus de objetivação. É sabido, como dito anteriormente, que a própria escrita musical não pode ser executada perfeitamente, mas a matemática dos graus e intervalos estão presente nesta escrita, tal como na execução da obra. Contudo, o final da citação acima é imprescindível àqueles que pretendem discorrer sobre filosofia da música, pois não basta conhecer filosofia ou música como ciências separadas, é necessário compreender as duas áreas para dialogar com propriedade, caso contrário, as lacunas serão perceptíveis em uma ou outra área do conhecimento. Por fim, é possível afirmar que a filosofia da música schopenhaueriana se dá pelo viés metafísico, sendo este caminho escolhido e apresentado como teor filosófico pelo filósofo alemão Arthur Schopenhauer, mas também é possível trazer este discurso para a ciência matemática quando analisamos a música pelo viés dos números e intervalos musicais. O descuido quanto a esta interpretação é apresentado em inúmeras obras, por exemplo, na afirmação de Tanner, em sua obra *Schopenhauer: Metafísica e Arte*, onde diz que “a música também possui uma analogia com a matemática” (TANNER, 2000, p. 38).

Se analisarmos a música através da filosofia da música schopenhaueriana, pelo menos como tentei abordar neste breve artigo, a analogia não se dá pela matemática, uma vez que música é, além de sons intercalados, também matemática. Não é possível em uma pesquisa científica, mesmo que não se traga a discussão matemática, desconsiderar que a música quando estudada seriamente, está na esfera dos números matemáticos. Logo, a analogia suscetível de ser feita é com a metafísica e não com a matemática. Por fim, acredito ser exequível a análise desta arte que Schopenhauer elevou ao máximo quando comparada as demais artes por outras hipóteses, porém é necessário pisar em solo firme para que isso aconteça de maneira plausível. A simples constatação e interpretação de uma determinada filosofia não

denota a veracidade dos fatos, é preciso conhecer e aprofundar as áreas que se discute, neste caso, a filosofia schopenhaueriana e linguagem musical em todos os seus aspectos, a saber, teoria, análise, contraponto, audição e demais tópicos afins.

## REFERÊNCIAS

BOESCH, Bruno (Org.). *História da Literatura Alemã*. Tradução de Erwin Theodor. São Paulo: Editora Herder, 1967.

58

RUSSEL, Bertrand. *Contemplation and Action – 1902-14*. London and New York: Routledge. Vol. 12., 1993.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Metaphisik des Schönen*. Volker Spierking (Hrsg.). München: R. Piper GmbH & CO. KG, 1985.

\_\_\_\_\_. *Sämtliche Werke – Band I*. Julius Frauenstädt (Hrsg.). Arbeitsgemeinschaft. Cotta – Insel.Stuttgart/Frankfurt am Main. 1960 -1965.

TANNER, Michael. *Schopenhauer: Metafísica e Arte*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

## NOTAÇÕES SOBRE A ESCRITA DA HISTÓRIA SEGUNDO MICHEL FOUCAULT A PARTIR DAS LEITURAS E EXPOSIÇÕES DE DURVAL MUNIZ DE ALBUQUERQUE JR.

Jefferson Ramalho<sup>8</sup>

### RESUMO

Este artigo pretende apresentar algumas anotações, ideias e conclusões às quais chegamos após as exposições do professor Dr. Durval Muniz de Albuquerque Jr (UFRN), em seu curso *O sorriso de Clio: Michel Foucault, História e Gênero*, ministrado durante o primeiro ciclo da disciplina História Cultural, no 2º semestre de 2014, no IFCH-UNICAMP, sob responsabilidade da professora Dra. Margareth Rago. Optamos por, no presente artigo, privilegiar as abordagens desenvolvidas nas duas primeiras sessões, quando o professor Durval tratou dos temas “Experimentações: o acontecimento, as emergências, as experiências, os problemas” e “Ações: práticas, jogos, deslocamentos, empiricidades.”

**Palavras chave:** Michel Foucault, experimentações, acontecimento, ações, discurso.

### ABSTRACT

This article intends to present some notes, ideas and conclusions that we reached after the presentations by Professor Dr. Durval Muniz de Albuquerque Jr (UFRN), in his course *The smile of Clio: Michel Foucault, History and Gender*, taught during the first cycle of the Cultural History discipline, in the 2nd semester of 2014, at IFCH-UNICAMP, under the responsibility of Professor Dra. Margareth Rago. We chose, in this article, to focus on the approaches developed in the first two sessions, when Professor Durval addressed the themes “Experiments: the event, emergencies, experiences, problems” and “Actions: practices, games, displacements, empiricities. ”

**Keywords:** Michel Foucault, experiments, event, actions, discourse.

---

<sup>8</sup> Jefferson Ramalho é pós-doutorando pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) sob a supervisão do professor Dr. Fernando Torres-Londoño, doutor em História Cultural pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em Ciência da Religião (PUC-SP), licenciado em História pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI) e bacharel em Teologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE). Contato: [cafeacademico@yahoo.com.br](mailto:cafeacademico@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Para iniciar nossas anotações sobre a historiografia no pensamento de Michel Foucault a partir das exposições de Durval Muniz de Albuquerque Jr., professor na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vale reproduzir suas primeiras palavras na sessão de abertura do curso *O sorriso de Clio: Michel Foucault, História e Gênero*, ministrado durante o primeiro ciclo da disciplina História Cultural, no segundo semestre de 2014, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, na UNICAMP.

60

Na primeira sessão, intitulada *Experimentações: o acontecimento, as emergências, as experiências, os problemas*, Durval começou dizendo: “Não há um esquema ou modelo prévio de interpretação historiográfica em Foucault.” Com essas palavras iniciava uma sequência de oito sessões, nas quais foram explorados textos e temas foucaultianos de elementar importância para uma compreensão do pensamento do intelectual francês nascido em 15 de outubro de 1926 e morto em 25 de junho de 1984.

A partir dessa frase de Durval, começa ficar claro o caminho a ser seguido para que cheguemos à identificação do modo como Foucault entende o trabalho historiográfico. Cada assunto a ser investigado possuirá um conceito extraído da documentação estudada e avaliada por ele próprio. Assim, para Foucault, bem mais que conceitos prévios, o que há são conceitos resultantes de um processo de pesquisa.

## SOBRE AS EXPERIMENTAÇÕES

A primeira contribuição de Foucault para a historiografia, conforme apontou Durval, estava no fato de que mesmo sendo filósofo, ele pensava os conceitos de maneira histórica. Nesse sentido, Foucault interessava-se pelos arquivos, não querendo reafirmar aquilo que já se sabia, muito menos adotando conceitos considerados centrais ou mostrando-se adepto de um modelo de racionalidade do tipo universal.

Se há uma questão importante na trajetória intelectual de Foucault que deve ser mencionada desde já é que, mesmo elaborando a cada obra um novo aparato conceitual, ele não quis torná-los universais. Não há verdade conceitual absoluta ou objetiva a ser defendida no pensamento de Foucault. Fazer isso, a partir de uma leitura de sua obra, seria uma grande contradição, uma negação da sua própria noção de conhecimento:

Não quero universalizar o que digo: e, inversamente, o que não digo, não o recuso, não o tenho forçosamente como não essencial. Meu trabalho está entre pedras de espera e pontos de suspensão. Gostaria de abrir um canteiro, tentar, e se eu falhar, recomençar de

outro modo. [...] O que digo deve ser considerado como proposições, “ofertas de jogo”, às quais aqueles a quem isso possa interessar estão convidados a participar; não são afirmações dogmáticas a tomar em bloco. Meus livros não são tratados de filosofia nem estudos históricos; no máximo fragmentos filosóficos em canteiros históricos.<sup>9</sup>

Há, portanto, um recorte específico em cada pesquisa, sendo cada trabalho uma nova abordagem, trazendo novas percepções, novos resultados. Com isso percebemos o quanto é importante a noção de *devoir* no pensamento de Foucault. A mudança na forma de pensar, para ele, parece algo absolutamente natural e necessário. E, mais do que isso, é importante que o pesquisador continue investigando para sempre mudar a si mesmo.

61

A experiência, em Foucault, é aquilo que vem, provoca mudança e marca a construção do pensamento. Este, por sua vez, na condição de saber, é feito para chocar, para cortar, para provocar rupturas. Por isso, entende-se aqui a experiência como algo temporal e subjetivo.

Na escrita da história, portanto, o essencial é que sejam abandonados os esquemas prévios. O que pode ser visto na trajetória de Foucault é um intelectual que não partia das noções e dos conceitos para chegar à documentação, mas, ao contrário, que escavava a documentação para chegar às noções e aos conceitos. Se há conceitos diferentes, de épocas distintas, é porque não são as mesmas categorias. Qual o efeito concreto disso na historiografia?

Uma personagem histórica não aparecerá na produção historiográfica conforme efetivamente foi, mas como o historiador a vê, a interpreta e a constrói por meio da escrita. Por essa razão é que um objeto histórico precisa ser investigado, identificado e descoberto. O trabalho do historiador, portanto, é experimental, partindo sempre do documento, do arquivo, que será a princípio questionado, problematizado.

Quando o historiador se depara com um arquivo, este não precisa já ter sido estudado ou ao menos estar organizado. Ao contrário, um arquivo pode ser encontrado em estado caótico, desordenado, o que implicará na primeira problematização do historiador: por que o documento se encontra dessa maneira? Caberá, com isso, ao próprio historiador reorganizar o arquivo, identificando alterações, subtrações, mudanças e destruições parciais. Assim serão dados os primeiros passos da pesquisa.

As primeiras lacunas do arquivo investigado começarão a surgir pois, em uma pesquisa dessa natureza, serão nelas que por muitas vezes diversas informações acabarão por ser descobertas. Aqui surge o que, no pensamento foucaultiano, pode ser chamado de arqueologia do acontecimento. A questão é que em Foucault, devido à forte influência nietzschiana em sua formação intelectual, desaparece a ideia de teleologia da História e assim, como consequência, as lacunas passam a revelar muitas coisas.

## **SOBRE A ARQUEOLOGIA DO ACONTECIMENTO**

---

<sup>9</sup> FOUCAULT, Michel. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: *Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 336.

Foucault, além de nietzschiano, era anti-historicista, portanto, não havia para ele um futuro previsível, o que o diferenciava tanto da hegeliana Filosofia da História como do marxista Materialismo Histórico. Para essas correntes, cada qual em sua forma de construção e interpretação, a história tem seus destinos e finalidades. Para Foucault, ao contrário, o que existe não é um fim, uma finalidade, um *telos*, mas um abismo.

Diante disso, não fundamentado numa preocupação historicista, Foucault irá propor que os historiadores voltem a valorizar o acontecimento. Afirmava-se, é claro, que contar o acontecimento seria sinal de positivismo historiográfico. No entanto, Foucault não deixa de reconhecer que a história se passa e se faz nos acontecimentos, e que o historiador é aquele que atua como uma espécie de profissional do acontecimento.

Nesse sentido é que se encontra sua diferença em relação à valorização ao acontecimento atribuída pelos positivistas tradicionais. Foucault, diferentemente, quer dizer que não são os fatos em si, mas os conceitos, as ideias e as formas de discurso que devem ser consideradas acontecimentos. Assim, romances, pinturas, esculturas, entre outras tantas expressões intelectuais e, sobretudo, artísticas, são acontecimentos de suas próprias épocas de produção. O próprio Foucault define o que ele chama de acontecimentalização:

Procuo trabalhar no sentido de uma “acontecimentalização”. Se o acontecimento foi, durante um tempo, uma categoria pouco avaliada dos historiadores, pergunto-me se, compreendida de uma certa maneira, a “acontecimentalização” não é um procedimento de análise útil. O que se deve entender por “acontecimentalização”? Uma ruptura absolutamente evidente, em primeiro lugar. Ali onde se estaria bastante tentado a se referir a uma constante histórica, ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a uma evidência se impondo da mesma maneira para todos, trata-se de fazer surgir uma “singularidade”. [...] Além disso, a “acontecimentalização” consiste em reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias etc., que, em um dado momento, formaram o que, em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade.<sup>10</sup>

Foucault trabalha no sentido de afirmar que nada está em evidência, mas que é o historiador quem deverá apontar e tornar algo evidente. Consequentemente, com isso, o historiador também determinará o que é secundário e o que sequer deve ser mencionado. É uma questão, portanto, de escolha. Ninguém conta tudo o que aconteceu, nem mesmo o historiador. E aquilo que um historiador conta corresponde às suas escolhas intelectuais, ideológicas, políticas. Basta observarmos, por exemplo, quando uma mesma história é reproduzida em um livro, em uma peça teatral e em um filme. Essas três formas de interpretação costumam evidenciar questões diferentes do mesmo acontecimento. Por essa razão, há uma necessidade de se questionar os mais variados esquemas de interpretação.

<sup>10</sup> FOUCAULT, Michel. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: *Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 339.

Quando, por exemplo, argumenta-se que a luta entre classes sociais serve como explicação de todas as questões, estabelece-se que há uma forma única e universal de interpretação. No entanto, é preciso problematizar esse esquema, pois quando uma suposta verdade é estabelecida, significa que há alguém ou algum grupo estabelecendo-a. E quem costuma estabelecer uma verdade como universal? Quem está no exercício do poder. Como Foucault foi um filósofo da diferença, da subjetividade e não da identidade e da semelhança, não há, para ele, verdades a serem estabelecidas.

Acontecimento é, portanto, aquilo que muda, que difere, que rompe com a noção de continuidade. Trata-se de uma espécie de acúmulo e de relação de forças, de uma negação das estruturas, permitindo que a História seja vista não como uma reprodução fiel do passado, mas como um conjunto de configurações capaz de construir enredos, cenas, imagens, formas e tantas outras categorias.

Há que se considerar que um acontecimento não surge do nada. É indispensável ter cuidado com o uso da noção de necessidade em História, ou seja, é preciso verificar os processos múltiplos que constituíram um acontecimento. É do historiador a responsabilidade de fazer a análise e a decomposição das diferentes séries conceituais e documentais que constituem determinado acontecimento. Trabalhar com acontecimento é, portanto, aquilo que Foucault chama de mapear as emergências.

Fazer História é mapear as diferenças entre o presente e o passado, percebendo assim as discontinuidades e não as continuidades. Aliás, o resultado da pesquisa histórica está no encontro das singularidades, não havendo, na opinião de Foucault, generalizações antropológicas a serem feitas, uma vez que não existe uma universalidade do homem, pois todo *status* social é resultado de uma construção.

Durval concluiu a primeira sessão afirmando que “um trabalho acadêmico deve ser uma experiência de liberdade e não uma submissão às formas de liberdade”. Escrever a história, portanto, deve ser um exercício livre. O historiador, nesse sentido, trabalha com o acontecimento presente nos registros. Isso, no entanto, não significa que o objeto a ser estudado suscitará os problemas. Ao contrário, será o problema que recortará os elementos da narrativa e que determinará o que será tratado e recortado. Assim, o objeto é que resultará dos problemas colocados e não o contrário, conforme o clássico modelo cartesiano.

Por que, por exemplo, Foucault critica a História Social? Porque, para ele, há bem mais a ser tratado do que a mera estrutura social. Há construções culturais, subjetivações, variações, entre outras categorias, que acabam por associar a sua crítica muito mais à chamada História Cultural. A função do intelectual, para Foucault, não é reproduzir o que já foi dito, mas problematizar, provocar ou mesmo transgredir.

## SOBRE AS AÇÕES

Para Foucault, o discurso é em si mesmo uma prática que se expressa de diferentes maneiras (ex. escrita, fala, pensamento), entendendo o pensar como ação, ou seja, todo pensar é por si só um agir.

Quem escreve, o faz para de alguma maneira intervir no mundo. As ideias, à medida que se constroem, deverão ser pensadas como ações.

Toda ação pretende alcançar uma meta, articular-se com as ações de outros e transfigurar o que é real, provocando certos deslocamentos do mundo empírico. Por consequência, toda ação humana utiliza-se de instrumentos, mecanismos e tecnologias, ainda que subjetivos, ou seja, correspondentes ao sujeito, pois toda ação está diretamente ligada à condição humana, portanto, terá sempre uma dimensão política.

Foucault valorizava a capacidade humana de ação política, o que, inclusive, fez parte de sua própria experiência pessoal, quando assinara manifestos ou expressara-se politicamente, em diferentes circunstâncias.

Assim, no campo da intelectualidade, de que maneira Foucault entendia a relação entre a importância dessa ação de pensar e a experiência de liberdade mencionada anteriormente? Para ele, o intelectual não deve ficar emparedado e conformado, mas, de maneira livre, pensar o presente de uma maneira diferente da que ele é. As artes, por exemplo, são formas de liberdade, fazendo com que o mundo seja pensado e visto de um modo diferente do que é. Para isso, é necessário levar em consideração novas possibilidades de poesia, de escrita, de expressão artística.

A prática historiográfica, por sua vez, deve ter essa mesma liberdade. Não diferentemente do que comentamos antes, trata-se de uma ação que implica em pensar sobre si mesmo no sentido de transformar-se, recriar-se. Não se pode fazer um trabalho de pensamento e sair da mesma forma, sem experimentar alguma mudança. As transformações do mundo começam, antes de tudo, dentro do próprio sujeito. Foucault não acreditava num sujeito do tipo supra-histórico mas, como Nietzsche, em um sujeito que é produto de seu mundo e de seu tempo.

No trabalho de pesquisa, por exemplo, o historiador envolve-se numa espécie de aventura, em busca de descobertas, de informações desconhecidas. Essa aventura, que não deixa de ser uma prática historiográfica, pode ser conduzida de duas maneiras: aquela que se sustenta através do recurso da invenção e aquela que significa efetivamente uma descoberta. Independentemente do caminho escolhido pelo historiador, ele terá de escrever a partir do arquivo no qual estiver vivendo a sua aventura. O fato, contudo, é que o arquivo muitas vezes limita a capacidade de invenção do aventureiro. Este, por sua vez, terá de agir pensando – ou pensar agindo – no sentido de articular as descobertas com a sua capacidade de invenção e, com isso, escrever.

Para Foucault, pensar é agir com o objetivo de mudar o mundo. Mas, as ideias precisam existir. Não se escreve, não se expressa, não se vai às ruas sem ideias. Portanto, o real não se restringe à dimensão empírica, apenas, mas também considera os conceitos, as ideias, o pensamento. Conforme disse Durval em sua exposição: “o mundo é conceitual para todo ser humano, do camponês ao acadêmico.” É necessário ter conceitos para compreender e explicar o mundo ao qual se pertence, e o que é mais importante: não há conceitos inatos, pois todos são construídos no ser humano.

Se todo conceito é construído no ser humano, não há conceito absoluto, não há discurso verdadeiro, mas há uma separação entre o que Foucault chama de palavras e de coisas. Para ele, existem relações de poder entre as palavras e as coisas, aproximando-as, fazendo com que elas se articulem. Toda relação que se estabelece entre palavras e coisas é, em certa medida, arbitrária, imposta por interesses institucionais.

O historiador, quando se vê diante da necessidade de escolher temas, correntes de pensamento, referenciais teóricos, encontra-se inserido num jogo político. Assim, como uma prática de pensamento deverá obedecer a regras, sua constituição será formada por um caráter sistemático, o que não anulará necessariamente a ação de liberdade comentada anteriormente. Se toda prática é pensamento e ação empírica, o historiador terá de trabalhar no sentido de articular tanto as regularidades como as singularidades da sua pesquisa. Cabe ao próprio aventureiro mostrar o caráter único, ou seja, a singularidade que há em sua busca, em sua pesquisa.

## **SOBRE AS PRÁTICAS DISCURSIVAS E O TRABALHO DO HISTORIADOR**

Práticas discursivas podem ser entendidas como um conjunto de regras anônimas e históricas, de determinada época. Não apenas o anúncio, a pronúncia, mas as regras que possibilitam um discurso de toda uma época ou período. Ao historiador, cabe aprender essas regras.

As regras também mudam, pois dependem de ações deliberadas, de novas ideias e perspectivas. José Saramago, por exemplo, transgredia as regras da língua e, com isso, dava forma a uma nova concepção literária. Os historiadores, infelizmente, preferem, muitas vezes, as delimitações e os espaços já dados, estabelecidos.

Para Foucault, o historiador deve partir do documento e fazer, ele próprio, os recortes necessários. Para isso, há que se ter atenção às categorias espaciais do documento. Normalmente, o historiador recorre a recortes temporais, metodológicos e espaciais prontos. Assim, parece esquecer que cada tema tem temporalidade própria. Muitos, contudo, ainda insistem em pensar a história seguindo a velha linha do tempo.

Para pensar a relação entre diferentes práticas, Foucault cunhou um conceito ao qual denominou “dispositivo”. Este é o seu objeto de análise, incluindo tanto as práticas discursivas como as não discursivas, pois está pensando nas práticas e nas relações de poder. O dispositivo, composto por uma série de práticas discursivas, é um conjunto estratégico, no qual relações acontecem e articulam-se de diferentes maneiras.

Fazer História é, nesse sentido, recuperar essa dimensão da descrição. Por isso Paul Veyne também considerava Foucault uma espécie de positivista feliz, que não se culpava por descrever, pois não se empenhara em meramente descrever o fato, mas as categorias, as práticas, entrando por qualquer lugar, pois não há uma porta de entrada obrigatória, única, privilegiada, pela qual todo historiador deva

entrar para realizar sua pesquisa. Antes, é o problema, no presente e não no passado, que determina o lugar pelo qual o historiador deverá entrar. Há diferentes alternativas de entrada, mesmo quando há menos certezas e seguranças. Eis o caráter aventureiro do trabalho do historiador, um trabalho livre, sem configurações metodológicas prévias e, ao mesmo tempo, um trabalho responsável.

Nas práticas discursivas há o que Foucault chamaria de regularidades, ou seja, não se deve pensar nessas práticas como resultantes de um processo de continuidade ou mesmo de representações. Quanto a isso, Foucault afirma ter aprendido muito com a noção de longas temporalidades, da Escola dos *Annales*, pensando ao mesmo tempo nas etapas, nos recortes, nos deslocamentos e nas rupturas. Mas só é possível pensar nessas rupturas se for feito um mapeamento das regularidades.

Outro conceito que aparecerá no pensamento foucaultiano é o de proveniência. Foucault, como Nietzsche, rejeitava a noção de origem, na qual há, segundo ele, certa dispersão. No lugar de origem, Foucault prefere a desconstrução dos discursos e das práticas, no sentido contrário, ou seja, do hoje à origem, e não da origem ao hoje, como sempre se fez, seguindo a tradicional linha do tempo.

Essa espécie de método genealógico mostrará que o sujeito é habitado por uma diversidade. Entre o sujeito e as suas origens, ao contrário do que costuma ser defendido, não há continuidades, mas descontinuidades. Portanto, todos somos uma dispersão no que diz respeito à nossa genética. A prova disso, no comentário de Durval, é que “muitos sangues se juntaram antes até se chegar a um certo sujeito, o que mostra o fator descontinuidade”.

Todo trabalho historiográfico, conforme esse raciocínio, só será mais um trabalho, mais um olhar, mais uma versão. Não há mais, por exemplo, como se pensar na história geral do que quer que seja, mas em uma entre tantas outras possíveis histórias e leituras acerca de um determinado elemento ou tema. Assim, para Foucault, é preciso reformular a historiografia. De que maneira, a princípio?

Foucault propõe que a História desconstrua as identidades, mesmo porque elas são resultados de uma construção, de uma produção que visava atender a interesses, a estratégias e a jogos de poder. Por isso a História, para ser reformulada, precisa desconstruir dados identitários estabelecidos. As noções de que a mulher nasceu para ser mãe e doméstica e o homem para ser pai e chefe da família são exemplos de dados identitários que devem ser desconstruídos. Aliás, os conceitos de maternidade e paternidade são construções simbólicas que devem ser questionadas, problematizadas e desconstruídas, pois não passam de identidades não fixas, construídas culturalmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do historiador, na perspectiva de Foucault, deve ser marcado pela ação de problematizar o que foi contado e o que foi imposto como verdade. É necessário saber que o passado serve para questionarmos aquilo que se entende por naturalidade do presente. Assim, a História servirá

para que o historiador possa medir a distância e a diferença que há entre um tempo e outro, entre passado e presente.

O grande problema é que a História quase sempre foi pensada como processo; entretanto, na realidade, o recorte de tempo e de espaço para que se possa entendê-la deve ser feito pelo historiador, o qual deve estar certo de que não há um começo e um fim temporais ou espaciais a serem obedecidos. Isso é fazer História com liberdade.

## REFERÊNCIAS

67

- ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: Edusc, 2007.
- CASTRO, Eduardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DOSSE, François. *Renascimento do acontecimento*. São Paulo: Unesp, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

# O FUTURISMO DE OSVALDO BARBIERI, NO POEMA ÁFRICA – CALOR /SUJEIRA –LUXÚRIA

Vanessa Beatriz Bortulucce<sup>11</sup>

## RESUMO

68

O presente artigo apresenta algumas considerações acerca da poética de Osvaldo Barbieri (1895-1958), artista do futurismo italiano, cuja importância reside especialmente no caráter múltiplo de sua obra. Pintor, desenhista, escultor e poeta, Bot (seu codinome futurista) passou a integrar o grupo de Marinetti em 1929, e a partir deste momento realizou obras de caráter polimatérico, nas mais variadas técnicas. É, contudo, em sua experiência no continente africano, a partir de 1934, que o artista expande seu campo criativo, assumindo outra identidade e celebrando a diversidade da África em obras visuais e poemas, como por exemplo, o *Manifesto África – calor / sujeira – luxúria*, apresentado ao final deste artigo, pela primeira vez em língua portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Futurismo Italiano; Osvaldo Barbieri; África

## ABSTRACT

This article presents some considerations on the poetics of Osvaldo Barbieri (1895-1958), an Italian futurism artist, whose importance lies especially in the multiple character of his work. Painter, draftsman, sculptor and poet, Bot (his futurist codename) became part of Marinetti's group in 1929, and from the moment on he produced polymateric works of art, in the most varied techniques. It is, however, in his African experience, from 1934 on, that the artist expands his creative field, taking on another identity and celebrating Africa's diversity in visual works and poems such as the *Africa - Heat / Dirt - lust Manifesto*, presented here for the first time in Portuguese language.

**KEYWORDS:** Italian Futurism; Osvaldo Barbieri; Africa

---

<sup>11</sup> Doutora em História Social (UNICAMP). Docente do Centro Universitário Assunção – UNIFAI, Universidade Casper Líbero e Museu de Arte Sacra de São Paulo.

Oswaldo Barbieri, mais conhecido pelo acrônimo Bot (Barbieri Oswaldo Terribile), nasceu em Piacenza em 1895, e morreu em 1958, na mesma cidade. Embora seja um dos artistas mais criativos do Futurismo italiano na década de 30, sua obra é ainda pouco estudada pelos acadêmicos, e parcamente mencionada pelas bibliografias especializadas. Porém, basta um rápido vislumbre de sua produção visual e literária para que rapidamente se tome consciência de estar diante de um personagem criativo, de atividade frenética e prolífica. Artista plástico e escritor, Bot construiu uma obra complexa e múltipla, em variados suportes, que reverbera toda sua energia criativa e inovadora. Durante sua vida, notabilizou-se pelo seu envolvimento com os mais variados tipos de mídia: pintura, escultura, desenho, publicidade, artes plásticas, literatura, tipografia, design gráfico, para mencionar alguns.

Frequentou, de modo irregular, os cursos do Istituto d'Arte Gazzola em Piacenza, e em seguida, já em Milão, as aulas na Società Umanitaria e em Brera, sempre de forma descontínua. Nesses anos, sua pintura, sobretudo paisagens, desenvolve-se em um estilo que evoca o verismo e o simbolismo de fins do século XIX. Na Primeira Guerra Mundial, como outros futuristas, alistou-se como voluntário, movido pelo impulso patriótico. Em 1920 transfere-se para Gênova, onde trabalhou em vários empregos, desde envernizador até carregador no porto. Será nessa cidade que Bot irá apresentar suas primeiras pinturas.

Em 1928 conhece o Futurismo através da obra de Depero, Fillia e Prampolini, principalmente. No ano seguinte, entra no movimento quase por uma imposição de Marinetti, que ficou impressionado com um retrato sintético de Mussolini feito pelo artista. Logo, Bot ingressa no assim chamado “segundo futurismo”, e tal experiência nova lhe permite ampliar ainda mais o seu campo de possibilidades de criação. Ainda em 1929, após adotar o codinome Bot, funda em Piacenza a Central do Futurismo, e em 1930 a revista *La Fionda*. Em pouco tempo, explora uma grande variedade de linguagens e materiais: a aeropintura, com paisagens construídas a partir da síntese da sensação de voo; a esferopintura, baseada em circunferências coloridas, numa espécie de transformação do pontilhismo; a papelpintura, (*cartopittura*), uma versão *à la italiana* da *collage* cubista; a ferroplástica, assemblagem de ascendência dadaísta com inserções metálicas; a fioplástica (*filoplastica*), esculturas realizadas com fios de ferro, dotadas de um efeito gráfico e caricatural, mais do que plástico, além das montagens fotográficas, realizadas em colaboração com Gianni Croce, em que o jogo de luz e sombra anima as próprias obras, dando forma a pequenos “mundos virtuais” *ante litteram*.

A partir desse momento, Bot passa a integrar importantes exposições: na Galeria Pesaro, em Milão, participa de quatro mostras futuristas; na Bienal de Veneza, em 1930 e 1932; e também em Munique, Paris, Atenas. Ainda em 1932, e inclusive em 1933, expõe em Roma, no Espaço Bragaglia. Contudo, Bot logo percebe que o Futurismo coloca-o numa espécie de “camisa de força”, confinando seu trabalho, numa clara tensão entre os propósitos do movimento e os desejos e projetos do artista. Marinetti, acusando Bot de misturar obras “passadistas” com obras futuristas, retira seu apoio a Bot em 1934. Neste

ínterim, Italo Balbo, no mesmo ano, convida o artista para encontrá-lo na Líbia, permitindo, assim, que a arte africana se apresente a este. No continente africano, faz telas, gravuras, escreve poesias e participa de exposições.

Ao retornar para a Itália, às vésperas da Segunda Guerra Mundial, Bot abandona o impulso militarista para representar, de modo contundente, os horrores do conflito em uma série de paisagens desoladoras e de doloridas colagens metálicas. No pós-guerra, o artista está dividido entre retomar sua pesquisa futurista ou envolver-se com as experiências realistas e neoexpressionistas. Opta a isolar-se no campo, pintando paisagens melancólicas. Morreu na pobreza, em 1958.

Apesar de sua vasta e diversificada obra, o que nos interessa, neste artigo, é a relação que o artista estabelece com o continente africano, a partir de 1934. Relação especial, esta, para a história do próprio Futurismo, que não encontrou em suas fileiras um artista tão envolvido com a África quanto Bot. Muitos dos escritores modernistas italianos do início do século XX nasceram ou viveram na África. O continente representava, para os italianos, um espaço *tabula rasa*, onde os escritores poderiam projetar suas fantasias e suas ideias de modo mais livre. Após a ascensão de Mussolini ao poder, em 1922, a África também serviria, para muitos, como uma terra de exílio e escapismo, longe do controle fascista.

O continente, de fato, participa da história da Itália, e do próprio Futurismo: Marinetti nasceu em Alexandria; o enredo de *Mafarka, o Futurista*, obra escrita por ele em 1909, desenvolve-se em uma África imaginária; foi correspondente de guerra na Líbia, por ocasião do conflito entre turcos e italianos; escreveu, juntamente com outros artistas do Futurismo, o manifesto *Arte Africana*, dentre outras atividades. Este microcosmo é fruto do que acontecia na Itália da época, estendendo-se a todo o continente europeu: a batalha imperialista por espaços africanos. A defesa de um “Império italiano” levou a conquista de territórios como a Etiópia (a guerra entre Itália e Etiópia nos anos de 1935 e 36 foi uma das guerras coloniais mais sangrentas), Somália, Eritreia e Líbia; a expansão do poderio da Itália seria defendido ferrenhamente por muitos futuristas.

Apesar do desejo de muitos artistas e escritores italianos em representar a África como um mundo exótico e primitivo, existem interessantes relações entre o país europeu e o continente africano, nem sempre percebidas num primeiro olhar. Após a unificação no século XIX, os italianos se esforçaram para se apresentar como uma cultura completamente europeia, reprimindo o que a pesquisadora Giuliana Minghelli chama de “a África na Itália” (PERLOFF-GILES, 2010). A Itália, especialmente o sul do país recém-unificado, era tradicionalmente vista pelas outras nações europeias como um local “primitivo”, barbárico e deste modo inferior, assim como a África, guardadas as devidas proporções e particularidades históricas. O país, associado ao passado da humanidade, à glória de um Império da antiguidade, aos tesouros artísticos e às nostálgicas ruínas, é visto, no século XIX, como o “túmulo da arte”, em oposição e contraste com a Europa “civilizada”. Esse cenário foi o grande estímulo para as palavras de Marinetti em 1909, no texto que inaugura o Futurismo nas páginas do jornal *Le Figaro* (sem dúvida, uma estratégia de marketing que escancara a necessidade marinettiana de incluir seu país no circuito moderno

internacional, o que se traduzia, na época, em Paris). Ter a consciência de que a Itália era vista pelo seu próprio continente como uma nação “atrasada” e “primitiva” fez com que os futuristas italianos, de modo irônico, recuperassem e valorizassem tanto o sul da Itália quanto sua africanidade. Ao mesmo tempo, os futuristas expuseram a barbárie e a civilização na modernidade orientada pela tecnologia como duas faces da mesma moeda.

A isso se acrescenta o forte interesse da Itália pela África, tanto por razões econômicas quanto pela necessidade de “praticar um colonialismo”, visto pelas nações imperialistas da Europa como uma condição *sine qua non* para a participação nas decisões europeias, bem como para reforçar e legitimar a identidade nacional. No caso italiano, as escavações arqueológicas realizadas na África no início do século XX, que trazem à superfície as ruínas romanas, servem como justificativa irrefutável para que o país europeu estabeleça uma relação entre suas atividades colonialistas com a glória do Império Romano.

Essa narrativa mítica motivou os italianos não a desenvolver bases militares na África, mas sim a construir estradas, escolas e hospitais nas regiões dominadas. Essa colonização de certo teor romântico e que foi excluída do debate acadêmico, impregnou-se no imaginário de alguns italianos como uma “bela aventura”, carregada de nostalgia.

Mas o que significa a África, para Bot? Antes de 1934, o artista está envolvido com a temática da máquina, tão cara aos futuristas, e a linguagem do design gráfico. Em sua produção predominam obras tipográficas e literárias, que partem de um fascínio pela obra de Fortunato Depero e antecipam soluções próprias do design gráfico moderno, propondo conexões originais entre a poesia visual, o caligrama e as técnicas publicitárias. Bot também manifesta um profundo interesse pela paisagem, que de certa forma é o fio condutor de toda a sua produção artística: está presente desde as suas telas de orientação acadêmica até às suas aeropinturas, que refletem uma pincelada que remete a Balla e a Tullio Crali. Para Bot, importa mostrar a paisagem a partir do ponto de vista do piloto de avião, do automobilista, do condutor de bondes, do maquinista de trem. Trata-se, portanto, de um olhar sobre a paisagem a partir de uma experiência interativa do homem com a máquina.

A vivência na África expande e enriquece o campo criativo de Bot, que celebra o “nascimento” de Naham Ben Abilâdi, seu *alter ego* africano, nome usado para assinar pinturas e poesias que, não sem ironia, jogam com os clichês do orientalismo e da arte colonial. O seu já existente interesse pelo *Objet trouvé* se enriquece com elementos oriundos da arte local, chegando à criação de obras de perfil totêmico; é neste período que funda a Revista *África (Affrica)*, de número único, em maio de 1935. Também escreveu o livro *Pinceladas sobre a África (Pennellate sull’Affrica)*, em 1940. É o autor de poemas, dentre os quais o *Manifesto África – calor/sujeira – Luxúria (Affrica – Calore / Sudiciume – Lussuria)*, traduzido por nós ao final deste artigo, bem como o autor da imagem da capa, na qual demonstra seu domínio da linguagem publicitária e tipográfica.

O *Manifesto África – calor/sujeira – Luxúria* exalta o continente africano com afeto, porém de forma impiedosa. Bot descobre um profundo fascínio pela África, a tal ponto de pensar na criação de uma

espécie de “futurismo africano”, produzindo obras e apresentando-as sob o novo codinome, criando uma identificação bem mais profunda daquela restrita a apropriações estilísticas superficiais ou do habitual paternalismo colonial.

No texto breve do poema, o autor declara o seu amor ao continente africano, elencando os motivos que justificam tal sentimento. Como um homem cansado da vida das grandes cidades, Bot inveja muitas das características que ele atribui aos negros: o contato próximo com a natureza (“Africanos, amo vocês, pois vocês são negros, nus, sujos; vocês foram criados como a terra ardente; como a natureza selvagem vocês cresceram”); a liberdade de vestimenta, distante das burocracias da Europa (“[...] vocês não foram criados com a tortura do colarinho engomado, do nó da gravata, das luvas amarelas, dos sapatos apertados”); exalta o privilégio dos africanos em não possuir “grades, trancas, cofres”, o que faria com que aqueles não tivessem consciência de suas idades.

A racionalização do tempo, das tarefas, das ideias, é algo que Bot parece não perceber na África; aqui, ele parece encontrar uma espécie de “paraíso perdido”, uma recuperação do “encantamento do mundo” que Weber afirmou ter perecido no capitalismo ocidental. Neste sentido, o autor do poema alinha-se com o pensamento de muitos de que a África é a “terra da infância”, pois, livre das burocracias do ocidente, seria a terra das doçuras, povoadas por pessoas “puras e ingênuas”, cuja linguagem também é simples e inocente (“Africanos, eu os invejo, pois na sua linguagem, simples e incisiva, não possuem as nossas afetações; com o Grande Chefe ou com o mendigo, vocês usam o Tu”). A inocência dos africanos também é percebida na naturalidade com que encaram a nudez, diz o autor: “Africanos, eu os admiro, porque vocês combatem com a arma corajosa que é a lança, porque lutam corpo a corpo, nus, com o Rei do deserto”.

Bot reforça a visão romântica que os europeus construíram acerca de qualquer geografia que não fosse a de seu continente, como terras “exóticas”, “pitorescas”, cenários de aventuras, caças e “mistérios” de todo tipo (“você é a terra do risco, do sacrifício, da aventura” [...] “você inspira, seduz, mata”). A última frase do poema expressa a visão nacional do colonialismo (“África, te amo, porque com você se sente a grandeza da pátria” – cabe mencionar que Bot realizou muitas obras que homenagearam Benito Mussolini).

No poema de Bot, a aparição desta África estereotipada (resumida no título do poema por três palavras: calor, sujeira e lúxúria), construída a partir das teorias oriundas das mais perversas análises acadêmicas do século XIX, que legitimavam dominações, assassinatos e desigualdades através de um torpe “darwinismo social”, acaba por se transformar no refúgio do artista, o espaço onde seria possível viver dionisiacamente, abstraído de todas as normas e regras, onde o artista não seria mais futurista, não seria mais um anônimo nascido em Piacenza, não seria nem mais Osvlado Barbieri, nem menos Bot. Poderia, talvez, na África, onde era possível assumir uma nova identidade, fazer arte a partir do zero, abolir as regras dos movimentos artísticos, escapar das convenções, escapar até mesmo do “primitivismo” como estilo, tão em voga na assim chamada Arte Moderna. Neste sentido, Bot distancia-se de Picasso e

aproxima-se de Gauguin, embora nem um, nem outro, possam resumir a experiência do artista-viajante que decide viver fora da Europa.

Na sua pesquisa irrequieta e caótica, Bot manteve a própria liberdade de envolver-se com aquilo que, de quando em quando, o fascina na arte na vida. De fato, Osvaldo Bot foi um futurista “atípico”, no sentido de que se mostrou refratário a qualquer manifesto artístico ou pertencimento a qualquer corrente, característica que distingue a arte contemporânea das vanguardas do século XX.

\* \* \*

## MANIFESTO

### ÁFRICA – CALOR

### SUJEIRA – LUXÚRIA

África, te amo.

Te amo, porque você é a terra do risco, do sacrifício, da aventura.

Te amo, porque você inspira, seduz, mata.

Africanos, amo vocês, pois vocês são negros, nus, sujeitos; vocês foram criados como a terra ardente; como a natureza selvagem vocês cresceram.

Africanos, eu os invejo, pois na sua linguagem, simples e incisiva, não possuem as nossas afetações; com o Grande Chefe ou com o mendigo, vocês usam o Tu.

Os invejo, pois vocês não foram criados com a tortura do colarinho engomado, do nó da gravata, das luvas amarelas, dos sapatos apertados.

Africanos, os invejo, pois vocês não se dão conta de suas idades, pois nas suas aldeias vocês não têm grades, trancas, cofres.

Africanos, eu os admiro, porque vocês combatem com a arma corajosa que é a lança, porque lutam corpo a corpo, nus, com o Rei do deserto.

África, te amo, porque com você se sente a grandeza da pátria.

## REFERÊNCIAS

GAZZOLA, Carlo, ET alii. *BOT (Osvaldo Bot)*. Milano: Silvia Editrice, 2011.

HERNANDEZ, Leila M. G. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LISTA, Giovanni. *Le Futurisme- création et l'avant-garde*. Paris: Les Éditions de l'Amateur, 2001.

PERLOFF-GILES, Alexandra. “Italy and Africa, entwined”. *The Harvard Gazette*, 2010. Disponível em <<https://news.harvard.edu/gazette/story/2010/12/italy-and-africa-entwined/>> Acesso em março de 2019.

SALARIS, Claudia. *Riviste Futuriste - Collezione Echaurren Salaris*. Roma: Fondazione Echaurren Salaris, 2012.

SARTORI, Andrea. “La liberta di un futurista senza manifesti: Osvaldo Bot a Piacenza”. *MinkiarTE*, 2015. Disponível em <<https://minkiarTE.com/2015/09/21/la-liberta-di-un-futurista-senza-manifesti-osvaldo-bot-a-piacenza/>> Acesso em março de 2019.

**OSWALDO BOT  
PENNELATE  
SULL' AFRICA**

75



إلى الحياة

# MANIFESTO

---

A F F R I C A — C A L O R E  
S U D I C I U M E — L U S S U R I A

Affrica, ti amo.

Ti amo, perchè sei terra del rischio, del sacrificio, dell'avventura.

Ti amo, perchè ispiri, seduci, uccidi.

Affricani, vi amo, perchè siete neri, nudi, sudici; come la terra bruciante vi à creati, come natura selvaggia vi à cresciuti.

Affricani, vi invidio, perchè nel vostro linguaggio, semplice e incisivo, non avete le nostre leziosaggini; col Gran Capo o con l'accattone, usate il Tu.

Vi invidio, perchè non vi siete creati la tortura del colletto inamidato, della cravatta scorsoia, dei guanti gialli, delle scarpe callifore.

Affricani, vi invidio, perchè non tenete il conto della vostra età, perchè nei vostri villaggi non avete le inferriate, i catenacci, le casseforti.

Affricani, vi ammiro, perchè combattete con l'arma coraggiosa: la lancia, perchè lottate a corpo a corpo, nudi, col Re del deserto.

Affrica, ti amo, ti amo perchè con te si sente la grandezza della Patria.

# O CERCEAMENTO À LIVRE MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA E A REDUÇÃO DOS SETORES PÚBLICOS DESTINADOS À PROMOÇÃO DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO

Vinícius Mizumoto Mega<sup>12</sup>

77

## RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre a diminuição das instâncias de administração públicas destinadas à promoção da cultura e da educação após Jair Bolsonaro (PSL) ter assumido a Presidência da República. A partir da análise de casos de censura de mercado a exposições, performances, obras de arte e peças de teatro, percebe-se que existem, atualmente, prescrições políticas e ideológicas tanto do Estado quanto de empresas que impedem a livre manifestação de pensamento nas produções artísticas e culturais, impedindo a pluralidade de ideias que sustentam um ambiente democrático. A metodologia inclui revisão bibliográfica sobre censura, neoliberalismo e Lei Rouanet, além de entrevistas que foram transcritas e analisadas por meio da análise de conteúdo.

**Palavras- chave:** Lei Rouanet, censura de mercado, peças de teatro, neoliberalismo.

## ABSTRACT

The article aims to reflect on the decrease in public administration instances aimed at promoting culture and education through the election of President Jair Bolsonaro (PSL). From the analysis of cases of market censorship to shows, performances, works of art and plays, it is clear that there are currently political and ideological prescriptions from both the State and companies that prohibit the free expression of thought in productions artistic and cultural, preventing the plurality of ideas that sustain a democratic environment. The methodology includes bibliographic review on censorship, neoliberalism and Rouanet Law, in addition to interviews, which were transcribed and analyzed through content analysis.

**Key words:** Rouanet Law, market censorship, theater performances, neoliberalism.

---

<sup>12</sup> Graduado em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP) com bolsa de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente, é aluno do curso de licenciatura em História do Centro Universitário Assunção (UNIFAI).

## INTRODUÇÃO

A eleição do presidente Jair Bolsonaro (PSL), em 2018, trouxe propostas para a área social, educacional, econômica e cultural que estão sendo implantadas.

Na área social, o discurso do presidente e de parte de seus apoiadores valoriza a constituição da família tradicional, Deus e a não aceitação dos partidos considerados de esquerda, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

O discurso agressivo do presidente chegou a tal ponto de ele declarar que iria “fuzilar a petralhada” (RIBEIRO, 2019). O ódio do presidente, tanto aos petistas quanto aos comunistas e socialistas, recebeu contribuições de parte de seus apoiadores que foram às ruas em nome da família tradicional, da moral e dos bons costumes para combater a ideologia de esquerda.

Ainda na área social, o presidente tem desrespeitado a laicidade do Estado brasileiro ao ter indicado a pastora evangélica Damares Alves como Ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Tanto o Presidente Jair Bolsonaro quanto a Ministra Damares Alves combatem as ideologias que sejam divergentes dos valores da família tradicional e seus discursos consideram a homossexualidade uma doença. A Ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos recebeu grupo de psicólogos que defendem a cura gay (PUTTI).

A Ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos defendeu que as meninas devem usar roupa rosa e os meninos vestir trajes azuis (PAINS, 2019). Já o presidente afirmou que “menina brinca de boneca e menino brinca de arminha” (LOPES, 2019).

Em 2011, depois de o PSOL entrar com uma representação no Conselho de Ética da Câmara dos Deputados, Bolsonaro afirmou que era “coisa de veados o que eles estavam fazendo. Ninguém gosta de homossexual, a gente suporta” (SOUZA, 2019).

O desrespeito aos homossexuais e a homofobia do presidente e da ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos se inserem em uma visão de mundo na qual os valores do governo como família tradicional, moral e bons costumes não devem ser questionados e contestados. Nesse contexto, tanto a educação quanto a produção artística devem servir à ideologia do governo que não permite a pluralidade de ideias e visões de mundo em filmes, peças de teatro e performances patrocinados pelas empresas públicas do governo federal.

A tradição autoritária brasileira resgatada pelo Presidente e pela elite econômica e política deve ser imposta nas escolas e nas universidades públicas pelo Estado, haja vista que a crítica, a reflexão e a discordância devem ser proibidas e retaliadas. Um exemplo claro do autoritarismo em relação à educação ocorreu com a ameaça de corte de verbas de Universidades públicas que promoveram “balburdia” em

seus campi (AGOSTINI, 2019). “Balburdia” foi o termo utilizado pelo Ministro da Educação, Abraham Weintraub, para se referir a eventos acadêmicos promovidos nas instituições públicas de ensino que questionavam e criticavam a ideologia do governo.

O desrespeito à produção científica nacional pelo Estado aumentou com a decisão do governo de reduzir as bolsas de mestrado e doutorado em 2019 (FORMENTI, 2019). Essa decisão do governo federal se alinha à política econômica liberal adotada pelo Ministro da Economia, Paulo Guedes, que defende a privatização de empresas públicas e corte de verbas públicas na área da educação e da cultura.

A decisão de cortar novas bolsas de mestrado e doutorado e diminuir o repasse de verbas públicas para as universidades federais têm como objetivo acabar com a produção científica nacional, haja vista que o governo federal considera a ciência como sua inimiga, pois por meio da investigação científica, principalmente em Ciências Humanas, é que existe reflexão, questionamento e crítica da realidade social, política e cultural brasileira. O contingenciamento de recursos para as instituições públicas de nível superior e o cancelamento de bolsas de pesquisa para a pós-graduação enfraquece quase a totalidade da produção intelectual do país, pois mais de 90% das pesquisas são realizadas em universidades públicas (LOPES, 2019).

A proposta do governo federal de desmanche das universidades federais também atinge a área cultural. O governo federal enviou ao poder legislativo um projeto que corta em 43% o orçamento do Fundo Setorial do Audiovisual (BRANT, 2019).

Nesse contexto político e social, a produção cultural também deve ser enquadrada na ideologia do governo para conseguir patrocínio. O presidente afirmou que vai censurar filmes que não estejam alinhados aos valores da família tradicional cristã. Jair Bolsonaro afirmou que não pode admitir que, com dinheiro público, sejam feitos filmes como o da Bruna Surfistinha. “Não somos contra essa ou aquela opção, mas o ativismo não podemos permitir em respeito às famílias” (MAIA, 2019).

A visão de mundo de apologia à ditadura militar (1964-1985) do presidente Jair Bolsonaro recebeu apoio do governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel (PSC), que cancelou a exposição, no dia 13 de janeiro de 2019, intitulada “Literatura Exposta” na Casa França-Brasil. A programação agregava uma performance do coletivo *És Uma Maluca*, que realizaria uma crítica à tortura durante a ditadura militar, com duas mulheres nuas interagindo com a obra “A voz do ralo é a voz de deus” (BARROS, 2019).

Batizada de “A voz do ralo é a voz de Deus”, a instalação criada pelo coletivo é composta de 6 mil baratas de plástico em volta da tampa de um bueiro, do qual saiam trechos de discursos do presidente eleito Jair Bolsonaro (BARROS, 2019).

O cancelamento da performance “Literatura Exposta” representa a segunda proibição ao trabalho do coletivo *És Uma Maluca* durante a realização da exposição. Em dezembro de 2018, antes da atual gestão do governo do estado ser empossada, o diretor da Casa França-Brasil, Jesus Chediak, e o então secretário estadual de Cultura, Leandro Monteiro, proibiram o áudio da instalação do coletivo, que em sua primeira versão utilizava a voz do presidente Jair Bolsonaro (BARROS, 2019).

Para a exposição “Literatura Exposta”, cada artista ou coletivo tinha sido instigado a criar uma obra a partir da releitura de um texto de um escritor considerado periférico. O trabalho do És Uma Maluca inspirou-se no conto “Baratária”, do escritor Rodrigo Santos, de São Gonçalo. O texto conta a história de uma mulher que tem traumas de baratas desde que caiu em um túmulo cheio delas, no enterro de sua avó. Nos anos de chumbo, ela é presa, e um torturador introduz os insetos em sua vagina. Anos depois, a personagem identifica o torturador em um bar do Rio e parte para cima dele, também usando uma barata encontrada no banheiro do estabelecimento (BARROS, 2019).

A proibição da exposição sobre a tortura durante a ditadura militar brasileira vai ao encontro da ideologia do governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel (PSC), que enaltece os militares e defende a família tradicional e cristã.

A apologia à ditadura pelo Estado Brasileiro foi defendida pelo Presidente Jair Bolsonaro em diversos momentos da sua carreira política. Durante o processo de *impeachment* da Ex-Presidente Dilma Rousseff (PT), Bolsonaro enalteceu um dos chefes do Destacamento de Operações de Informações (DOI-CODI), Carlos Alberto Brilhante Ustra. “Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff, pelo exército de Caxias, pelas Forças Armadas, pelo Brasil acima de tudo e por Deus acima de tudo, o meu voto é sim” (BARBA, 2019).

Carlos Alberto Brilhante Ustra foi chefe do Destacamento de Operações de Informações (DOI-CODI) durante o período de 1970 a 1974. Durante o comando do coronel no órgão de repressão e tortura do regime militar, ao menos 50 pessoas foram assassinadas ou desapareceram e outras 500 foram torturadas, segundo a Comissão Nacional da Verdade (BARBA, 2019).

O autoritarismo do presidente Jair Bolsonaro recebeu atenção internacional e foi objeto de análise de Michele Bachelet, Alta Comissária da Organização das Nações Unidas (ONU) para Direitos Humanos, que defendeu que o Brasil passa por um momento em que o espaço democrático no país está encolhendo. Bachelet, em seu relatório para a ONU, destacou o aumento da violência policial, a apologia à ditadura, a comemoração do golpe de 1964 e a negação dos crimes do Estado brasileiro durante o regime militar (1964-1985) (CHADE, 2019).

Dessa forma, pretende-se mostrar que, em um contexto social marcado pela polarização política e pelos discursos de ódio em relação à esquerda, a produção cultural recebe maior controle tanto do investimento direto do Estado por meio da Ancine (Agência Nacional de Cinema) quanto do financiamento indireto por meio da isenção fiscal da Lei Rouanet, que concede 100% de renúncia fiscal ao patrocínio de peças de teatro e filmes por meio de seu artigo 18.

O corte de verba da educação, o cancelamento de bolsas para a pesquisa de pós-graduação e a diminuição de verbas do Fundo Setorial do Audiovisual têm como objetivo promover um enxugamento do Estado e a diminuição das instâncias de administração públicas destinadas à promoção da cultura, da saúde e da assistência social.

## AS LEIS DE INCENTIVOS FISCAIS À CULTURA

As leis de incentivo fiscais estão inseridas em um contexto econômico-político neoliberal que foi instituído na Europa e na América após o término da Segunda Guerra Mundial, instaurando um enxugamento do Estado, ou seja, a diminuição das instâncias de administração públicas destinadas à promoção da cultura, da saúde e da assistência social (COSTA, 2013).

O fim dos regimes comunistas levou o mundo ocidental a tender inexoravelmente para uma volta aos princípios liberalizantes de Adam Smith, tendência que ficou conhecida como neoliberalismo e que “adquire domínio cultural, como ideologia e prática, modo de compreender e agir, forma de gestão do mercado e poder político, concepção do público e do privado, ordenação da sociedade e visão de mundo” (IANNI, 1999, p. 58).

Essa doutrina político-econômica foi elaborada por um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos, que, em 1947, reuniu-se em Mont Saint Pélérin, na Suíça. Após a Segunda Guerra, a social-democracia passou a defender as ideias econômicas e políticas de Keynes e estabeleceu a distinção entre economia liberal de mercado e economia planejada sob a direção do poder público. A social-democracia, fortemente influenciada por uma base sindical poderosa e ativa, elaborou o que viria a ser o Estado de Bem-Estar Social que atua como planejador das políticas econômicas e sociais, e de regulador das forças do mercado, de maneira a conduzi-las progressiva e pacificamente rumo ao socialismo.

Opondo-se à social-democracia, no início de 1970, o grupo de Mont Saint Pélérin desenvolveu um projeto econômico e político no qual criticava o chamado Estado Providência e o responsabilizava pela crise financeira internacional, “fruto, segundo eles, do poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários, que haviam pressionado por aumentos salariais e exigido maiores encargos sociais do Estado” (CHAUI, 2007, p.313).

Desta forma, a crise financeira, de dimensão global, resultou em uma busca de empréstimos pelos países em desenvolvimento que receberiam recursos de banqueiros dos Estados Unidos desde que realizassem cortes de investimento nas áreas de saúde, educação e cultura (HARVEY, 2005).

Chomsky (2002) explica que, no neoliberalismo, as instituições governantes não são entidades independentes, mas representam a distribuição de poder existente na sociedade em geral. Os grandes “arquitetos” do Consenso [neoliberal] de Washington são os detentores de empresas privadas. O esmorecimento dos processos democráticos aumenta à medida que as resoluções são transferidas às empresas que ditam a formulação de políticas e formas de pensamento e opinião.

A privatização é uma das características do neoliberalismo. De fato, a maneira mais eficaz de limitar a democracia “é transferir a tomada de decisões da arena pública para instituições não sujeitas ao controle público: reis e príncipes, castas religiosas, juntas militares, ditaduras de partido e grandes empresas modernas” (CHOMSKY, 2002, p. 144).

A transferência de tomada de decisões do Estado para as empresas modernas fez com que os artistas dependessem da elite econômica – agora, não mais a partir da figura do mecenas, mas do empresário capitalista (COSTA, 2006).

Retomando alguns tópicos já enunciados, Costa (2006) nos lembra que, no neoliberalismo, os governos protegem o mercado e a economia capitalista. Ianni (1999) explica que o neoliberalismo é uma forma de ideologia e poder político, ordenação da sociedade e visão de mundo, e Chomsky (2002) afirma que o esmorecimento dos processos democráticos aumenta à medida que as resoluções são transferidas às empresas que ditam a formulação de políticas e formas de pensamento e opinião.

Como os autores ressaltam, o neoliberalismo é um instrumento de dominação político-ideológico que enfraquece os processos democráticos na medida em que as viabilizações de produções culturais dependem das expressões artísticas se enquadrarem nos critérios, princípios e estratégias de marketing das empresas públicas, privadas ou semiprivadas.

Nesse contexto neoliberal, o Estado transfere à iniciativa privada a viabilização da produção artística que passa a ser avaliada segundo a sua potencialidade de se transformar em mercadoria e conquistar novos consumidores com o objetivo de gerar lucro para as empresas. No entanto, a lógica do capital repele produções experimentais e comunitárias que não possuem a capacidade de seduzir grandes públicos e, muito menos, de proporcionar visibilidade midiática às marcas patrocinadoras. Nos anos 1990, Fernando Collor de Melo colocou em prática um “desmonte do Estado” no âmbito da cultura que extinguiu instituições culturais como Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes) e SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).

Foi particularmente desastroso: instituições e orçamentos foram extintos, funcionários demitidos, todo um longo trabalho de financiamento e assessoramento a instituições e projetos em todo país se viu, de um dia para o outro, desmantelado. A determinação era a de que o mercado deveria ser o critério de sustentação da produção artística (FRANCESCHI et al., 1998, p. 94).

A partir dos anos 1990, no Brasil, a política cultural passou a ser pautada por políticas de liberalismo cultural, na qual as produções artísticas passam a depender de empresas, sejam elas públicas, privadas ou semiprivadas.

O objetivo é um só: enquadrar a cultura nas leis de mercado. Entende-se nesse caso que a cultura deve ser uma atividade lucrativa a ponto de poder, pelo menos, sustentar-se a si mesma. Este mecenato tende a apoiar as formas da alta cultura e aquelas veiculadas pelos meios de comunicação [...] Não raro, a promoção da cultura é feita, aqui, como suporte para a divulgação de produtos ou da imagem institucional dos patrocinadores (COELHO, 2012, p. 319).

Rodolfo García Vázquez explica que as leis de incentivos fiscais à cultura foram necessárias no contexto dos anos 1990, haja vista que o país estava desestruturado em relação a políticas públicas de cultura.

A Lei Rouanet foi usada, inicialmente, como uma forma de viabilizar a produção cultural em um momento em que a cultura no Brasil estava totalmente desamparada. Então, realmente ela deu um impulso para o apoio, o patrocínio e o mecenato da produção cultural e fez com que a cultura brasileira encontrasse um respiro. Ela foi necessária naquele momento porque através de um mecanismo fiscal, você transferia para as empresas, para o capital privado, uma decisão que seria da ordem pública, mas que não havia mecanismo de pressão da comunidade artística e cultural para conseguir a realização disso.<sup>13</sup>

Vásquez afirma que a Lei Rouanet deveria ter sido uma medida provisória, mas que o Estado adotou o modelo neoliberal como política pública de cultura tanto no âmbito federal, quanto estadual e municipal, com ausência de uma política cultural efetiva, planejada e continuada.

Então, na medida em que o governo se isentou e passou à iniciativa privada a decisão sobre política cultural, a classe artística conseguiu fazer o seu direito por meio do contato que eles faziam com as empresas. Falavam: você não vai perder dinheiro e, pelo contrário, vai ganhar ainda uma divulgação da sua marca. Então, naquele momento fazia sentido em um país que estava totalmente desestruturado do ponto de vista de política pública. Mas seria um mecanismo provisório, a ideia naquele momento seria baixar essas cotas de forma que o empresariado aprendesse a ser mecenas sem apoio fiscal e com o dinheiro que não fosse usado pelas empresas, o governo desenvolveria sua política cultural.<sup>14</sup>

Moreira (2012) explica que a Lei Rouanet foi utilizada pelos bancos, indústrias e grandes empresas com o objetivo de utilizar o patrocínio à cultura como forma de marketing cultural e que existia uma ideia de que, com o passar do tempo, as instituições públicas, privadas e semiprivadas passariam a investir recursos próprios na produção artística nacional. “Ninguém se perguntou, também, por que um banco que pode usar um imposto devido - dinheiro público, portanto - no seu negócio privado vai parar de fazer isso para por dinheirinho do próprio bolso no mesmo negócio” (MOREIRA, 2012, p.18).

A criação das leis de incentivo fiscal à cultura se vincula a um esgotamento do modelo de intervenção do Estado na cultura, em um contexto de escassos recursos financeiros em que a diversidade da produção artística e “critérios justos para decidir quais singularidades contemplar inexistem e não podem ser formulados” (COELHO, 2008, p.81).

A política cultural dos anos 1990 procurava reconhecer e promover a diversidade da produção artística desde que ela se enquadrasse nos formatos de empresas nacionais e estatais que repelem a diversidade (COELHO, 2008).

<sup>13</sup> Entrevista concedida por VÁSQUEZ, *Rodolfo García* [fev.2015]. Entrevistador: Vinícius Mizumoto Mega. São Paulo, 21 fev. 2015.

<sup>14</sup> Entrevista concedida por VÁSQUEZ, *Rodolfo García* [fev.2015]. Entrevistador: Vinícius Mizumoto Mega. São Paulo, 21 fev. 2015.

Deve-se ressaltar que a Lei Rouanet não foi a primeira lei de incentivo à cultura no Brasil. Olivieri (2002) explica que Lei n.º 7.505, de 02 de julho de 1986, popularmente conhecida como Lei Sarney, tinha como objetivo disponibilizar mais recursos para custeio das produções culturais, permitindo que a própria iniciativa privada realizasse a escolha da atividade cultural que seria patrocinada. Ela proporcionava a concessão de benefícios fiscais federais para as empresas que investissem em cultura, em uma modalidade que foi denominada mecenato.

Fernando Collor de Melo e seu secretário de cultura, Ipojuca Pontes, extinguíram a Lei Sarney de maneira autoritária e sem planejamento. Em dezembro de 1990 foi aprovada a Lei Mendonça, em São Paulo, possibilitando dedução parcial do Imposto Sobre Serviços (ISS) e no Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) às pessoas físicas ou jurídicas que patrocinassem projetos culturais. “A partir daí, outros municípios brasileiros replicaram o instrumento. Posteriormente, Acre, Mato Grosso, Paraíba e Rio de Janeiro criaram leis com dedução no ICMS, estabelecendo um modelo adotado depois por outros Estados” (SARKOVAS, 2011, p.50).

O Programa Nacional de Apoio à Cultura, mais conhecido como Lei Rouanet, embora estabelecido em 1991 pelo sociólogo e secretário de cultura de Fernando Collor de Melo, Sérgio Paulo Rouanet, foi regulamentado somente em 1995 com a publicação do Decreto 1494, em 17 de maio de 1995.

O Programa reestabelecia os princípios básicos da Lei Sarney e criava outros dois instrumentos: o FNC (Fundo Nacional de Cultura) e o FICART (Fundos de Investimento Cultural e Artístico).

Nenhum dos instrumentos vingou. O FICART tornou-se letra morta porque seus benefícios foram largamente superados pelos níveis de dedução fiscal obscenos que seriam depois adotados em outros mecanismos. E o FNC jamais foi operado segundo as regras primárias de um fundo público: transparência de critérios, acessibilidade paritária e primazia do mérito público. Desde que foi criado, seus recursos são arbitrariamente distribuídos segundo predileções e interesses do Ministério da Cultura (SARKOVAS, 2011, p.58).

Aury Porto, no documentário “Ensaio aberto: fomento ao teatro”, dirigido por Luiz Gustavo Cruz, explica que o Fundo Nacional de Cultura não foi utilizado para incentivar a produção artística que não se enquadra nas leis de mercado da isenção fiscal da Lei Rouanet. “No plano federal, o chamado Fundo Nacional de Cultura, que foi criado para fomentar a produção artística que não se rege pela lei de mercado, não tem tido seus recursos utilizados para essa finalidade” (CRUZ, 2012).

Raphael Valadares, ex-chefe da Secretaria de Incentivo à Cultura (SEFIC) do Ministério da Cultura, explica que o mecanismo de incentivo fiscal atende aos projetos com um caráter comercial que trazem retorno de imagem e marketing para os patrocinadores e que o Fundo Nacional de Cultura deveria ser utilizado para beneficiar as pequenas produções, mas que o valor dessa forma de incentivo estatal possui um valor reduzido se comparado ao orçamento destinado à renúncia fiscal que é de um bilhão e novecentos milhões de reais.

Na verdade, o problema não está na existência desse mecanismo, mas está na não existência de outros mecanismos que atendam aqueles que não conseguem ser atendidos por esse mecanismo. Porque esse mecanismo é para um nicho específico de projetos. Você tem, por exemplo, o Fundo Nacional de Cultura que é um mecanismo que deveria atender aos pequenos produtores, esses pequenos projetos que não têm esse retorno comercial e que, portanto, precisam desse financiamento estatal só que, infelizmente, o Fundo Nacional de Cultura é muito pequenininho, ele é um fundo bem pobrinho, o Ministério da Cultura é pequeno e tem o menor orçamento e é um Fundo que tem problemas na sua estruturação porque ele é um fundo orçamentário, ou seja, ele trabalha com orçamento no exercício fiscal assim como é o orçamento do Tesouro Nacional. Chega uma dotação orçamentária anual que se o Ministério não executar toda naquele ano, ela volta para o Tesouro Nacional e aquele dinheiro é perdido, ou seja, não passa para um próximo ano e, muitas vezes, essa dotação orçamentária que é investida no fundo é contingenciada. A gente vem até o mês de julho achando que vai ter 600 milhões de reais no ano e, de repente, a gente descobre que vai ter 160 milhões só. E se você reparar que esses 160 milhões que tem no fundo que são para apoiar essas ações com um bilhão e novecentos milhões de reais que tem para incentivo fiscal não é quase nada.<sup>15</sup>

A expressiva captação de verbas por meio da Lei do Audiovisual, principalmente nos anos de 1996 e 1997, provocou uma onda de reivindicações das demais áreas de produção artística que solicitaram apoio parecido de forma a reduzir a chamada “concorrência desleal” praticada pelas produções cinematográficas.

Embora a elevação para 100% da alíquota do incentivo fiscal represente o fim da parceria com a empresa privada, e ainda em desacordo com as críticas consistentes quanto ao descompasso causado por esta elevação, em setembro de 2001, para surpresa de muitos, o Governo Federal estendeu, através de Medida Provisória, o incentivo total para outras atividades artísticas além das já anteriormente contempladas (OLIVIERI, 2002, p.57).

A autora afirma que artes cênicas, música erudita ou instrumental, circulação de exposições de artes plásticas, livros de valor artístico, literário e humanístico, e doações de acervos para bibliotecas públicas e museus passaram a ter 100% de incentivo fiscal. Destaca que, durante os anos de 1996 a 2000, foram apresentados 17.356 projetos para pleitearem autorização de captação de verba via renúncia fiscal pela Lei Rouanet e somente 13.543 (78,03%) foram aprovados e 4.099 (23,61%) captados, resultando, portanto, 76,39% de projetos apresentados não realizados<sup>16</sup>. Pode ser observado que o crescimento mais expressivo no número de projetos das áreas de artes cênicas ocorreu em 2000.

Os projetos de artes cênicas representam aumento expressivo tanto em valor captado quanto em número de projetos a partir de 1999. O aumento da captação da verba para as artes cênicas ocorreu pela

<sup>15</sup> Entrevista concedida por VALADARES, Raphael. [Jan.2015]. Entrevistador: Vinícius Mizumoto Mega. São Paulo, 10 jan. 2015

<sup>16</sup> (63,08% maior que em 1996) de número de projetos apresentados, 67,79% nos aprovados e 62,83% nos realizados.

concessão de 100% de incentivo fiscal que, apesar de ter sido concedido em 1998, apresentou impacto no mercado somente nos anos seguintes (OLIVIERI, 2002).

A concentração de recursos via isenção fiscal nas mãos de poucos proponentes pode, em geral, ser explicada pelo fato de que “este mecenato tende a apoiar as formas da alta cultura e aquelas veiculadas pelos meios de comunicação” (COELHO, 2012, p.319).

Apesar das falhas, os incentivos fiscais investem na produção cultural do país mais de R\$ 500 milhões ao ano, somadas as legislações federais, estaduais e municipais. Os recursos de isenção fiscal viabilizam produções de filmes, espetáculos, shows, centros de cultura e recuperação de patrimônios culturais. “O problema não está no investimento do dinheiro público na cultura, mas no modo como isso é feito” (SARKOVAS, 2011, p.58).

As distorções na Lei Rouanet, em relação aos seus objetivos presentes na legislação de incentivo à cultura, vão da concentração de verba em grandes produções da Broadway, do acesso restrito da população com baixo poder aquisitivo pelo alto custo dos ingressos, da maioria dos espetáculos acontecerem na região Sudeste em detrimento do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, das restrições de conteúdos atrelados a uso de drogas, armas e pornografia que impedem a livre manifestação da liberdade de expressão artística garantida pela Constituição Brasileira, passando pelo desperdício de recursos públicos com sobrededuções, intermediações e inflações orçamentárias, em que as empresas “financiam com recursos exclusivos do Estado um projeto, e não o outro, pelo mérito de atender ao interesse privado e não a políticas públicas” (SARKOVAS, 2011, p.58).

Um dos aspectos da produção cultural pós-moderna é a busca pelo lucro para atender aos interesses privados e empresariais. Sendo assim, não existe diferença entre o amplo leque de atividades especulativas realizadas por empreendedores (novos produtos e estratégias de marketing) e o desdobramento igualmente especulativo de valores e instituições culturais, políticas, legais e ideológicas que se desenvolvem no capitalismo. “O estranho na produção cultural pós-moderna é o ponto até o qual a mera procura de lucros é determinante em primeira instância” (HARVEY, 1993, p. 301).

O pós-modernismo não deve ser entendido somente como uma transformação relacionada a uma época ou ao novo estágio do capitalismo. Pelo contrário, é preciso valorizar as mediações entre a economia e a cultura, “focalizando as atividades dos especialistas e intermediários culturais e o público cada vez maior (a geração do pós-guerra, a geração do *baby room*, da explosão da natalidade), consumidor de nova série de bens culturais” (FEATHERSTONE, 1997, p.16).

A lucratividade (seja uma visão mais estrita ou em uma dimensão mais ampla de produzir e adquirir novas riquezas) há muito está agregada nessas atividades e, com a passagem do tempo, a força dessa conexão antes aumentou do que diminuiu porque o “capitalismo é expansionista e imperialista e a vida cultural, num número cada vez maior de áreas, vai ficando ao alcance do nexo do dinheiro e da lógica da circulação do capital” (HARVEY, 1993, p. 308). A dependência da atividade artística à lógica do capital contribui com o desenvolvimento de sistema estruturado de produção e de consumo mediado

por divisões de trabalho, exercícios promocionais e aparelhamento de estratégias e recursos de marketing sofisticados.

## A CENSURA DE MERCADO POR MEIO DA ISENÇÃO FISCAL DA LEI ROUANET

87

O conceito censura de mercado aponta para mecanismos sistemáticos de cerceamento da liberdade de expressão que estão imersos no contexto de controle privado da produção cultural, principalmente quando o comando está concentrado nas mãos de um número reduzido de grandes corporações. Sob essas condições, algumas ideias recebem atenção e cobertura de diversos meios de comunicação enquanto que outras visões de mundo são marginalizadas e ignoradas por serem controversas e apresentarem riscos de viabilidade econômica. Em suma, a censura de mercado se relaciona a condições de produção e consumo inseridos no âmbito de uma hegemonia cultural (JANSEN, 2010, p.14, tradução nossa) <sup>17</sup>.

Os guardiões do mercado impedem de maneira sistemática o acesso das vozes marginalizadas ao sistema político-econômico, contribuindo com o aumento da injustiça social<sup>18</sup> (JANSEN, 2010, p.19, tradução nossa). Com o silenciamento das vozes das minorias pelo mercado, contribui-se para o aumento da desigualdade social e cultural na medida em que instrumentos coercitivos limitam a liberdade de produção artística.

No âmbito da produção artística, as empresas decidem os assuntos de peças, filmes ou estilos musicais a serem patrocinados com recursos de renúncia fiscal da Lei Rouanet de acordo com suas crenças, estabelecendo normas de restrição aos discursos de representação polêmicos e tabus como drogas, armamento e pornografia, pois essas imagens e significados questionam a normalidade social e transferem valores negativos às instituições patrocinadoras, arranhando a imagem e a reputação das marcas.

O guia do saber se comportar e julgar é transposto das empresas para o universo do simbólico e da subjetividade com o objetivo de evitar potenciais fatores de risco de abalo de imagem e crise de reputação. A censura de mercado define aquilo que é bom, ruim, aceitável, inaceitável, permitido e proibido, apropriado e inapropriado, desviante e divergente das convenções sociais.

---

<sup>17</sup> The concept of market censorship calls critical attention to systemic forms of restriction of freedom of expression which thrive under conditions of private control of cultural production, especially when that control is concentrated in the hands of a relatively small number of large corporate entities. Under these conditions, some ideas get extensive exposure in multiple media outlets, while others are marginalized, ignored or wither at conception because they are deemed too controversial, risky or commercially unviable. In short, market censorship refers to conditions of production and consumption that produce cultural hegemony (JANSEN, 2010, p.14).

<sup>18</sup> Market gatekeepers systematically bar access to or marginalize the voices of minorities and thereby contribute to amplify social injustice (JANSEN, 2010, p.19)

O fortalecimento da censura de mercado em relação às artes ocorre em um ambiente autoritário que impede a pluralidade de ideias e a discordância da ideologia do governo.

O ambiente autoritário é um terreno fértil para a proliferação da censura de mercado. Três exemplos de proibições de produções culturais serão analisados. O primeiro ocorreu em 19 de abril de 2006, quando o trabalho *Desenhando em Terços* (o qual mostra dois pênis cruzados feitos com rosários religiosos) foi retirado da exposição *Erotica - Os sentidos na arte* pelo Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) do Rio de Janeiro. O segundo aconteceu com o fechamento da exposição *Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, no dia 10 de setembro de 2017, pelo Santander Cultural, em Porto Alegre e o terceiro ocorreu com a proibição da peça infantil *Abraço* pela Caixa Cultural Recife, em 9 de setembro de 2019.

A exposição *Erotica – Os sentidos na arte*, que passou por São Paulo e Rio de Janeiro, foi cancelada em Brasília pela diretoria do CCBB (CARVALHO, 2006). A exposição que teve curadoria do professor livre-docente do Departamento de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo, Tadeu Chiarelli. *Erotica* foi patrocinada pela Aliança do Brasil, uma empresa coligada ao Banco do Brasil na área de seguridade. Teve copatrocínio do Centro Cultural Banco do Brasil. Paralelamente à mostra, houve ciclos de debates com intelectuais, abordando diversos assuntos como “Erotismo e Poesia Brasileira” e “Sexualidade e Imaginação Erótica”. A proponente da exposição foi uma pessoa jurídica denominada Expomus - Exposições, Museus e Projetos Culturais, criada, em 1981, pelas museólogas Maria Ignez Mantovani Franco - que assina a coordenação geral da *Erotica* - e Sonia Helena do Amaral (FRAGOAZ, 2013).

A exposição contou com obras de artistas anônimos e nomes consagrados, como Picasso, Anita Malfatti, Ismael Nery, Wesley Duke Lee, Rosângela Rennó e Tunga. Também teve obras de artistas não muito conhecidos, como Pitágoras e Fernanda Preto.

O título sem acento remete à palavra de origem inglesa que possui o significado de coletânea, de antologia de imagens eróticas. Tadeu Chiarelli explica que o objetivo da exposição era trazer objetos de arte e imagens eróticas para o público. “O intuito desta exposição é apresentar objetos e objetos de arte que tragam, na constituição material e imagética de todos eles, componentes eróticos evidentes ou sutis, capazes de, reunidos, constituírem uma erótica específica” (FRAGOAZ, 2013, p.273).

Tadeu Chiarelli defende que a temática da mostra em interpretar e simbolizar o sexo é algo inerente ao ser humano:

O que significa que, antes de reivindicar para o conceito ocidental de “objeto de arte” uma universalidade que ele efetivamente não possui, essa curadoria, ao apresentar objetos de origens diferentes num mesmo espaço, atenta para uma característica do ser humano: seu interesse por interpretar ou simbolizar a curiosidade pelos mistérios (FRAGOAZ, 2013, p.273).

O crítico e curador Adolfo Montejo Navas faz uma análise da obra *Desenhando em Terços*:

Aqui um objeto simbólico (religioso) recebe um deslocamento estético, estabelece um salto de sentido, e não se trata mais da função e sim da visão. E lembremos que o campo da apropriação de elementos (quando não da guerra de imagens) sempre atuou em todos os âmbitos ao longo da história. Assim, a desconstrução estética está em direção inversa à realidade mimética, mas promove uma nova equação da tríade imagem/ ideologia/ vida. Por isso a dessacralização que existe é fantasmática, evoca uma distância simbólica. De fato, a obra está mais perto de um memento mori do que de uma orgia profana (FRAGOAZ, 2013, p.277).

A obra não possui o significado de profanação, mas afirma a existência do terreno, do mundano e da morte, em que a sexualidade surge como possibilidade de fruição.

O ícone fálico, na obra *Desenhando em Terços*, é fonte de vida e energia, como defende Basbaum:

Arrancar de um dos símbolos religiosos algo que está ali inscrito (o perigo da carne) e que os imperativos morais da religião preferem ocultar, privilegiando o espírito desencarnado. Com uma manobra quase singela, em meio à grande concentração, rigor e devoção que permeiam essa longa e exaustiva ação, Márcia X coloca em movimento através do ícone fálico uma fonte de energia inesgotável (virilidade), da qual visivelmente se alimenta (BASBAUM, 2003, apud FRAGOAZ, 2013, p.273).

Márcia X insere-se no paradigma da arte contemporânea, em que a força está no ato transgressivo, no qual o artista não se submete às normas sociais e aos valores morais e ancora-se na livre manifestação da criação e do pensamento. “Márcia X sublinha o poder expressivo de sua obra que se coloca acima dos tabus, regras e normatividades regentes da vida dos não artistas” (FRAGOAZ, 2013, p.280).

A decisão do Centro Cultural Banco do Brasil de proibir a exposição da obra de Márcia X ocorreu depois de várias reclamações por e-mail e telefonemas, além da apresentação em juízo de uma notícia-crime contra a organização da mostra. O autor da denúncia, Carlos Dias, ex-deputado, empresário e membro atuante da Renovação Carismática Católica, alegou que a obra constituía uma agressão à religião católica por misturar erotismo e símbolos cristãos (OLIVEIRA, 2011).

O repúdio a *Desenhando em Terços* recebeu adesão do movimento católico conservador *Opus Christi* que moveu ação nos Ministério Público Federal. No entanto, a instituição declarou não ter havido delito. O Prior do Apostolado *Opus Cristi*, João Carlos Rocha, incentivou boicote ao Banco do Brasil e orientou seus seguidores a cancelarem suas contas na instituição. Também solicitou que fosse retirada da mostra a obra de Alfredo Nicolaiewski, na qual uma figura de São Jorge está ao lado de um homem seminu (FRAGOAZ, 2013).

A *Opus Christi* foi criada em 1998 e recebeu maior destaque com a subida de Joseph Ratzinger ao papado, já que foi declarada por ele, “apostolado leigo pessoal”, o que a desvincula da hierarquia católica, tendo que prestar contas de suas ações de natureza doutrinária somente ao papa. É um grupo de ultradireita que lembra o movimento integralista assim como a *Opus Dei*. A organização é formada por jovens católicos cariocas, liderados por Luiz Carlos Rocha, e mantém vigilância ativa com relação aos

ícones católicos, pois já conseguiu proibições relacionadas às peças teatrais *O Evangelho de Jesus Cristo*, *Segundo Saramago* e *Em Nome do Pai*, de Rodrigo Galbert (FRAGOAZ, 2013).

Os artistas lançaram manifesto denominado “Censura Não - Pelo Retorno da Obra de Márcia X à exposição *Erotica* no CCBB”. O documento defendia a liberdade de expressão e pensamento:

[...] O Centro Cultural Banco do Brasil inacreditavelmente resolveu aderir ao autoritarismo, retirando a obra da exposição, alegando que não queria polêmica e que alguns manifestantes ameaçaram retirar suas contas do banco!!! Será que agora a programação do CCBB será desenvolvida para agradar àqueles que possuem aplicações financeiras nesse banco? Com este tipo de atitude, e sendo o Banco do Brasil um órgão federal, presenciamos a possibilidade da implementação no país de uma arte oficial. A partir desta grave mácula na importante história do Centro Cultural Banco do Brasil, com que moral este vai abrir seus próximos editais para projetos culturais? Será que já existe uma censura prévia nos julgamentos do CCBB? [...] (FRAGOAZ, 2013, p.283).

Em nota divulgada à imprensa, o Banco do Brasil alegou que a decisão “considerou questões de imagem e aspectos empresariais, o ambiente onde o BB atua e as críticas recebidas de seus clientes, provenientes de várias cidades brasileiras” (FRAGOAZ, 2013, p.283).

A dominação simbólica pelo grupo estabelecido é realizada através da imposição de uma visão de mundo mais alinhada aos seus interesses. Sendo assim, os critérios de apreciação artística como belo, feio, requintado, grosseiro, leve ou pesado e, no caso dos editais de patrocínio à cultura analisados, vulgar e pornográfico estão relacionados à posição social do indivíduo, ao público-alvo almejado pelas marcas patrocinadoras, ao desejo, aos interesses e às críticas dos clientes, ao custo-benefício que envolve aspectos como riscos de processos jurídicos contras as empresas, cancelamento de contas e perda da fidelidade dos consumidores se produções artísticas polêmicas criticarem, ofenderem ou questionarem seus valores e suas crenças. Sendo assim, a busca pelo lucro repele a diversidade das produções artísticas divergentes às estratégias empresariais.

Tanto a censura realizada pelo Estado quanto as proibições instituídas pelas empresas interferem na “partilha do sensível” que é definida como válida ou inválida de acordo com a posição social e os interesses da elite econômica, política e cultural.

Sendo assim, a ideologia como um conjunto de ideias, valores e regras hegemônicos prescrevem aos membros de uma sociedade “o que devem pensar e como devem pensar, o que devem sentir, o que devem desejar e como devem desejar” (CHAUI, 1985, p. 25).

Desta forma, critérios políticos-ideológicos do grupo estabelecido fixam a proibição de modos de discurso, modos de vida e ideias do pensamento do grupo dos *outsiders*, de uma cultura considerada de baixo valor, pois a definição do belo, feio, vulgar e obsceno, no âmbito da produção simbólica, é definida pela visão de mundo e interesses dos homens do poder, do negócio e do dinheiro.

A tentativa do controle do cultural é uma forma de cerceamento do pensamento, da expressão e da afirmação de um poder (COELHO, 2008).

No âmbito da produção artística, as empresas utilizam o patrocínio à produção simbólica como ferramenta de comunicação e marketing, como explica Piatã Stoklos Kignel (Santander), “o patrocínio é uma ferramenta de comunicação e de marketing, para isso que a empresa usa. O que a gente faz é posicionamento institucional, ou seja, como a gente quer que a marca seja percebida”<sup>19</sup>.

Piatã Stoklos explica que projetos menores com pouca visibilidade midiática são muito difíceis de serem patrocinados pelo Santander. Isso pode ser comprovado pela tradição do banco em patrocinar peças com atores globais com o objetivo de atrair seus clientes e expor a imagem da empresa na mídia. O banco patrocinou o premiado musical *Avenida Q*, sucesso de crítica e público e inúmeras peças de atores televisivos como *Os Produtores*, com Miguel Falabella e *Toc Toc*, elenco formado por Márcia Cabrita e Flávia Garrafa; e *Doce Deleite*, com Camila Morgado e Reynaldo Gianecchini.

Miranda explica que a empresa não deveria utilizar os recursos da Lei Rouanet como uma ferramenta de comunicação e de marketing. “Não pode ser o mesmo dinheiro. Essa mistura é o grande defeito da lei, que tem que ser corrigido” (MIRANDA, 2011, p.26).

Marcela Guttman explica que as empresas utilizam os recursos da Lei Rouanet para estabelecer ações de marketing e de comunicação sem precisar reduzir o lucro:

Eu acho que as empresas tem a possibilidade, de sem efetivamente botar a mão no bolso porque o dinheiro destinado aquele projeto cultural seria reservado ao pagamento de algum tributo seja ICMS ou imposto de renda, de ampliar a sua estratégia de marketing e comunicação sem mexer no budget de orçamento mensal e anual de comunicação e marketing.<sup>20</sup>

O alinhamento dos critérios de seleção de projetos culturais às estratégias de comunicação e marketing das empresas provoca exclusões de produções simbólicas que não possuem potencial de diálogo com o público-alvo almejado pelas empresas. “Instituições, processos e projetos culturais não nascem, nem existem, para serem canais de comunicação de marcas” (SARKOVAS, 2011, p.59).

Desta forma, os critérios de proibição de projetos culturais atrelados ao uso de drogas, armas e pornografia abrem espaço para que empresas públicas, privadas e semiprivadas possam cercear a liberdade de manifestação de pensamento e a livre expressão da manifestação artística, garantida pela Constituição brasileira.

Rodolfo García Vázquez, diretor da companhia de teatro os Satyros, explica que as proibições instituídas pelas empresas em relação a projetos atrelados a drogas e pornografia são prescrições de valores éticos e morais que definem aquilo que pode ser discutido e encenado em uma peça de teatro.

<sup>19</sup> Entrevista concedida por KIGNEL, Piatã Stoklos. [out.2014]. Entrevistador: Vinícius Mizumoto Mega. São Paulo, 31.out. 2014.

<sup>20</sup> Entrevista concedida por GUTTMANN, Marcela. [fev.2015]. Entrevistador: Vinícius Mizumoto Mega. São Paulo, 09 mai. 2015.

Uma vez, nós conseguimos um patrocínio por uma empresa, o nosso espetáculo tinha cinco transexuais, quatro masculinos para femininos e um feminino para masculino e tratava de temas aqui do centro de São Paulo: prostituição e tráfico de drogas. O patrocinador falou: eu apoio vocês, acho importante esse trabalho, mas eu não quero meu nome vinculado. A gente conseguiu isso, mas é óbvio que, para esse patrocinador, vai chegar um momento que esse modelo não vai interessar à empresa porque ela vai querer publicizar a sua marca e daí para ele fazer isso, ele tem que associar a imagem da marca a algo que não irá ferir padrões morais e éticos.<sup>21</sup>

“A ‘normalidade social estabelece o que deve ser dito e o que deve ser calado. Para se criticar o que é Censura deve-se entender antes como uma sociedade produz sua normalidade, isto é, suas normas” (KATZ, 2011, p. 164). Sendo assim, os parâmetros de seleção de projetos culturais via isenção fiscal por instituições públicas, privadas ou semiprivadas não aceitam viabilizar produções artísticas atreladas a drogas, uso de armas e pornografia, haja vista que um filme, peça de teatro ou estilo musical que contenham conteúdos desviantes da “normalidade social”, associa à imagem da empresa temas polêmicos e tabus e limita o número de espectadores em contato com a marca patrocinadora.

O fechamento da exposição *Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, no dia 10 de setembro de 2017, pelo Santander Cultural, em Porto Alegre, causou indignação no meio artístico que defendeu que o banco censurou a mostra de arte. A exposição foi acusada de fazer apologia à pedofilia e à zoofilia por integrantes do MBL (Movimento Brasil Livre). O MBL defende a moral e a defesa da família tradicional.

*Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, com curadoria de Gaudêncio Fidelis, possui 270 trabalhos de 85 artistas que tratavam da temática LGBT, questões de gênero e de diversidade sexual. As obras são assinadas por grandes nomes como Adriana Varejão, Cândido Portinari, Fernando Baril, Hudinilson Jr., Lygia Clark, Leonilson e Yuri Firmesa.

Não resta dúvida de que a proibição ao *Queermuseu* tenha sido um ato de censura de mercado e foi realizada com apoio de setores conservadores da sociedade brasileira de forma violenta e autoritária, pois não existiu nenhuma forma de diálogo do banco com a sociedade e, muito menos, com os artistas envolvidos. Além disso, o fechamento da exposição antes da data prevista interferiu na comunicação e partilha do simbólico e do sensível, pois parte da população brasileira não teve contato com as obras de arte da exposição *Queermuseu*.

A certeza da prática da censura à liberdade de expressão e criação artística pelo Santander pode ser encontrada, inclusive, na decisão do Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul (MPF/RS) que recomendou ao banco a reabertura da exposição *Queermuseu – Cartografias da diferença da arte brasileira* e comparou o ato autoritário da instituição privada à destruição de obras na Alemanha durante o período de governo nazista.

<sup>21</sup> Entrevista concedida por VÁSQUEZ, *Rodolfo García* [fev.2015]. Entrevistador: Vinícius Mizumoto Mega. São Paulo, 21 fev. 2015.

No entanto, cabem algumas considerações a respeito da posição política-ideológica do Santander em relação à mostra de arte aqui em discussão. A exposição contou com apoio da Lei Rouanet no valor de 800 mil reais e, portanto, recursos públicos foram selecionados pelo Santander para a exposição *Queermuseu* com o objetivo de contemplar uma arte que busque respeitar a diversidade sexual da sociedade brasileira e seu investimento financeiro foi cancelado depois que acionistas conservadores do banco ameaçaram cancelar suas contas e assim diminuir o lucro da empresa.

A censura de mercado também ocorreu devido à preocupação da Caixa-Econômica Federal com a sua imagem por meio do cancelamento da peça *Abraço* encenado pela companhia Clowns de Shakespeare, do Rio Grande do Norte pela Caixa Cultural Recife. A peça foi selecionada para o patrocínio da Caixa por meio de edital público. Em 2018, o espetáculo foi apresentado na Caixa Cultural de Brasília, pela mesma forma de seleção (PACHECO, 2019).

Voltada para o público infanto-juvenil, a peça *Abraço* é inspirada no *Livro dos Abraços*, de Eduardo Galeano, e conta a história de personagens que vivem em um local em que não é permitido abraçar ou falar. Com as normas estabelecidas, o grupo atravessa um quadrado contando histórias de encontros, despedidas, opressão, afeto e liberdade (PACHECO, 2019).

Segundo Márcio França, a decisão da Caixa Cultural Recife de cancelar a peça de teatro minutos antes da apresentação ocorreu por meio de uma censura travestida com argumentos jurídicos. “Vemos um momento de barbárie no país, onde a verba pública para a pesquisa e educação é cortada, livros são censurados e artistas estão sendo perseguidos e tendo suas obras censuradas” (PACHECO, 2019).

O patrocínio à produção artística por meio de recursos públicos de isenção fiscal da Lei Rouanet é utilizado pelas empresas públicas ou privadas como uma forma de marketing institucional com o objetivo de aumentar sua viabilidade midiática, agregar valor positivo à marca e aumentar suas vendas por meio de relações promocionais de fidelidade com seus clientes. Produções simbólicas com temas polêmicos e tabus como o uso de drogas, armamento e pornografia agregam valor negativo à imagem da empresa e provocam a fuga de acionistas e, portanto, nesse contexto de mercado dos bens simbólicos, essa forma de arte não é viável economicamente.

## REFERÊNCIAS

- PUTTI, Alexandre. *Damarece recebe grupo de ex-gays e psicólogos que defendem a cura LGBT*. *Carta Capital*. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/damarece-recebe-grupo-de-ex-gays-e-psicologos-que-defendem-a-cura-lgbt/>> Acesso em 14 set. 2019
- SOUZA, Beatriz. *7 vezes em que gays e mulheres foram alvo de Bolsonaro*. *Exame*. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/7-vezes-em-que-gays-e-mulheres-foram-alvo-de-bolsonaro/>> Acesso em 14 set. 2019.

- LOPES, Catarina. 'Menina brinca de boneca e menino brinca de arminha', diz Bolsonaro. *Metro 1*. Disponível em: <<https://www.metro1.com.br/noticias/politica/77558,menina-brinca-de-boneca-e-menino-brinca-de-arminha-diz-bolsonaro>> Acesso em 14 set. 2019.
- CARVALHO, Mário César. *Cancela a exposição 'Erótica' em Brasília*. *Folha de São Paulo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u121045.shtml>>. Acesso em 14 set. 2019.
- CHAUI, Marilena. *Política Cultural*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2007.
- CLARISSA PAINS. 'Menino veste azul e menina veste rosa', diz Damares Alves em vídeo. *O Globo*. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>> Acesso em 14 set. 2019.
- CHOMSKY, Noam. *O Lucro ou as pessoas: neoliberalismo e ordem Global*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- COELHO, Teixeira. *A cultura e se contrário: cultura, arte e política pós-2001*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. *Censura em cena: teatro e censura no Brasil*. *Arquivo Miroel Silveira*. São Paulo: EDUSP, 2006.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. *A opinião pública sobre a liberdade de expressão e a censura na atualidade*. In: GOMES, Mayra. *Comunicação e controle: observações sobre liberdade, controle e interdição de expressão*. São Paulo: Intercom, 2013.
- CRUZ, Luiz Gustavo. *Ensaio aberto: fomento ao teatro*. Disponível em: <https://vimeo.com/channels/481595/25135004>. Acesso em: 05 mai. 2015
- BRANT, Danielle. *Em ofensiva contra Ancine, Bolsonaro corta 43% de fundo do audiovisual*. *Folha de São Paulo*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/09/em-ofensiva-contrancine-bolsonaro-corta-43-de-fundo-do-audiovisual.shtml>> Acesso em 14 set. 2019.
- FEATHERSTONE, Mike. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1997.
- FRAGOAZ, Eduardo. *A moeda da arte: a dinâmica dos campos artísticos e econômicos no patrocínio*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.
- FRANCESCHI, Antonio de et al. *Marketing cultural: um investimento com qualidade*. São Paulo: Informações Culturais, 1998.
- MAIA, Gustavo. Bolsonaro: 'Não posso admitir filmes como Bruna Surfistinha com dinheiro público'. *O Globo*. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/bolsonaro-nao-posso-admitir-filmes-como-bruna-surfistinha-com-dinheiro-publico-23817326>> Acesso em 14 set. 2019.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, parte IV, 1993.
- HARVEY, David. *A Brief History of neoliberalism*. New York: OXFORD University Press, 2005.
- IANNI, Octavio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

JANSEN, Sue Curry. *Ambiguities and imperatives of market censorship: a brief history of a concept*. Westminster Publications in Culture and Communication. N. 7, v. 2. 2010, p. 12-30.

RIBEIRO, Janaína. “*Vamos fuzilar a petralhada*”, diz Bolsonaro em campanha no Acre. Exame. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/vamos-fuzilar-a-petralhada-diz-bolsonaro-em-campanha-no-acre/>> Acesso em 14 set. 2019.

CHADE, Jamil *Espaço democrático no Brasil está encolhendo, alerta representante da ONU*. Uol. Disponível em: <<https://jamilchade.blogosfera.uol.com.br/2019/09/04/espaco-democratico-no-brasil-esta-encolhendo-alerta-representante-da-onu/>> Acesso em 14 set. 2019.

KATZ, Chaim Samuel. *Entender a censura é compreender como a sociedade produz sua normalidade*. In: *Pensamento comunicacional uspiano: ideias que abalaram os alicerces da ECA-USP*. São Paulo: ECA-USP, SOCICOM, 2011.

FORMENTI, Lígia. *MEC bloqueia mais verbas e corte já afeta 11,8 mil bolsas de pós-graduação*. Estadão. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-bloqueia-mais-verbas-e-corte-ja-afeta-11-8-mil-bolsas-de-pos-graduacao,70002993596>> Acesso em 14 set. 2019.

BARROS, Luiza. *Governo do estado fecha exposição na Casa França-Brasil que teria performance com nudez e crítica à tortura*. O Globo. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/governo-do-estado-fecha-exposicao-na-casa-franca-brasil-que-teria-performance-com-nudez-critica-tortura-23368861>> Acesso em 14 set. 2019.

BARBA, Marcela Della. Discurso de Bolsonaro deixa ativistas ‘estarecidos’ e leva OAB a pedir sua cassação. Disponível em: <[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415\\_bolsonaro\\_ongs\\_oab\\_mdb](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_bolsonaro_ongs_oab_mdb) > Acesso em 14 set. 2019.

MIRANDA, Danilo. *Entrevistas*. In: *Lei Rouanet: Percursos e Relatos*, São Paulo, p. 24-27, 2011. Disponível em: <[http://www.atitudebrasil.com/site/wp-content/uploads/2011/10/rouanet\\_web.pdf](http://www.atitudebrasil.com/site/wp-content/uploads/2011/10/rouanet_web.pdf) >. Acesso em 20 out. 2014.

MOREIRA, Luiz Carlos. *There is no alternative*. In: *DESGRANGES, Flávio; LEPIQUE, Maysa. Teatro e vida pública: o fomento e os coletivos teatrais de São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 2012.

PACHECO, Paulo. *Caixa Cultural cancela peça infantil sobre ditadura; diretor alega censura*. Disponível em: <<https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/09/09/caixa-cultural-cancela-peca-infantil-sobre-ditadura-diretor-alega-censura.htm> > Acesso em 14 set. 2019.

OLIVEIRA, Paola Lins. “*Desenhando com terços*’ no espaço público: relações entre religião e arte a partir de uma controvérsia”. *Ciências sociais y religión* (Ciências sociais e religião). v.14, 2011, pp. 145-175.

OLIVIERI, Garcia Cristiane. *O Incentivo Fiscal Federal à Cultura e o Fundo Nacional de Cultura como política cultural do Estado*. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

LOPES, Reinaldo José. *Universidades públicas produzem mais de 90% da pesquisa do país; resta saber até quando*. Folha de São Paulo. Disponível

em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/reinaldojose/2019/04/universidades-publicas-produzem-mais-de-90-da-pesquisa-do-pais-resta-saber-ate-quando.shtml>> Acesso em 14 set. 2019.

AGOSTINI, Renata. *MEC cortará verba de universidade por 'balbúrdia' e já enquadra UnB, UFF e UFBA. Estadão.* Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>> Acesso em 14 set. 2019.

SARKOVAS, Yacoff. *O incentivo fiscal à cultura no Brasil. In: Lei Ronanet: Percursos e Relatos.* São Paulo: Atitude Brasil, 2011.

## A INSERÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

Edineide Maria de Oliveira<sup>22</sup>

Lucelia Jozeane Gomes<sup>23</sup>

Tania Giandoni Wolkoff<sup>24</sup>

### RESUMO

Este artigo visou ter conhecimento aos aspectos relacionados à inserção de pessoas portadoras de deficiência ao mercado de trabalho, como a importância do trabalho, oportunidades e a Lei de Cotas. O objetivo foi verificar a inserção dessas pessoas nas organizações, se de fato as empresas estão admitindo no seu quadro de funcionários pessoas portadoras de deficiência, por intervenção da legislação específica que obriga as organizações brasileiras a prepararem-se para receber essas pessoas e admitir seus direitos de inserção ao trabalho, alcançando sua independência e tornando – se úteis e capazes de exercer suas atividades e habilidades na sociedade. A problemática buscou, responder se houve crescimento de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho no período de 2015 a 2017? Para responder a problemática desse trabalho foi realizada uma pesquisa com três empresas, no Estado de São Paulo Capital na região da Zona Sul próximo ao Sacomã.

**PALAVRAS – CHAVES:** pessoas portadoras deficiência, mercado de trabalho.

### ABSTRACT

This article aimed to be aware of the aspects related to the insertion of people with disabilities into the labor market, such as the importance of work, opportunities and the Law of Quotas. The objective was to verify the insertion of these people in the organizations, if in fact the companies are admitting disabled people in their workforce, through intervention of the specific legislation that obliges the Brazilian organizations to prepare themselves to receive these people and to admit their rights of insertion to work, achieving their independence and becoming useful and capable of exercising their activities and skills in society. The problem sought to answer if there was growth of people with disabilities in the labor market in the period from 2015 to 2017? To answer the problem of this work was carried out a research with three companies, in the State of São Paulo Capital in the South Zone region near Sacomã.

**KEYWORDS:** people with disabilities, job market.

---

<sup>22</sup> Doutora em Ciências e mestra em Ciências da Educação e Administração pela PUC SP. Economista, Especialista em Educação Matemática e Ensino Superior. Coordenadora e docente do UNIFAI – Centro Universitário Assunção.

<sup>23</sup> Graduada em Administração pelo UNIFAI - Centro Universitário Assunção.

<sup>24</sup> Doutoranda em Direito Constitucional e Mestre em Direito do Estado pela PUC-SP. Advogada, Docente do Unifai – Centro Universitário Assunção.

## INTRODUÇÃO

Devido às transformações que o país está passando é possível conhecer os aspectos organizacionais, evidenciado tanto na sociedade como nas corporações, no intuito de um país mais sensato, mais respeitável, mais generoso e fraterno segundo art. 5º da constituição Federal, que enfatiza que todos como seres humanos são iguais perante a lei, sem desigualdades ou diferenças.

98

É uma oportunidade que se desperta, e por ela há possibilidade de associarem-se empresários, instituições ligadas aos segmentos de produção e do trabalho e especialmente pessoas com deficiências mantidas a margem da sociedade e da vida, que buscam por sua inclusão na sociedade e no mercado de trabalho, considerado os avanços que ainda são pequenos e discretos, ainda se tem um longo caminho para que as pessoas portadoras de deficiência tenham seus direitos conquistados e efetivados no mercado de trabalho.

Na busca de conhecer a situação das pessoas portadoras de deficiência, este trabalho tem como questionamento, responder se houve crescimento de pessoas com deficiência no mercado de trabalho no período de 2015 a 2017?

Dados de informações do Ministério do Trabalho do ano de 2016, cerca de 420 mil pessoas portadoras de alguma deficiência estavam empregados com carteira assinada no Brasil, número equivalente a 3,8% superior aos dados de pesquisa de 2015. As oportunidades de emprego tiveram um aumento maior no ano de 2015, com o percentual de 5,75% comparado ao ano de 2014.

Conforme a Rais<sup>25</sup> (2017), teve um crescimento de empregos para trabalhadores portadores de deficiência física, auditiva, visual, intelectual, múltipla e reabilitados.

Foi considerada a maior alta para deficientes visuais, porém é viável verificar se as vagas são preenchidas na totalidade e quais os motivos do não preenchimento. Para buscar resposta, serão pesquisado três empresas na região da Zona Sul São Paulo capital próximo ao Bairro do Sacomã sendo a primeira uma empresa de manufatura e cosméticos, outra empresa um supermercado no segmento de chocolate e uma farmácia.

Para chegar a possíveis soluções serão elucidadas as seguintes hipóteses;

- a) Houve aumento, devido ao acesso ao conhecimento por meio das mídias sociais;
- b) não houve aumento e sim redução, pois o mercado ainda é preconceituoso;
- c) não houve aumento e nem redução, manteve-se estável.

---

<sup>25</sup>Relação Anual de informações Social (RAIS) Disponível em:<<http://trabalho.gov.br/rais>> acesso em 14/03/2019.

Para possibilitar a concretização da resposta, o artigo terá como o objetivo geral explicar os tipos de deficiências tentando incluir-se no mercado de trabalho e revelar se houve preenchimento das vagas oferecidas para deficientes.

A metodologia indicada será a qualitativa e quantitativa conforme recomenda Gil (2008) em que haverá entrevista com proprietários três empresas que oferecem vaga para deficientes, sendo a primeira uma empresa de manufatura e cosméticos, a segunda um supermercado com foco em chocolate e a terceira uma farmácia. Também será utilizada a pesquisa bibliográfica que contará com autores que pesquisa o tema da inclusão dos portadores de deficiência, com destaque para José Pastore que explica Oportunidades de Trabalho para portadores de deficiência, João Baptista Cintra Ribas, descreve As Pessoas Portadoras de Deficiência na Sociedade Brasileira.

Este estudo justifica-se devido acreditar-se que haja uma necessidade de compreensão sobre a importância da inserção das pessoas portadoras de deficiência ao mercado de trabalho. As dificuldades encontradas ao longo do caminho, para entrarem no mercado de trabalho, e de que muitos indivíduos não conhecem tais problemas, assim como não sabem qual o termo correto para se referir a estas pessoas, que devem ser tratadas com respeito e dignidade.

Para organização do artigo, a primeira apresenta a introdução elucidando quais são os objetivos, problemática, metodologia e justificativa. A segunda irá destacar a história da pessoa portadora de deficiência, e qual o processo de exclusão foram superados para ter acesso à inclusão ao mercado de trabalho. Posteriormente haverá uma breve apresentação sobre as pessoas portadoras de deficiência, e citando alguns tipos de deficiência e dando destaque qual a porcentagem da população representam alguns tipos de deficiência citada, e a importância do trabalho para essas pessoas. Em seguida será apresentada as entrevistas e responderá a questão de pesquisa, possibilitando saber se foram preenchidas na totalidade as vagas para deficientes ofertadas pelas empresas pesquisadas.

A conclusão apresentará como os objetivos foram alcançados e a questão de pesquisa respondida, confirmando ou refutando as hipóteses elencadas. Também serão apresentadas as contribuições, limitações e recomendações para futuros trabalhos.

## **HISTÓRIA DA INCLUSÃO DOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA**

Compreender a história que explica as deficiências é a base principal para a inclusão, dessa forma é possível ter conhecimento da história que possibilitaram que as pessoas portadoras de deficiência superassem um processo de exclusão de séculos, obtendo novos lugares sociais e educacionais, apesar dos preconceitos ao longo dessa história que ainda representam dificuldades e limitações para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Silva (1987) as pessoas com deficiência, no século antigo recebiam dois tipos de tratamento quando se observa a História Antiga e Medieval: a rejeição e eliminação sumária, de um lado,

e a proteção assistencialista e piedosa do outro. Na idade média, começaram surgir os primeiros conhecimentos sobre pessoas com alguma deficiência. Nessa mesma época começou surgir muitas mortes, perseguições e horrores com pessoas que nasciam com alguma deficiência.

Segundo Fonseca (2000), os hebreus viam, na deficiência física ou sensorial, uma espécie de punição de Deus, e impediam qualquer portador de deficiência de ter acesso à direção dos serviços religiosos. A lei das XII Tábuas, na Roma antiga, autorizava os patriarcas a matar seus filhos defeituosos, o mesmo ocorrendo em Esparta, onde os recém-nascidos, frágeis ou deficientes, eram lançados do alto do Taigeto (abismo de mais de 2.400 metros de altitude, próximo de Esparta).

Na Índia antiga, as pessoas deficientes e os doentes incuráveis tinham suas bocas e narinas tapadas com lama no rio sagrado e eram atirados às águas do rio Ganges<sup>26</sup>.

Há, como dizíamos, exemplos opostos, de povos que sempre cuidaram de seus deficientes, os outros que evoluindo moral e socialmente, mudaram de conduta.

Os hindus, ao contrário dos hebreus, sempre consideraram os cegos, pessoas de sensibilidade interior mais aguçada, justamente pela falta de visão, e estimulavam o ingresso dos deficientes visuais nas funções religiosas. Os atenienses, por influência de Aristóteles, protegiam seus doentes e os deficientes, sustentando-os, até mesmo por meio de sistema semelhante à Previdência Social, em que todos contribuíram para a manutenção dos heróis de guerra e de suas famílias. Assim também agiam os romanos do tempo do Império, quiçá, por influência ateniense. Discutiam, esses dois povos, se a conduta adequada seria assistencial, ou readaptação desses deficientes para o trabalho que lhes fosse apropriado (FONSECA, 2000).

Um exemplo mitológico da concepção anti-assistencialista e profissionalizante é a figura de *Hefesto*, que na obra *Ilíada* de Homero apresentava - se como detentor de grande habilidade em metalurgia e em artes marciais, a despeito de sua deficiência nos membros inferiores.

Na Antiguidade remota, e dentre os povos primitivos, o tratamento destinado aos portadores de deficiência assumiu dois aspectos básicos: alguns os exterminavam por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo e outros os protegiam e sustentavam para buscar a simpatia dos deuses, ou como gratidão pelos esforços dos que mutilavam na guerra. (FONSECA, 2000, p.482)

Verifica-se que o autor mostra como antigamente os povos eram divididos em dois grupos sendo que um dos grupos matava e eliminava pessoas que possuíam alguma deficiência, por julgar que esses seres trouxessem problemas graves. O outro grupo amparava e ajudava para eles era um meio de agradecer e ficar próximo de seus Deuses.

De acordo Fonseca (2000) durante Idade Média, já sob a influência do Cristianismo, os senhores feudais amparavam, os deficientes e os doentes, em casas de assistência por eles mantidos.

<sup>26</sup>Rio Ganges é um dos maiores rios da Índia.

Progressivamente, no entanto, com a perda de influência do feudalismo, veio à tona a ideia de que os portadores de deficiência deveriam ser engajados no sistema de produção, ou assistidos pela sociedade, que contribuía compulsoriamente para tanto.

Segundo Fonseca (2000) Na França, institui-se por Henrique II, assistência social obrigatória para amparar deficientes, por meio de coletas de taxas. Mas foi no Renascimento que a visão assistencialista cedeu lugar, definitivamente à postura profissionalizante e integrativa das pessoas portadoras de deficiência.

A maneira científica da percepção da realidade daquela época derrubou o estigma social piegas que influenciava o tratamento para com as pessoas portadoras de deficiência. A forma científica do entendimento a realidade daquele tempo destruiu o estigma social piegas que influenciava a maneira como tratavam as pessoas portadoras de deficiência, e a busca racional da sua integração fez-se por várias leis que passaram a ser promulgadas.

Na Idade Moderna a partir de 1789, vários inventos forjaram com o intuito de propiciar meios de emprego e locomoção aos portadores de deficiência, tais como cadeira de rodas, bengalas, bastões, muletas, coletes, macas, veículos adaptados, camas móveis e etc.

O código Braille surgiu no século XIX por Louis Braille, que ficou deficiente visual ainda criança, quando provavelmente brincava na oficina de seu pai e feriu-se com uma ferramenta. Uma tragédia, que abriu uma porta que permitiu a inclusão dos deficientes ao direito à leitura (FONSECA, 2000).

De acordo com Fonseca (2000) o despertar da atenção da habilitação e da reabilitação do portador de deficiência para trabalho aguçou a partir da Revolução Industrial, quando as guerras, epidemias e anomalias genéticas deixaram de ser as causas únicas das deficiências, e o trabalho que era exercido em situações precárias, passou a ocasionar os acidentes mutiladores e as doenças profissionais, sendo necessária a criação do Direito do Trabalho e um sistema eficiente de Seguridade Social, com atividades assistenciais, previdenciárias e de atendimento à saúde, bem como a reabilitação dos acidentados.

A partir dos anos 70, e com intensidade crescente a partir dos anos 80, a legislação de diversos países passa a dispersar proteção especial ao trabalho dos deficientes físicos. Na maioria dos casos, o legislador se preocupa com o acesso ao emprego, vale dizer, assegura aos deficientes o direito certo número de postos do trabalho nas empresas, quer do setor público quer do privado (FONSECA, 2000).

O trabalho visa elucidar a inclusão dos deficientes nas organizações, com base em Ribas (1985) destacando o significado da palavra “deficiente” o qual é muito forte visto que ela se opõe a palavra “eficiente”, dando então a entender que ser deficiente é ser antes de tudo: não capaz e não eficaz. Assim sendo, em todas as sociedades a palavra “deficiente” adquire um valor cultural segundo padrões e normas estabelecidas no bojo das relações sociais. Porém, Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da ONU (2009), proclamam em seu artigo I: O termo “pessoas deficientes” refere-se a quaisquer pessoas incapazes de assegurar por si mesmas, total ou parcialmente as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência a deficiência congênita ou não, em

suas capacidades físicas ou mentais. Posteriormente haverá uma breve explicação sobre os portadores de deficiência.

## MARCO REGULATORIO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

102

A Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei 13.146/2015, em um único diploma nacional, organizou um verdadeiro marco regulatório para as pessoas com deficiência, vez que os direitos e deveres estavam dispersos em outras leis, decretos, portarias, atribuições, limites e responsabilidades na consolidação da sociedade inclusiva.

Trata-se, portanto de lei infraconstitucional com fundamento na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo *status* é de norma constitucional, vez que segue o rito do art.5, parágrafo 3º da CF/88.

A finalidade da Lei 13.146/2015 foi assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência permitindo sua inclusão social e o exercício da cidadania (art 1º).

A LBI foi estruturada num único diploma, em três livros, divididos em 127 artigos de lei, contendo: Parte Geral, onde o legislador publicou normas atinentes às disposições preliminares, direitos fundamentais e acessibilidade ( art. 1 a 78) ; Parte Especial, com normas de acesso à Justiça, crimes e infrações administrativas ( art. 79 a 91) e as Disposições Finais e Transitórias ( art.92 a 127).

Logo em seu artigo 2º, a LBI enuncia que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo, em interação com uma ou mais barreiras que podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Observa-se que não é a deficiência que incapacita o indivíduo, mas as barreiras que encontra na sociedade, a associação de uma característica do corpo humano como ambiente em que está inserido.

Emerge com a lei Nacional de Inclusão, o destaque do meio ambiente na vida da pessoa com deficiência e a compreensão de que para que efetivamente aconteça a inclusão, faz-se necessária a remoção de todas as formas de barreiras, sejam elas arquitetônicas, de comunicação e essencialmente atitudinais.

Neste diapasão, importante mencionar que a LBI (lei 13146/2015) trouxe um novo conceito, um direito em si mesmo e uma ferramenta necessária para o exercício dos demais direitos, isto é, assegura-se o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas. Assim, a pessoa com deficiência passa a ser legalmente capaz e, portanto a deficiência não afeta mais a plena capacidade legal das pessoas e o discernimento não pode mais ser utilizado como elemento para eliminá-la. (art. 84).

Se a deficiência não mais afeta a capacidade legal para o exercício de uma série de direitos personalíssimos, a pessoa pode constituir união estável, decidir sobre o número de filhos, conservar a fertilidade diante da vedação de esterilização compulsória, exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária, exercer o direito à guarda, tutela, curatela e adoção em igualdade de oportunidades com as demais pessoas ( art. 6).

Outro grande avanço da LBI foi a tipificação como crime da discriminação por deficiência e a definição dos meios de punição, quais sejam reclusão e multa ( art 88).

De qualquer forma, torna-se premente a mudança da forma como percebe-se o outro, a compreensão efetiva de um dos pilares principais de nossa Constituição Federal de 1988, o princípio da dignidade da pessoa humana.

## OS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

O mercado de trabalho tem passado por diversas transformações, com base nessas mudanças pode-se citar a inclusão de pessoas portadoras de deficiência. Dessa forma faz-se necessário uma breve explicação sobre pessoas portadoras de deficiência, as quais estão sendo mais vistas na sociedade.

Seguindo esse viés, Bolonhini Jr. (2004) a pessoa portadora de deficiência é aquela que apresenta caráter permanente, perdas ou reduções de suas estruturas ou função anatômica, fisiológica, psicológica ou mental, que gerem incapacidade para certas atividades, dentro de um padrão considerado normal pela sociedade e o ser humano. Portanto, para Bolonhini Jr. (2004): “A expressão *portadora de necessidade especial abrange* um grande número de situações que envolvem anomalias físicas, psíquicas, fisiológicas muitas vezes de difícil caracterização.” (BOLONHINI Jr., 2004, p.18)

Observa - se que o autor, constata que o termo usado para mencionar uma pessoa portadora de deficiência, não é tão fácil para identifica-lo pelas circunstâncias de existir várias deficiências, algumas são possíveis reconhecer pelo uso de equipamentos.

Sendo assim, a deficiência é considerada uma redução de capacidade de integração social, o que leva a algumas pessoas usarem equipamentos de adaptação, por meio desses equipamentos a fim de receber ou transmitir informações necessárias ao desempenho de suas funções (BOLONHINI Jr., 2004).

Portanto, deve- se ressaltar que a população brasileira corresponde em média 10% de pessoas com alguma deficiência seja ela física, sensorial, mental ou múltipla de acordo com dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) referente ao ano de 2010. Portanto, no próximo tópico, serão abordados os tipos de deficiência.

## TIPOS DE DEFICIÊNCIA

Conforme, Bolonhini JR.(2004) pessoa portadora de deficiência única<sup>27</sup> ou de deficiência múltipla<sup>28</sup> (a qual é associação de uma ou mais deficiências). Tendo em vista os tipos de deficiência:

Deficiência física: é alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BOLONHINI Jr., 2004).

A deficiência física engloba vários tipos de deficiências motoras. Sendo as principais:

- Paraplegia: paralisia total ou parcial da metade inferior do corpo, comprometendo as funções das pernas.
- Paraparesia: Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores
- Monoplegia: Perda total das funções motoras de um só membro (inferior ou superior).
- Monoparesia: Perda parcial das funções motoras de um só membro (inferior ou superior).
- Tetraplegia: paralisia total ou parcial do corpo comprometendo os membros superiores e inferiores.
- Tetraparesia: Perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores:
- Triplegia: Perda total das funções motoras em três membros.
- Triparesia: Perda parcial das funções motoras em três membros.
- Hemiplegia: paralisia total ou parcial das funções de um só lado do corpo (direito ou esquerdo).
- Hemiparesia: (Perda parcial das funções motoras de hemisfério do corpo direito ou esquerdo).
- Ostomia: Intervenção cirúrgica que cria um ostoma na parede abdominal para adaptação de bolsa de fezes e urina; processo de operação de um novo caminho para a saída.
- Amputação: Perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento de membro.

---

<sup>27</sup> Portadora somente de uma deficiência.

<sup>28</sup> Deficiência múltipla é a associação de duas ou mais deficiências.

- Paralisia Cerebral: Lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso central tendo como seqüência alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência mental.

**deficiência auditiva:** é a perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguintes:(BOLONHINI Jr., 2004, pg.19).

- De 25 a 40 decibéis (db) – surdez de leve;
- De 41 a 55 db – surdez moderada;
- De 56 a 70 db – surdez acentuada;
- De 71 a 90 db – surdez severa;
- Acima de 91 db – surdez;
- Anacusia (ausência total de sensação sonora)

O caso de perda leve ou moderada envolve o uso de próteses auditiva de audição funcional. O caso de perda acentuada e severa envolve o uso de prótese auditiva para pequenas alterações na fala e os casos de perda profunda implicam resíduos não funcionais para audição, não há indicação de prótese auditiva e há alterações maiores na linguagem e fala.

Deficiência visual: é a perda ou a redução da capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo e que não possa ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes e tratamento clínico ou procedimento cirúrgico.

Pelos termos do decreto n. 3.298/99, considera-se deficiente visual aquela pessoa que apresente sensibilidade visual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20° (tabela de Snellen<sup>29</sup>), ou o fato de ambas as situações (RIBAS, 2007).

Deficiência múltipla: refere-se à coexistência de duas ou mais deficiências, que se desenvolvem numa mesma pessoa.

Segundo Pastore (2000) as deficiências decorrem de miséria, falta de informação, analfabetismo e inacessibilidade aos serviços de saúde, mesmo os básicos.

Deficiência mental: é o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:(BOLONHINI Jr., 2004, pg. 20).

- Comunicação;

<sup>29</sup>A tabela de Snellen, é um diagrama utilizado para avaliar a acuidade visual de uma pessoa .

- Cuidado pessoal;
- Habilidades sociais;
- Utilização da comunidade;
- Saúde e segurança;
- Habilidades acadêmicas;
- Lazer;
- Trabalho;

Deve-se salientar que a terminologia aceita para se referir às pessoas portadoras de algum tipo de deficiência, quer seja auditiva, visual, física ou mental. É pessoas portadora de deficiência (PPD), sendo o correto e os termos como: aleijado, defeituoso, incapacitado, inválido, por se referir de forma preconceituosa, e eram utilizados com frequência até a década de 80 então são mais aceitos (SASSAKI, 2003).

## **PORTADORES DE DEFICIÊNCIA NO BRASIL**

De acordo com os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) referente ao ano de 2011 apresentam 80% da população de países desenvolvimento, como o Brasil retrata algum tipo de deficiência.

De acordo com os resultados divulgados, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2010, e com base as pessoas com deficiência existentes no Brasil, a deficiência que mais se destaca referente aos resultados é a visual cerca de 35 milhões de pessoas e a porcentagem de (18,8%) apresentam dificuldades em enxergar.

Dados do IBGE do ano de 2010, revela que a deficiência motora foi à segunda deficiência considerada a mais declarada, pela população brasileira com mais de 13,2 milhões de cidadãos que declararam possuir algum grau do problema, que representa cerca de 7% dos brasileiros. Já a deficiência motora severa foi apresentada por mais de 4,4 milhões de pessoas.

Deficiência auditiva no Brasil tem aproximadamente 9,7 milhões que apresentam a deficiência auditiva. A deficiência auditiva severa foi apresentada por mais de 2,1 milhões de brasileiros (IBGE, 2010).

A deficiência mental ou intelectual foi revelada por mais de 2,6 milhões de pessoas.

O maior percentual das deficiências investigadas se encontra na região do Nordeste, com a proporção de 26,6% dos habitantes. O menor percentual foi no Sul e no Centro – Oeste (22,5% em cada).

O IBGE do ano de 2010, mostra que todos os Estados do Nordeste apresentam proporções acima da média brasileira e se destacam ao topo das pesquisas revelando que (21,2%) da população nordestina tem deficiência visual, a deficiência auditiva cerca de 5,8%, a deficiência motora mostra 7,8% e a deficiência mental ou intelectual 1,6% da população Nordestina.

## **A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA**

Segundo Arendt (1983) o trabalho no mundo moderno faz parte da condição humana. Os indivíduos se iniciam para o mundo através da ação, sendo difícil para o indivíduo moderno encontrar sentido para a sua vida fora do trabalho. Aceitar a ideia do trabalho como dimensão constitutiva da condição humana implica reconhecê-lo como operador na construção social, enquanto mediador entre a ordem individual e coletiva.

Para Gastaldi (2006) o trabalho é atividade vital para o homem, fazendo emergir a própria humanidade que existe dentro dele, o trabalho define a condição humana e situa a pessoa no complexo de representações sociais, definindo a posição do homem nas relações de produção, nas relações sociais e na sociedade como um todo. O autor completa com a seguinte afirmação:

Trabalho é o desenvolvimento ordenado das energias humanas (psíquicas ou físicas) dirigido para o sentido econômico. Representa o fator ativo da produção e é considerado o seu verdadeiro agente. Para ser considerado como elemento ou agente de produção, deve o trabalho ser voluntário e regular ou continuado; e será econômico ou terá conteúdo econômico quando objetivar a consecução dos meios indispensáveis para a satisfação das necessidades humanas. (GASTALDI, 2006, p. 107)

Verifica-se que o autor enaltece o trabalho voluntário e regular que pode ser realizado por uma pessoa que possua uma deficiência. A quebra de atitudes excludentes em relação aos portadores de deficiência exige a mudança do sistema escolar para um modelo de escola inclusiva que facilite ao portador de deficiência no mundo de trabalho e com isso caminha-se a mudanças onde a exclusão de pessoas com deficiências está se tornando passado, para uma realidade gradual de inclusão onde se habilita para o trabalho em consonância com a realidade de mercado e do potencial da pessoa (TOMAZINI, 1996).

Para tanto, o profissional precisa ter conhecimento, habilidades e atitude – CHA para atingir o nível de competência esperado para o bom desempenho de suas funções é fundamental que busque a junção e a aplicação dos três componentes - chave para a formação de qualquer competência, segundo Chiavenato (2006), conhecimento, habilidade e atitude conhecidos como CHA.

As competências técnicas, pessoais e sociais, conforme as necessidades de mercado são exigidas e para as quais, de acordo com a caracterização do perfil, o profissional é preparado, para desempenhar suas funções.

No entanto para ajudar ao ingresso no mercado de trabalho, o Brasil estipulou cotas conforme o número de funcionários para oferecer vagas para as pessoas portadoras de deficiência, de acordo com a lei de cotas 8.213/91 que obriga as empresas a contratarem pessoas portadoras de alguma deficiência a lei abrange o direito a todos os tipos de deficiência seja ela física, auditiva, mental, visual, intelectual ou múltipla. O descumprimento da lei são aplicadas multas, que varia de acordo com o ano vigente, a fiscalização é realizada pelo Ministério do Trabalho e o Ministério Público do trabalho que fiscalizam isso de perto, as denúncias podem ser feitas pelos próprios funcionários da empresa e dependendo da gravidade, são encaminhados avisos para realizar a regularização da empresa. Se caso não houver mudanças, as multas são aplicadas podendo chegar a milhões. Todo ano é estipulado um teto para a penalidade ou infrações do não cumprimento da lei.

Para um melhor conhecimento e entendimento de como é executada a lei de cotas e aplicada dentro das organizações referente à porcentagem que a empresa deve ter inserida de acordo com o número de funcionários de cada empresa, a seguir ocorrerá uma demonstração da tabela lei de cotas.

## LEI DE COTAS PARA INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO

Conforme a lei 8.213 que foi criada em 24 de julho de 1991, que determina que as empresas devem oferecer oportunidade de emprego para as pessoas com deficiência no Brasil, é de responsabilidade das empresas que visam alcançar resultados positivos ao cenário de 2019 oferecer qualidade. Porém ao mesmo tempo investem fortemente em programas de qualidade e produtividade.

Tabela 01 Lei de Cotas

I – de 100 até 200	empregados	2%
II – de 201 até 500	empregados	3%
III – de 501 até 1.000	empregados	4%
IV- mais de 1.001	empregados	5%

Fonte. Elaborado pelas autoras

A lei 8.213 também é conhecida como a lei de cotas, em seu artigo 93 incisos I a IV, como mostra a tabela acima impõe que as empresas com 100 (cem) ou mais empregados a preencher o percentual de 2% (dois por centos)a 5% (cinco por centos) das vagas destinadas dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência habilitadas.

A lei de cotas está em vigor há mais de 20 anos, e mesmos com tantos anos que a lei deveria ser praticada, infelizmente ainda nas empresas que não realizam o cumprimento da lei e alegam que as contratações não são efetivadas pela ausência de mão de obra qualificada e dificuldades para adaptação das instalações para receber pessoas portadoras de deficiência.

Para avaliação da qualificação das pessoas portadoras de deficiência, não é uma responsabilidade fácil, mesmo por que a função do trabalho acontece na prática do desempenho das atividades que são executadas dentro da organização (Pessoa com Deficiência-Censo 2010,05/04/2019; Jus Brasil - Lei 8213/91- Art. 93, 07/04/2019).

As empresas se tornam verdadeiramente inclusivas na medida em que suas motivações não se restrinjam ao cumprimento Lei de Cotas e, sim, que se fundamentem na crença de que a contratação de pessoas com deficiência e o conseqüente atendimento às suas necessidades especiais beneficiam a todos, inclusive as próprias empresas, e refletem conceitos altamente valorizados no Século XXI. (SASSAKI,2006, p.44)

Observa-se que Sasaki (2006) elucida que as empresas devem contratar pessoas portadoras de deficiência não pela obrigação do cumprimento da lei de cotas, mas pela oportunidade da inclusão e valorização dessas pessoas para o mercado de trabalho e para as organizações.

Os empresários e os gestores das áreas de Recursos Humanos que contratam pessoas portadoras de deficiência de forma responsável, preocupando se com o bem estar delas, com “as capacidades e limitações de cada uma e adaptam o ambiente de trabalho para facilitar a execução das tarefas, estão provavelmente tomando atitudes que também contribuirão para a diminuição de acidentes, males de trabalho” e a rotatividade de funcionários (MERINO 2000).

## **OPORTUNIDADES DE TRABALHO PARA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA**

Conforme dados do IBGE (2010), na categoria emprego para pessoas portadoras de deficiência apenas 40,2% eram empregadas com carteira assinada, já para população sem qualquer tipo de deficiência 49,2% uma diferença de nove pontos percentuais.

De acordo com as pesquisas o tipo de deficiência que mais dificulta a inserção ao mercado de trabalho é a deficiência mental, indiferente que seja para homens ou mulheres tem uma diferença de um para o outro semelhante a proporção que varia entre 22,2% e 16,1%.

Segundo Pastore (2000), apenas 2% dos brasileiros com algum tipo de deficiência está inserido no mercado de trabalho formal, com carteira assinada e direitos previdenciários garantidos. Estima – se, que no Brasil, a população em idade ativa portadora de alguma limitação física, mental, visual ou auditiva seja de nove milhões de pessoas; e apenas mil tem registros formais de emprego.

Para verificar as oportunidades de trabalho aos portadores de deficiência e responder a problemática do trabalho, que consiste em saber se houve crescimento de contratação a essas pessoas, nos seguintes anos: 2015, 2016 e 2017, foi feita uma pesquisa com três empresas nos respectivos ramos: manufaturas e cosméticos, supermercado com foco em chocolate, e uma farmácia.

Tabela 2 – Vagas para portadores de deficiência por empresa

<b>Tipos de deficiências</b>	<b>Empresa A (quantidade)</b>	<b>Empresa B (quantidade)</b>	<b>Empresa C (quantidade)</b>
Auditiva	2	2	3
Física	3	8	5
Mental	2	0	1
Visual	0	1	0

Fonte: Elaborado pelas autoras

A pesquisa foi realizada na região da zona sul próximo ao Sacomã. A primeira empresa a ser entrevistada foi a Empresa A, no segmento de manufatura e cosméticos que tem em seu quadro de funcionários duas pessoas portadoras de deficiência auditiva uma delas inseridas na linha de produção, a outra portadora de deficiência auditiva na Administração. São três portadores de deficiência física na linha de produção e duas portadoras de deficiência mental na linha de produção totalizando sete colaboradores portadores de deficiência tanto do sexo feminino como o masculino.

Ratifica, os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) do ano de 2011 apontam que cerca de 80% da população de países em desenvolvimento, como o Brasil, apresentam algum tipo de deficiências, com destaque a deficiência visual que foi colocada em primeiro lugar, em seguida a deficiência física. No entanto segundo o IBGE 2010, a deficiência mental é considerada a mais difícil de haver inserção ao mercado de trabalho, porém a empresa localizada na região sul perto do bairro Sacomã tem no seu quadro de funcionários dois deficientes mentais.

Para a realização da contratação de novos funcionários portadores de deficiência a empresa A, anuncia vagas de emprego disponíveis no Centro de Apoio ao Trabalho e, além disso, são aceitas indicações de colaboradores já existentes na organização. Os candidatos concorrem a vagas específicas estipuladas pela própria empresa.

Não houve necessidade de adaptar a empresa e nem os departamentos para a inserção de pessoas portadoras de deficiência nessa organização.

Os colaboradores que não possui deficiências, não foram treinados para relacionar-se com os funcionários portadores de deficiência, portando o CHA, conhecimento, habilidade e atitudes não foi aplicado na totalidade com a busca da qualificação por meio de treinamentos conforme recomenda

Chiavenatto 2006, que destaca que o treinamento é uma ferramenta que proporciona o aprimoramento de conhecimento, habilidades e atitudes para que possa alcançar o nível de competência.

Houve um aumento de contratação nos últimos três anos, as vantagens encontradas pela empresa na admissão desses colaboradores foi à inclusão social, interação com os demais funcionários e perceber a importância do trabalho para essas pessoas, buscando praticar o CHA em outro momento, pois o trabalho no mundo moderno faz parte da condição humana.

Para Gastaldi (2006) o trabalho é atividade vital para o homem, fazendo emergir a própria humanidade que existe dentro dele, o trabalho define a condição humana e situa a pessoa no complexo de representações sociais, definindo a posição do homem nas relações de produção, nas relações sociais e na sociedade como um todo. O autor evidencia a importância do trabalho para os seres humanos na sociedade, sendo capazes de exercer suas funções independente de suas condições psíquicas ou físicas. Simboliza a eficácia do trabalho relacionado à produção, que deve ser exercido de forma voluntária.

Para buscar realizar um trabalho que atenda os objetivos, a empresa exige pelo menos o ensino médio completo. A desvantagem é a organização não ser adaptada para receber todos os tipos de deficiência. Conforme Chiavenatto (2006), que enfatiza que é necessário o profissional ter conhecimento, habilidades e atitude – CHA para alcançar um bom desempenho a empresa deve buscar a junção e a aplicação desses três componentes- chave para atingir números maiores em relação a contratações dessas pessoas na empresa compreendendo que as adaptações sendo executadas na organização irá disponibilizar a inserção de outros tipos de deficiências.

A empresa B, um supermercado com foco em chocolate tem em sua equipe de colaboradores um deficiente visual, o escritório é adaptado com ferramentas de trabalho para facilitar o desempenho de trabalhado foram implantados *software* com sintetizadores de voz no computador e teclado em *Braille*. O surgimento *do Braille* aconteceu no século XIX por Louis Braille, o criador do sistema de leitura que possibilitou deficientes visuais a lerem. No escritório tem mais dois funcionários com deficiência auditiva alguns colaboradores da organização que trabalham no mesmo departamento têm conhecimentos em libras. No quadro de funcionários no setor de reposição de mercadoria tem dois deficientes físicos, na recepção da empresa tem um portador de deficiência física, no atendimento ao cliente tem cinco deficientes físicos.

A inserção dessas pessoas na organização são por meio de agências, ou site da empresa com relação às vagas, elas concorrem a oportunidades de emprego específicas. A empresa teve uma necessidade de fazer adaptações.

É importante ressaltar, que na realização da contratação de pessoas portadoras de deficiência os empresários e os gestores de Recursos Humanos contratem de forma responsável, se preocupando com o bem-estar delas “as capacidades e limitações de cada uma e adaptando o ambiente de trabalho para facilitar os desenvolvimentos de suas funções. (MERINO, 2000)

Essa situação converge com as adaptações solicitadas nos procedimentos da CIPA Comissão Interna de Prevenção de Acidentes – momento este que a empresa aproveita para atualizar todos os procedimentos de acessibilidade e prevenção de acidentes. Com adaptação a organização teve um aumento de colaboradores portadores de deficiências nos últimos três anos, adaptação da empresa abriu novas oportunidades de empregos para essas pessoas.

Os funcionários não deficientes foram treinados para relacionar-se com os portadores de deficiência, a partir dessa inserção tomando maiores proporções de oportunidades de empregos a essas pessoas, a gestão da empresa notou que as pessoas que não possuíam deficiências tinham uma dificuldade e ao mesmo tempo receio, de lidar com essas pessoas a organização viu a necessidade e uma oportunidade de aplicar treinamentos pelo menos uma vez ao mês para incentivar seus colaboradores, do supermercado e do escritório para dividirem seus conhecimentos e incentivar a sensibilizarem a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente de trabalho da própria empresa. A empresa não exige qualificações específicas para o preenchimento de vagas. As vantagens da contratação dessas pessoas segundo a empresa B foi que a partir da inserção desses funcionários.

Outro fato que merece destaque foi à cooperação e valorização dos colegas agregando aprendizados que uma pessoa portadora de deficiência pode trazer os outros colaboradores. Os profissionais podem aprender mais sobre a inclusão e se torna gratificante, o quanto nossa equipe de funcionários tem alcançado no dia a dia aprendizado com cada um. Não foi observado nenhuma desvantagens na contratação de pessoas portadoras de deficiências.

O profissional de Recursos Humanos, é essencial que tenha conhecimento, habilidades e atitude – CHA na realização da contratação de pessoas portadoras de deficiência dentro da organização, que contrate de forma consciente é não apenas para cumprimento da lei de cotas que o Brasil estipula e exige das empresas.

A empresa C, uma farmácia, tem em seu quadro de funcionários pessoas portadoras de alguns tipos de deficiências sendo elas: um profissional de deficiência mental na seção da limpeza, no setor de compras tem dois deficientes físicos, no departamento de escritório três deficientes auditivo, ao atendimento a clientes tem dois portadores de deficiência física. O recrutamento que a empresa utiliza é por meios de agências, site da empresa, centro de distribuições e por indicações de funcionários. O pré-requisito exigido pela a empresa é que o candidato tenha ensino médio completo. Com relação às vagas os candidatos concorrem a todas as vagas disponíveis.

Não houve qualquer necessidade de fazer adaptações nas instalações ou equipamentos da empresa para a contratação dos funcionários portadores de deficiência, porque a empresa foi construída com adaptações pensando nas futuras contratações a essas pessoas.

Os funcionários não deficientes foram treinados para relacionar-se com os funcionários portadores de deficiências por meios de palestras e encontros feitos todo último dia do mês internamente com orientações e estímulo a participação de toda equipe de funcionários. Verifica-se que converge com

Chiavenatto (2006), que frisa que o treinamento é uma ferramenta importante para organização e que proporciona o aperfeiçoamento do conhecimento, habilidades e atitudes- CHA para o crescimento não apenas da empresa como para cada colaborador nela inserido.

Houve um aumento de contratação de funcionários portadores de deficiência nos últimos três anos. As principais vantagens identificadas pela empresa C é à inclusão dos deficientes dentro da organização, a empresa também destacou o comprometimento dessas pessoas com a empresa, pois elas realmente vestem a camisa da empresa, que a produtividade e as atividades podem ser igual ou superior a média dos, além disso, a equipe terá muitos aprendizados sobre a inclusão e cooperação. A empresa ainda não identificou uma desvantagem na contratação desses funcionários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo, de verificar como é feita a inserção das pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho, e se houve um aumento de oportunidades de empregos. A inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho possibilita de um lado o exercício de seus direitos de cidadão, de outro a oportunidade de colocar em prática suas habilidades e competência como pessoas.

A sociedade cada vez mais é caracterizada pela diversidade porque as pessoas são diferentes entre si. A inserção de Pessoas portadoras de deficiência (PPD) no mercado de trabalho em pleno século XXI é indispensável e não pode ser considerada como uma dificuldade em inserir essas pessoas a inclusão como um simples cumprimento de lei que obriga as empresas a contratarem essas pessoas. É possível notar que cada vez mais, as organizações vêm se preocupando com as questões de responsabilidade e inclusão social, contudo, não há de se esquecer das questões “humanas”, pois historicamente o envolvimento das pessoas nas mudanças é fundamental.

Os objetivos propostos neste trabalho foram alcançados, foi possível explicar os tipos de deficiência, e fazer uma breve apresentação sobre as pessoas portadoras de deficiência, mencionando alguns tipos de deficiência na realização desse trabalho, conforme citado por Roberto Junior Bolonhini que afirma que a pessoa portadora de deficiência é aquela que apresenta caráter permanente, perdas ou reduções de suas estruturas ou função anatômica, fisiológica, psicológica ou mental, que gerem incapacidade para certas atividades, dentro de um padrão considerado normal pela sociedade e o ser humano.

Com base nas pesquisas realizadas por três empresas foi possível notar um crescimento referente ao aumento de vagas oferecidas para deficientes, a inclusão e as oportunidades de empregos vêm sendo realizadas nas organizações.

A questão de pesquisa foi respondida, de acordo com as pesquisas feitas por empresas de diferentes ramos que apontam que as organizações tiveram um aumento de contratação de pessoas portadoras de deficiência nos últimos três anos.

Essa pesquisa foi realizada, para buscar a resposta por empresas de diferentes ramos que revelam que as mesmas tiveram aumento na contratação, na qual foram feitas algumas perguntas com os responsáveis pelo setor de RH que confirmaram o aumento da inclusão de pessoas portadoras de deficiência ao mercado de trabalho.

Para chegar a possíveis soluções foram elucidadas as seguintes hipóteses que são:

- a) Houve aumento, devido ao acesso ao conhecimento por meio das mídias sociais; essa hipótese foi aceita, as empresas entrevistadas alegaram ter tomado mais conhecimentos pelo avanço de divulgações de empresas que implantaram programas sociais, para a inclusão de pessoas portadoras de deficiência agregando valores sociais.
- b) Não houve aumento e sim redução, pois o mercado ainda é preconceituoso; essa hipótese foi refutada pelos dados colhidos em entrevista por essas três organizações, não houve diminuição nas contratações. E duas das empresas entrevistadas B e C para não existir preconceito e também um meio de preparar os funcionários não portadores de deficiência a receber essas pessoas a empresa faz o uso de treinamentos e palestras com todos os colaboradores.
- c) Não houve aumento e nem redução, manteve-se estável; essa hipótese foi refutada, pois houve aumento na inserção dessas pessoas nas três empresas pesquisadas.

O trabalho apresentou limitações quanto aos recursos de pesquisa. A falta de material bibliográfico e informações atualizadas dificultaram o desenvolvimento deste trabalho, apesar de ser realizado com material antigo obteve o resultado esperado.

A realização deste estudo contribuiu para o conhecimento da história da pessoa portadora de deficiência, para um melhor entendimento sobre os tipos de deficiência e como é feita a inserção dessas pessoas nas organizações com segmentos diferentes uma das outras que foram pesquisadas juntamente com todo o estudo.

As recomendações para futuros trabalhos são pesquisar empresas de grande porte, ou também fazer comparações entre as empresas de grande, médio e pequeno porte sobre as adaptações que as empresas buscam para trazer qualidade de trabalho e melhorias de resultados para as pessoas portadoras de deficiência.

## REFERÊNCIAS

ARTIGO 5º. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em 12/03/2019.

ARENDT, H. *A Condição Humana*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense. 1983.

- BOLONHINI, Roberto Junior. *Portadores de Necessidades Especiais*. São Paulo: Editora Arx. 2004.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Administração geral e pública*. 5. Reimpressão, Rio de Janeiro: Elseiver, 2006.
- FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. “O trabalho protegido do portador de deficiência”. In: *ADVOCACIA PÚBLICA E SOCIEDADE. Direito da pessoa portadora de deficiência*. São Paulo, vol 01, n 01. 1997.
- FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. “Proteção Jurídica dos Portadores de Deficiência”. *Revista de Direitos Difusos do IBAP – Instituto Brasileiro de Advocacia Pública e Editora Esplanada ADCOAS*, São Paulo, n. 4, p. 481/486, dezembro de 2000.
- GASTALDI, J. Petrelli. *Elementos de economia política*. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- IBGE Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br>> Acesso em 01/03/ 2019.
- LEI DE COTAS Disponível em:<<https://www.jusbrasil.com.br>> Acesso em 04/04/ 2019.
- MERINO, 2000, *O Ambiente de Trabalho Adequado ao Portador de Deficiência*. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/saude/saude-e-bem-estar/o-ambiente-de-trabalho-adequado-ao-portador-de-deficiencia-212/artigo>> Acesso em 21 abril 2019.
- OMS Disponível em:<<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia>> Acesso em 06/04/ 2019.
- ONU Disponível em:<<http://www.acessibilidadebrasil.org.br/joomla/destaques-acessibilidade/124-convencao-da-onu-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>> Acesso em 30/03/2019.
- PASTORE, José. *Oportunidades de Trabalho para Portadores de Deficiência*. São Paulo: LTR, 2000.
- RAIS. Disponível em:<<http://trabalho.gov.br/rais>> Acesso em 14/03 2019.
- RIBAS, J. B. C. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- RIBAS, J. B. C. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- SASSAKI, R.K. “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão”. In *Revista Nacional de Reabilitação*. São Paulo, vol 4, n. 24, jan/fev. 2003.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
- SILVA, Otto Marques. *A Epopéia Ignorada - A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987.
- THOMAZINE, M. E. A. “Trabalho e deficiência: uma questão a ser repensada”. *II Seminário de Educação Especial: IBPEX*, Curitiba, Vol 8, n. 8, jan/fev. 1996.

# TRADUÇÕES

## KARL MARX A RESPEITO DO ATOMISMO GREGO<sup>30</sup>

Cyril Bailey<sup>31</sup>

O primeiro volume das obras reunidas de Karl Marx, que está sendo lançado pelo Instituto Marx-Engels de Moscou<sup>32</sup>, abre com uma dissertação intitulada “Uber die Differenz der demokritischen und epikureischen Naturphilosophie” apresentada em 1841 para seu doutorado na Universidade de Jena<sup>33</sup>. É interessante encontrar aquele que depois ganharia fama em áreas muito diferentes começando sua carreira com um entusiasmado tratado sobre a filosofia grega, algo em que evidentemente pretendia trabalhar nos anos seguintes; pois não apenas a introdução dessa tese nos diz que ela é um prelúdio a um estudo abrangente do epicurismo, do estoicismo e do ceticismo<sup>34</sup>, “a base filosófica da vida e do caráter romanos”<sup>35</sup>, senão que como apêndice da dissertação estão cerca de setenta páginas de notas preliminares para o trabalho maior, as quais abordam assuntos tão variados como “A dialética imanente da filosofia epicurista”, “A ideia do ‘homem sábio’ na filosofia grega” e “Paralelos entre os epicuristas e os pietistas e supernaturalistas”.

Observando hoje seu trabalho é quase espantoso ver o quão longe ele chegou considerando os materiais então disponíveis. Ele conhecia, é claro, as principais autoridades antigas no epicurismo, e o trabalho mostra um estudo cuidadoso de Diógenes Laércio, dos tratados epicuristas de Plutarco, dos diálogos de Cícero e de porções de Clemente de Alexandria e Sexto Empírico. Ele havia lido Gassendi, mas pensou que a tentativa de reconciliar o epicurismo com a tradição da Igreja comprometera a obra

<sup>30</sup> O artigo *Carl Marx on greek atomism* foi originalmente publicado em *The classical quarterly*, vol. 22, 1928, pp. 205-206. Todas as notas de rodapé da presente publicação são do tradutor.

<sup>31</sup> Cyril Bailey (1871-1957) foi um filólogo inglês que se dedicou ao estudo do atomismo antigo e das religiões grega e romana. Sua obra *Greek atomists and Epicurus* é considerada uma importante referência para os estudos sobre o tema.

<sup>32</sup> O Instituto Marx-Engels foi fundado em Moscou no ano de 1921, tendo David Riazanov (1870-1938) como seu primeiro diretor. De 1927 a 1935, Riazanov organizou a publicação de 12 volumes (de 42 previstos por ele) das obras coligidas de Marx e Engels, chamada MEGA<sup>1</sup> (*Marx-Engels Gesamtausgabe*).

<sup>33</sup> *Sobre a diferença entre a filosofia da natureza de Demócrito e de Epicuro* foi redigido entre agosto de 1840 e março de 1841, quando então foi submetido à Universidade de Jena como tese de doutoramento (seu autor tinha na ocasião 23 anos de idade). Marx planejou a publicação dessa obra, tendo inclusive escrito dois prefácios diferentes a ela, contudo isso não aconteceu. Portanto, somente após o trabalho de compilação realizado por Riazanov esse escrito veio a se tornar público. No Brasil, o texto ganhou uma tradução feita diretamente dos manuscritos de Marx por Nélcio Schneider, publicada em 2018 pela editora Boitempo – as referências feitas ao texto nestas notas dizem respeito a essa edição.

<sup>34</sup> No primeiro prefácio da obra, Marx pede que seu texto seja tomado “como precursor de um escrito maior, em que apresentarei extensamente o ciclo da filosofia epicurista, estoica e cética em conexão com a especulação grega como um todo” (p. 21).

<sup>35</sup> Na tradução brasileira do texto de Marx podemos ler: “se lançarmos um olhar para a história, epicurismo, estoicismo e ceticismo são mesmo fenômenos particulares? Não são os arquétipos do espírito romano, a forma em que a Grécia migrou para Roma?” (p. 30).

desse autor<sup>36</sup> – a propensão antiteológica de Marx é proeminente em todo seu tratado. Hegel tinha publicado, como ele diz, o grande trabalho “que inaugura a história da filosofia”, e Ritter<sup>37</sup> em 1829, ainda não acompanhado por Preller<sup>38</sup>, havia lançado a primeira parte da *História da Filosofia nos Tempos Antigos*. Mas não havia Diels<sup>39</sup>, não havia Usener<sup>40</sup>, e toda a riqueza de material coletado de referências casuais ainda estava indisponível, exceto na medida em que um investigador poderia tê-las encontrado individualmente.

Marx, contudo, mostra uma penetrante familiaridade com os dois filósofos, e produz em suas anotações um considerável conjunto de passagens ilustrativas, retiradas quase inteiramente das principais autoridades. Praticamente como um pioneiro, ele rejeita a antiga tradição, repetida sem hesitação em sua época, de que Epicuro adotara indiscriminadamente o atomismo de Demócrito, mudando-o aqui e ali de maneira infeliz<sup>41</sup>. Ele vê, corretamente, que embora os detalhes da teoria não tenham sofrido uma grande mudança, exceto em certos pontos importantes, a diferença real entre os dois pensadores reside na “teoria do conhecimento” subjacente a cada abordagem e na decorrente diferença de atitude a respeito da concepção da relação entre os fenômenos e a realidade. Assumindo que Demócrito estava disposto a aceitar a contradição que surge das declarações das autoridades de que “na realidade existem apenas os átomos e o vazio” e que, ainda assim, “a verdade está na aparência”, Marx sustenta que ele considerava as verdadeiras realidades como remotas e incognoscíveis, e que se dedicou à busca empírica de um “conhecimento positivo” sobre o mundo. Epicuro, por outro lado, com sua dogmática afirmação da verdade da sensação, considerou o mundo não como uma aparência subjetiva, mas como uma revelação objetiva, embora estivesse interessado apenas em estudar seus fenômenos na medida em que tal conhecimento era necessário para a ἀταραξία da mente<sup>42</sup>. Os críticos modernos estariam inclinados a

<sup>36</sup> Pierre Gassendi (1592-1655) foi um filósofo e padre francês cujos estudos ajudaram a reabilitar as ideias de Epicuro no início da filosofia moderna. Publicou em 1649 as *Animadversiones in decimum librum Diogenis Laertii, qui est de vita, moribus placitisque Epicuri*. Sobre ele, Marx afirma no primeiro prefácio escrito para seu texto: “Gassendi, que livrou Epicuro do interdito que lhe fora imposto pelos pais da Igreja e pela Idade Média inteira (...) oferece apenas um momento interessante em todas as suas exposições. Desperdiçando esforços, ele procurou acomodar sua consciência católica a seu conhecimento pagão e Epicuro à Igreja. Foi o mesmo que cobrir o corpo esplendoroso de uma Laís grega com um hábito de freira cristã. Gassendi aprendeu de Epicuro mais filosofia do que poderia nos ensinar sobre a filosofia de Epicuro” (p. 21).

<sup>37</sup> Heinrich Ritter (1891-1869) foi um filósofo alemão que se dedicou principalmente ao estudo da história da filosofia, publicando entre 1829 e 1853 os doze volumes de sua *Geschichte der Philosophie*. A primeira parte da *História da filosofia nos tempos antigos*, mencionada por Bailey, constitui o primeiro volume dessa extensa obra.

<sup>38</sup> Ludwig Preller (1809-1861) foi um filólogo alemão. Em 1838 publicou, juntamente com Heinrich Ritter, a obra *Historia philosophiae graecae et romanae ex fontium locis contexta*.

<sup>39</sup> Hermann Alexander Diels (1848-1922) foi um filólogo, helenista e historiador da filosofia alemão. Organizou a publicação, realizada em 1903, dos fragmentos/doxografias sobre os filósofos pré-socráticos, chamada *Die Fragmente der Vorsokratiker*. Após 1934, outro filólogo e helenista alemão, Walther Kranz (1844-1960), expandiu seu trabalho de compilação, consolidando o trabalho como a referência oficial acerca do estudo das fontes pré-socráticas. Daí o uso recorrente da sigla “DK” (Diels-Kranz) na citação dessas fontes.

<sup>40</sup> Hermann Karl Usener (1834-1905) foi um filólogo alemão especialista no estudo da religião grega. Foi o responsável pela edição científica das obras de Epicuro, chamada *Epicurea*, publicada em 1887.

<sup>41</sup> “Não acredito”, diz Marx ao introduzir o objeto de seu tratado na primeira parte do texto, “que se trate do ponto de partida mais cômodo, pois, por um lado, é preconceito antigo e arraigado identificar a física democrática com a física epicurista, de modo a ver as mutações de Epicuro como ideias que lhe ocorreram arbitrariamente” (p. 32)

<sup>42</sup> Segundo José Ferrater Mora, ἀταραξία “traduz-se por ‘ausência de inquietude’, ‘tranquilidade de ânimo’, ‘imperturbabilidade’. Demócrito usou o termo ao afirmar que ‘a felicidade é prazer, bem-estar, harmonia, simetria e ataraxia’

dizer que a posição de Demócrito não precisa ser deixada como uma antinomia não resolvida, e que, de qualquer maneira, Epicuro tinha um interesse mais genuíno nos princípios centrais de sua física, mas o contraste é, em geral, verdadeiro, e Marx provavelmente foi o primeiro a perceber isso.

Como um verdadeiro hegeliano, uma vez tendo obtido seu princípio fundamental, ele tenta aplicar seu funcionamento do começo ao fim das teorias dos dois filósofos. E aqui, de um ponto de vista moderno, está a fraqueza de sua tese. Uma teoria *a priori*, concebida nos termos da filosofia contemporânea, é forçada sobre pensadores antigos que se aproximaram de suas questões com um estado de espírito muito mais simples. Somos informados de que Epicuro sempre esteve consciente da contradição em sua teoria envolvendo a concepção abstrata do átomo como “coisa última” e seu funcionamento concreto como fundamento dos fenômenos, entre ἀρχή<sup>43</sup> e στοιχεῖον<sup>44</sup>. E que, portanto, o *clinamen*<sup>45</sup> é uma reivindicação para resgatar o átomo da “falta de independência” da queda perpendicular, na qual se perderia tal como um ponto em uma linha; que embora tivesse que atribuir qualidades aos átomos para explicar a diferença entre as coisas, ele tinha que limitá-los – “nem *todos* os tamanhos nem *todas* as formas”, nenhum “peso absoluto”, mas apenas um “peso diferente”, e que a coroa de todo o seu sistema é a explicação dos τὰ μετέωρα<sup>46</sup>, dos corpos celestes, nos quais a forma e a matéria estariam finalmente unidas – “átomos realizados”<sup>47</sup> e realizados com aquela plenitude de independência que tornou impossível a apresentação de uma explicação acerca do seu funcionamento. Para tudo isso não há realmente nenhuma evidência, e só muita leitura nas entrelinhas das autoridades pode permitir essa reconstrução. Razões muito mais simples para cada uma dessas inovações de Epicuro podem ser apontadas, e de fato são apontadas nos relatos antigos, e é claro que a explicação dos corpos celestes é uma parte de seu sistema que lhe interessou bastante e que nesse ponto, mais do que em qualquer outro, ele estava preocupado apenas em preservar a ἀταραξία.

Mas, apesar das conclusões de Marx dificilmente poderem ser aceitas em detalhe hoje, sua tese é de real interesse para um estudante moderno do epicurismo, primeiramente porque exhibe o funcionamento de uma mente sutil e engenhosa na presença de um problema muito difícil, e, em segundo

(...). Mas foram os epicuristas, os estoicos e os céticos que puseram a noção de ataraxia no centro de seu pensamento” (*Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Loyola, 2000. Tomo I, p. 212)

<sup>43</sup> Segundo José Ferrater Mora (cf. op. cit. Tomo III, p. 2371), ἀρχή geralmente é traduzido como “princípio”, sendo que o termo, no contexto da filosofia pré-socrática, poderia ser entendido em dois sentidos: como princípio ou fundamento da realidade (*principium essendi*) ou como princípio de razão, no sentido de razão para a aceitação de uma proposição (*principium cognoscendi*). É como princípio de realidade que essa ideia é vinculada ao pensamento de Epicuro.

<sup>44</sup> Segundo José Ferrater Mora, o termo στοιχεῖον traduz-se como “elemento”, designando assim “as entidades últimas que (...) constituem a realidade e, em particular a realidade material. (...) Assim, um átomo, um corpúsculo, uma ‘semente’, etc., são elementos” (op. cit. Tomo II, p. 810)

<sup>45</sup> Sobre esse conceito, José Ferrater Mora nos informa: “Aristóteles objetou a Demócrito que os átomos que se movem à mesma velocidade em direção vertical nunca podem se encontrar. Para responder a essa objeção, supõe-se que Epicuro tenha formulado a doutrina depois chamada de *clinamen* ou *inclinação* dos átomos. Ela consiste em supor que os átomos experimentam um pequeno ‘desvio’ que permite que eles se encontrem. O peso – *pondus* – dos átomos empurra-os para baixo; o desvio – o *clinamen* – permite que se movam em outras direções. Assim, o *clinamen* é considerado a inserção da liberdade no âmbito de um mundo dominado pelo mecanicismo” (op. cit. Tomo I, p. 483).

<sup>46</sup> “Na teoria dos meteoros, aflora, portanto, a alma da filosofia da natureza de Epicuro”, diz Marx, Cf. p. 124. O termo “meteoros” foi amplamente usado desde a antiguidade para designar todos os corpos e fenômenos celestes.

<sup>47</sup> “Os corpos celestes são, portanto, os átomos que se tornaram reais”, diz Marx. Cf. p. 122.

lugar, porque chama a atenção de uma forma muito cativante para a diferença real entre Demócrito e Epicuro, e para a genuína originalidade deste. Mas talvez elas sejam mais instrutivas porque mostram como é difícil para um crítico se aproximar dos escritores antigos a não ser sob a atmosfera do seu próprio tempo, como é difícil resistir à tentação de colocar neles seu próprio pensamento e aquele de seus contemporâneos. A inclusão dessa tese no volume vale muito a pena e qualquer estudante do epicurismo que vier a lê-la levará consigo algumas ideias esclarecedoras.

Traduzido por Jean Rodrigues Siqueira<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor do curso de Graduação em Filosofia e do curso de Pós-Graduação em Filosofia e Pensamento Político Contemporâneos do Centro Universitário Assunção (UNIFAI). Contato: jeansiq@hotmail.com.

## Sobre a Revista

A Revista Lumen é uma publicação semestral de caráter multidisciplinar organizada pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI, que tem como objetivo divulgar o trabalho de docentes, pesquisadores e convidados de Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e do exterior. A revista aceita trabalhos que não tenham sido publicados ou estejam em vias de publicação em outros periódicos, desde que atendam os seguintes requisitos:

- abordem, através de qualquer metodologia, temas relevantes nas áreas de ciências humanas, de forma aprofundada, revelando reflexão crítica;
- constituam ensaios bibliográficos, comunicações, resenhas, entrevistas, artigos, revisões bibliográficas e traduções;
- estejam adequados às normas de publicação da revista.

A publicação do material dependerá de sua pertinência e profundidade. Os trabalhos enviados à revista deverão ser analisados pela Comissão Editorial, que considerará a adequação da contribuição à linha editorial da revista. Tendo a Comissão Editorial analisado positivamente o material enviado, os originais serão submetidos à avaliação *ad-hoc* de, ao menos, dois pareceristas. Eventuais sugestões de modificação de estrutura ou conteúdo das contribuições feitas pela Comissão Editorial e/ou pelos pareceristas serão previamente acordadas com os autores. Só serão aceitos textos escritos em português. Textos produzidos em outros idiomas deverão, portanto, ser traduzidos. Com efeito, a Comissão Editorial vê-se totalmente responsável por rejeitar trabalhos enviados que não se enquadrem em sua linha editorial, que técnica, estrutural e/ou teoricamente demonstrem fragilidades ou que, simplesmente, não atendam aos requisitos acima discriminados. Os trabalhos aprovados pela Comissão Editorial, pelos pareceristas e pelo Conselho Consultivo, seguirão para a publicação, respeitando, todavia, a ordem de publicação (número da revista) e, dependendo do tipo de trabalho enviado, a adequação ao tema geral do Dossiê. Destarte, o prazo máximo para a comunicação de resposta de aprovação ou rejeição do material enviado ao colaborador é de 90 dias, iniciando pela confirmação do recebimento do trabalho.

## Normas para publicação

A Revista Lumen tem 5 seções temáticas: 1) artigo; 2) entrevista; 3) resenha; 4) traduções; 5) ensaios.

O número máximo de caracteres com espaços, incluindo notas de rodapé, deve corresponder a cada categoria:

- para artigo, até 60 mil caracteres com espaços;
- para entrevista, até 20 mil caracteres com espaços;
- para resenha, até 10 mil caracteres com espaços (só serão aceitas resenhas de livros publicados nos últimos 5 anos ou que tenham grande relevância para a área de conhecimento a qual pertencem)
- para traduções não há um limite de caracteres pré-definido, embora, no que se refere aos textos traduzidos recomenda-se concisão para não fugir ao padrão editorial.
- para ensaios não há limite de caracteres pré-definidos, embora seja recomendado que o texto possua uma abordagem original e autoral.

Os autores deverão enviar o material para proposta obedecendo aos parâmetros de formatação da Lumen, com um currículo sintético, através do portal da revista, que pode ser acessado no endereço: <http://www.periodicos.unifai.edu.br>

Os artigos devem ser acompanhados de resumos em português e inglês (abstracts) podendo também incluir imagens, que serão distribuídas em, no máximo, duas páginas ao final do artigo.

Os textos serão enviados em arquivo no formato Microsoft Office Word 2003©, ou mais recente; e as imagens em arquivo JPG ou TIF.

Caso as imagens não estejam de acordo com os padrões exigidos para um resultado excelente, a editoria poderá alterar as dimensões indicadas para a reprodução, guardando o direito de não utilizá-las, em caso de inadequação completa; também poderá transformar imagens coloridas em preto-e-branco, para assim publicá-las.

A simples remessa de originais implica a autorização para publicá-los.

O mérito dos textos propostos será julgado pelos editores da Lumen e por dois pareceristas da área, tendo como critérios mais relevantes a originalidade do conteúdo e a sua compatibilidade com os estudos das áreas pertinentes.

## Parâmetros de formatação

1. O texto deve estar em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5. Os resumos e abstracts devem ter, em média, cem palavras. O resumo e o abstract também devem apresentar de três a cinco palavras-chave e keywords. O título do artigo deve estar em negrito e, também, deve ser apresentado em caixa alta, tamanho 12. Os intertítulos devem ser apresentados em negrito, tamanho 12, com caixa alta somente no início da palavra.

2. As referências bibliográficas completas deverão aparecer ao final do texto – portanto, quando uma referência bibliográfica aparecer pela primeira vez, citá-la no corpo do texto, entre parênteses, logo após a citação. Em citações literais, deverá aparecer da seguinte forma: (Autor, ano, página). Em citações não literais, a referência deverá ser feita da seguinte forma: (Autor, ano).

3. O uso de notas de rodapé será válido somente para inserção de informações complementares ou para apresentação de trecho na língua original, quando traduzido no corpo do texto. As notas devem aparecer em pé de página (rodapé) e indicadas por algarismos arábicos em ordem crescente.

4. Quando inseridas no corpo do texto, as transcrições devem ser destacadas entre aspas duplas (havendo aspas no texto original, elas se transformarão em aspas simples). Quando a transcrição tiver três linhas completas ou mais, deverá ter o parágrafo recuado à esquerda, letra tamanho 10 e espaço simples, sem aspas. O itálico deve ser usado somente nos títulos de obras, em expressões estrangeiras ou termos em destaque.

5. As imagens não devem ser inseridas no arquivo do texto. Deverão ser enviadas cada uma em arquivo separado (no formato TIF ou JPG), em baixa resolução, para o processo de seleção. As imagens serão indicadas no corpo do texto entre colchetes: Ex: [Fig. 1], [Fig 2], [Fig 3], e assim por diante. Cada arquivo de imagem deve indicar no nome essa numeração, sem os colchetes.

6. Após a aprovação do artigo, o autor deverá enviar, imediatamente, as imagens com alta resolução, para serem publicadas. Devem ter, no mínimo, 300 dpi e dimensões compatíveis com o tamanho no qual ela será reproduzida.

7. Em arquivo separado, contendo o título do artigo, o autor fará uma lista das legendas de todas as imagens, segundo sua numeração. A imagem ou figura deve apresentar uma legenda que deve trazer, na ordem: título da imagem. Crédito fotográfico ou Procedência: (referência à publicação e página da qual foi capturada a imagem).

### Para citação nas notas

Livro:

SOBRENOME, Nome. Título em itálico. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

\* Caso haja outra edição do mesmo livro, esta deve ser indicada logo após o título.

Coletânea:

SOBRENOME, Nome. “Título do capítulo entre aspas”. In: SOBRENOME, Nome (Org.) Título em itálico. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

Artigo:

SOBRENOME, Nome. “Título do artigo entre aspas”. Título do periódico em itálico. Local de publicação, volume, número do periódico, mês (abreviado) e ano de publicação.

\* No caso de jornal, indicar também o dia antes do mês.

Trabalho acadêmico:

SOBRENOME, Nome. Título do trabalho em itálico: subtítulo. (tipo de trabalho: tese, dissertação ou monografia) Vinculação acadêmica, (Orientação), local e data da apresentação ou defesa.

Documentos eletrônicos:

AUTOR(ES). Denominação ou Título: subtítulo. Indicações de responsabilidade. Data. Informações sobre a descrição do meio ou suporte.