

Oitenta e Oito Anos de Compromissos
Sempre Renovados com a Educação.



MONTAGEM

Ano 13 / N.13 - 2011

Ribeirão Preto-SP

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

REITOR

Dr. Oscar Luiz de Moura Lacerda

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS

Prof. Dr. Glauco Eduardo Pereira Cortez

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS

Prof. Ms. Paulo Alencar Lapini

COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. José Luis Garcia Hermosilla

COORDENADORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Prof. Fernando Antônio de Mello

COORDENADORIA DE GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Lidia Teresa de Abreu Pires

COORDENADORIA DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Prof. Ms. Adriano Litcanov

INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA MOURA LACERDA

DIRETOR SUPERINTENDENTE

Prof. Dr. Glauco Eduardo Pereira Cortez

DIRETOR ACADÊMICO

Dr. Oscar Luiz de Moura Lacerda

DIRETOR FINANCEIRO

Prof. Ms. José Jorge Abdulmassih Vessi

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Prof. Ms. Paulo Alencar Lapini



EDITORA

Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta

COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES

Fabiano Gonçalves dos Santos
Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta
Maria de Fátima S. C. G. de Mattos
Naiá Carla Marchi Lago

CONSELHO EDITORIAL

Carlos Alberto Simeão Junior
Cláudio Pereira Bidurin
Darcllet Terezinha Malerbo Souza
Edivaldo Aparecido Nunes Martins
Fernando Antônio de Mello
Leda Maria Braga Jorge Ferraz
Lúcia Ferreira da Rosa Sobreira
Paulo Alencar Lapini

CONSELHO CONSULTIVO

Anel Pérez - Universidade Autónoma del México
Cristiano Ferronato- Universidade Estadual do Vale do Acaraú-UVA-UNAVIDA-PB
Eliane Terezinha Peres – UFPel – Universidade Federal de Pelotas – RS
Elizete da Silva – UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana- BA
Ernesto Candeias Martins – Universidade Castelo Branco – Portugal
Fernando Antonio Freitas Senna - Centro Universitário de Vila Velha – ES
Flávia Silveira - Faculdade SENAC - Brasília- DF
José Rubens Jardimino – Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP – MG
Marco Antonio Silveira – Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP-MG
Maria Elena Pinheiro Maia – Faculdade de Itápolis - FACITA - Itápolis – SP
Maria Helena Câmara Bastos - Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul - PUC – RS
Maria Teresa Santos Cunha – Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC – SC
Rafael De Tilio – Universidade Paulista – UNIP – Ribeirão Preto – SP
Regina Helena Lima Caldana – Universidade de São Paulo - USP – SP
Renato Leite Marcondes – Universidade de São Paulo - USP – SP
Wenceslau Gonçalves Neto – Universidade Federal de Uberlândia - UFU – MG



Catálogo na fonte elaborada pela Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza - CRB 8/7006

Montagem / Centro Universitário Moura Lacerda. – v.13, n.13 (2011)
Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2011.

Anual
ISSN 0104-4826

1. Conhecimentos gerais – Periódicos. I. Centro Universitário Moura
Lacerda.

CDD – 000

PUBLICAÇÃO ANUAL / ANNUAL PUBLICATION

Solicita-se Permuta/Exchange Desired

INDEXAÇÃO

Revista indexada em Bases de Dados de abrangência Nacional e Internacional:

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira
INEP/ Ministério da Educação). Abrangência nacional, acesso: <http://inep.gov.br/pesquisa,bbe>;

Revista indexada em GeoDados; site: <http://geodados.pg.utfpr.edu.br/>
Abrangência nacional, acesso: <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>.

CLASE – Base de Dados Bibliográficos de Revistas de Ciências Sociais e Humanas (Universidad Nacional
Autónoma de México). Abrangência internacional, acesso: www.dgb.unam.mx/clase

LATINDEX – Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina e
Caribe, España y Portugal. Directorio, catálogo e índice. Acesso: www.latindex.unam.mx

CAPA

Natureza e Cultura: diálogos de aproximação e de distanciamentos

Autoria:

Hugo César Cardozo

Direção de Arte:

Hugo César Cardozo

Orientação: Fernando Antônio de Mello

Núcleo de Publicidade e Propaganda do Curso de Comunicação Social



REVISÃO DE INGLÊS

Natascha Vicente da Silveira Costa

EQUIPE DE PRODUÇÃO

Ângela Aparecida Caçador Nocera Censi
Kelly Cristina Britto Lopes

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Amarílis Garbelini Vessi

ENDEREÇO/ADDRESS

Rua Padre Euclides, 995 - Campos Elíseos
Ribeirão Preto - SP - Brasil - CEP 14.085-420
Tel.: (16) 2101 1010

SETOR DE PUBLICAÇÕES

Tel.: (16) 21011086
E-mail: publicacao@mouralacerda.edu.br

REVISTA DISPONÍVEL NO FORMATO ELETRÔNICO

Home page: www.mouralacerda.edu.br

Link: Publicações

Os artigos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam a opinião da Instituição Universitária Moura Lacerda.





SUMÁRIO / CONTENTS

Editorial 09

ARTIGOS / ARTICLES

LINGUAGENS CULTURAIS E DE CONSUMO

Reescrita Ficcionalizada da história de Jesus
Maria Elena Pinheiro MAIA 15

Os Jornais enquanto fontes para o estudo da romanização em Mariana – MG
Germano Moreira CAMPOS 27

Na Busca pela distinção: casamentos, títulos de nobreza e manutenção das elites no Brasil oitocentista
(Ouro Preto, 1850-1902)
Amanda Dutra HOT 39

Brechós: opção de consumo e negócio
Aline Silvério de OLIVEIRA
Marco Antonio NICOTARI 51

LINGUAGENS CORPORAIS

Transtornos alimentares em mulheres de 20 a 30 anos frequentadoras de academia em Ribeirão Preto.
Carlos Alberto SIMEÃO JÚNIOR
Lidia Teresa Abreu PIRES
Patrícia ALVES 63

O Futebol numa abordagem multidisciplinar: a importância da noção de regras do jogo de futebol para a
aquisição de valores.
Antonio Carlos CARASKI
Paulo Cesar CEDRAN 71

LINGUAGENS ESCOLARES

Desmontando os discursos da descentralização: a territorialização socioeducativa e a autonomia das esco-
las portuguesas.
Ernesto Candeias MARTINS 81

Bullying na escola: imposição intencional de sofrimento emocional.
Flaviana DEMENECH
Carlos Henrique Damim MORAES 93

Laboratório de práticas contábeis: experiência e aprendizado a distância pelo uso de software.
Nelson Luiz Fernandes BRAVO 101

O Perfil do egresso do Curso de Pedagogia: um olhar sobre a formação e o campo de atuação do pedagogo numa perspectiva da legislação educacional vigente.
Alessandra Mara de ASSIS
Marco Aurélio Gomes de OLIVEIRA
Mario BORGES NETTO 107

Educação Holística: linguagem globalizada.
Luciana Fabiano dos Santos UCHÔA
Marcélio Rodrigues UCHÔA 117

ESTUDOS DE MEDICINA VETERINÁRIA

Teste a campo de uma bacterina mista contra mastite bovina.
Adriana ANDREOLI
Naiá Carla Marchi de Rezende LAGO
Patrícia Gelli Feres de MARCHI
Selma de Fátima GROSSI 125

Editorial

A Revista Montagem, mantendo a tradição de propiciar o diálogo intelectual entre pesquisadores que se debruçam sobre as diferentes áreas do conhecimento e que atuam em instituições situadas nas diversas regiões brasileiras e, também, no exterior, está disponibilizando aos leitores uma gama de artigos que se caracterizam pela pluralidade de temas e de significados.

Abrindo os debates, sob o prisma da cultura, encontra-se o artigo **Reescrita ficcionalizada da História de Jesus**, em que a autora analisa a obra do escritor português José Saramago, **O Evangelho segundo Jesus Cristo**. Trata-se de um livro instigante, fruto de uma inteligência exponencial, em que o autor reconstrói a vida de Jesus desde seu nascimento até sua morte, de modo coerente e verossímil, dando-lhe uma versão mais humana, menos lacunar que a versão bíblica.

O livro, entretanto, distancia-se da representação tradicional do Evangelho, evidenciando um caráter frágil e vulnerável do personagem, mais condizente com sua humanidade. A autora ressalta que, embora parta de um modelo de “realidade”, inspirado na memória e nas imagens históricas de Jesus, o que se encontra em Saramago é uma recriação na linguagem literária, portanto, um ser ficcional, construído de acordo com a função que exerce na obra, em consonância com as concepções intelectuais, morais e ideológicas do narrador.

No âmbito da cultura e sociedade, a Revista apresenta dois textos que enriquecem os estudos das linguagens culturais e historiográficas oitocentistas. Ambientados na antiga região das Minas Gerais e tendo como cenário as cidades históricas de Ouro Preto e Mariana, os artigos instigam a reflexão sobre os modos e formas que perpassavam pelas práticas econômicas, sociais e religiosas, dirigidas para a manutenção hegemônica das elites regionais.

Utilizando-se da linguagem jornalística, o artigo **Os Jornais enquanto fontes para o estudo da Romanização em Mariana-MG**, trata do bispado de Dom Antônio Ferreira Viçoso nessa Diocese, no período de 1844 -1875 quando, então, foi promovida uma reestruturação da igreja, com a implementação de um catolicismo romanizado, ultramontano, e de um modelo eclesial que se desejava consolidar naquela diocese e que se diferenciava do então praticado, de cunho iluminista e regalista .

Mantendo o cenário da região das Minas Gerais do século XIX, o artigo **Na busca pela distinção: casamentos, títulos de nobreza e manutenção das elites no Brasil oitocentista (Ouro Preto, 1850-1902)** trata da trajetória de uma família da classe senhorial ouropretana, os Teixeira de Souza Magalhães. Aponta para as estratégias desencadeadas no esforço de manutenção da riqueza e do status social, tão caro às elites da época. Com essa determinação, o grupo familiar desencadeia diferentes procedimentos para invenção e reinvenção de um cotidiano senhorial característico do Brasil Imperial.

Ainda no âmbito das linguagens, dirigindo-se, porém, para as linguagens empresariais da moda, de consumo e do comércio de roupas usadas, conhecidos como brechós, o artigo **Brechós: opção de consumo e negócio** discute uma interessante percepção sobre atitudes comportamentais de consumidores e de não consumidores de roupas usadas, comércio que vem se popularizando no Brasil e atraindo consumidores de diferentes camadas sociais. Sob diferentes denominações, como penhores, mercado de pulgas, escambo, sebo e antiquário, os brechós instigam um imaginário de afinidades e de oportunidades entre as mercadorias e os consumidores.

Os autores denotam que, embora questões sobre o varejo de moda sejam objeto de estudos de diferentes áreas do conhecimento, como a economia, o marketing e a psicologia, entre outras, existem, ainda,

muitos vazios a serem preenchidos. Destacam que estudos sobre o varejo de mercadorias usadas revelaram - se bastante acanhados, e que poucas publicações tratam o tema sob o signo empresarial, obliterando formas com as quais consumidores representam a recirculação de mercadorias usadas.

Observaram, ainda, na fala dos consumidores, que alguns procedimentos cotidianos comerciais exigem mudanças e atitudes mais cuidadosas, mais agressivas, por parte dos comerciantes. Apontam para uma maior divulgação de locais, horários, um refinamento quanto à aparência das mercadorias oferecidas e à importância de um portfólio mais detalhado, propiciando maior visibilidade e credibilidade às mercadorias oferecidas.

Uma vida saudável, a prática de esportes, hábitos e comportamentos alimentares, e a preocupação com a gordura corporal constituem-se nos paradigmas contemporâneos a serem perseguidos. Evidencia-se que, no campo das linguagens corporais da modernidade, o corpo magro constitui-se num rígido padrão de beleza, emulando, cada vez mais, mulheres a se submeterem a dietas, excesso de exercícios físicos, ao uso de diuréticos e drogas anorexígenas. No artigo **Transtornos alimentares em mulheres de 20 a 30 anos frequentadoras de academia em Ribeirão Preto**, os autores destacam que tais comportamentos são considerados como precursores dos transtornos alimentares compreendidos como anorexia e bulimia nervosa (AN e BN, respectivamente). Aplicando o Eating Attitudes Test (EAT 26), ou Teste de Atitudes Alimentares, que é um dos instrumentos mais utilizados para se medir sintomas de transtornos alimentares, em trinta mulheres de 20 a 30 anos, que frequentam uma academia, os pesquisadores constataram que uma parcela considerável da amostra (14 mulheres ou 46,67%) foi classificada como positiva no Teste de Atitudes Alimentares, podendo ser incluída em grupo de risco.

Debates, reflexões sobre uma vida ativa e saudável, a importância de práticas esportivas e os cuidados com o corpo inspiraram o artigo **O futebol numa abordagem multidisciplinar: a importância da noção de regras do jogo de futebol para a aquisição de valores**. Os autores enfatizam que o professor de Educação Física, quando desenvolve atividades corporais lúdicas, recreacionistas e esportivas, danças e jogos, propicia aos seus alunos possibilidades de um conhecimento mais reflexivo dos conteúdos trabalhados, instigando-os a perceber-se como um todo. Permite, ainda, que os jovens se apropriem de uma cultura corporal e estabeleçam relações deste saber com outros saberes, imprimindo uma cultura corporal de forma plural e interdisciplinar. Aponta para a importância da noção de regras do jogo de futebol para a formação humana e aquisição de valores junto a crianças. Os autores enfatizam que, sendo uma prática, independente de processos de escolarização ela permeia a própria cultura corporal e esportiva da criança brasileira.

Trilhando sobre o campo da Educação Escolar, os trabalhos apresentam-se sob diferentes olhares e estabelecem reflexões em torno da interlocução entre esses dois campos e no aprofundamento epistemológico e metodológico provocado por essa interação. Essa conjunção produz novos significados e um processo contínuo de reinvenção do cotidiano escolar.

No artigo **Desmontando os discursos da descentralização: a territorialização socioeducativa e a autonomia das escolas portuguesas**, o autor, estudando a realidade de seu país, faz uma reflexão sobre o tipo de relação estabelecida entre *escola - comunidade educativa* no âmbito do sistema educativo nacional. Destaca a importância das parcerias na política educativa local que, produzindo além de uma descentralização educativa, permitem a autonomia das escolas, lógicas de ação e de participação dos atores educativos e, portanto, propiciam a qualidade da educação/ensino.

O cenário escolar também se constitui no objeto de reflexão do artigo **Bullying na escola: imposição intencional de sofrimento emocional**, em que os autores se preocuparam com uma questão que vem perpassando a contemporaneidade, que é o *bullying* nas escolas. De origem inglesa, a palavra identifica um tipo específico de violência que envolve conhecimentos médicos, pedagógicos, psicológicos, jurídicos,

sociológicos, históricos e administrativos. Os autores alertam para os efeitos perversos dessa prática e seus desdobramentos nos processos de aprendizagem, indicando possíveis soluções que poderão colaborar para a erradicação dessa prática.

Enriquecendo o dossiê sobre as práticas escolares, o artigo **Laboratório de práticas Contábeis: experiência e aprendizado a distância pelo uso de softwares** revela uma reflexão sobre a formação do bacharel de Ciências Contábeis, que exige competências e habilidades para uma eficiente prática contábil. Aponta para a importância do conhecimento e práticas das Novas Tecnologias da Comunicação - NTICs, e de sua necessária atualização. Ressalta que o **Laboratório Contábil** é uma disciplina de capacitação a distância, cujo sistema instrucional é constituído pelo material didático e pelo software aplicativo. Propõe o uso do software **Contmatic Phoenix**, por meio de aulas de Laboratório, no curso de Ciências Contábeis, na modalidade de Educação a Distância. Entende que essas práticas qualificam o fazer dos futuros profissionais da área, preparando-os para os desafios da área contábil.

Ainda no campo da Educação Escolar, a Revista coloca em cena um tema que, de forma recorrente, suscita indagações e reflexões. No artigo **A formação de professores para a educação básica, em Cursos de Pedagogia**, a discussão perpassa pela formação e pelo campo de atuação do Pedagogo, à luz da legislação educacional. A proposta é a de identificar perfis profissionais produzidos após aprovação da Resolução CNE/CP 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Observam que o movimento de reformas que as universidades brasileiras vivenciam constitui-se, portanto, num desafio para a educação, diante das demandas do capital mundial que exigem um perfil profissional sintonizado com a esfera econômica. Os autores concluem que esse contexto implica repensar sobre a formação, a qualificação, a requalificação e as próprias instituições formadoras.

Numa dimensão mais ampla da Educação, mas com profundas repercussões na esfera escolar, o texto **Educação Holística: linguagem globalizada** apresenta uma visão holística do conhecimento humano. Discute a tese de que a educação, num contexto globalizado e sob os signos da comunicação digital contemporânea, nos remete para um olhar global. Ressalta que, diferenciando-se de outros períodos históricos, a *Globalização* estabelece uma nova cultura. Os autores apontam para o necessário domínio de uma bagagem linguística rica de estilos, pois a era globalizada possibilita, no tempo presente, uma multiplicidade de conhecimentos, como aponta Pierre Bourdieu, em **A Economia das Trocas Linguísticas**. Assim, a imagem de uma **Aldeia Global** tonifica os imperativos contemporâneos de desencadeamento de diferentes e abrangentes competências linguísticas.

Deslocando-se para o campo das ciências agrárias e veterinárias, o artigo **Teste a campo de uma bacterina mista contra mastite bovina** trata de uma doença conhecida como mastite bovina e que possui alta incidência no gado leiteiro, tornando-se a responsável por grandes prejuízos econômicos. Os autores realizaram um experimento visando mensurar a eficiência da bacterina mista Mastiplus BR na cura e prevenção da mastite infecciosa com animais que receberam o tratamento com a bacterina mista, constatando que a prevalência da mastite no grupo tratado foi reduzida em 60% e a incidência passou de 25% para 10% nos animais tratados. Evidenciaram, portanto, a eficiência da bacterina mista antimastite, tanto no tratamento quanto na prevenção dessa doença, no rebanho testado.

A Revista, como se denota, oferece ao leitor, uma pluralidade de temas e ensaios que enriquecerão suas percepções e formas de olhar o mundo e, assim, transformar e reinventar seu cotidiano.

LINGUAGENS CULTURAIS E DE CONSUMO



REESCRITA FICCIONALIZADA DA HISTÓRIA DE JESUS

Maria Elena Pinheiro MAIA*

Resumo

Saramago reconstrói a vida de Jesus desde seu nascimento até sua morte de modo coerente e verossímil, dando-nos uma versão mais humana, menos lacunar que a versão bíblica. Mas, embora parta de um modelo de “realidade”, como a imagem histórica de Jesus, o que vamos encontrar é uma recriação literária, portanto um ser ficcional, construído de acordo com a função que exerce na obra, em consonância com as concepções intelectuais, morais e a ideologia do narrador.

Palavras-chave: *Reescrita; Ficção; Jesus; Herói Trágico; Mito.*

FICTIONALIZED REWRITING OF JESUS' STORY

Abstract

Saramago rebuilds Jesus' life from his birth to his death in a coherent and verisimilar way, giving us a more human version, less lacunar than the biblical one. But, although he starts from a pattern of “reality”, as Jesus' historical image, what we meet is a literary recreation, therefore a fictional being, built in accordance with the function he professes in the work, in harmony with the narrator's intellectual, ethical and ideological conceptions.

Keywords: *Rewriting; Fiction; Jesus; Tragic Hero; Myth.*

Uma das primeiras imagens que surgiu de Jesus foi a de um jovem pastor de fisionomia romana com uma ovelha nos ombros. Não temos uma imagem judia de Jesus, pois a lei mosaica não permitia que os judeus construíssem imagens.

Os evangelhos não trazem referências quanto ao aspecto pessoal de Jesus. Provavelmente teria a aparência física comum à região em que viveu. Com o decorrer da história, seu rosto foi retratado segundo a visão subjetiva e o estilo de época de inúmeros artistas.

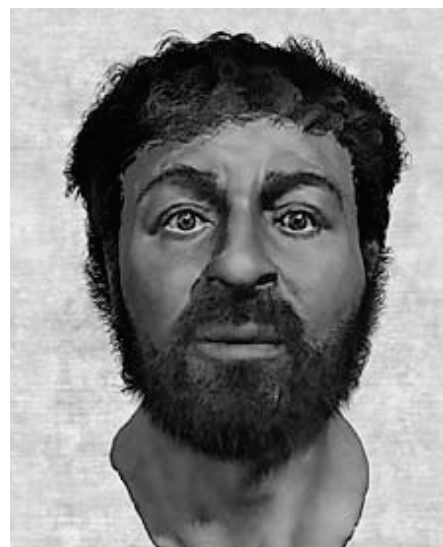
* Mestrado e Doutorado em Estudos Literários - UNESP/Araraquara-SP. Docente da Faculdade Educacional e Cultural de Itápolis- FACITA. Itápolis-SP. Email: elena-maia@uol.com.br.

As imagens mais tradicionais e que ocupam o imaginário dos cristãos são as fixadas pelos pintores renascentistas, que teriam possivelmente se inspirado em relíquias religiosas. A mais conhecida dessas relíquias é o Santo Sudário, o manto que envolveu o corpo de Jesus, cujo contorno teria ficado aí impresso. São essas pinturas da fisionomia de Jesus que recebem maior credibilidade por parte dos fiéis do cristianismo e que dificilmente serão substituídas pela nova versão apresentada pelo computador (Fig. 1).

A publicação dessa nova face de Jesus acarretou muitos comentários na imprensa e, de certo modo, indignação entre os cristãos que já possuíam “a sua imagem”, que certamente não coincide com essa, reconstruída a partir de um crânio humano remanescente de dois mil anos atrás, que pertenceu a um homem da região do atual Israel, de onde Jesus é originário.

Talvez esse rosto de traços semitas, olhos escuros e pele amorenada esteja mais próximo do verdadeiro rosto de Jesus. Já se sabia que a possibilidade de ter ele a pele clara e os olhos azuis era quase impossível, tendo em vista sua origem.

Figura 1 – A face do Cristo, segundo os computadores.



VEJA, São Paulo, ano 34, nº 13, p. 64, 4 abr. 2001.

Mas saber como era realmente o rosto de Jesus nunca foi preocupação primordial da Igreja, para a qual importava, sim, o significado simbólico que sua imagem, qualquer

que ela fosse, faria emergir do pensamento de seus fiéis. Portanto, cada povo poderia criar seu culto de acordo com seus traços culturais e étnicos, já que a imagem de Cristo não é dogmática, e sim de uso estratégico.

Essa e outras controvérsias, a respeito da vida de Jesus e de seu aspecto pessoal, nada ofuscam o poder que ele exerce no mundo ocidental, pois a fé não exige comprovação científica. A aura mítica, que envolve essa personagem histórica, protege-a do assédio das ciências.

E agora, além do histórico e do mítico, vê-lo-emos também sob outro ângulo: o da ficção. Saramago “desenha” seu Jesus artisticamente, como o fizeram os renascentistas, mas a imagem que ele nos apresenta parece estar mais próxima do real, já que seu Jesus possui pele escura e barbas pretas e também - por que não? - é bonito. Transcrevemos abaixo uma passagem que focaliza alguns traços físicos da personagem Jesus:

Nunca mais deste notícias de ti, disse Maria enfim, e neste momento soltaram-se-lhe as fontes dos olhos, era o seu primogênito que ali estava, tão alto, a cara já de homem, com uns começos de barba, e a pele escura de quem leva a vida debaixo do sol, de frente para o vento e a poeira do deserto. (SARAMAGO, 1992, p. 252).

A personagem Jesus será construída lentamente, desde seu nascimento até sua morte. Coerente e verossímil, há uma lógica pré-estabelecida pelo autor que permite que seu leitor tenha uma ideia convincente dessa criação fictícia. A personagem, embora seja o elemento mais atuante no romance, só adquire significação se levarmos em conta o contexto em que está inserida. Enredo, personagem e ideias estão intimamente interligados no romance, mas é a personagem que mais seduz afetiva e intelectualmente o leitor. Ela não pode existir separada do enredo e das ideias que representam o significado da obra. Mas o elemento essencial e mais eficaz no romance é sua construção estrutural e não a personagem, embora tenhamos a sensação que esse ser fictício é o elemento mais vivo no texto. A compreensão que temos da personagem de ficção parece-nos mais exata, complexa e coerente do que a preocupação fragmentária que temos de nossos semelhantes visto ser ela uma estrutura lógica criada e dirigida pelo escritor. Por isso, mesmo quando o narrador saramaguiano toma um modelo da “realidade”, como a imagem histórica de Jesus, ele constrói sua interpretação levando em conta sua capacidade criativa, clarividente, e exercendo soberanamente sua onisciência de criador. E essa versão parece-nos mais humana, menos lacunar e fragmentária que a versão bíblica, já que seu narrador sabe tudo a respeito de Jesus, dando-

-lhe maior legitimidade. Como nos diz Antônio Cândido (1976, p. 66):

[...]na verdade, enquanto na existência quotidiana nós quase nunca sabemos as causas, os motivos profundos da ação dos seres, no romance estes nós são desvendados pelo romancista, cuja função básica é, justamente, estabelecer e ilustrar o jogo das causas, descendo a profundidades reveladoras do espírito.

Embora tenha havido um Jesus histórico, o que vamos encontrar é um ser fictício, criado pela imaginação do romancista de acordo com sua intenção e sob a égide de suas concepções intelectuais, morais e ideológicas e materializado em linguagem. O narrador não nos dá uma imagem nítida de seu aspecto físico, mas podemos detectar seu modo de ser através da organização coerente dos elementos constitutivos de seu caráter.

Só há um tipo de personagem: a inventada. Embora ela parta da realidade individual do romancista, ela será sempre um ser ficcional, construída de acordo com a função que exerce na obra, atendendo às intenções do autor, que se apoiará na memória, na observação e na imaginação. A personagem deve ser convencionalizada, isto é, apresentar traços que a tornem verossímil e coerente, aceita, portanto, pelo leitor. Originada ou não na observação, a construção da personagem depende, como afirma Cândido (1976, p. 75), de uma “*escolha e distribuição conveniente de traços limitados e expressivos*”, Assim sendo:

A vida da personagem depende da economia do livro, da sua situação em face dos demais elementos que o constituem: outros personagens, ambiente, duração temporal, idéias. Daí a caracterização depender de uma escolha e distribuição conveniente de traços limitados e expressivos, que se entrossem na composição geral e sugiram a totalidade dum modo-de-ser numa existência.

Jesus – herói trágico

O narrador compõe a trajetória de Jesus – personagem fulcral e herói desse evangelho – narrando suas aventuras, sua vivência amorosa, seus conflitos, suas frustrações e, enfim, sua morte. A escolha e a caracterização do herói retrata os padrões morais e ideológicos de uma comunidade, de um grupo social ou de seu autor, mas deve-se levar em conta também sua aceitação por parte

dos receptores, pois sua imagem está condicionada tanto pelos fatos textuais quanto extratextuais, como diz Aguiar e Silva (1992, p. 701):

Em qualquer caso, porém, diferentes leituras do mesmo texto – diferentes tanto no plano sincrónico, como no plano diacrónico – originarão a escolha de heróis diferentes ou, pelo menos, motivarão interpretações diferentes do mesmo herói. Os leitores de uma determinada época ou de um determinado grupo social podem identificar-se admirativa, simpatética ou catarticamente com um herói que suscite, aos leitores de outra época ou de outro grupo sociocultural, um distanciamento irônico ou mesmo uma acentuada animadversão.

A figura de Jesus é desmitificada e rebaixada à vida de um homem comum, apresentando fraquezas, dúvidas, falhas, erros inerentes à humanidade. Mas, mesmo assim, o que lhe resta de sua aura mítica o coloca acima dos outros mortais. É filho do acasalamento entre um ser humano e uma divindade. “Isto caracteriza os seres superiores, os heróis e aristocratas, mas é também a desgraça, a origem da desgraça do herói” (KOTHE, 1985, p. 25). Ser eleito filho de Deus não será para Jesus uma tarefa fácil. Como observa Maria de Magdala, ele terá que ser superior aos demais seres humanos - portanto, um herói:

Não sei nada de Deus, a não ser que tão assustadoras devem ser as suas preferências como os seus desprezos, Onde foste buscar tão estranha idéia, Terias de ser mulher para saberes o que significa viver com o desprezo de Deus, e agora vais ter de ser muito mais que um homem para viveres e morreres como seu eleito (SARAMAGO, 1992, p. 309).

Segundo Muller (1987, p. 34), o herói precisa aprender a desenvolver as capacidades anímicas essenciais a sua transformação, isto é, saber, ousar, querer e calar.

Saber designa uma elevada disposição para aprender, uma abertura para o novo – a curiosidade criativa – e uma enorme necessidade de entender cada vez melhor e mais profundamente as inter-relações. Ousar significa a coragem para o risco cauteloso, sem a qual não haveria a busca do desconhecido e não se poderia superar os inevitáveis conflitos com os semelhantes, que surgem do fato de se distanciar um pouco das normas coletivas, preferindo-se assim manter-se fiel a si mesmo. Querer expressa a força de seguir o próprio caminho com paciência, firmeza e intencionalidade, mobilizando toda a personalidade, apesar de todas as adversidades e reveses; e no calar revelam-se a

disciplina emocional, a autodeterminação, a autonomia.

Jesus sai de sua casa à procura de sua própria identidade, em busca do desconhecido; ousa enfrentar sozinho o mundo e mantém-se fiel a si mesmo, desobedece a Deus e tenta até enganá-lo; quer salvar a humanidade de todas as dores que lhe são reservadas, mas, impotente diante do poder de Deus, resigna-se, cala-se e aceita com autodeterminação o destino que lhe fora designado.

Embora se questione se é possível o trágico dentro da concepção cristã, que admite o arrependimento e o perdão, que não existem para o herói trágico grego, a trajetória da personagem Jesus é trágica. Seu destino é manipulado por Deus desde o nascimento, sem direito ao livre-arbítrio, e, embora indignado, ele aceitará seu destino, visto não possuir forças para modificá-lo, pois sabe que está enredado num conflito insolúvel. Segundo Kothe (1985, p. 24), *o herói trágico é um herói potencialmente épico e azarado pelo destino.*

Jesus Cristo possui também as características do herói trágico. Reúne em si os contrários: o ser homem e Deus ao mesmo tempo. Quanto mais sofre como homem, mais engrandece sua força divina.

Como homem simboliza a dura aprendizagem da condição humana, cujo percurso é a queda, e é esta que lhe permitirá resplandecer em toda a sua grandeza, em toda a sua divindade, por ser Deus. É no momento de sua crucificação que ele atinge sua glória, adquire uma grandeza que não obtivera antes.

Na tragédia clássica, a queda era resultante de uma *hybris*, uma violação da ordem natural das coisas, e o herói era punido por ter desafiado os deuses, por ser um rebelde político, por agir contra a ordem vigente. A desmedida de Jesus Cristo é o fato de que ele pretende salvar a humanidade e, do mesmo modo que o herói trágico grego, pagará por um pecado que não é originado em si próprio. Mas mesmo sendo submetido ao sofrimento, está em paz consigo mesmo, pois vê a possibilidade de mudar o destino.

É interessante notar que, na tragédia clássica, os homens praticam seus desejos desde que esses sejam a vontade dos deuses, isto é, embora pensem que são sujeitos de suas ações, na realidade estão apenas cumprindo a vontade alheia. Essa existência é, portanto, um beco sem saída, sem escapatória, um jogo de cartas marcadas. É assim também que vemos o personagem Jesus. Ele age, mas dentro de certos limites e da maneira imposta por seu Deus. Observemos a passagem abaixo, que nos esclarece

o quanto sua “liberdade” é ilusória:

Foste escolhido, não podes escolher, Rompo o contrato, desligo-me de ti, quero viver como um homem qualquer, Palavras inúteis, meu filho, ainda não percebestes que estás em meu poder [...] Tudo quanto a lei de Deus queira é obrigatório, as exceções também, ora, meu filho sendo tu, duma certa e notável maneira, uma exceção, acabas por ser tão obrigatório, como o é a lei, e eu que a fiz (SARAMAGO, 1992, p. 371).

Mesmo quando Jesus pensa estar driblando Deus ao pedir a Judas que o entregue como líder revolucionário que se opõe ao poder de Roma, frustrando, assim, o plano divino e, conseqüentemente, salvando a humanidade, na realidade está apenas cumprindo seus desígnios, pois sua vida fora traçada para morrer assim desde o princípio dos princípios (SARAMAGO, 1992, p. 444).

Para Jung, a figura do herói é um arquétipo que existe há tempos imemoriais e vem de um período em que o homem ainda não tinha consciência desse mito, que renasce após ser destruído. Portanto, não foi o homem Jesus que criou o mito do homem-deus. Foi ele próprio dominado por essa ideia simbólica que o distanciou da vida de um homem comum. De acordo com a teoria junguiana: *a idéia geral de um Cristo Redentor pertence ao tema universal e pré-cristão do herói e salvador que, apesar de ter sido devorado por um monstro, reaparece de modo milagroso, vencendo seja qual foi o animal que o engoliu* (JUNG, s/d, p. 72). Saramago não ressuscita sua personagem, já que tudo isto são coisas da terra, que vão ficar na terra e delas se faz a única história possível (SARAMAGO, 1992, p. 20) – a história do homem –, mas os leitores o podem fazer, pois a imagem da transcendência de Jesus está profundamente arraigada a essa história arqui-conhecida.

É ironizando que o narrador manifesta sua incapacidade de compreender o destino fatalista reservado para Jesus a fim de cumprir os desígnios de Deus, que precisará de muita destreza e concentração para conduzir esse jogo:

[...]mas o destino não é nada do que julgamos, pensamos que está tudo determinado desde um princípio qualquer, quando a verdade é muito diferente, repare-se que para que possa cumprir-se o destino de um encontro de umas pessoas com outras, como no caso de agora, é preciso que eles consigam encontrar-se num mesmo ponto e à mesma hora, o que custa não pouco trabalho, bastava que nos demorássemos, pouco que fosse, a olhar uma nuvem no céu, a escutar o canto duma ave, a contar

as entradas e saídas de um formigueiro, ou, pelo contrário, que por distração não olhássemos nem ouvíssemos nem contássemos e seguíssemos adiante, e lá se deitava a perder o que tão bem ensejado parecia, o destino é o mais difícil que há no mundo (SARAMAGO, 1992, p. 320-321).

Mas para compreendermos como o irônico se manifesta nessa personagem trágica, é necessário que percebamos como a tragédia mistura o heróico ao irônico, e para isso recorremos à teoria dos modos, de Frye (1973, p. 43), que servirá para fundamentar e reiterar a análise que fazemos deste evangelho. Para o crítico, *o herói trágico tem de ter uma envergadura adequadamente heróica, mas sua queda se complica não só com o senso de seu liame com a sociedade, mas também com o sentimento de supremacia da lei natural, ambos os quais são irônicos na referência.*

A catástrofe na tragédia relaciona-se com a situação. A vítima é escolhida ao acaso ou por sina, a ironia elimina essa arbitrariedade, realizando a escolha da vítima, do “bode expiatório”, inadequadamente, suscitando questionamentos. Pois, por mais que ele tenha feito, o que lhe acontece é bem maior do que por ventura ele mereceria. Essa vítima típica, segundo Frye (1973, p. 48), não é culpada nem inocente, apenas vive numa sociedade injusta onde essas “catástrofes” ocorrem, assim “o arquétipo do incongruente irônico é Cristo, a vítima inocente de todo, excluída da sociedade humana”. A ironia, embora descenda do imitativo baixo, caminha em direção ao mito, e isso nos permite visualizar melhor como o modo irônico constrói um mito às avessas, isto é, *como o deus de uma pessoa é o pharmakós de outro* (1973, p. 49).

“A Dessacralização de Jesus”

Cotidianamente, quando empregamos a palavra mito, usamo-la com o sentido de história falsa, ficção ou fábula, algo que pode ser superado por explicações mais racionais. No entanto, o assunto torna-se complexo quando refletimos sobre as variadas acepções que nos são oferecidas pelo dicionário: “Narrativa dos tempos fabulosos ou heróicos; Narrativa de significação simbólica, geralmente ligada à cosmogonia; Representação de fatos ou personagens reais, exagerada pela imaginação popular, pela tradição; ideia falsa, sem correspondente na realidade, etc”. Diante dessa palavra, que carrega consigo uma amplitude de sentidos e de empregos nos mais diversos contextos, percebemos o quanto é escorregadio percorrer esse labirinto de significações; mas, ao mesmo

tempo, sentimo-nos instigados a compreender a sutileza com que o fenômeno por ela expresso age em nossos pensamentos e rege nossas ações.

A ideia comum que encontramos em diversos estudos sobre o assunto é que, por ser o mito uma narrativa especial, particular, diferente das demais narrativas, ele deve ser interpretado. Ele carrega consigo uma mensagem cifrada, oculta, pois seu conteúdo não está claramente explícito, mas é possível decifrá-lo analisando o contexto social do qual ele emerge e as reações que provoca no comportamento humano.

Faz-se mister esclarecer, então, o funcionamento do mito, sua eficácia na vida social, para entendermos as sociedades primitivas, como também a atual. O mito surge como uma história verdadeira, um processo vivo de compreensão da realidade, mas hoje, quando falamos em verdade, embora muitos pensadores acreditem que ela não exista e o que chamamos de verdade nada mais seja do que uma versão bem-sucedida de um determinado fato somos levados a tentar defini-la por meio de processos racionais, lógicos e coerentes. Não é essa a verdade do mito: sua verdade é aquela intuída espontaneamente, sem exigência de comprovações. O critério de adesão ao mito é a crença, a fé e não a evidência racional. O discurso racional destrói o mito, transformando-o num simples conceito ou alegoria e, ao perder o sentido do sagrado, ele esvazia-se de seu conteúdo espiritual e afetivo, substituindo as revelações da intuição concreta pelas categorias abstratas da inteligência.

O desenvolvimento do pensamento reflexivo deveria, então, ter decretado a morte do mito como uma tentativa fracassada de explicação da realidade; mas, se atentarmos para muitos comportamentos e atitudes do homem moderno, veremos que as ciências não foram e não são capazes de justificá-los em sua totalidade. Precisamos, então, recuperar o mito em sua importância como forma fundamental de todo viver humano. A raiz da razão encontra-se na imaginação, nos pressupostos míticos e, sendo assim, o mito será o ponto de partida para a compreensão do homem. Muitas de nossas atitudes nos remetem a valores arquetípicos, existentes na natureza inconsciente e primitiva de todos nós. Nossos comportamentos estão permeados de rituais, mesmo que secularizados, e eles representam verdadeiros ritos de passagem: nascimento, adolescência, idade adulta, casamento, morte. Todas essas passagens indicam uma iniciação, implicam mudanças de regime ontológico ou de estatuto social e, às vezes, o homem não tem consciência da presença latente do mito no mais profundo de seu ser, pois muito do que dele sobrevive é interpretado na socie-

dade moderna em nível profano.

A acepção de mito menos imperfeita, segundo Mircea Eliade (1972), é aquela que narra uma história sagrada. Um acontecimento fabuloso torna-se uma realidade e o mundo se fundamentará nessa irrupção do sagrado. O homem torna-se o que é graças às intervenções do mito. Já que ele narra somente o que realmente aconteceu, isto é, *uma história verdadeira*, passa a ser o modelo de todas as atividades humanas significativas, o que o torna solidário da ontologia.

Essa *história verdadeira* é sagrada, porque só o sagrado é *real*. O sagrado opõe-se ao profano, pois o que pertence à esfera deste não participa do ser, por não ter sido fundado ontologicamente pelo mito.

O profano é uma descoberta recente na história do espírito humano, mas o homem nunca o atingirá em sua total plenitude, jamais conseguirá abolir completamente sua origem religiosa. Os vestígios do comportamento do homem religioso sempre o assediaram, por mais que ele tente dessacralizar o mundo.

É necessário aceitar a presença do mito vivo em nossa sociedade atual, compreender seu funcionamento e analisar até que ponto ele pode influenciar nosso comportamento para que possamos entender melhor muitas de nossas reações diante de tudo que nos cerca. Jamais conseguiremos ser totalmente racionais, pois, como diz Mircea Eliade (s/d, p. 169): *todo ser humano é constituído, ao mesmo tempo, por uma atividade consciente e por experiências irracionais*.

A religião, ao substituir o mito, procurou ocupar seu espaço e exercer suas funções, explicando e justificando a existência do ser humano, dando significado às relações do homem com o mundo, com Deus e com o outro.

A palavra mito, para os primeiros teólogos cristãos, foi tomada na acepção de *lenda, ficção* – portanto, mentira. Por isso, recusaram-se a ver na pessoa de Jesus uma figura mítica, consideraram-no um personagem histórico, visto que ele viveu num tempo histórico e fez-se homem comum, apesar de ser filho de Deus. Sua vida tornou-se um modelo a ser imitado pelos cristãos. E é essa imitação, esse reviver do tempo religioso que rompe com o tempo profano e que faz emergir o sentido mítico desse líder. Para a Igreja, a vida de Jesus seria a realização das profecias do Antigo Testamento e a forma literária dos Evangelhos é aquela dos documentos históricos.

Ao valorizar o tempo histórico – período do recenseamento, decretado por ordem de César Augusto, nas províncias governadas pelo cônsul Públio Sulpício Quirino, também à época em que Pôncio Pilatos era go-

vernador da Judéia – e nele inserir Cristo como unigênito de Deus, a história tornou-se possível de ser santificada. Sacraliza-se, assim, um acontecimento que teve lugar no desenrolar da história e não em ab initio. Porém, para o cristão, o nascimento de Jesus não deixa de representar o começo, uma nova situação do homem no cosmos, cujo objetivo é a salvação eterna. Quando o cristão comemora a Paixão de Cristo ele está revivendo um outro tempo, um tempo sagrado onde o mistério se reatualiza. O mito é a insurreição contra o tempo histórico, e pelo ato de repetição, impõe-lhe uma duração circular, eternizando-o.

Embora não duvidemos da existência histórica de Jesus, muitos fatos relativos a sua pessoa são considerados extremamente controvertidos e falhos e não há dúvidas de que os Evangelhos estão repletos de elementos míticos: o cristianismo só será, então, compreendido plenamente à luz do pensamento mítico. Como elucidada Mircea Eliade (1972, p. 147): *É preciso acrescentar imediatamente que, pelo fato mesmo de ser uma religião, o cristianismo teve de conservar ao menos um comportamento mítico: o tempo litúrgico, ou seja, a recuperação periódica do illud tempus do princípio.*

O Mito como elemento essencial da civilização humana

Como podemos observar, o mito é um elemento essencial da civilização humana e não apenas uma lenda inútil. Ele é uma realidade viva à qual sempre recorremos. O mito projeta o destino do ser no nível do coletivo, por meio dos arquétipos.

Ao tentarmos analisar a personagem Jesus dentro de um contexto literário, somos impelidos a penetrar nesse campo dominado pela religião e pelo mito que, apesar de distintos, estão intimamente interligados e se propõem, como vimos, exercer a mesma função: explicar a origem do homem, determinar e controlar seu comportamento.

Por possuir um poder de controle social, o mito é uma perigosa força reguladora. Ele não é recriado naturalmente, mas sim por meio dos ritos reatualizados pelos homens, que lhe asseguram magicamente a regeneração.

O caráter decisivo e controlador do mito pode, então, ser manipulado por grupos sociais privilegiados, cujo objetivo é conservar determinada ordem e hierarquia. Sendo assim, podemos considerá-lo mais que um

¹O mito traduz o afrontamento do homem com o cosmos; ele revela a significação do universo e da condição humana, suas semelhanças e seus conflitos, o alcance dos gestos e dos atos, seus prolongamentos étnicos e suas repercussões sociais.

ato de fé: ele é o significado da própria existência; a maneira como o homem se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Segundo Ramnoux (1977, p. 20), o mito institui e constitui a armadura de um mundo de cultura, já que ele:

[...] legitima poderes impossíveis de legitimar de outra maneira. É ele que autoriza ou proíbe o sexo. É também ele que autentica a fortuna, transformando o roubo em propriedade. Sexo, poder e riqueza recebem do mito seus limites e sua legitimidade.

Do mesmo modo que o mito, a religião conduz as ações humanas, porém noutros limites e segundo outras modalidades, visto que a preocupação com o sagrado estabelecerá um afastamento de tudo que é considerado profano. O poder religioso também determina as razões das separações sociais e explica a desigualdade entre os grupos. Mas a linguagem religiosa, por estar voltada para o sagrado, não abrange igualmente todas as práticas sociais: os políticos, por exemplo, possuem sua própria linguagem. A religião age dentro de determinados limites e reconhece que autoridades políticas e civis têm o direito de legislar em seu próprio domínio mas, mesmo assim, seu poder manipulador é significativo. Tanto isso é verdadeiro que, no decorrer da história, os poderes políticos procuram, muitas vezes, unir-se ao religioso para legitimar sua autoridade.

Dotado de um espírito contestador, Saramago pretende penetrar nesse imaginário social e desafiar as forças simbólicas que oprimem o homem, transgredindo-as e desmitificando-as. Segundo Eigeldinger (1978, p. 16), o mito é o modo conjectural do pensamento, por meio do qual o homem se questiona a respeito de sua existência:

Le mythe traduit l'affrontement de l'homme avec le divin et avec le cosmos; il révèle la signification de l'univers et de la condition humaine, leurs similitudes et leurs conflits, la portée des gestes et des actes, leurs prolongements éthiques et leurs répercussions sociales .

Durante toda a trajetória da personagem Jesus, o narrador saramaguiano vai lentamente contrapondo sua versão à versão bíblica, que todo leitor tem em sua memória, visto tratar-se de uma história conhecida de todos. Ele dessacraliza esse mito sagrado, aproximando-o cada vez mais dos seres humanos comuns, tornando-o vulnerável às mazelas da vida terrena. E assim, descompromissado de seguir a versão oficial, já que se trata de um texto

literário, reconstrói a vida de “seu Jesus”, entrecruzando elementos humanos e cósmicos, ora acentuando aqueles, ora privilegiando estes.

Tentaremos analisar essa personagem observando, além de seu caráter ficcional, seu caráter mítico, pois ela não seguirá o destino normal da maioria dos mortais, ela trará sempre consigo a aceção de mito entendida como tradição sagrada, revelação primordial, o que envolverá em mistérios sua trajetória. Seu nascimento provocará a aparição de uma nova situação cósmica que fixará modelos e padrões para todas as atividades humanas.

O percurso realizado por essa personagem segue as etapas equivalentes à caracterização do herói mítico. Após o capítulo inicial, no qual narra o desfecho final da história, visto ter invertido a sequência dos fatos, o narrador começa a nos preparar para o advento dessa excepcional personagem. Toda a natureza exterior colabora para intensificar esse clima misterioso no qual se dará o ato da fecundação, esse momento epifânico em que *a sempre sagrada de José se derramou no sagrado interior de Maria, sagrados ambos por serem a fonte e a taça da vida.* (SARAMAGO, 1992, p. 27).

O Momento epifânico

Então, o céu começou a mudar. Pouco a pouco, quase sem perceber-se, o violeta tingia-se e deixava-se penetrar de rosa-pálido na face interior do tecto de nuvens, avermelhando-se depois, até desaparecer, estava ali e deixara de estar, e de súbito o espaço explodiu num ventre luminoso, multiplicou-se em lanças de ouro, ferindo em cheio e trespassando as nuvens, que, sem saber-se porquê nem quando, haviam crescido, tornadas formidáveis barcas gigantes arvorando incandescentes velas e vogando num céu enfim liberto (SARAMAGO, 1992, p. 25).

A anunciação é feita pelo misterioso mendigo que surge à porta da casa de Maria. Esse ser enigmático, após ingerir a boa porção de lentilhas com cebola picada e papas de grão-de-bico, oferecida por Maria, devolve a tigela e ela, ao tocá-la, sente uma forte irradiação, um magnetismo que essa vasilha não possuía originalmente. Algo estranho acontecerá, pois tem a sensação de estar recebendo um vaso do mais puro ouro e não uma simples tigela de barro na qual o mendigo depositara um punhado de terra. Podemos ver nessa elementar hierofania um objeto transformado em um receptáculo de uma força exterior, uma metáfora referente à Maria como recep-

táculo do filho de Deus. E, nas palavras ditas por esse ser enigmático, em surda e ressonante voz, reconhece-se toda a magia da vida, que consiste num eterno recomeço, como explicita Mircea Eliade em:

O mito do eterno retorno: O barro ao barro, o pó ao pó, a terra à terra, nada começa que não tenha de acabar, tudo o que começa nasce do que acabou. [...] Mulher, tens um filho na barriga, e esse é o único destino dos homens, começar e acabar, acabar e começar (SARAMAGO, 1992, p. 33).

A concepção de nosso herói mítico já se torna profana: ela tem sua origem na relação carnal entre José e Maria e não mais numa relação espiritual, que conservaria sua progenitora “virgem antes e depois do parto”. Sua vida é anunciada não pelo Anjo Gabriel, mas por um mendigo que tentará inutilmente mostrar-lhe outras opções de vida, sem ser a imposta pelo despótico Deus.

No intuito de menosprezar, diminuir a onipotência de Deus ou mostrar sua inutilidade, o narrador ausenta-o do momento da concepção de Jesus, fazendo com que esta se realize apenas como uma relação carnal entre dois seres mortais – Maria e José. Deus parece não ter interesse em assistir a um fato tão banal. A origem humana de Jesus é enfatizada em detrimento da divina – esta, um dos mais importantes pilares de sustentação do cristianismo: Cristo, filho unigênito de Deus.

José e Maria são obrigados a partir para Belém para o recenseamento, mas levam a esperança de voltar em tempo de Maria dar à luz em sua própria casa. O caminho percorrido foi longo, difícil e doloroso. Longe de casa, sem abrigo e sem conforto, sente que o momento do parto é chegado. Abriga-se numa gruta e aí dará à luz seu filho. Seus gritos ressoam nesse momento de agudo sofrimento. É o momento de punição. É a vingança de Deus pelo pecado de Eva ou da própria Maria, que recebeu o Diabo e lhe deu de comer. E, após esse sofrimento, Maria acolhe em seus braços o filho de Deus que se fez homem. E, como homem, sujeito ao sofrimento e rebaixado à sua condição de ser insignificante e impotente diante da força cósmica. Transcreveremos uma passagem que comprova o desejo do narrador de aproximar Jesus a todos os mortais.

O filho de José e de Maria nasceu como todos os filhos dos homens, sujo de sangue de sua mãe, viscoso das suas mucosidades e sofrendo em silêncio. Chorou porque o fizeram chorar, e chorará por esse mesmo e único motivo (SARAMAGO, 1992, p. 83).

Outras passagens serão densamente marcadas por caracteres míticos que contrastam com elementos profanos, principalmente durante sua adolescência.

Quando acompanha sua mãe a Séforis, à procura de seu pai, inicia sua caminhada para a fase adulta. É ele o primeiro a encontrar José e, ao lado dos homens adultos, cavará a terra para sepultá-lo. Um ato de responsabilidade que demonstra seu amadurecimento. É ele que, ao retornar para casa, anuncia a morte de seu pai aos irmãos. Sente agora necessidade de partir, separar-se da mãe, alargar seus horizontes. E, para essa viagem, para esse ritual de iniciação, levará as sandálias, a túnica e o sonho que antes pertenciam a seu pai. Mas esse sonho já não se realiza da mesma maneira: ele é narrado de um outro ângulo, como se o pai e o filho, cada um em seu lugar, o estivessem, ao mesmo tempo sonhando (SARAMAGO, 1992, p. 184). Jesus sonha que o pai virá para matá-lo, e ele não pode se defender, pois sente como se estivesse com mãos e pés atados. Ao sonho de José é, portanto, acrescentado um outro sentido, a anunciação do que irá acontecer a Jesus. Podemos pensar, também, que esse pai não é José, e a mulher que vê a seu lado, embora seja sua mãe, não é Maria, já que o rosto não é mais o mesmo. Para Jung, os sonhos, algumas vezes, podem revelar certas situações muito antes de elas realmente acontecerem. Diz ele:

Não é necessariamente um milagre ou uma forma de previsão. Muitas crises de nossa vida têm uma longa história inconsciente. Caminhamos ao seu encontro passo a passo, despercebidos dos perigos que se acumulam. Mas aquilo que conscientemente deixamos de ver é, quase sempre, captado pelo nosso inconsciente, que pode transmitir a informação através dos sonhos (JUNG, s/d, p. 50).

O remorso que atormentara José até sua morte, por ter salvo apenas seu filho da matança ordenada por Herodes, acompanhará Jesus até o final. É possível afirmar que o sentimento de culpa é um dos temas tratados nesse Evangelho: culpa de José pela omissão, de Deus pela ganância de poder e, por extensão, de Jesus, que carrega consigo essa dupla filiação, já que *a culpa é um lobo que come o filho depois de ter devorado o pai* (SARAMAGO, 1992, p. 213).

Quando adolescente, ao decifrar o sonho que herdara de seu pai, revolta-se, julga-o um criminoso sem perdão, mas, quando adulto e já ciente de seu destino, concluirá que o crime de José foi pequeno diante do seu, pois este foi responsável pela morte de vinte inocentes e ele será o causador de milhões de mortes. Vejamos:

Eu sou o pastor que, com o cajado, leva

ao sacrifício os inocentes e os culpados, os salvos e os perdidos, os nascidos e os por nascer, quem me libertará deste remorso, a mim que me vejo, hoje, como meu pai naquele tempo, mas ele é por vinte vidas que responde, e eu por vinte milhões (SARAMAGO, 1992, p. 404).

Já encontramos alusão à “culpa” de Jesus no Evangelho Apócrifo de Nicodemus, quando os judeus, desejosos de incriminar Jesus perante Pilatos e puni-lo por morte na cruz, acusam seu nascimento como a causa da morte das crianças de Belém. Observemos esta passagem do referido evangelho:

Mas os anciãos dos judeus responderam, dizendo a Jesus: “Que é que nós vamos ver? Primeiro, que tu vieste ao mundo por fornicação; segundo, que o teu nascimento em Belém trouxe como consequência uma matança de crianças; terceiro, que teu pai José e tua mãe Maria fugiram para o Egito por encontrarem-se ameaçados na cidade (TRICCA, 1992, p. 229-230).

Jesus, portanto, traz desde o nascimento esse peso sobre seus ombros, essa sombra que lhe escurece a frente, pois, como conclui o narrador saramaguiano, *não é preciso ter culpa para ser-se culpado* (SARAMAGO, 1992, p. 154).

E com esse conflito retornará às terras percorridas por sua família, o lugar onde nascera. É a busca de si próprio, de sua identidade, a razão de estar no mundo; quer respostas para suas dúvidas. Sua experiência e aprendizagem serão, então, adquiridas em mobilidade, em sua incursão pelo mundo e em sua peregrinação interior, *quem sabe se para multiplicar as feridas e fazer com elas juntas uma única e definitiva dor* (SARAMAGO, 1992, p. 200). Essa viagem implicará uma mudança radical de caráter ontológico.

A Viagem em direção ao calvário

Jesus parte movido pelo desejo e pela necessidade de conhecimento do mundo e das pessoas, mas é necessário que ele se dispa de todos os preconceitos e se torne receptivo para contrair novas amizades.

Viajar é reconhecer novas verdades e identificar o mar de possibilidades que o mundo oferece, embora se saiba que jamais se verá tudo, pois a realidade é inesgotável e altera-se continuamente. A viagem de Jesus é em direção ao calvário, sente-se impulsionado a cumprir seu destino de expiação e redenção. Viajando estará antecipando, indo ao encontro dos acontecimentos que

acarretarão sua morte.

Seu primeiro estágio de aprendizagem, sua iniciação à idade adulta dar-se-á em companhia do Pastor, ou seja, nosso já conhecido anjo ou demônio, anunciador de sua vinda, que, como conhecedor de sua história, o recebe em seu rebanho, oferecendo-lhe um cajado e exaltando a importância dessa nova fase, pois sabe que será decisiva na vida de Jesus.

Nesse período, o pastor procura despertar em seu discípulo o desejo de ser dono de seu destino e acordar nele o que há de mais terreno na existência humana: a sexualidade, instigando-o a fornicar com uma ovelha. Essa passagem, que possivelmente choca o leitor, exemplifica, mais uma vez, a intenção dessacralizadora da narrativa. Mas o irônico narrador, prevendo tal reação, intervém a tempo. Isso fora apenas uma brincadeira. Um blefe.

[...] podias levantar qualquer parte do corpo, até o que tens entre as pernas, se não és um eunuco. [...] Escolhe uma ovelha, disse, Quê, perguntou Jesus, desnortado, Digo-te que escolhas uma ovelha, a não ser que prefiras uma cabra, Para quê, Vais precisar dela, se realmente não és um eunuco [...] (SARAMAGO, 1992, p. 236-237)

[...] Mas o que nunca lhe irá acontecer, sosseguem os espíritos sensíveis, é cair na horrível tentação de usar, como lhe propôs o malicioso e perverso Pastor, uma cabra ou uma ovelha, ou as duas, para descarga e satisfação do sujo corpo com que a límpida alma tem de viver (SARAMAGO, 1992, p. 240).

Podemos associar essa alusão do diabo à sexualidade de Cristo à modalidade do grotesco que Sodré e Paiva (2002) denominam de chocante, pois essa provocação de intenção sensacionalista tem o objetivo de rebaixar o lado divino de Jesus, ou seja, de torná-lo mais humano e, conseqüentemente, vulnerável às necessidades básicas do corpo. Segundo Sodré e Paiva (2002, p. 78), *identifica-se o grotesco pelo bathos, figura de retórica que expressa o rebaixamento engraçado de um tópico elevado ao lugar-comum discursivo*.

Jesus comunica ao pastor que passará a Páscoa em Jerusalém, mas não aceita levar para o sacrifício um cordeiro que este, na tentativa de avaliar sua aprendizagem, lhe ofereceu. Sua sensibilidade não permite levar à morte aquele que ele ajudara a criar. Não tendo como adquirir outro, decide pedir esmola. Mesmo não entendendo por que um velho judeu lhe oferece um cordeiro, a caminho de Emaús, aceita a doação, mas não consegue agradecer-lhe devido à rapidez com que este desaparece.

Provavelmente esse fato tenha sido obra do Pastor para testar novamente Jesus. E podemos dizer que, nessa batalha, o Diabo saiu vitorioso, pois Jesus, indignado com esse costume cruel, resolve transgredi-lo e não sacrificar o animal, apesar de temeroso do castigo divino.

Por ocasião do sacrifício dos animais, como ofensa a Deus, numa demonstração de amor e obediência, o narrador, ironicamente, deixa transparecer sua reprovação à exigência desses sacrifícios inúteis e inaceitáveis: *uma alma qualquer, que nem precisará ser santa, das vulgares, terá dificuldade em entender como poderá Deus sentir-se feliz em meio de tal carnificina, sendo como diz que é, pai comum dos homens e das bestas* (SARAMAGO, 1992, p. 100).

É por essa ocasião que encontra sua família, e sua mãe revela-lhe quem é o pastor com quem ele convive. Mas essa revelação não interfere em sua decisão de retornar a sua companhia, pois *também se aprende com o diabo e se foi pelo poder dele que este cordeiro teve a sua vida salva, alguma coisa se ganhou hoje no mundo* (SARAMAGO, 1992, p. 254).

Cumprindo um novo ritual de passagem, aos 18 anos, nu, penetrará no deserto com a missão de recuperar sua ovelha que se afastara do rebanho. E lá, ao ouvir a voz de Deus, que lhe aparece representado por uma nuvem, *como uma coluna de fumo girando lentamente sobre si mesma*, compreendeu porque tivera que se despir no limiar do deserto.

Jesus torna-se ciente de que Deus deseja sua vida, dando-lhe, em troca, poder e glória. Sem ter forças para contrariar ou revidar essa voz tão poderosa e autoritária, submete-se: *Seja como queres, o mundo todo pertence-te e eu sou o teu servo* (SARAMAGO, 1992, p. 264).

O relacionamento de Jesus com Deus é traumático, tornando-se cada vez mais denso à medida que Jesus é capaz de perceber que não passa de uma marionete nas mãos de um déspota caprichoso *a quem não interessam os meios desde que se atinjam os fins* (SARAMAGO, 1992, p. 338).

Para selar esse trato, Deus exige que ele mate a ovelha e, embora contra sua vontade, ele cumpre a ordem que lhe é imposta. Ao matar a ovelha, Jesus abdica de seu *self*, de sua autonomia, de seu poder de decisão sobre seu próprio destino.

Ao voltar e narrar o fato ao Pastor, decepçiona-o. Afinal, todo ensinamento que o pastor tentara incutir-lhe fora inútil, pois desejou ensinar-lhe a liberdade e Jesus optou pela servidão. Não aprendera nada. O narrador já nos havia antecipado que Jesus mudaria de ideias quando encontrasse Deus:

[...] sendo Jesus esse herói e conhecidas as

suas façanhas, ser-nos-ia muito fácil chegar ao pé dele e anunciar-lhe o futuro, o bom e maravilhosos que será a sua vida, milagres que darão de comer, outros que restituirão a saúde, um que vencerá a morte, mas não seria sensato fazê-lo, porque o moço, ainda que dotado para a religião e entendido em patriarcas e profetas, goza do robusto cepticismo próprio da sua idade e mandar-nos-ia passear. Mudará de idéias, claro está, quando se encontrar com Deus... (SARAMAGO, 1992, p. 240).

E, após esse fato, resignado com sua condição de servo de Deus, continua sua viagem.

Jesus conhecerá Maria de Magdala, que será sua amante e companheira até a morte. Valorizando a atração física que sentem um pelo outro e optando pela concretização do amor terreno em detrimento de uma visão platônica ou espiritualista do amor, o texto saramaguiano enfatiza mais uma vez o lado humano de Jesus. A função de Maria de Magdala não é, porém, apenas a de transformar Jesus num homem adulto pela prática do ato sexual e sim a de ampará-lo em todas suas decisões para que seu destino se cumpra. Como afirma Mircea Eliade (1992, p. 42):

As fadas curam os heróis feridos, ressuscitam-nos, prevêm os acontecimentos futuros para eles, advertem sobre perigos iminentes, da mesma forma que, no mito, existe sempre uma mulher para ajudar e proteger o herói.

O leitor, a essa altura, já está preparado para compactuar com o sofrimento de Cristo, filho único de um pai inacessível, intolerante e sedento de poder. Que poderá Jesus fazer diante dessa avassaladora força opressora, a não ser cumprir o papel que lhe fora reservado pelo pai? E qual foi o papel que me destinaste no teu plano, *O de mártir, meu filho, o de vítima, que é o que de melhor há para fazer espalhar uma crença e afervorar uma fé* (SARAMAGO, 1992, p. 370).

A Paternidade divina

A angústia de Jesus atinge seu clímax quando Deus lhe revela, durante o episódio da Barca, seu futuro, suas obrigações e deveres, os motivos pelos quais veio ao mundo.

E, por quarenta dias, envoltos num denso nevoeiro, estando também presente o diabo, embora impotente para reverter os desígnios divinos, Jesus se submeterá ao poder de Deus, só voltando a terra quando o pai tiver segurança de que ele está doutrinado, convencido da necessidade de cumprir o que lhe fora reservado.

Deus admite a paternidade de Jesus, justificando

que precisava de um filho que o ajudasse a alargar sua influência, *a ser deus de muito mais gente* (SARAMAGO, 1992, p. 370). E nada melhor que um mártir para espalhar uma crença e afervorar uma fé. E Jesus é esse mártir, o instrumento por meio do qual ele atingirá seus objetivos. Irônica e maliciosamente, ensina a Jesus como manipular os homens, já que todos são, por índole, pecadores e desejosos de perdão. E é aí que deverá entrar a imaginação de Jesus, despertando-lhes o arrependimento, tornando-os fracos, vulneráveis, dóceis aos ensinamentos, prontos para serem fiéis discípulos.

Jesus cede, mas não sem antes relutar e tentar inutilmente enganar o pai ou convencê-lo a evitar a mancha que em seu nome se fará. Não encontra outra saída a não ser cumprir seu destino, mesmo trazendo consigo o sentimento de reprovação pelos desmandos de Deus. *E, no limiar da vida e da morte, da mentira e da verdade, da razão e da loucura* (BAKHTIN, 1997, p. 148), *ele diz: Homens, perdoai-lhe, por que ele não sabe o que fez* (SARAMAGO, 1992, p. 444). *É a fala de um personagem que irá morrer e que, portanto, rebaixa o que está a perder ou, pelo contrário, reconhece cruamente o que a vida é porque não precisa mais se iludir* (KOTHE, 1995, p. 29). Essas palavras finais podem ter um duplo sentido. Jesus poderia estar também se referindo ao pai humano, aquele que permitira que crianças inocentes fossem mortas, ou, ainda, estaria pedindo perdão por ambos.

Nas sociedades primitivas, a morte representava a suprema iniciação. Morria-se para uma vida profana e renascia-se para uma nova existência espiritual, para um tempo eterno. A morte física do herói era, então, um pré-requisito indispensável ao desenvolvimento de seu mito, e a ressurreição, sua consagração. Como nos diz Patai (1974, p. 109): *O grito "Ele está vivo!" ou "Ele reviveu!" só pode ser lançado após sua morte e, se o for, significará o nascimento do mito*. Seguindo sua trajetória mítica, Jesus deveria morrer para esta vida primeira, natural, e renascer para sua vida superior, eterna. Ressuscitar, enfim. Mas essa suprema hierofania é omitida pelo narrador. O romance termina, propositadamente, antes da ressurreição. O Cristo humanizado de Saramago termina sua missão aqui mesmo, entre os seres mortais, como já nos havia dito nas páginas iniciais do romance: *pela simples razão de que tudo isto são coisas da terra, que vão ficar na terra, e delas se faz a única história possível* (SARAMAGO, 1992, p. 20). Essa valorização da terra e, conseqüentemente, de tudo que é humano, é um pensamento recorrente em Saramago: não esqueçamos também que Baltasar não sobe aos céus, pois pertence a terra e a Blimunda (confronte *Memorial do Convento*). Em *Levantado do chão* compara o sofrimento

do homem do latifúndio com o de Cristo, revelando, ironicamente, a impotência humana diante das imposições dos que detêm o poder. Vejamos o fragmento:

Este é meu sangue, bebei, esta é a minha carne, comi, esta é a minha vida, tomai-a, com a bênção da igreja, a continência à bandeira, o desfile das tropas, a entrega das credenciais, o diploma das universidades, façam-se em mim as vossas vontades, assim na terra como nos céus (SARAMAGO, 1980, p. 74).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Problemas da poética de Dostoievski**. 2 ed. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitário, 1997.

BARELLA, José E. A última face de Cristo. **Revista Veja**. São Paulo, SP, ano 34, n. 13, p. 64-65, 4 abr. 2001.

Bíblia Sagrada. 89 ed. São Paulo, SP: Ave Maria. 1993.

CÂNDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. 5. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1976.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução Póla Civelli. São Paulo, SP: Perspectiva. 1972 (Debates).

_____. **Mito do eterno retorno**. Tradução José Antonio Ceschin. São Paulo, SP: Mercuryo. 1992.

_____. **O sagrado e o profano**. Tradução de Rogério Fernandes. Lisboa: Edição "Livros do Brasil" s/d.

FRYE, Northrop. Crítica histórica: teoria dos modos. In: _____ **Anatomia da crítica**. Tradução Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo, SP: Cultrix, 1973.

JUNG, Carl G. **O Homem e seus Símbolos**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, s/d.

KOTHE, Flávio R. **O Herói**. São Paulo, SP: Ática. 1985 (Série Princípios).

MULLER, Lutz. **O Herói**. São Paulo, SP: Cultrix, 1985.

PATAI, Raphael. **O mito e o homem moderno**. Tradução Octávio Mendes Cajado. São Paulo, SP: Cultrix, 1974.

RAMNOUX, Clémence. Mitologia do tempo presente. In: LUCCIONI, Gennie et al. **Atualidade do mito**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1977.

SARAMAGO, José. **O Evangelho Segundo Jesus Cristo**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1992.

SILVA, Vitor. M. A. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Almedina, 1992, v. 1.

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. **O Império do grotesco**. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 2002.

TRICCA, Maria. H. O. (Comp.) **Apócrifos: os proscritos da Bíblia**. São Paulo, SP: Mercuryo, 1992.

OS JORNAIS ENQUANTO FONTES PARA O ESTUDO DA ROMANIZAÇÃO EM MARIANA-MG

Germano Moreira CAMPOS*

Resumo

O presente artigo se propõe a analisar e refletir sobre o processo de Reforma Ultramontana, ou de Romanização do catolicismo brasileiro, no período oitocentista. Para tanto, procuramos centrar nosso objeto – a romanização – no espaço da Diocese de Mariana, no período compreendido entre os anos de 1844 e 1875, recorte que corresponde ao governo episcopal de Dom Antônio Ferreira Viçoso. Esta investigação visa repensar os modelos pelos quais, tradicionalmente, a historiografia dedicada ao tema se esforçou por apresentar este processo de intervenção e reestruturação da Igreja católica em seus âmbitos internos e exteriores. Valer-nos-emos de documentos eclesiásticos, como cartas pastorais, breves, epistolários e especialmente as fontes periódicas, para desenvolver nosso trabalho.

Palavras-chave: Igreja Católica; Minas Gerais no século XIX; Poder; Sociedade; Ultramontanismo.

NEWSPAPERS AS A SOURCE FOR THE STUDY OF ROMANIZATION IN MARIANA (MG)

Abstract

The present article proposes an analysis and a reflection on the process of the Ultramontane Reform, or the Romanization of Brazilian Catholicism in the 19th century. In order to do so, the subject – the Romanization – was centered in the environment of the Roman Catholic Archdiocese of Mariana between 1844 and 1875, a period corresponding to the Episcopal polity of Dom Antônio Ferreira Viçoso.

This investigation aims to rethink the models according to which, traditionally, the historiography committed to this theme has endeavored to present this

process of intervention and restructuration of the Catholic Church comprising its internal and external scopes. Ecclesiastical documents, such as pastoral letters, briefs, epistles and mostly periodicals were the sources used to develop this work.

Keywords: Catholic Church; Minas Gerais in the 19th century; Power; Society; Ultramontanism.

Antes de nos determos sobre a política romanizadora do bispo D. Viçoso, em Minas Gerais, é importante analisar alguns dos meios pelos quais ela se tornou factível, e para isso valemo-nos dos jornais como fontes privilegiadas em nossa pesquisa. Essas fontes podem ser entendidas como tradutores do espírito de uma época e, com o auxílio da prática historiográfica, nos permitem fazer uma determinada leitura do mundo, e uma tentativa de compreender as formas econômicas¹ de ação cotidiana do movimento reformista da diocese marianense no período por nós abordado.

Figura 1: D. Antônio Ferreira Viçoso. Arquivo do Santuário da Caraça - MG.



Fonte: Arquivo da Biblioteca do Caraça.

* Mestre em História pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP- MG. Docente da Faculdade de Ciências Gerenciais – FACIG – Manhuaçu - MG. Email: germcampos@yahoo.com.br

¹ Pensamos em Foucault quando utilizamos esse termo. Para maiores informações conferir em: FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. 11ª. Petrópolis, Vozes, 1994.

Observamos que, em meio a todo um arsenal para a boa governabilidade que a Diocese de Mariana capitaliza, um instrumento é eleito e, segundo tudo indica, ocupa um lugar destacado nas ações para a implantação da política ultramontana nesse espaço: a palavra escrita. Fazê-la chegar, ser reiterada, compreendida, é o claro exemplo de um exercício tático, intimamente ligado à própria autoridade episcopal.

De acordo com o sociólogo Pierre Bourdieu, os jornais exercem papel de reivindicador de classes, demonstrando suas condições políticas e sociais, promovendo a integração social e, *enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (...), eles tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da “integração moral* (BOUDIEU, 2004).

Figura 2: Brasão de D. Viçoso
(com os inscitos Fé, Esperança e Caridade).



A imprensa periódica veio a dar os primeiros passos em terras brasileiras² juntamente com o processo de formação da nação, o que ganhou força a partir do ano de 1808, com a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro e seu conseqüentemente estabelecimento. Dessa forma, o periodismo acompanhou, participou e sofreu com os muitos percalços da nossa história. Podemos dizer que o Brasil largou muito atrás da Europa, e também de outras partes das Américas³, com relação à produção e

² A imprensa periódica demorou muito para se desenvolver no Brasil. O primeiro jornal brasileiro, o *Correio Brasiliense*, foi publicado em Londres por Hipólito José da Costa devido à censura existente no Brasil. O tom político marcava de forma destacada a atuação de alguns periódicos brasileiros.

³ Ver ALONSO, Paula (comp.). *Construções impresas: panfletos, diários e revistas em la formación de los estados nacionales em América Latina, 1820-1920*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004; BETHEL, Leslie (org.). *História da América Latina*. São Paulo: Edusp, 2001; BALAKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

uso dos papéis impressos. Podemos também inferir que a imprensa se forma em terras brasileiras ao mesmo tempo em que se constitui o espaço de opinião pública. Nas palavras de Marco Morel: *A circulação de palavras – faladas, manuscritas ou impressas – não se fechava em fronteiras sociais (...), não ficava estanke a um círculo [restrito] de letrados* (JANCSÓ, 2005, p. 25).

No século XIX, a imprensa desempenhou importante papel no Brasil, tendo destaque para a função dos jornais. Segundo Lilia Moritz Schwarcz (SCHUARCZ, 1987), o jornal cria consensos, fabrica verdades inquestionáveis, agindo com o poder de uma religião. O jornal serviu também como campo de batalha entre ideais liberais e conservadores, cada um possuindo seu próprio veículo de informação. Nesse sentido, a censura e o oficialismo podem ser apontados como alguns dos marcos iniciais da imprensa periódica brasileira.

Autores como Marco Morel e Ana Luíza Martins (MARTINS; LUCA, 2008) apontam o início do século XIX como constituindo uma *fase heróica* do periodismo brasileiro, exatamente por este se inserir num momento de fundação e de estabelecimento da prática periódica. O Segundo Reinado pode ser visto como o *império da palavra impressa*, onde a imprensa sobreviveu muito mais graças aos periódicos do que propriamente aos livros, até então artigos pouco consumidos, mais dispendiosos e de uma leitura mais morosa e difícil, além do fato de os periódicos chamarem a atenção por trazerem à tona assuntos e fatos inseridos no cotidiano dos leitores.

Os jornais podiam publicar páginas e réplicas rápidas, como indica a Representação de D. Viçoso ao Imperador do Brasil Pedro II, no ano de 1874:

Senhor, será possível que, à vista de um trono circundado de tantas glórias e de tantos sucessos brilhantes, apareça a religião envolta, por assim dizer, em manto negro e lacerado por mãos sinistras e violentas?!!

Quanto mais presumia-se que a Religião Católica Apostólica Romana, a Religião do Estado, o depósito precioso que nos legaram nossos antigos pais, continuaria a ser, como sempre fora, seguida e acatada, é o inverso, com indiscutível pesar, a vemos quase banida de nossas plagas.⁴

Mas também abrigavam escritos de cunho mais reflexivo, como o que leva o título de **Prova sumária da verdade do Christianismo**, que tem por objetivo trabalhar para a defesa e consolidação da doutrina cristã, aspecto importante do ultramontanismo:

⁴ AEAM. *O Bom Ladrão*. Mariana, 10 de novembro de 1874.

(...) *Com efeito, o que He o Christianismo? A verdade sem erro, a bondade isenta de todo mal. Elle ilustrou o mundo; procurou-lhe todos os prazeres compatíveis com nosso estado de prova.*

(...) *Finalmente a filosofia do último século reunindo no coração de seu chefe um refinado ódio contra a religião de Cristo dá o ataque mais hábil, mais longo, mais geral e mais furioso que se pode conceber. Teologia, filosofia, jurisprudência, história, cronologia, arqueologia, filologia, literatura, física, matemática, astronomia, geologia, química, belas artes, marcha tudo contra o que se chama obra do fanatismo e da superstição. (...) O Cristianismo é o único que está em pé no meio de seus inimigos, com todas as suas doutrinas, seus anais, seu culto, sua firme constituição.*

*Confessemos, pois, o Cristianismo não tem erro.*⁵

O artigo acima teve continuidade em mais três números seguidos d'O Romano, sendo encerrado três meses depois.

Seguindo a ótica weberiana,⁶ os jornais podem ser vistos como espaços constituídos pelo jogo de forças dos anunciantes e dos receptores das informações neles contidas. Como símbolos do movimento ultramontano na Diocese de Mariana, os jornais buscavam trabalhar o mundo como um texto, escrito, reescrito e organizável, onde se almejava resgatar a visão de um mundo ideal através do quadro mental produzido pela ação romanizadora. O bispo, enquanto *homo hierarchicus* e representante de uma elite intelectual – de uma *intelligentsia* – ultramontana, constituía peça chave na prática periódica marianense.

Morel define que a imprensa desenvolvida no Brasil até por volta do início do século XX pode ser chamada de *artesanial*. A esta denominação opomos o fato de a imprensa não se caracterizar como um empreendimento empresarial ou mesmo de propriedade de grupos particulares que visavam sustentar-se diretamente da atividade periódica, ou de manter seu empreendimento com os lucros dele próprio, o que nos remeteria à visão de uma administração realizada de maneira profissional e racionalizada, e tal não é o caso. Muitas vezes a imprensa não era dirigida por particulares, mas por instituições, o que a caracteriza como portadora de uma mensagem oficial, detentora de um estilo não jornalístico, mas muito mais panfletário, onde se realizava constantemente a propaganda de uma ideia ou postura, seja ela de acusação ou mesmo de defesa, segundo interesses

⁵ AEAM. *O Romano*. Mariana, 21 de julho de 1852.

⁶ Em *Sociologia da imprensa: um programa de pesquisa*, Weber apresentou um programa das várias abordagens e usos científicos que se podem fazer dos jornais enquanto fontes de pesquisa.

institucionais.

Esse estilo panfletário se fazia com o uso de uma linguagem muito marcada por características retóricas e literárias, onde o fator referencial ou informativo e também a crítica da mensagem se perdiam em meio à eloquência e aos labirintos do estilo, como podemos observar no número d'O Romano (26/07/1852).

O que te pode embaraçar de chegares ao teu fim, e por conseguinte ao que deves ter maior horror, é o pecado. Se disso estiveres bem persuadido, não serias inimigo de ti mesmo, preferindo um prazer passageiro, qual é o do pecado, a uma felicidade eterna, para que foste criado.

[...] *Se ainda duvidas da enormidade do pecado, se te custa a crer que a falta de um bom momento possa te privar do céu, lembra-te do que a fé nos diz dos castigos que Deus tem dado ao pecado.*

*Adão e toda a sua posteridade são castigados de um modo ao terrível, que deves tu dizer, tu que tens cometido tantos e tão enormes pecados, depois de teres alcançado tanta vezes o perdão?*⁷

A força da retórica se mostrava como uma marca desses escritos, o que corroborava com os objetivos de realizar uma ação persuasiva sobre o público a que se destinava, levando os leitores a aceitar os princípios e pontos de vista defendidos pelo orador, em nosso caso a Diocese de Mariana, por meio de seu bispo, D. Viçoso.

1.1. O periodismo católico ultramontano

O historiador Charles Boxer (BOXER, 2007) caracterizou a imprensa como um meio de propaganda religiosa. Esse autor identificou como constituindo quatro categorias⁸ a produção das oficinas tipográficas de caráter clerical: 1- os catecismos e outros compêndios da doutrina cristã; 2- obras de linguística, gramáticas, dicionários e vocabulários; 3- manuais e guias para os confessores e párocos; 4- obras edificantes, apologéticas e polêmicas. Interessante, para nós, é notar que os jornais não figuram dentro dessas divisões propostas pelo historiador inglês, que, dessa forma, acaba por ignorar um dos grandes veículos de defesa, propaganda e ensino da Igreja católica. Assim pensamos porque, embora a difusão da imprensa no Brasil só se desenvolva a partir de 1808, as folhas cató-

⁷ AEAM. *O Romano*. Mariana, 26 de julho de 1852.

⁸ Essas obras tiveram um caráter mais monolítico e unidirecional, voltadas para o ensino nos seminários, para as pregações do culto ou mesmo para os trabalhos de conversão e catequese da Igreja católica, enquanto os periódicos ganham um caráter mais amplo, servindo às mais diversas e variadas intenções.

licas já eram uma realidade em vários países da Europa, no período abordado por Boxer em seus estudos, especialmente na Itália, na Península Ibérica.

Mediante o corpo documental representado pelos jornais católicos, buscamos considerar que, desde a produção dos artigos, até a apropriação da leitura, ela está subordinada a uma rede de significados vinculados pelos agentes produtores e pelos leitores que a consomem. É preciso considerar também que a leitura muitas vezes é feita com a participação de vários ouvintes, e é sempre uma prática encarnada de gestos, espaços, hábitos e silêncio (CHARTIER, 1990). Portanto, a análise das fontes jornalísticas levou em conta o contexto de produção e circulação de informações, pois, se no local de produção da informação jornalística pode existir um determinado interesse imediato, isto não significa que a mensagem será compreendida tal qual determinados grupos de interesses esperavam. A leitura não é mera recepção de informações, e diversos fatores intervêm nesse último processo, inclusive a trajetória de vida dos agentes sociais. Vale ainda notar que não pretendemos, neste trabalho, fazer um estudo acerca dos leitores e das várias formas de leitura e usos que se deram sobre os periódicos veiculados pela Diocese de Mariana no governo viçoso, mas apenas apresentar os escritos como uma importante forma de ação política da Igreja no período considerado.

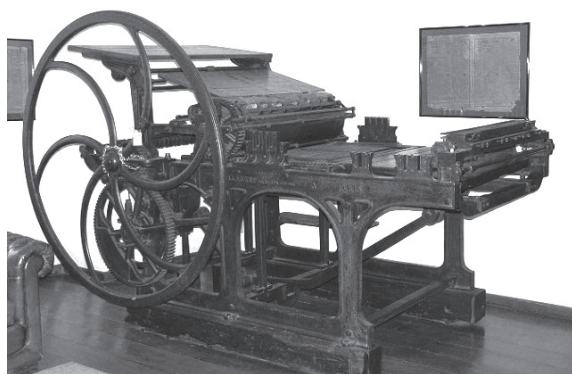


Figura 3: Prensa na qual a Diocese de Mariana imprimia seus periódicos e avisos durante boa parte do século XIX. Foto dos arquivos da atual Gráfica e Editora Dom Viçoso.

A *boa imprensa*, como eram também chamadas as publicações de caráter confessional, sofria, por seu turno, do sério problema relacionado à vida efêmera das publicações. A expressão *boa imprensa* era utilizada pelos indivíduos ligados aos meios católicos para marcar a diferença entre o que eles produziam e o jornalismo ligado aos setores não pertencentes à Igreja. Várias foram as posições de lideranças religiosas, na tentativa de marcar

a importância da imprensa e, principalmente, de publicações ligadas à Igreja católica, preocupadas em disseminar ideais que enfatizassem os princípios cristãos, mais especificamente católicos, como parâmetros essenciais na luta contra as investidas das concepções materialistas, liberais e maçônicas.

Parâmetros essenciais na luta contra as investidas das concepções materialistas, liberais e maçônicas.

Para Roger Aubert (FLICHE; MARTIN, 1974), a revista *La Civiltà Cattolica*, dos jesuítas italianos, a revista francesa *L'Univers* e seu redator chefe, Louis Veuillot, além do espanhol Donoso Cortés, foram as figuras mais influentes da reação ultramontana, e os dois periódicos poderiam ser apontados como os mais significativos do peculiar pensamento que dela advinha. Esses pensadores procuravam justificar e confirmar a atitude de reação de vários católicos, especialmente da hierarquia, mediante considerações doutrinárias e teológicas que circulavam pelas revistas. *L'Univers* e *La Civiltà* tornaram-se modelos para a imprensa ultramontana que se desenvolveu no Brasil.

Fundada em Nápoles, por um grupo de jesuítas⁹, a revista *La Civiltà Cattolica* levou seu primeiro número a público em abril de 1850, sob o pontificado de Pio IX (MARTINA, 1995), que, por sinal, demonstrou-se bastante condescendente com suas ideias. A revista italiana trabalhou em quatro direções:

1. desenvolvimento de uma crítica dos princípios liberais que chegou a uma extraordinária profundidade captando os pontos essenciais da dissensão entre as duas concepções [liberal e católica] da vida e da sociedade [...], [combatendo] com rigor a laicização e a separação entre Igreja e Estado, unida de fato à liberdade política [...] [e sustentando] por muito tempo a tese [...] da derivação protestante da Revolução Francesa, do liberalismo, do sufrágio universal; 2. [defesa do poder temporal da Igreja de Roma; 3. ampla propaganda do tomismo pelos escritos de Pe. Taparalli e Pe. Liberatore; e 4. exposição dos princípios da doutrina social da Igreja. (MARTINA, 1995, p. 126).

Era por essa imprensa especializada e oficiosamente que as ideias ultramontanas, além de disseminar-se, legitimavam-se teoricamente, trazendo para sua causa inúmeros católicos.

Os jornais católicos tinham a função de levar as

⁹ Vale destacar que a imprensa confessional, mesmo na Europa, não chegava a grandes tiragens. Os responsáveis por *La Civiltà* produziam cerca de 13.000 cópias mensais, e a revista ficou ativa por um período de cerca de cinquenta anos, entre 1850 e 1900. Disponível em: <<http://www.laciviltacattolica.it/Storia/Storia.htm>> Acesso em 31/12/09.

palavras do bispo e do clero romanizado para espaços onde a diocese não conseguia mostrar-se com maior presença física: buscavam cobrir um ponto cego. Logo, preocupada em manter suas posições, a Igreja da segunda metade do século XIX tinha, como recurso para proposição e defesa das ideias romanizantes, a imprensa, vista pela ortodoxia católica como uma das formas de se manter mais próxima dos seus fiéis tendo, além disso, como um importante meio de interlocução contra os setores críticos as suas atitudes.

1.2. A imprensa católica na Diocese de Mariana



Figura 4: Frente das Igrejas do Carmo (dir.) e de São Francisco (esq.), duas das mais fortes Irmandades de Mariana

Necessitamos ter em mente que os jornais são, antes de qualquer coisa, um produto cultural de um determinado contexto que constitui sua época. Enquanto ferramentas que são, vão atuar como um veículo da construção institucional do modelo de catolicismo que se queria implantar no Brasil do século XIX. A Igreja romanizada buscava se auto-representar nos jornais que veiculava no espaço da Diocese de Mariana, e isto fazia parte de seu processo de autocompreensão e da importância de suas ações e de seu lugar no mundo.

Analisar o papel desempenhado pelos periódicos católicos *O Romano* (1851-1853) e *O Bom Ladrão* (1873-1875) como instrumentos de divulgação do ultramontanismo no espaço da Diocese de Mariana, no período do governo episcopal de D. Viçoso, pressupõe um exercício de desvendamento dos múltiplos textos que os compõem, estabelecendo relações e nexos entre notícias e temas apresentados de forma muitas vezes fragmentária e difusa, com o contexto mais amplo das muitas questões que se re-

lacionavam ao ultramontanismo europeu e, por extensão, ao brasileiro. A operação prática que constrói significados sob a superfície de títulos e destaques, insinuando a existência de um conflito que confere “*ordem aos caos*”, não é *senão aquela que começa com o gosto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira* (CERTEAU, 1982, p. 81).

Dessa forma, alcançar um ponto de vista crítico sobre a variabilidade e multiplicidade de representações elaboradas cotidianamente pelos jornais exige um trabalho árduo e uma postura ativa, que temos consciência sobre o fato de não deixar de ser arbitrária, para lidar com uma narrativa sobre os acontecimentos que – uma vez distante do contexto em que fora produzida – se apresenta aos olhos do investigador contemporâneo como o próprio acontecimento.

A inegável relação que o periódico estabelece com o fluxo efêmero dos acontecimentos coloca em questão as formas e procedimentos utilizados no exercício historiográfico ao se lidar com a imprensa. Nessa prática, como bem apontou Chartier, *é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe oferece legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor* (HUNT, 2001). Assim sendo, sob a perspectiva de nosso objeto de estudo, a compreensão do processo, através do qual o escrito ganha sentido, implica uma atenção às especificidades do processo de circulação dos periódicos e como ela ajuda a compreender *o próprio texto, o objeto que comunica o texto e o ato que o apreende*. Dessa forma,

No espaço assim traçado se inscreve todo trabalho situado no cruzamento de uma história das práticas, social e historicamente diferenciadas, e de uma história das representações inscritas nos textos ou produzidas pelos indivíduos (CHARTIER, 1991, p. 179).

Nossa análise dos periódicos católicos se alinha aos parâmetros da história cultural, como definida por Roger Chartier, uma vez que dá especial destaque às lutas de representação cuja questão é o ordenamento¹⁰ e, no fundo, a hierarquização da própria estrutura social:

¹⁰ Concebido em sua relação com o mundo social, o conceito de representação aqui adotado remete “às formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais ‘representantes’ (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe.” Conferir em CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Revista Estudos Avançados. 5/11. jan.-abr., 1991. Vol.05, nº. 11, p. 179, p. 183.

[...] a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade (CHARTIER, 1991, p. 183).

Como componentes de fundamental importância das estratégias de que lançou mão o bispo Dom Viçoso em sua política romanizadora, estavam a criação e a divulgação de jornais que corroboravam para a defesa e disseminação da doutrina católica. O ímpeto reformista e combatente que compunha a proposta de ação de D. Viçoso é um dado por si só evidente acerca do papel que desempenhava seus periódicos.

Os jornais abrangiam temáticas as mais variadas, mas sempre com o tom de defesa dos dogmas católicos e ataque às ideias modernas. A especificidade do relacionamento do bispo do bispo com a modernidade:

[...] aparentemente enquadrava-se no grupo que algumas correntes historiográficas denominaram de ultramontanos radicais, ou seja, católicos que no rastro de uma interpretação estreita do Syllabus, viam os [...] vícios e desvios do espírito moderno (LUSTOSA, 1983).

Nesse sentido, podemos dizer que os conteúdos dos jornais católicos competem para combater os 'maus efeitos' da modernidade que se apresentava diante da Igreja, buscando efetivar práticas de disciplinamento social.

Todavia, se entendermos os jornais como o resultado da apropriação da Igreja católica das estratégias de que se utilizava a modernidade para atingir a opinião pública, porém conferindo-lhe outros significados, seremos obrigados a colocar que, ao invés de analisarmos o grau de convergência e/ou divergência com uma concepção de modernidade estabelecida, o que buscamos é entender como a Igreja se utilizava de instrumentos eminentemente modernos, como a própria imprensa, para forjar uma concepção específica de progresso, civilização e mesmo de modernidade, claro, adaptada aos moldes ultramontanos.

Com efeito, situados no cerne dessa tentativa, vemos surgirem inúmeros questionamentos: Será que o ataque realizado pelos jornais católicos da Diocese de Mariana aos pensadores e teorias modernas, bem como a seus conceitos de civilização, progresso, liberdade e outros, chamados de *vocábulos distorcidos de sua signi-*

*ficção lógica e da realidade das coisas*¹¹ não impunha também uma construção de novos sentidos para esses mesmos termos? Ou deveríamos entender esse esforço, simplesmente, como estratégias retórico-demagógicas de reforço de uma autoridade social colocada em suspenso diante das elites seculares? Se assim procedêssemos, não estaríamos focalizando em demasia a dimensão combativa dessas disputas sem darmos a devida atenção à operação (des) construtiva que as fundamenta?

De fato, nos textos d'*O Romano* e d'*O Bom Ladrão* sobressai a defesa dos princípios estabelecidos pela hierarquia eclesiástica, mas também é inegável neles o anseio de construir uma *concepção de progresso, civilização e ordem, coerentes com os princípios do catolicismo romano* (MARTINS, 2005, p. 78).

Em outras palavras, propomos a necessidade de conceber o periódico como uma das formas de criação do *projeto romanizador* no conjunto de temas obrigatórios que corporificavam as condições da modernidade em Minas Gerais. Nesse ínterim, a Igreja católica não se apresentará senão como a única condição para o progresso e a civilização.



Figura 5: Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, ativado pelo Bispo D. Viçoso. Atualmente comporta o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), da UFOP.

Ocorre, por outro lado, que a atenção às formas como foram apropriados esses métodos e de que maneira os jornais católicos se inscrevem no quadro de disputas que caracterizava o espaço editorial exige que outras questões sejam colocadas:

Como poderia o jornal ter sido utilizado para desenvolver uma ação pedagógica que atingisse a consciência popular, o grande público, em uma sociedade cuja população era em grande número analfabeta? Levando-se em conta este último aspecto, a que público, afinal, destinavam-se os jornais? Considerando que o texto tenha chegado ao

¹¹ Como observamos no número de *O Bom Ladrão*, de 06 de maio de 1873.

leitor ao qual se destinava, que práticas visavam regular e controlar as interpretações possíveis do texto escrito dos jornais de modo a impor uma interpretação correta e uma leitura autorizada ao mesmo? Certamente que é tentadora a busca da reconstrução das leituras corretas, costuradas por interpretações individuais, dentro das quais o texto ganha vida e variabilidade de sentido.

Semelhante em sua estrutura aos demais periódicos que circulavam no período, as folhas católicas podem ser inicialmente descritas como possuindo, em média, de quatro a oito páginas, possuindo seus artigos distribuídos em colunas, que em geral variavam entre o número de cinco a nove artigos por número.

O jornal *O Romano* é constituído de quatro folhas, ou oito páginas, e é um periódico mais extenso que *O Bom ladrão*, que o substituiu na Diocese de Mariana a partir da década de 1870. Proclama-se como uma *Miscelânea dogmática, moral, ascética e histórica*.



Figura 6: Frontispício do jornal eclesiástico *O Bom Ladrão*, uma das principais ferramentas de exercício do ultramontanismo, veiculado na Diocese de Mariana entre os anos de 1873-1878, estando até o ano de 1875 sob os auspícios de D. Viçoso. Após o falecimento de D. Viçoso quem herda a tarefa de dirigir e também de escrever muitos dos artigos d'*O Bom Ladrão* é o também bispo D. Silvério Gomes Pimenta, seu pupilo e sucessor na Diocese de Mariana.

Circulou de 1º de janeiro de 1851 a novembro de 1853. Publicava-se uma vez por semana (o que não foi constantemente obedecido), sem dias determinados, na Typographia Episcopal, que se encontrava na Rua da Olaria, na altura do número 54. O preço da assinatura estava em torno de 7\$000 réis por ano e por semestre 4\$000 réis pagos adiantados, ou seja, antes dos assinantes receberem os exemplares. Os números avulsos vendiam-se a 160 réis cada. Era composto de colunas, ou partes, contendo uma sequência de Editorial, Vida de Santos, Folhetim, Seção de Tradução de Textos, Avisos, Orações

ou Salmos, Notícias Estrangeiras e Anedotas.

O Romano é um jornal de caráter mais doutrinário, que fala com dureza acerca das necessidades ultramontanas para a fé católica, ao passo que seu sucessor, *O Bom Ladrão* (que circulou entre os anos de 1873 e 1878, estando a partir de 1875 sob o comando de Dom Silvério Gomes Pimenta, que assume esta função com a morte de Dom Viçoso), tem cunho mais político, dirigindo-se ao Estado, à maçonaria e às manifestações de liberalismo e da modernidade na Diocese de Mariana.

Conforme bem apontou Maria Aparecida Gaeta:

[...] Os excessos do regalismo e do liberalismo, as medidas arbitrárias às liberdades da Igreja fizeram com que os homens ligados ao ultramontanismo se engajassem num movimento que visava salvar a Igreja das críticas e das práticas liberais, bem como apresentar um programa político fundado na doutrina e na hierarquia eclesiástica. E com essa auto-consciência, exacerbada pela contestação dos liberais e dos protestantes que paulatinamente iam se inserindo no contexto nacional, o episcopado brasileiro sustentou que só a verdade [católica] e não o erro [liberal e/ou protestante] tinha direito a existência e divulgação (GAETA, 1991, p. 56).

Definindo-se como soldados de Deus, [...] obrigados a defender a sua causa em toda a parte onde ela é atacada, os articulistas do jornal *O Bom Ladrão* traçaram uma linha combativa desde o primeiro exemplar, além de se alinhar aos moldes de ação dos jornais católicos mais antigos, como consta no editorial de lançamento do periódico no ano de 1873:

Imprensa Catholica do Império

Começamos esta nossa empreza saudando-vos, ó imprensa catholica do império do Brasil. Do Pará ao Rio Grande sustentai gloriosamente a causa da verdade, e os direitos de Deos, hoje mais que nunca attropelados pela impiedade. Vós haveis despertado o espírito de fé que jazia adormecido nos corações brasileiros: vós na vanguarda do movimento religioso bateis com gallardia os invasores dos nossos mais preciosos thesouros. Muitissimo vos deve a Religião, muitissimo vos deve o Povo de Sta Cruz.

Salve, pois, ó Apostolo, decano da imprensa catholica do Brasil, ao qual mais do que todos os outros deve a Provincia de Minas insignes beneficios. Assim possas derrama-los ainda largos annos sobre nós, e colher cada vez maiores tropeus de nossos adversarios.

Salve, ó Boa Nova, que sempre a braços astutos inimigos tem sustentado tão gloriosa lucta,

sem ceder um ponto, antes ganhando novas victorias.

Saudamos não menos conhecidos a Tribuna Catholica, a Chronica Religiosa e todos os periódicos, que em qualquer ponto de nossa terra se consagrão a defesa dos sãos princípios do catholicismo.

Seja-nos porem permitido distinguir entre todos pelo que tem feito, e pelo que tem soffrido a Imprensa Martyr, a illustre – União – de Pernambuco. Sentirão-lhe os inimigos tão valente o pulso e o animo, que desesperados de vence-la no terreno das idéias, recorrerão aos meios que outrora empregarão os tyranos contra os christãos, o ferro e o fogo.

Vós todos, ó infatigáveis lidadores, recebai nossos emboras pelo bem que haveis desempenhado vossa missão gloriosa. Seguindo vossos passos entra hoje na arena o – Bom Ladrão – com iguaes desejos. Militando debaixo do mesmo estandarte, e aproveitando de vossas luzes e trabalhos, com o Auxilio do Author de todo o bem nos prometemos fazer algum aos vossos benévolos leitores, e a esta querida Província, que nos vio nascer¹².

De fato, a especificidade que impressiona nos periódicos não está simplesmente na assumida missão de defender e promover a civilização por meio da religião, mas também na maneira como o faziam: atacando erudição com erudição, apropriando-se de conceitos de seus adversários para desqualificá-los e redefini-los. É assim que se operava uma abertura de espaços para as discussões dos temas que estavam na *ordem do dia*, trazendo-os, no entanto, para o terreno religioso.

De outro modo, tratava-se de um amplo projeto de redefinição simbólica que se destinava a públicos diversos: de forma combativa às interpretações em voga das elites seculares, e pedagogicamente às populares, o que exigia algo mais do que uma folha bem escrita. Nesse sentido, é preciso enfatizar que as discussões e argumentos variavam ao sabor dos acontecimentos, incorporando desde aprofundadas incursões sobre o positivismo, até a disposição de pequenas histórias, anedotas, piadinhas para motivação do leitor mais despreparado. Como exemplo dessas anedotas, observemos a que segue:

Efeitos dos maus livros

Um inglês, chamado Williams Beald, tinha casado na cidade de Sairfield, com uma mulher amável e de honesta família; tinha quatro filhos, cuja educação dirigia com extremo cuidado e vigilância. Parecia um excelente pai e bom marido. Seus negócios de comércio iam deteriorando-se havia alguns anos, então ele se entregou à leitura

de livros contrários à religião; adotou todos os seus princípios, riscou toda a idéia de vicio e virtude, e olhou para os homens como que para simples máquinas. Julgou-se com direito de dispor de sua vida e da vida de sua mulher e filhos. Uma manhã mandou um seu criado com uma carta a um amigo vizinho, ao qual pedia que viesse à sua casa com mais duas pessoas para ver a mudança de seu estado e de sua família. O amigo, ao receber a carta, partiu imediatamente, mas já era tarde: este desgraçado tinha empregado o punhal, o machado e a pistola para destruir a sua família e a si ultimamente. Depois da devassa, o juiz condenou a sua memória. Seu corpo foi exposto ao opróbrio público, foi arremetido ao monturo. Sua mulher e filhos foram enterrados com decência. Todos os corações humanos e sensíveis derramaram lágrimas pela sorte desta família e conceberam novo horror contra os livros que tinham feito um bárbaro de um homem, que antes de perder a religião, tinha merecido a estimação de todas as pessoas que o conheciam¹³.

Os artigos dos jornais católicos tratavam de uma variedade gigantesca de temas como família, casamento, ciência, questões políticas locais, de âmbito nacional e até internacionais, publicavam-se Cartas Pastorais, cresciam-se as Visitas Pastorais e a situação religiosa do Brasil e davam-se informações burocráticas do cotidiano administrativo da diocese, dentre outros assuntos. Nestes, assim como em inúmeros outros artigos, era particularmente evidente a afirmação constante da hierarquia e da irrefutabilidade da autoridade eclesiástica.

Respeito devido aos sacerdotes

Se se deve respeito aos officiais de hum rei mortal, com muito mais razão se deve aos ministros de Deos. Quem vos ouve a vós, a mim ouve, diz Christo a seos discípulos, e quem vos despreza, a mim despreza.

*[...] Pelo sagrado sacerdócio elles são constituídos medianeiros entre Deos e os homens, destinados a annunciar o Evangelho, e a lei de Deos a toda a creatura e aos mesmos poderes do mundo, são lugares-tenentes de Deos; desprezar seo sagrado ministério, He haver-se com Deos, e tocar-lha na menina de seos olhos: o Senhor disse: Não toqueis nos meos ungidos, e nos que me são consagrados. **Por isto o Espirito Santo nos adverte, abaixar a cabeça diante dos grandes do mundo, e humilhar nossa alma diante do Sacerdote.***

[...] Quando o Parocho vos reprehende,

¹² AEAM. O Bom Ladrão. Mariana, 01 de outubro de 1873.

¹³ AEAM. O Romano. Mariana, 04 de dezembro de 1852.

faz o seu dever, porque he obrigado a vigiar sobre o vosso procedimento, e tem que responder a Deos.

(...) Recusar aos pastores da Igreja o temporal que lhe he devido, he injustiça, e ingratição. S. Paulo diz que o que serve ao altar deve viver do altar, e que depois de ter dado o espiritual aos outros, He justo que se receba ao menos o temporal.¹⁴

Sob o imperativo de construção de uma base de legitimidade para esse diagnóstico, e que justificasse as reformas ultramontanas que queria imprimir na sociedade marianense, a Igreja argumentava sempre em favor de uma pretensa “nacionalidade católica” brasileira e também mineira, que existiria desde os primórdios do desenvolvimento da nação. Nesse sentido, destacamos o artigo d’O Bom Ladrão, de 1874:

(...)A Igreja Catholica é tradicional e se faz a partir de uma história de lutas: triunfou do paganismo, e cruzou no mundo uma mudança tão clamorosa: lutou e venceu cismas e heresias, espancou por toda parte as trevas da ignorância.

Agora, no meio do tempo geral das idéias que caracteriza o nosso século, ei-la defendendo o depósito sagrado da Fé e Verdade, eis o seu Pontífice, o único Monarca que não transige com o erro.

Brasileiros, ouvi-me! A nossa pátria é da verdadeira Igreja, da Igreja Romana. Mineiros, só o catholicismo nos une na vastidão do Império do Brasil¹⁵.

Era dessa forma que a Igreja buscava legitimar uma identidade fundada no curso temporal, conferindo-se um sentido perene e exclusivo: a verdadeira e histórica nacionalidade. Da mesma forma que o jornal O Apóstolo, analisado por Martha Abreu (ABREU, 1999), no Rio de Janeiro, os periódicos da Diocese de Mariana buscavam afirmar a existência de uma *nacionalidade católica* que, englobando inclusive escravos, implicava a educação como prática disciplinadora e da consciência de sua missão no mundo moderno. Nos artigos encontrados nos periódicos, verbetes como progresso, civilização, ciência, virtude e modernidade são concebidos como ecos sem sentido nas vozes de pessoas que querem se passar por inteligentes¹⁶, e que não compreendem que na verdadeira ciência e virtude só encontram sentidos dentro da civilização católica¹⁷, veiculada pela Igreja ultramontana.

Com a pretensão de se constituir no único hori-

zonte do progresso social, e o centro instaurador de toda e qualquer legitimidade política duradoura, a Igreja advertia também aos candidatos a cargos eletivos:

Esta é a verdadeira situação. Se continuar o infrene vozear da impiedade entre nós, surgirá necessariamente um partido inspirado na Idea catholica, e uma vez organizado nenhum outro poderá seriamente lutar, porque nenhum possui tantos elementos de vida. Isto vale inclusive para aqueles candidatos que pretendem ocupar cargos eletivos, [afinal] Se alguém pensa que pode sahir eleito em virtude das ideas anti-catholicas, sob pretexto que muitos eleitores as admiram, e não tiver em seu favor outros elementos além de um programa ímpio, será infalivelmente derrotado¹⁸.

Redefinindo valores dentro do horizonte católico, buscava-se uma aproximação entre os ideais religiosos e éticos, castidade, caridade e as práticas sociais, “entre as normas anunciadas como características de um sistema ético e sua objetivação se não cotidiana, quase cotidiana, no ramerrame da existência e do funcionamento desse sistema” (FREIRE, 1974, p. 43). Assim sendo, as virtudes católicas, em contraposição às virtudes modernas, ancoravam-se em uma noção de dever e valor cristão que estabelecia a responsabilidade individual como derivada de uma coletividade que teria sua legitimidade somente na religião. Tal situação observamos no artigo que tem por título *Respeito devido às pessoas consagradas a Deus*, e contava que:

Um libertino disse um dia a um homem de bem: de servem no mundo tantos Padres, tantos frades e freiras? – E vós, lhe respondeu elle, de que serves? De que servem tantos mundanos, e escandalosos? De que servem tantos avarentos, e ambiciosos, que oprimem os pobres e o povo?

De que servem, dizei-vos tantos Padres e pessoas religiosas? Servem, diz Santo Agostinho, de louvar a Deus enquanto vós o ofendeis, de fazer penitência enquanto vós viveis no crime. Servem, dizia o imperador Justiniano, de abrandar a ira de Deus por suas orações e favor dos imperadores e dos reinos, porque o mundo perecia pelos flagelos do CEO, se não houvesse almas santas sobre a terra. Servem, enfim, de justificar a conduta do Todo-Poderoso, e de vos condenar¹⁹.

¹⁴ AEAM. O Romano. Mariana, 30 de abril de 1852, grifos nossos.

¹⁵ AEAM, O Bom Ladrão. Mariana, 20 de março de 1874, grifos nossos.

¹⁶ AEAM. O Bom Ladrão. Mariana, 14 de junho de 1874.

¹⁷ AEAM. O Bom Ladrão. Mariana, 14 de junho de 1874.

¹⁸ AEAM. O Bom Ladrão. Mariana, 16 de março de 1873.

¹⁹ AEAM. O Bom Ladrão. Mariana, 16 de junho de 1873.

De outro lado, a imersão no universo editorial impunha também a necessidade de acompanhar as notícias e temas discutidos em outros jornais, o que era feito nos jornais da diocese por meio da seção Notícias Diversas²⁰. Nela, além dos pontos de vista críticos mais diretos e incisivos, podemos observar que havia uma certa rede de contatos entre os jornais católicos fundados no período ultramontano da segunda metade do século XIX.

Observamos que um conteúdo impresso só adquire sentido na medida em que circula e circunscreve um espaço público. Em todo o Império brasileiro, jornais eclesiásticos foram editados por suas respectivas dioceses e imbuídos de seus ideais e necessidades. Servindo de contraponto às heresias, construíram-se idéias próprias do projeto de romanização, marcando um exemplo do poder de articulação da hierarquia eclesiástica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. **O Império do Divino**: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1999.

AUBERT, Roger. **A Igreja na sociedade liberal e no mundo moderno**. Tomo I. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

_____. Pio IX y su epoca. In: FLICHE, A. e MARTÍN, V. (Dir.) **Historia de la Iglesia**. Valencia, España: EDICEP, 1974.

Pio IX y su epoca. In: FLICHE, A. e MARTÍN, V. (Dir.) **Historia de la Iglesia**. Valencia, España: EDICEP, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo, SP: Difel, 1989.

BOXER, Charles. **A Igreja militante e a expansão ibérica (1440-1770)**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

DILMAMM, Mauro. **Irmandades religiosas, Devoção e Ultramontanismo em Porto Alegre no Bispado de Dom**

Sebastião Dias Laranjeira (1861-1888). Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, RS, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. 10ª ed. Rio de Janeiro, RJ, Edições Graal, 1992.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. 11ª. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

FREIRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1974.

GAETA, Maria A J V. **Os percursos do ultramontanismo em São Paulo no episcopado de D. Lino Deodato Rodrigues de Carvalho (1873-1894)**. (Tese de Doutorado em História). São Paulo, SP: USP, 1991.

HUNT, Lynn (org.). **A nova história cultural**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

JANCSÓ, István (org.). **Independência**: História e Historiografia. São Paulo, SP: Hucitec, 2005.

LUSTOSA, Oscar de F. **Os Bispos do Brasil e a Imprensa**. São Paulo, SP, Loyola, 1983.

MARTINA, Giacomo. **História da Igreja**: de Lutero aos nossos dias. Vol. 1. O período da reforma. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1995.

MARTINS, Ana L. e LUCA, Tânia R de (orgs.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, Karla D. **Cristóforo e a Romanização do Inferno Verde**: as propostas de D. Macedo Costa para a civilização da Amazônia (1860-1890). Tese de Doutorado, Unicamp, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no fim do século XIX**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1987.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília, DF: UnB, 1991-1999 (vol. II).

_____. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo, SP: Pioneira, 2000.

²⁰ Da qual tivemos um exemplo no excerto sobre o departamento de Aisne, transcrito acima.

NA BUSCA PELA DISTINÇÃO: CASAMENTOS, TÍTULOS DE NOBREZA E MANUTENÇÃO DAS ELITES NO BRASIL OITOCENTISTA (OURO PRETO, 1850-1902)¹

Amanda Dutra HOT*

Resumo

O artigo estuda uma família da classe senhorial ouropretana, os Teixeira de Souza Magalhães. Analisa este grupo familiar usando, como representante principal, Maria Leonor de Magalhães Teixeira, baronesa e viscondessa de Camargos. Os casamentos arranjados, a concessão de dotes, a aquisição de títulos de nobreza, a extrema preocupação com a educação e a instrução dos filhos, a participação em redes de apadrinhamento e o estabelecimento de relações clientelares devem ser vistos, no interior deste grupo, como estratégias usadas para a perpetuação da riqueza e do status social, tão caro às elites oitocentistas.

Palavras-chave: Família; Elite; Cotidiano; Riqueza; Cartas; Brasil Imperial.

IN SEARCH OF DISTINCTION: WEDDINGS, NOBLE RANKS AND ELITE PRESERVATION IN BRAZIL IN THE 19TH CENTURY (OURO PRETO, 1850-1902)

Abstract

This paper seeks to study a noble family from the city of Ouro Preto, the Teixeira de Souza Magalhães. This family group will be analyzed according to what we consider its main representative: Maria Leonor de Magalhães Teixeira, Baroness and Viscountess of Camargos. Arranged marriages, dowry concession, acquisition of noble titles, extreme concern with education and instruction of their children, participation in favoritism groups and establishment of political machine relationships should be seen, within this group, as a strategy to perpetuate wealth and social status, dear to the 19th century high society.

Keywords: Family; Elite; Every Day Life; Wealth; Letters; Imperial Brazil.

¹ O artigo integra a dissertação de mestrado intitulada Cartas à Viscondessa: cotidiano e vida familiar no Brasil Império (Ouro Preto, 1850 - 1902) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - 2010.

* Mestrado em História. Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP-MG. E-mail: amanda_duhot@yahoo.com.br

A família oitocentista de elite sofreu rearranjos e adaptações sem, contudo, deixar de permanecer como centro irradiador do poder e *principal registro através do qual os indivíduos entendiam seu lugar e papel de atuação no mundo* (MUAZE, 2008, p.153). Assim sendo, muitas ações dos indivíduos visavam mais aos interesses da família - quer no aumento de sua riqueza, quer no aumento de seu prestígio social - do que aos interesses individuais.

Os casamentos e a obtenção de títulos de nobreza apresentavam-se, assim, como privilegiadas estratégias² familiares que intencionavam o aumento do poder e da fortuna familiar. Os matrimônios celebrados entre nubentes da mesma família, por exemplo, apresentavam-se como forma eficiente de se evitar a dispersão do patrimônio familiar e de se evitar que noivos de ascendência duvidosa manchassem o nome da ilustre família. Os enlacs promovidos entre membros de famílias distintas, todavia pertencentes ao mesmo patamar social, como no caso de matrimônios entre famílias nobres, que será visto a seguir, pretendiam a criação de importantes elos familiares, proveitosos para ambas as partes. Já a obtenção de títulos de nobreza auxiliava, sobremaneira, no alcance dos objetivos das famílias de elite do império, visto que era um atraente diferencial na eleição de noivos com os atributos ideais.

Analisaremos, então, como uma família em particular - os Teixeira de Souza Magalhães - utilizou essas duas importantes estratégias, o casamento e a obtenção de títulos de nobreza, para garantirem o aumento e a manutenção de sua fortuna familiar, bem como o prestígio social, tão caro às elites do Brasil Imperial.

Estratégias Matrimoniais de Casamento

Em fins do ano de 1830, dois notáveis troncos ouropretanos tomavam uma importante decisão: a de se unirem em uma só família por meio do casamento.

² De acordo com Michel de Certeau, por estratégia entendemos o conjunto de ações vistas como oficiais, naturais ou comuns no interior de um grupo social detentor de privilégios que o caracterizam como grupo dominante. As estratégias, nesse sentido, partem de um ponto entendido como o centro de poder. Ver: CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano, 1: artes de fazer. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Assim, aos oito dias do mês de janeiro do ano de 1831, a cidade de Ouro Preto pôde testemunhar a realização dessa união entre famílias, através do enlace matrimonial de Modesto Antônio Machado de Magalhães e Francisca Carolina Teixeira de Souza.

Tal união, indubitavelmente, representaria um marco para duas distintas famílias mineiras: apenas o primeiro elo de muitos outros que não demorariam a se formar.

E não demorariam mesmo. Apenas três anos depois (1834), outras núpcias seriam abençoadas na capital da província de Minas Gerais, o que ratificaria a união almejada entre as famílias. Os nubentes, dessa vez, eram Maria Leonor Felícia da Rosa e Manoel Teixeira de Souza.



Figura 1: Maria Leonor de Magalhães Teixeira, a viscondessa de Camargos. Sem data. IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Ouro Preto.

Por hora, cabe a nós indagarmos: quem eram essas famílias? O que pretendiam com essas duas uniões? Modesto Antônio e Maria Leonor eram irmãos, filhos do Comendador Fernando Luís Machado de Magalhães, abastado fazendeiro de Mariana. Francisca Carolina e Manoel também eram irmãos, filhos do Sargento-Mor Manoel Teixeira de Souza e Inácia Francelina Cândida da Silva, ele natural de Vila Rica e ela do distrito de Cachoeira do Campo.

Enquanto a fonte de riqueza dos Machado de Magalhães estava concentrada na posse de terras, a dos Teixeira de Souza encontrava-se no comércio e na posse de várias casas em Ouro Preto. Porém, ambas as famílias se aproximavam, de certa forma, no que tange aos cargos públicos exercidos por alguns de seus membros no oitocentos. O avô de Manoel e Francisca – o Capitão Luís da Silva Vale – atuava na Tesouraria da Fazenda Real, e o pai de Maria Leonor e Modesto Antônio – o Comendador Fernando Luís – compôs a Junta Governativa de

Minas Gerais na década de 1820. Podemos, entretanto, pensar em ambas as ocupações não apenas como fonte de renda, mas principalmente como fonte de prestígio junto às mais altas instâncias de poder: a própria Coroa portuguesa, no período que antecede à Independência e, posteriormente, a administração do império do Brasil, que estaria a se formar.

A diversificação dos negócios familiares foi, no século XIX, o que permitiu, em grande parte, que as fortunas se ampliassem e se consolidassem. E isso não parece ter passado despercebido às famílias em questão, uma vez que a união de ambas, por meio de dois casamentos, cumpriu importante papel nesse sentido.

O casamento de Manoel e Maria Leonor, por exemplo, uniria a posse da terra, pertencente à família da esposa, à atuação na política, por parte do marido. Como chefe do partido conservador em Minas Gerais, Manoel Teixeira de Souza atuou por vários anos em importantes cargos, como deputado provincial e geral e vice-presidente da província de Minas Gerais, com exercício em sete períodos. Foi também senador do Império, atuando na corte do Rio de Janeiro até o ano de sua morte, em 1878. Segundo o Cônego Raymundo Trindade, Manoel Teixeira de Souza *foi o político de mais sólido prestígio em Minas* (TRINDADE, 1951). Alguns dos grandes feitos promovidos por esse ilustre ouropretano foram a criação da Escola de Minas – juntamente a Henri Gorceix –, o ramal férreo para Ouro Preto e o Tribunal de Relação de Ouro Preto. Como reconhecimento dos labores de Manoel Teixeira, Dom Pedro II lhe concede, no ano de 1871, o título de Barão de Camargos, ponto ao qual retornaremos adiante.



Figura 2: Manoel Teixeira de Souza, o barão de Camargos. JF Guimarães e Cia Phot. Rio de Janeiro (RJ). Sem data. APM, Arquivo Público Mineiro.

Nesta breve apresentação das famílias Machado de Magalhães e Teixeira de Souza, e explicada sua união, nos referiremos doravante apenas como Teixeira de Souza Magalhães, e intencionamos apontar alguns motivos que poderiam ter permitido – e interessado – sua junção em uma só família. Destacaremos, também, que o casamento funcionava como uma importante estratégia de união de riquezas e prestígio social, tendo em vista o aumento, ou simplesmente a manutenção, do patrimônio familiar.



Figura 3: Residência da Família Teixeira de Souza Magalhães, localizada na Praça Tiradentes, em Ouro Preto (MG).

Porém, para compreendermos essa prática no interior das famílias de elite oitocentistas, é necessário conhecermos o que era e como era se casar no Brasil Imperial. Veremos que os enlaces matrimoniais dependiam menos dos noivos em si do que das famílias às quais pertenciam.

Casamentos entre elites: práticas e motivações

O casamento entre elites, no século XIX, significava, além da união de famílias que se estimavam, um grande marco na vida do jovem casal que se formava, uma vez que, casados, constituiriam, a partir de então, um novo núcleo, uma nova família.

Tal providência foi imediatamente tomada pelos recém-casados Manoel Teixeira de Souza e Maria Leonor de Magalhães Teixeira. Os primeiros rebentos viriam ao mundo já na década de 1840, e a família aumentaria progressivamente nas décadas de 1850 e meados de 1860, quando o casal teria seu décimo quinto – e último – herdeiro, a menina Joana Teixeira de Souza Magalhães, nascida em 1865. Se o casal teve outros filhos que não sobreviveram, o que era bastante comum, principalmente em se tratando de tão numerosa família, não podemos afirmar. Sabemos apenas que os quinze filhos são citados no inventário de Manoel, datado de 1878, excetuando-se o primogênito Ma-

noel, que já havia falecido, na época, e que é representado pelos quatro filhos e pela esposa, na documentação.

Depois de constituída tão numerosa família, cabiam aos pais a criação e a educação dos filhos, bem como a escolha dos pares a quem seus herdeiros se uniriam por meio do sagrado sacramento do matrimônio. Esta última tarefa era de suma importância, uma vez que a escolha mais acertada garantiria a:

(...) continuidade social e familiar da elite oitocentista e originava um novo núcleo que uniria dois troncos anteriormente distintos. Essa união era intencionalmente calculada no sentido de proporcionar a manutenção dessas famílias como parte de um grupo seletivo e privilegiado. (MUAZE, 2008, p. 54)

Por se tratarem de famílias notáveis, após a escolha dos noivos e, uma vez acertada a união, era grande a preocupação com a organização do casamento. As cerimônias brasileiras, em meados do século XIX, ainda traziam muito do costume português. A primeira providência a ser tomada pelos nubentes consistia na abertura de um processo matrimonial – denominado banho matrimonial – junto ao vigário, no qual o casal declarava os motivos pelos quais pretendiam unir-se em matrimônio e a falta de impedimentos para que esse enlace ocorresse. Os impedimentos que porventura pudessem existir eram o parentesco dos noivos, do qual falaremos adiante, ou a desaprovação por parte dos pais destes.

No que diz respeito a este último impedimento, Eni de Mesquita Samara atesta, referindo-se ao Brasil Colonial, que a *legalização das uniões [...] dependia do consentimento paterno, cuja autoridade era legítima e incontestável, sendo de sua competência decidir e até mesmo determinar o futuro dos filhos sem consultar suas inclinações e preferências* (SAMARA, 1986, p. 45).

Porém, se um dos noivos não se agradasse da escolha feita pelos pais, poderia haver o rompimento do noivado, se o pai do noivo insatisfeito assim o consentisse.

A não aceitação do noivo por parte da noiva, ou vice-versa, nos mostra que o filho conseguia opinar, ainda que em proporção pequena, a respeito de seu casamento. Segundo Antonio Manuel Hespanha, o Concílio de Trento já havia iniciado esforços no sentido de conferir aos nubentes maior autonomia na escolha dos cônjuges, restringindo a ação familiar neste sentido, o que nem sempre pôde ser verificado na prática. Nas palavras de Hespanha:

A família tinha o seu princípio num acto cujo carácter voluntário a Igreja não deixava de realçar, sobretudo na sequência do Concílio de Trento

(1545-1563), onde se estabelecera, enfaticamente, que “a causa eficiente do matrimônio é o consentimento” (Conc. Trident., sess. 24, cap. 1, nº 7). Um consentimento verdadeiro e não fictício, livre de coação e de erro e manifestado por sinais externos, requisitos com os quais se pretendia pôr freio, tanto às pretensões das famílias de substituírem aos filhos na escolha dos seus companheiros, como às tentativas dos filhos de escapar a estes constrangimentos casando secretamente (HESPANHA, 2008, p. 78). [grifos nossos].

Tanto o banho matrimonial quanto os demais proclamas exigiam que as famílias dos nubentes despendessem certa quantia em dinheiro. Sobre esse processo e as somas pagas por seu cumprimento, o viajante Auguste Saint-Hilaire observou, quando de sua viagem pela província de Minas Gerais, no início do século XIX:

Ainda que as partes estejam perfeitamente de acordo é necessário que tenha lugar um processo perante o vigário da vara, e o resultado dessa ação bizarra é uma provisão que se paga por 10 ou 12\$000 réis [...] ou mais, e que autoriza o cura a casar os nubentes. Se existe a sombra de um impedimento, então a despesa sobe a 30, 40, 50\$000 réis ou mais. É verdade que não há nada a acrescentar a essas despesas para a cerimônia do casamento propriamente dito, mas é necessário dispende [sic] ainda 1\$200 réis com as proclamas. (SAIN-HILAIRE, 1975, p. 84).

Ao contabilizar apenas os gastos oficiais com a Igreja, Saint-Hilaire negligenciara outros gastos que se faziam tão importantes quanto estes, em se tratando das famílias abastadas do Brasil. Elas se preocupavam, também, em organizar uma cerimônia que nada devesse às melhores celebrações europeias, em geral, e francesas, especificamente. Afinal, essas proeminentes famílias não poderiam sofrer qualquer deslize, uma vez que, mesmo sendo o casamento um ato privado, ele se desdobraria num acontecimento na esfera pública, visível e, portanto, passível de ser criticado por toda a boa sociedade. Assim, as celebrações tratadas com toda a *pompa e circunstância* constituíam uma forma pela qual essas famílias reafirmavam e demonstravam possuir poderio econômico e social.

Para que tal ostentação se materializasse, fazia-se necessária a presença de todas as pessoas do convívio dos pais dos noivos, além de outras figuras importantes com quem se pretendiam criar laços de convívio. Os convites eram feitos poucos dias antes da celebração, por meio de cartas, que deveriam ser remetidas tanto pelos pais da noiva quanto do noivo, atestando que ambos os nubentes

faziam questão da presença do convidado. Aqueles que não eram convidados para a celebração recebiam, poucos dias depois, uma carta de participação do evento.

O Cônego José Inácio Roquette – autor português de um manual de boas maneiras, publicado no ano de 1845 sob o título *Código do bom-tom*, ou, *Regras da Civilidade e de bem viver no século XIX*, e que ganha forte acolhida no Brasil, pela recém-criada nobreza brasileira – assim se manifesta sobre o que era de bom-tom no que concerne à forma de convidar as pessoas a comparecerem às bodas:

Fazem-se os convites por carta, três ou quatro dias antes, rogando às pessoas convidadas que se achem na igreja à hora designada para assistir à bênção nupcial. Quando se quer que a pessoa convidada assista ao jantar ou festa que se deva seguir, é necessário declará-lo expressamente no fim da carta. Manda-se sempre carta dobrada, porque supõe-se que ambas as famílias fazem o convite.

Aos que não forem convidados ao casamento, dá-se-lhes parte alguns dias depois (ROQUETTE, 1997, p. 89).

Sobre o modo como as pessoas deveriam agir, ao receberem tal convite, o cônego complementa: *A boa criação pede que as pessoas convidadas não faltem, e quando tiverem alguma impossibilidade devem pedir desculpa por escrito (ROQUETTE, 1997, p. 89).*

Distribuídos os convites, eis que pouco depois era chegado o dia do casório. Segundo Mariana Muaze, a igreja, ou capela da casa de um dos nubentes, quando estes a tinham, era toda ornamentada com velas e flores, e enchia-se com os convidados, todos vestindo seus melhores trajes, suas roupas de gala, tanto mais grandiosas quanto fosse sua situação financeira e social. O noivo, posicionado no altar, vestido elegantemente, aguardava a entrada da noiva, que adentrava a igreja toda vestida de branco, usando um véu que cobrisse sua face e segurando um ramalhete de flores de laranjeiras, geralmente acompanhada pelo pai ou, quando este tivesse falecido, por um tio, ou ainda um irmão mais velho.

Terminadas as bênçãos do padre, feitas após a celebração de uma missa especial para os noivos, todos se dirigiam para a casa dos pais do noivo ou da noiva, onde comemorariam a recente união.

As cerimônias e comemorações de casamento foram, ao longo do século XIX, se sofisticando cada vez mais, incluindo bailes e viagens de lua de mel ao evento, ainda segundo Muaze.

Porém, dependendo do momento em que o ma-

trimônio ocorresse, como o de uma perda de um ente querido, por exemplo, as famílias achavam por bem realizar apenas uma pequena cerimônia religiosa, sem festas. Este teria sido o caso da família Teixeira de Souza Magalhães, por ocasião do casamento de Leopoldina, filha de Maria Leonor e Manoel, com seu primo Antônio Mosqueira, filho do Brigadeiro Mosqueira. No mês de março de 1880, Maria Leonor escreve a seu irmão Francisco, que residia na Itália, participando-lhe a futura união do jovem casal, bem como a morte de um irmão de Francisco e Leonor, Antônio Luís – o Brigadeiro Mosqueira –, que era também pai do noivo.

Pela carta de meu filho Antônio foi o mano consciente de que é falecido o nosso caro e estimado irmão Antônio, foi mais um doloroso golpe que sofremos [...]

Deixando de lado este assunto tão triste passo a comunicar-lhe que minha filha Leopoldina está contratada para se casar com o sobrinho Dr. Antônio Mosqueira, e que este casamento se efetuará mas sem festas por estar muito recente o nosso luto³.



Figura 4: Maria Leonor Teixeira Baeta Neves, filha de Maria Leonor e Manoel. Sem data. IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Ouro Preto.

A missiva nos permite levantar duas importantes questões concernentes aos casamentos praticados entre as famílias de elite mineiras no oitocentos: os casamentos arranjados, em forma de contratos entre famílias, e os casamentos endogâmicos, dos quais trataremos a seguir.

Quando chegava o momento da escolha de pretendentes para desposarem suas filhas, o que os pais das famílias abastadas de Minas Gerais levavam em conside-

ração eram os fatores: riqueza, condição social, cor e religião – na maioria das vezes, interligados. Os casamentos realizados entre grupos sociais diferentes poderiam ocorrer, sendo até mesmo aceitos em alguns casos, mas, quando isto ocorria, eram mal vistos pelos demais membros da família e da boa sociedade. Exatamente para minimizar os riscos de que um casamento não tão desejável socialmente acontecesse, os pais não permitiam que suas filhas e filhos elegessem seus pares, de acordo com seus caprichos. Eles próprios se encarregavam dessa tarefa, escolhendo sempre representantes de importantes famílias e que, a seu ver, formariam uma aliança proveitosa com sua própria família. A seleção do noivo ou noiva era, portanto, uma seleção da família à qual tinham interesse em se unir, sendo esta, quanto mais importante, rica e influente, melhor.

Embora, como dito anteriormente, os casamentos entre membros de grupos sociais diferentes fosse tolerável, muitos pais de família, principalmente nas Minas Gerais, marcada pela *muita mestiçagem durante a era colonial* (FREYRE, 2004, p. 242), segundo Gilberto Freyre, preferiam trancar suas filhas em conventos a vê-las casadas com rapazes de ascendência duvidosa. Assim, podemos perceber, através das palavras de Freyre, que a condição social poderia até ser aceita, mas a cor representava um impedimento inaceitável: mesmo que não fosse a do próprio nubente, mas a de um ascendente seu, já seria suficiente para eliminá-lo como noivo em potencial. Segundo Eni de Mesquita Samara, [...] *origem, pureza de sangue, raça e riqueza eram fatores relevantes em determinados círculos sociais, ocasionando até a ausência de casamentos, por falta de cônjuges elegíveis* (SAMARA, 1986, p. 44).

Quando as famílias conseguiam, finalmente, encontrar o noivo ou noiva ideal, era necessária, ainda, a aprovação dos demais familiares. Afinal, esse enlace representaria muito mais do que uma união entre os casais e, sim, a consagração da união entre duas famílias.

Buscando alguma palavra de concordância com um casamento que estava prestes a ocorrer, Maria Leonor escreve a seu irmão Francisco – em carta já citada – as seguintes palavras: *Desejo que esta união mereça sua inteira aprovação e da mana Rosina*⁴. Essa consulta da Baronesa de Camargos a seu irmão sugere que a escolha já havia sido feita, porém era de grande importância, ao menos, comunicá-la aos demais familiares.

³ AMI, Ouro Preto. Arquivo Fundo Barão de Camargos. Carta emitida por Maria Leonor de Magalhães Teixeira, ao seu irmão Francisco. OP, 30/mar./1880. Caixa Correspondência e Diversos.

⁴ AMI, Ouro Preto. Arquivo Fundo Barão de Camargos. Carta emitida por Maria Leonor de Magalhães Teixeira, a seu irmão Francisco. OP, 30/mar./1880. Caixa Correspondência e Diversos.

No ano de 1884, ao receber notícias do casamento de outros dois sobrinhos, Francisco remete uma carta a sua irmã, na qual ele faz questão de posicionar-se em relação às uniões, demonstrando sua inteira aprovação: *Felicito a mana assim pelo casamento do Dr. Antônio como também pelo da minha sobrinha Elisa, e sobretudo estimo que ambos encontrassem pessoas muito recomendáveis*⁵.

A referida filha de Maria Leonor, Elisa Teixeira de Souza Magalhães, realmente realizaria um ótimo casamento, com um descendente da importante família Rocha Brandão, o médico Cláudio Alaor Bernhauss de Lima. Já o Dr. Antônio, se casaria pela segunda vez, sendo suas núpcias com Maria Angelina Bawden, também integrante de conhecida família mineira.



Figura 5: Elisa Teixeira de Souza Magalhães, a filha do casal, já nas primeiras décadas do século XX, e seu esposo Cláudio Alaor Benhauss de Lima. Disponível em <http://www.padrevaz.hpg.ig.com.br/avo.htm>. Acesso em 12/03/2010.

Os casamentos entre as elites se davam em um grupo bastante limitado, estando sujeitos a *certos padrões e normas que agrupavam os indivíduos socialmente* (SAMARA, 1981, p. 18). Dessa forma, não é de se estranhar que a família do barão e baronesa de Camargos tenha elegido outros filhos de barões para se unirem a seus herdeiros, o que demonstra uma preocupação na manutenção e aumento do prestígio desse grupo familiar. Interessante observarmos, também, que a instrução trazida pelos rapazes poderia conferir-lhes maiores possibilidades de realizar um bom casamento.

⁵ AMI, Ouro Preto. Arquivo Fundo Barão de Camargos. Carta recebida por Maria Leonor de Magalhães Teixeira, de seu irmão Francisco. S/l, 10/mai./1884. Caixa Correspondência e Diversos.

Fazemos esta ressalva tendo por base o que ocorreu com os filhos dos barões de Camargos: três, dos quatro filhos que se uniram a cobiçadas filhas de outros barões do Império, eram diplomados.

Como temos ressaltado, as famílias mais abastadas e nobres de nome, das Minas oitocentistas, almejavam um bom casamento para suas filhas, com rapazes brancos, ricos, de nomes importantes e reconhecidos socialmente. Porém, muitas vezes, tornou-se uma tarefa bastante complicada encontrar tão bons pretendentes. Nesses casos, tal problema resolveu-se mediante realização de casamentos endogâmicos, ou seja, entre parentes consanguíneos, como o casamento entre primos e o casamento de tios e sobrinhas.

Segundo Elizabeth Anne Kuznesoff, em seu estudo sobre a família na sociedade brasileira, realizado em São Paulo, as formas de casamentos predominantes, em meados do século XIX, eram as endogâmicas (KUZNESOFF, 1989, p. 55). As uniões consanguíneas entre parentes até 4º grau só poderiam ocorrer, no século XVIII, mediante dispensa do Papa vinda diretamente de Roma. Esse impedimento incluía, além da consanguinidade, o parentesco por afinidade, ou seja, entre parentes indiretos, que pertenciam à mesma família, mas não possuíam o mesmo sangue.

Como vimos anteriormente, em trecho de carta escrita por Maria Leonor a seu irmão, essa ilustre família também foi adepta dos casamentos endogâmicos. Na falta de outras famílias importantes com as quais seria interessante fazer uma união, a escolha mais acertada foi a eleição de um noivo ou noiva dentro da própria família. Assim, aos dezoito dias do mês de maio do ano de 1867, a filha Antônia Joaquina Teixeira de Souza Magalhães realizava suas bodas com seu primo Fortunato Teodoro Ferreira Bretas. O médico Antônio Teixeira de Souza Magalhães, que se tornaria o 2º Barão de Camargos e que atuou como importante político em Mariana, realizou suas primeiras núpcias também com uma prima, Francisca de Magalhães Mosqueira, filha do Brigadeiro Mosqueira. No ano de 1880, em carta citada anteriormente, Maria Leonor anuncia a seu irmão o casamento de Leopoldina Teixeira de Souza Magalhães com seu primo, o médico Antônio Luís de Magalhães Mosqueira, também filho do Brigadeiro Mosqueira.

Os casamentos entre membros de uma mesma família apresentavam-se como uma estratégia eficaz para garantir que os bens da família não se dispersassem, como também para a manutenção do prestígio familiar, não incorrendo no risco de manchar a linhagem da família. No caso da família do Barão e da Baronesa de Camar-

gos, essa escolha se justificaria pelo interesse em manter a propriedade da Fazenda do Tesoureiro, que pertencia anteriormente a Fernando Machado de Magalhães, pai de Leonor. Após o falecimento de Fernando Magalhães, a referida fazenda fora dividida entre seus seis herdeiros, dentre os quais estavam Maria Leonor e Antônio Luís (Brigadeiro Mosqueira). Dessa forma, o casamento de um casal de filhos de ambos pode ser pensado como uma forma de impedir que as terras se dissipassem entre muitos herdeiros. Esses matrimônios funcionavam como uma estratégia de concentrar os bens familiares em poucas mãos, possibilitando seu aumento ou, ao menos, sua manutenção. Tal estrategema parece ter funcionado conforme o esperado, uma vez que a fazenda aparece praticamente intacta no inventário do Barão de Camargos, datado de 1878, e no da baronesa, de 1902.

A partir dessa discussão, podemos afirmar que o casamento, em suas múltiplas facetas, apresentava-se às famílias de elite do Império como uma importante estratégia, pois lhes permitia ampliar seu grupo familiar, unindo-se a outras ilustres famílias, e perpetuar a diferenciação social que tanto prezavam. Porém, o casamento não foi a única forma pela qual esse seletivo grupo manteve sua condição e distinção. O recebimento dos títulos de nobreza também cumpriria este papel - assunto ao qual nos deteremos a seguir.

A partir dessa discussão, podemos afirmar que o casamento, em suas múltiplas facetas, apresentava-se às famílias de elite do Império como uma importante estratégia, pois lhes permitia ampliar seu grupo familiar, unindo-se a outras ilustres famílias, e perpetuar a diferenciação social que tanto prezavam. Porém, o casamento não foi a única forma pela qual esse seletivo grupo manteve sua condição e distinção. O recebimento dos títulos de nobreza também cumpriria este papel - assunto ao qual nos deteremos a seguir.

Uma nobreza em formação

A vinda de D. João VI e de toda a Coroa portuguesa para o Brasil, no ano de 1808, traria grandes transformações para a colônia. A estadia da Real Coroa portuguesa, como sabemos, não seria breve. Dessa forma, foi necessário criar - mais do que reproduzir - todo um aparato burocrático e administrativo na colônia, que atendessem às necessidades da Coroa portuguesa ali instalada.

Junto ao corpo administrativo para cá *transplantado*, vieram também demandas de outra ordem, como a criação de um ambiente digno de abrigar tão civilizada corte europeia. Visando proporcionar mais opções em termos culturais e intencionando *civilizar* a colônia, D. João VI criou algumas instituições, como o museu e a im-

prensa régios. Como não poderia faltar, o rei português preocupou-se também em inventar uma nobreza formada por titulares da terra; afinal, um reino sem nobres não poderia existir, ou resistir!

A concessão de títulos de nobreza revelava-se, nos oitocentos, uma importante estratégia, tanto para quem os recebia quanto para o rei, que os distribuía. Para este, era interessante agradecer por meio dessa concessão a serviços prestados por ilustres homens à Coroa, mantendo sempre indivíduos dispostos a ajudar e a servir em momentos de necessidade, ávidos por tão nobre recompensa. Em contrapartida, aqueles que mereciam tamanha consideração real usavam o título para demonstrar a toda a sociedade e legitimar a distinção de suas pessoas.

Os títulos poderiam proporcionar-lhes bons relacionamentos em sociedade e até mesmo proporcionar um excelente casamento, que, como vimos anteriormente, era crucial para a manutenção da riqueza e para o aumento do prestígio familiar. Muitos nobres chegaram também a usar sua condição para selecionar os indivíduos com os quais manteriam laços, muitas vezes se desfazendo dos demais indivíduos ou famílias que não carregavam consigo um brasão. O padre Lopes Gama, em seu *O Carapuceiro*, de 28 de maio de 1839, já condenava essa atitude:

[...] o excesso é em todas as coisas vicioso. E por isso eu da aristocracia só reproveo a fofice, só reproveo que o indivíduo, porque é ou se diz nobre, queira estribar nisto o seu mérito, queira só ele dirigir os negócios da pátria, e trate o resto dos homens com desprezo, sobrançeria e crimeza. E ainda mais me enoja tal filúcia, quando esse título de nobreza é tão duvidoso como a existência dos habitantes da lua, e não passa de mera presunção e fofice. (28/05/1839 in GAMA, 1996, p.316 - 317).

A crítica em *O Carapuceiro* demonstra que muitas pessoas, mesmo sem possuírem títulos, usavam os seus antecedentes para atestarem sua distinção, o que nos mostra que o processo de concessão de títulos de nobreza nos trópicos diferiu, pelo menos em parte, daquele existente na Europa⁶.

⁶ Existe uma alentada bibliografia sobre o tema para o Império Português. Ver MONTEIRO, Nuno Gonçalo. O "Ethos" Nobiliárquico no final do Antigo Regime: poder simbólico, império e imaginário social. In: Almanack braziliense, n.02, nov. 2005 e KANTOR, Íris. Os Ramires de outras eras em outros espaços: breves comentários sobre as formas de apropriação do ethos nobiliárquico na América portuguesa... Almanack Braziliense, n.02, nov. 2005. Um dos trabalhos mais representativos sobre o assunto, voltado para a América Portuguesa, é MELLO, Evaldo Cabral de. O nome e o sangue: uma parábola familiar no Pernambuco Colonial. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

O processo de titulação transplantado por D. João VI para o Brasil seguiria o modelo lusitano tradicional, realizando, porém, algumas adaptações. A questão da hereditariedade dos títulos é um exemplo. Enquanto as nobilitações dadas aos europeus eram não só vitalícias, mas também hereditárias, em terras brasileiras a titularidade pertencia apenas ao seu legítimo proprietário; extinguia-se com a morte do titulado, a menos que o rei D. João VI, e futuramente Pedro I ou Pedro II, concedesse o mesmo título a algum outro familiar, como um filho ou esposa, por exemplo.

Além da não hereditariedade dos títulos, outra característica distinguia a nobreza tropical brasileira da nobreza europeia. Enquanto esta recebia as nobilitações *por herança* dos pais, a nossa as recebia por um caráter eminentemente meritório. Segundo Lilia Moritz Schwarcz, muitas poderiam ser as motivações das titulações, como *serviços prestados, provas de patriotismo, por fidelidade e adesão à S.M.I., [...] ou até por trabalhos nas exposições universais* (SCHWARCZ, 1998, p.161). O Imperador Pedro II, e antes dele D. João VI e D. Pedro I, era o responsável por arbitrar na escolha dos que seriam agraciados com honras e mercês. Mas, feita a escolha, quem eram os responsáveis por formalizar essa concessão?

No ano de 1810 foi instalada, na corte do Rio de Janeiro, a Nobre Corporação dos Reis de Armas, responsável pela *formalização das mercês e títulos e cartas de brasões*. Eram quatro funcionários reais os responsáveis por tal ofício, *sendo um rei de armas, um arauto, um passavante e um escrivão dos brasões da nobreza e fidalguia do Império*. A atribuição do rei de armas consistia *em escrever à genealogia dos nobres, orientando-os na elaboração dos brasões* (SCHWARCZ, 1998, p.171), no que era auxiliado e acompanhado pelo arauto e pelo passavante. O escrivão dos brasões da nobreza e fidalguia do Império era o responsável pelo registro, em livro, das concessões de títulos.

Para que o recebimento do título fosse efetuado era necessário, também, o pagamento de algumas taxas referentes à *carta de mercê nova* e ao registro da mesma em livro, o que acabava tornando a *concessão* do Imperador um presente bastante custoso para quem o recebia, tanto mais caro quanto mais elevada fosse a titulação.

Algumas leis e decretos preocuparam-se em estabelecer valores a serem pagos nessas tramitações, sendo tipicamente altas, muitos pagariam qualquer preço para usufruírem de tal distinção. Nos anos de 1822 a 1830, D. Pedro I criou 119 títulos, número que se elevou consideravelmente no reinado de D. Pedro II: 570 titulados somente entre os anos de 1870 a 1888. Esse elevado número

demonstra que, embora pudesse ser bastante custoso o recebimento de um título, não faltaram súditos que pagaram pelo ilustre presente.

No entanto, se havia regulamentações e leis que regiam os custos das concessões de títulos, como dissemos acima, o mesmo não ocorreu no tocante à seleção dos nobres. Qualquer um que tivesse prestado serviços ao Estado era um nobre em potencial. Geralmente, os escolhidos atuavam em atividades econômicas rentáveis, como os fazendeiros, por exemplo, ou ocupavam cargos públicos, como os políticos, ou ainda eram grandes negociantes, intelectuais, professores, capitalistas, médicos, banqueiros, etc. (SCHWARCZ, 1998, p.173). Os serviços que esses ricos homens prestavam ao Imperador poderiam ser a acolhida do imperante e de sua família, em suas casas, quando estes passassem por suas cidades, o oferecimento de presentes, de bailes em sua homenagem, de contribuições generosas em dinheiro para obras do Estado e, até mesmo, a participação e apoio nas atividades culturais e científicas tão bem vistas e incentivadas por Pedro II.

O recebimento do título de barão de Camargos, por Manoel Teixeira de Souza, em decreto imperial de 17 de maio de 1871, parece ter sido motivado por uma junção de vários dos fatores citados. Manoel era chefe do partido conservador, foi deputado provincial, vice-presidente da província de Minas Gerais e senador do Império, o que demonstra sua dedicação à política do Império, bem como sua respeitabilidade, visto que atuou politicamente por cerca de 30 anos. Entretanto, Manoel não foi apenas um importante político, possuindo também outros requisitos da lista de D. Pedro II para alcançar a posição de nobre. Foi grande proprietário de terras, administrando, com seus cunhados, a Fazenda do Tesoureiro, herdada por sua esposa, Maria Leonor.

A região onde se situava o Tesoureiro, na Freguesia de Camargos, pertencente à cidade de Mariana, foi exatamente o que inspirou D. Pedro II na elaboração do nome que acompanharia o título de nobreza de Manoel. O monarca encarregava-se pessoalmente da escolha dos nomes e, geralmente, usava o nome do lugar onde o titulado havia nascido, ou onde atuava politicamente, ou, ainda, onde detinha alguma propriedade rural, caso que se aplica ao barão de Camargos.

Manoel Teixeira de Souza enquadrava-se, ainda, num outro grupo de recebedores de títulos, aquele denominado capitalista, ou seja, que viviam de rendas de investimentos em ações e de empréstimos concedidos a terceiros, o que é comprovado no inventário do barão, sendo que grande parte de sua fortuna era daí advinda. Somando-se a todos os fatores mencionados, que enquadravam o político ouropretano no seletivo grupo de

merecedores e recebedores de títulos, estava a destacada atuação do ilustre barão nas exposições internacionais, sobremaneira estimuladas por D. Pedro II. Manoel participou de algumas dessas exposições, levando o café e o chá cultivados no Tesoureiro para apresentá-los ao mundo, no que teve bastante sucesso, uma vez que ambos os produtos foram premiados em algumas exposições internacionais, como veremos adiante.

Esta pequena *lista* nos leva a crer que não faltaram motivos para que D. Pedro II concedesse um título de barão a Manoel. Porém, para convencer aqueles que acreditam ter sido essa concessão despropositada, há ainda um fator crucial para a tomada de decisão do Imperador. O monarca também agraciava um outro grupo de pessoas que não se enquadra, necessariamente, nos anteriores. Esse grupo teve seu merecimento pela muita proximidade que gozou junto a D. Pedro II, ou à Imperatriz D. Teresa Cristina, ou, ainda, junto às filhas Isabel e Leopoldina.

Em algumas das correspondências trocadas entre Manoel e Maria Leonor, aquele narra alguns episódios em que é visível a proximidade entre ele, alguns integrantes de seu círculo e o Paço Imperial, e com seus moradores. Assim, em carta de 14 de julho de 1860, Manoel fala de sua ida ao cortejo que se deu pelo aniversário de 13 anos da Princesa Leopoldina: *Ontem fui ao cortejo de S. Cristóvão pelos anos da Princesa D. Leopoldina e ao dia 29 [irei] a farda no juramento it que tem de ir prestar o Senado a Princesa Imperial*⁷. No ano de 1862, Manoel relatava a Maria Leonor a visita das princesas Isabel e Leopoldina, recebidas por Francisca Carolina de Verna Magalhães da Fonseca, prima do casal: *Anteontem teve a Chiquinha a honra de uma visita de hora das princesas*⁸.

A família de Manoel mantinha uma relação mais estreita com a família real, principalmente por meio de uma pessoa muito próxima a ambos os lados; trata-se de Mariana Carlota de Verna Magalhães, a condessa de Belmonte, que fora preceptora de D. Pedro II, acompanhando toda a sua educação e crescimento. A filha da condessa, Maria Antônia de Verna Magalhães, era casada com um primo e grande amigo de Manoel, o médico da Imperial Câmara, Luís Carlos da Fonseca. Este, seus irmãos e sua mãe, Ana Rodozinda Vindelina da Silva (irmã de

Inácia Francelina, mãe do barão de Camargos), residiam no Rio de Janeiro e mantiveram estreitos laços com o barão, uma vez que este também residia no Rio de Janeiro devido as suas atribuições políticas.

O casamento de Luís Carlos com a filha da condessa permitiu que as famílias estivessem sempre em contato, seja nos jantares ocorridos na casa de D. Ana, seja nas visitas feitas pelas princesas à casa de Luís Carlos – que o barão frequentava quase diariamente –, ou nas visitas à chácara da condessa de Belmonte, onde Luís Carlos e a filha de Mariana Carlota passaram a residir após sua morte. A respeito da chácara, Manoel assim escreve a sua esposa, em 15 de junho de 1862:

*[...] hoje fomos fazer um belo passeio ao Engenho Novo [...] à chácara da condessa de Belmonte, onde se acha toda a família do Luís Carlos: agora mesmo 7 da noite, estamos chegando, e vejo a grande diferença que há de clima: ali goza-se de belíssimos ares, entretanto aqui parece que se está no verão. Em todos os jantares da família a que temos assistido nunca sois esquecida bem como as meninas*⁹.

A proximidade com o Imperador e sua família, seja direta ou indiretamente, através de terceiros, como no caso de Manoel, não era uma exclusividade dos homens, que mais frequentavam as reuniões sociais. Muito pelo contrário. As mulheres, essencialmente, conseguiram alcançar tais títulos de nobreza, e não apenas pelos laços construídos com a família imperial.

É exemplar, nesse sentido, o caso de Luísa Margarida Portugal e Barros, a condessa de Barral. Além de aia das princesas Isabel e Leopoldina, as quais acompanhou até se casarem, a condessa também manteve estreito laço de amizade – e dizem até que amoroso – com o Imperador, como o comprovam as inúmeras correspondências trocadas por ambos até o ano de suas mortes, em 1891 (PRIORE, 2008). Outro exemplo de mulher que recebeu o título de nobreza pela proximidade com a família imperial e pelos serviços prestados dentro do Paço Imperial foi a condessa de Belmonte, como apontamos, que educou D. Pedro II.

No entanto, algumas mulheres engrossaram as fileiras da nobreza brasileira, mesmo sem a intimidade desfrutada por essas duas condessas de Barral e de Belmonte junto à família do monarca. Segundo Schwarcz, as mulheres foram agraciadas em pequeno número durante

⁷ AMI, Ouro Preto. Arquivo Fundo Barão de Camargos. Carta recebida por Maria Leonor de Magalhães Teixeira, de seu esposo Manoel Teixeira de Sousa. RJ, 14/jul./1860. Caixa Correspondência e Diversos.

⁸ AMI, Ouro Preto. Arquivo Fundo Barão de Camargos. Carta recebida por Maria Leonor de Magalhães Teixeira, de seu esposo Manoel Teixeira de Sousa. RJ, 10/jun./1862. Caixa Correspondência e Diversos.

⁹ AMI, Ouro Preto. Arquivo Fundo Barão de Camargos. Carta recebida por Maria Leonor de Magalhães Teixeira, de seu esposo Manoel Teixeira de Sousa. RJ, 15/jun./1862. Caixa Correspondência e Diversos.

todo o Império, sendo que apenas cerca de trinta mulheres (aproximadamente 2,5% do total de titulados) tiveram seus atos considerados dignos de distinção (SCHWARCZ, 1998, p.176).

As mulheres usufruíram o estatuto de nobreza sob duas formas distintas, no Brasil oitocentista. A primeira delas, e talvez a mais recorrente, foi o uso emprestado do título do marido. Quando um homem casado recebia uma mercê honorífica, sua esposa também passava a usar e a responder pelo título, por empréstimo do marido, uma vez que apenas ele, e não o casal, o havia recebido. Maria Leonor, por exemplo, após o recebimento do título de barão pelo seu cônjuge, em 1871, passa a usá-lo também. Em algumas das cartas escritas por Maria Leonor, podemos perceber que esta passou a assinar como baronesa de Camargos de maneira bastante natural. É possível percebermos, ainda, que tal atitude era reconhecida e legitimada socialmente, uma vez que muitos remetentes a ela se dirigiam pelo título de baronesa.

O hábito de tomar emprestado o título do marido era tão arraigado e aceito socialmente que até mesmo D. Pedro II, quando esteve na província de Minas Gerais, no ano de 1881, em sua estadia na cidade de Ouro Preto, refere-se a Maria Leonor como baronesa de Camargos. É interessante notarmos que, mesmo com a morte do barão no ano de 1878, a sociedade, e até mesmo o Imperador, continuam a reconhecer sua esposa como baronesa, atestando que o título sobreviveu a seu proprietário.

Mas se o monarca ainda considerava Maria Leonor digna de ser chamada de baronesa, mesmo sem que o título lhe pertencesse, e mesmo depois do falecimento do barão, após tomar conhecimento de algumas gentilezas de Maria Leonor dirigidas à Imperatriz Teresa Cristina e ao próprio Pedro II, quando estiveram em Ouro Preto, o imperador decidiu agraciá-la com o título hierarquicamente superior ao de baronesa, ou seja, o de viscondessa de Camargos.



Figura 6: O casal Teixeira de Souza Magalhães, Maria Leonor e Manoel, viscondessa e barão de Camargos. Sem data. IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Ouro Preto.

Em 30 de março de 1881, chegava à cidade a tão esperada comitiva Imperial, na qual, além de D. Pedro II e da Imperatriz, constavam outros funcionários imperiais. O próprio imperador descreve sua chegada em Ouro Preto.

[...] Às 5 ½ chegou a Ouro Preto cuja vista encantou-me. Apareceu-me na imaginação como Edimburgo. A estrada que margeia o ribeirão do Carmo que atravessa em parte uma espécie de túnel é lindíssima. A caleça custou-lhe a subir por estas ruas de aspecto tão original, e temia que se pisasse alguém pois havia imenso povo e cordialíssimo acolhimento¹⁰.

Após intensas visitas, em 1º de abril foi oferecido um jantar de despedida ao Imperador, no Palácio do Governador, local em que estavam hospedados Pedro II e sua comitiva. Nesse jantar, em que estava presente também a família Teixeira de Souza Magalhães, o Imperador tomou conhecimento do enorme préstimo que Maria Leonor havia feito em sua estadia em Ouro Preto. A viúva do barão de Camargos havia oferecido alguns de seus escravos para servirem na liteira de Teresa Cristina, alforriando-os posteriormente. O monarca anota em seu diário:

Jantar e Recepção. Entreguei 3 cartas de alforria a 3 mulheres por intermédio do monsenhor José Augusto e do cura Sta. Ana, e soube que a baronesa que veio com a família alforriou seus escravos que têm servido na liteira da imperatriz¹¹.

Dois meses após a data da visita a Ouro Preto, D. Pedro II concederia, por Decreto Imperial de 15 de junho de 1881, o título de viscondessa de Camargos a Maria Leonor. Se o que o motivou foi a gentileza dela ao “emprestar” seus escravos à Imperatriz ou, ainda, sua nobre atitude em alforriá-los em seguida, não poderemos afirmar com certeza. Porém, há que se reconhecer que não faltavam atributos à senhora Teixeira de Souza Magalhães para o merecimento do título. Na carta de 17 de junho de 1881, escrita por Francisco a sua irmã Leonor, encontramos pistas que denotam as gentilezas e a hospitalidade da viscondessa.

¹⁰ PEDRO II. Diário da Viagem do Imperador a Minas. In: Anuário do Museu Imperial, vol. XVIII. Petrópolis, 1957, p. 76.

¹¹ PEDRO II. Diário da Viagem do Imperador a Minas. In: Anuário do Museu Imperial, vol. XVIII. Petrópolis, 1957, p. 79.

Assim escreve Francisco: Eu estava certo, que a Mana não deixaria de contribuir para a boa acolhença [sic] feita aos imperantes, a qual, independentemente de opiniões políticas, devia manifestar a hospitalidade mineira¹².

Em carta posterior a Maria Leonor, o irmão assim se manifestou:

Estimei muito que o Imperador reconhecesse novamente com este ato os serviços que prestou ao País aquele digníssimo homem que foi o Barão de Camargos e honrasse também os merecimentos da mana como ótima e exemplar mãe de família. Os títulos que correspondem a méritos reais, os confirmam em público e na história ao mesmo tempo que dão uma satisfação para quem os recebe e um exemplo para os filhos; cá no velho mundo se diz: noblesse oblige¹³.

Maria Leonor não seria a última Teixeira de Souza Magalhães a receber um reconhecimento de D. Pedro II em forma de títulos de nobreza. O próximo seria seu filho, o médico Antônio Teixeira de Souza Magalhães, que assumiu os trabalhos políticos deixados pelo pai após sua morte, tornando-se também um prestigioso político mineiro, atuando no Império e na República. Infelizmente, não possuímos a data do Decreto Imperial que o fez tornar-se o 2º barão de Camargos, certamente um dos últimos cidadãos a desfrutar o recebimento de um título imperial, uma vez que o Império e toda a nobreza que nele se criou estavam com os dias contados, na década de 1880.

REFERÊNCIAS

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49ªed. São Paulo, SP: Global Editora, 2004.

_____. **Sobrados e Mucambos**: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. São Paulo, SP: Global Editora, 2004.

¹² AMI, Ouro Preto. Arquivo Fundo Barão de Camargos. Carta recebida por Maria Leonor de Magalhães Teixeira, de seu irmão Francisco. Florença, 17/jun./1881. Caixa Correspondência e Diversos.

¹³ AMI, Ouro Preto. Arquivo Fundo Barão de Camargos. Carta recebida por Maria Leonor de Magalhães Teixeira, de seu irmão Francisco. Florença, 07/set./1881. Caixa Correspondência e Diversos.

HESPANHA, Antonio M. **Imbecillitas**. As bem-aventuras da inferioridade nas sociedades de Antigo Regime. Belo Horizonte, MG: UFMG/FAFICH, 2008.

KUZNESOFF, Elisabeth A. A família na sociedade brasileira: parentesco, clientelismo e estrutura social (São Paulo, 1700-1980). **Revista Brasileira de História**, n. 17. São Paulo, SP: Marco Zero/ANPUH, 1988/1989.

MUAZE, Mariana de A F. Os guardados da viscondessa: fotografia e memória na coleção Ribeiro de Avellar. **Anais do Museu Paulista**, vol.14, n. 2. São Paulo, SP, 2006.

_____. **As Memórias da Viscondessa**: família e poder no Brasil Império. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2008.

ROQUETE, José I. **Código do bom-tom, ou, Regras da Civilidade e de bem viver no século XIX**. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 1997.

SAINT-HILAIRE, Auguste. **Viagem pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: Editora Itatiaia, 1975.

SAMARA, Eni de M. Casamentos e papéis familiares em São Paulo no século XIX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, (37): 17-25, mai. 1981.

_____. **A família brasileira**. 2ª Ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

_____. A História da família no Brasil. **Revista Brasileira de História**, n. 17. São Paulo, SP: Marco Zero/ANPUH, 1988/1989.

TRINDADE, Cônego Raymundo. **Velhos Troncos Ourepretanos**. São Paulo, SP: Revista dos Tribunais, 1951.

BRECHÓS: OPÇÃO DE CONSUMO E NEGÓCIO

Aline Silvério de OLIVEIRA*
Marco Antonio NICOTARI**

Resumo

Os brechós são varejos cujo negócio explora a venda de mercadorias de segunda mão, usadas. Possuem atributos que atendem às diversas expectativas de consumo, como, por exemplo, modelos exclusivos, peças raras, preços menores, disponibilidade imediata e saudosismo. Dentre as várias opções de compra de produtos recirculados, como penhores, mercado de pulgas, escambo, herança, sebo e antiquário, os brechós traduzem maior afinidade entre mercadorias e consumidores. As pesquisas realizadas com consumidores e não consumidores dessas lojas concluíram que tanto os primeiros como os outros fazem exigências aos comerciantes: maior divulgação, mais cuidados com as mercadorias oferecidas e a necessidade de um portfólio ampliado.

Palavras-chave: *Brechó; Negócio; Recirculação; Mercadoria; Mercado.*

THRIFT STORES: CONSUMER CHOICE AND BUSINESS

Abstract

Thrift stores are retailers whose business operates the resale of second-hand, used goods. They have several attributes that meet consumer expectations, such as exclusive models, rare goods, lower prices, availability, and nostalgia. Among the various options of recirculated products, such as liens, flea market, barter, inheritance, secondhand bookstore and antique, the thrift stores reflect a greater affinity between goods and consumers. The researches with consumers and not customers of these stores have shown that both the former and the latter make demands on traders: more disclosure, more care with the goods offered and the need for expanded portfolio.

* Graduada em Moda, Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: alinemoda@hotmail.com

** Mestre em Educação. Especialista em Marketing. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: marco.nicotari@mouralacerda.edu.br

Keywords: *Thrift Store; Business; Recirculation; Commodity; Market.*

Introdução

Partindo do fato de que o varejo de moda é alvo de estudos em várias áreas do conhecimento, do marketing à psicologia, e que o varejo de mercadorias usadas revelou-se escasso, o estudo se justifica a fim de mostrar as atitudes comportamentais dos consumidores e dos não consumidores de roupas usadas.

O trabalho vem juntar-se a outros estudos de negócios de moda voltados para mercadorias de segunda mão, com o objetivo de forma geral de olhar o varejo de mercadorias usadas e questões pertinentes, mais especificamente buscando o entendimento de como os consumidores veem o comércio de roupas usadas, também tratadas de recirculação.

O tema foi escolhido com os propósitos de saber os aspectos qualitativos do mercado de usados, ou seja, se é correto dizer que o consumidor de brechó é aquele que busca preço baixo, estilo em peças diferenciadas e aspectos afins, e quais suas expectativas de consumo. Inclui, ainda, identificar os pontos de conhecimento e desconhecimento dos não consumidores a respeito desse tipo de comércio de usados, assim entender as razões de seu distanciamento desse negócio.

Devido à escassez de publicações específicas sobre o tema, foram tomadas como referências publicações das mais variadas fontes, nem sempre de origem acadêmica, pois nem todos os temas abordados neste trabalho foram estudados neste universo; foram utilizados artigos de jornais, revistas e televisão, que abordam o tema brechó do ponto de vista comportamental, e na maioria das vezes direcionado ao consumidor, valendo destacar que são poucas as publicações que o tratam do ponto de vista empresarial, colocando-o no patamar de negócio.

Na primeira seção serão relacionadas tipologias de recirculação de produtos, em uma sequência que pretende classificá-las de acordo com o grau de complexidade, por envolverem ou não valores, e ainda serão colocadas questões pertinentes à história do surgimento dos brechós.

Na segunda seção, informações sobre a estrutura de um plano de pesquisa de marketing, a fim de orientar a execução das pesquisas de campo, as quais nos ajudarão a entender melhor consumidores e não consumidores de produtos de segunda mão.

Como parte prática, a partir da terceira seção foi desenvolvida uma pesquisa de mercado com consumidores e não consumidores de brechós, os quais demonstram que é um tipo de negócio como qualquer outro e apenas vendendo mercadoria de segunda mão.

Tipologia de recirculação de mercadorias

Segundo Kotler & Keller (2006), qualquer pessoa pode obter produto de quatro maneiras: produção; à força, assaltando ou roubando; mendigando, como fazem os moradores de rua; ou então oferecendo um produto, serviço ou dinheiro em troca de alguma coisa que deseja. Indivíduos e organizações participam de trocas motivadas por necessidades, que procuram satisfazer trocando objetos. (URDAN & URDAN, 2006)

É sabido que essas trocas podem ser transações ou transferências. Transações, isto é, partes engajadas em uma troca, negociando para chegar a condições aceitáveis para ambas, e transferências, como o ato de doação, em que uma parte não recebe nada em troca. (KOTLER & KELLER, 2006)

Para que exista troca é necessário que certas condições sejam satisfeitas. [...] Deve haver, de uma parte, poder aquisitivo e autoridade para comprar e, de outra parte, produtos e serviços. Cada parte é livre para aceitar ou rejeitar a oferta. (LAS CASAS, 2001 p.27)

Serão tratados, de maneira concisa, alguns meios de transações, como formas de recirculação de produtos, neste caso produtos de vestuário, e quais os caminhos percorridos pelos artigos usados, que aqui trataremos como sendo de segunda mão. Partindo do penhor, passando pelo mercado de pulgas, o escambo, a herança, o sebo, também o antiquário e, finalmente, chegando ao brechó, que é centro de estudo desta pesquisa. Faz-se necessário esclarecer alguns conceitos que serão citados no decorrer do texto:

- **Produto:** *objeto principal das relações de troca que podem ser oferecidas num mercado para pessoas físicas ou jurídicas, visando proporcionar satisfação a quem os adquire ou consome.* (LAS CASAS, 2001 p. 167). Como o próprio autor esclarece, por produtos podemos entender, de forma ampliada, bem ou coisa material com valor, e

podemos incluir a classificação serviços, personalidades, lugares, organizações e ideias, independente do item a ser comercializado. Kotler & Keller (2006) ainda incluem experiências, eventos, propriedades e informações.

- **Coisa:** designa tudo o que existe. Pode ser algo material ou imaterial, corpóreo ou incorpóreo. Registre-se que vários autores utilizam a palavra *coisa* apenas quando há materialidade.

- **Bem:** é a coisa material ou imaterial com valor econômico e que pode ser objeto de uma relação jurídica. Inúmeros autores utilizam indistintamente as palavras bens e coisas.

- **Mercadoria:** é o bem móvel destinado ao comércio.
- **Serviço:** é a atividade, ou utilidade, humana fornecida no mercado. No serviço, identifica-se a preponderância da atividade sobre o resultado.
- **Comércio:** é a prática habitual de mediação de negócios de compra e venda, com o objetivo de obter lucro.
- **Circulação:** neste contexto, significa a mudança de titularidade de uma mercadoria, recirculação será então uma nova mudança de titularidade.

O penhor

O penhor, segundo descrição disponível no site da Caixa Econômica Federal, que é detentora do monopólio das operações de penhor civil por meio do Decreto nº. 24.427, de 19 de junho de 1934, assinado pelo então Presidente Getúlio Vargas, coloca como uma opção de crédito onde, mediante a entrega do bem, como garantia, o dinheiro é liberado imediatamente.

Mas, na Europa do século XIX, a loja de penhores era um local frequentemente visitado pelas classes operárias em busca de crédito, como Stallybrass (2008) registra. O autor relata a rotina de idas e vindas à loja de penhores, rotina da qual nem Karl Marx ficava fora. A *vida* de seu casaco pode ser dividida entre o tempo em que esteve com Marx, onde era extremamente necessário em suas visitas à biblioteca, na época em que pesquisava para escrever 18 de Brumário, e as temporadas em que passava na casa de penhores, trocado por dinheiro que servia para a compra desde papel para artigos a alimentos para a família.

Um negociante de objetos de segunda mão poderia ter se envergonhado, mas os Marx não podiam se dar ao luxo de se sentirem envergonhados. Seus móveis quebrados, suas panelas e frigideiras,

seus talheres, suas próprias roupas, tinham um valor de troca. E eles sabiam exatamente qual era esse valor, uma vez que cada peça de seus pertences tinha feito o trajeto de ida e volta entre sua casa e a loja de penhores. (STALLYBRASS, 2008, p.50).

Ressalta-se o grande número de peças penhoradas, mais precisamente na Inglaterra, no século XIX, que pode ser um pouco distante da realidade brasileira, mas mostra como o crédito por meio de penhora é de fácil acesso, gera renda e também faz circular grande quantidade de produtos de segunda mão, especialmente os de vestuário, que são também assunto desta pesquisa.

O Mercado de Pulgas

Situa-se entre 1880 e 1890, o início do Mercado de Pulgas, em *Saint Ouen*, ao norte de Paris. Inicialmente era um mercado de ferragem, que reunia aos domingos não menos de cento e trinta mercadores. O mercado ganhou esse nome devido às más condições de saneamento do local e de seus vendedores, que propiciavam a proliferação de pulgas em meio às roupas que seriam vendidas.

Quase como um aglomerado de brechós, o *Marché Aux Puces*, ou Mercado de Pulgas, é o local onde se comercializam artigos antigos, usados ou de fabricação artesanal, geralmente feitos pelo próprio vendedor.

Um exemplo muito próximo de feira de usados nos moldes do Mercado de Pulgas é a Feira do Troca-Troca, em Teresina – PI. Situado nas margens do rio Parnaíba, no centro da capital, o Troca-Troca existe há mais de trinta anos, e é uma feira onde se comercializa de tudo um pouco, entre mercadorias novas e usadas: discos de vinil, bicicletas, eletrônicos, utensílios domésticos, celulares e relógios, entre outros produtos.

No Troca-Troca existem cento e trinta e sete vendedores cadastrados, pessoas que possuem ponto fixo e contribuem por semana com R\$ 5,00, para manutenção e pagamento dos funcionários que fazem faxina e vigiam as mercadorias no local. Atualmente não há mais espaço para novos vendedores se instalarem no local.

Outros exemplos que podemos citar são as feiras de Al Rastro, em Madri, com origens no século XVI, e o Mercado de Pulgas, no bairro de Vila Madalena, em São Paulo – SP.

Housseini, em um trecho de seu romance **O caçador de pipas**, também dá exemplo do funcionamento de uma feira nos moldes do mercado de pulgas, como os comerciantes conseguem a mercadoria e também quanto podem faturar, dependendo do produto. É uma das

poucas publicações onde encontramos a informação de quanto se pode lucrar, e qual é a relação entre o valor de custo e o valor de venda de mercadorias de segunda mão.

O Escambo

Quando o homem notou, nos primórdios da civilização, que lhe sobrava determinado artigo e lhe faltavam outros, e que, a seu semelhante sobrava o que lhe faltava, nasceu o escambo, que pode ser definido pela troca direta de uma mercadoria por outra.

Porém, esse tipo de negociação apresentava algumas dificuldades, pois, para que ocorresse a troca, era necessário primeiro que houvesse uma pessoa disposta a adquirir a mercadoria que alguém possuísse e que se dispusesse a ceder-lhe exatamente o que precisava.

E essas dificuldades criaram comportamentos que, ao longo do tempo, levaram o homem a desenvolver o sistema de troca para a troca indireta; em um primeiro momento, por outros produtos e, mais tarde, por metais e a moeda como se conhece nos dias de hoje.

A Herança

Outro tipo de troca ocorre quando se deixa um bem por herança. Kotler e Keller (2006) caracterizam a herança *como transferência por doação, e que normalmente quem transfere espera receber algo pelo presente concedido, seja gratidão ou mudança de comportamento do agraciado.*

Em certo nível, particularmente entre a aristocracia, deixar roupas ou testamentos era uma afirmação do poder do doador e da dependência de quem recebia. (STALLYBRASS, 2008, p. 36.).

Uma rede de roupas pode efetuar as conexões do amor através das fronteiras da ausência, da morte, porque a roupa é capaz de carregar o corpo ausente, a memória, a genealogia, bem como o valor material literal, e o costume de se transferir roupas entre membros da família podia conservar reunidos, membros de famílias dispersas. (Idem p. 34)

O Sebo

Ferreira (1999) e Houaiss (2001), autores de tradicionais dicionários da Língua Portuguesa, concordam que sebo é a livraria onde se vendem livros usados. Para explicar a origem dessa expressão, explicar o motivo da associação de sebo à denominação de loja de livros usa-

dos há algumas prováveis hipóteses.

Segundo Salgado (2009), chamar livrarias de livros usados de sebos parece ter tido origem na Universidade de Coimbra, em Portugal. Segundo a autora, muito antes da invenção da *xerox* ou das cópias heliográficas, os alunos da universidade faziam resumos de suas matérias e os copiavam em litografias, conhecidas como sebentas.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) revela a evolução do nome e de palavras e expressões correlatas.

ALFARRÁBIO. s. m. 1. Livro antigo ou velho de pouca ou nenhuma importância. 2. livro velho ou há muito editado e que tem valor por ser antigo.

ALFARRABISTA. adj. 2 g. 1. que, ou aquele que compra e vende alfarrábio e livros usados. 2. que ou quem coleciona, lê ou consulta alfarrábios com frequência. 3. local onde se vendem alfarrábios, antiquário de livros, sebo.

BELCHIOR. 1. negociante de roupas ou objetos usados. 2. proprietário de sebo (livraria); alfarrabista. 3. estabelecimento de belchior. BELCHIOR: nome do comerciante que estabeleceu no Rio de Janeiro a primeira casa de compra e venda de roupas e objetos usados.

CAGA-SEBO. Designação comum e imprecisa de diversas espécies de aves passeriformes de proporção diminuta a que o povo do interior não dá importância. CAGA-SEBO. Livraria.

CAGA-SEBISTA. Vendedor de livros usados; dono de sebo.

SEBO. Livraria onde se compram e vendem livros usados.

SEBISTA. Que ou aquele que compra e vende livros usados; proprietário de sebo.

Quadro 1: Adaptado pelos autores. Palavras e expressões correlatas de Sebo.

Fonte: HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. <Disponível em <<http://www.traca.com.br/?tema=padrao&pag=sobresebo&mod=inicial>>. Acesso em 20 mar 2009.

O Antiquário

Segundo o dicionário de Ferreira (1999), Anti-

quário [Do lat. *antiquariu*]. Substantivo masculino. 1. Estudioso, colecionador ou comerciante de antiguidades ou antigualhas. 2. Estabelecimento onde se comerciam antiguidades.

Para entendermos o antiquário como uma loja de antiguidades, temos que ter em mente o conceito de antiguidade e quais características que ele precisa ostentar para ser classificado como tal.

Na definição clássica, uma antiguidade é um bem com mais de cem anos, porém Joana Pinheiro coloca que o conceito de antiguidade, refletindo também as tendências do mercado, tornou-se mais amplo e incorpora hoje parte do século XX. Peças *Art Déco*, das décadas de 1920 e 1930, e objetos que marcaram o design, entre 1950 e 1960, entraram nesse mundo. E que fundamental para o objeto definido como antiguidade são sua qualidade, raridade e interesse histórico-cultural, e que qualquer objeto que testemunhe uma criação artística pode figurar na lista de antiguidades e todas elas podem constituir peças de valor.

O Brechó

Segundo a definição de Callan (2007), brechó é uma loja onde é possível encontrar roupas e acessórios de segunda mão a preços acessíveis, se comparados aos do *prêt-à-porter*.

A origem da palavra brechó, segundo alguns dicionários de língua portuguesa, é derivada de belchior: loja ou negociante de objetos velhos ou usados.

Bibliografia especializada em história da moda indica que foi em torno de 1968, principalmente nos Estados Unidos, que os brechós se desenvolveram. Segundo Braga (2004), *uma busca de características de outros momentos históricos de moda, fez com que os brechós se tornassem verdadeiros focos de referência, tanto de pesquisa para criação em série como para o consumo pessoal*.

As peças mais procuradas nessa época eram uniformes das forças armadas, trajes típicos de outros países, peças de décadas passadas, excêntricas em geral. Moutinho credita especificamente aos *hippies*¹ a disseminação desse tipo de estabelecimento, uma vez que, fazendo parte da contracultura, de um movimento cultural de juventude, objetivavam, por meio da adoção de uma composição indumentária plena de índices identificatórios, traduzir e materializar uma linguagem, como afirma Gonçalves, e nos brechós eles tinham à disposição o vestuário que não era tradicional, isto é, o que não estava à venda naquele momento histórico. E o brechó continuou sendo sinônimo de vanguarda, naquele momento histórico. Glória Kalil, na

versão eletrônica da revista Veja, da editora Abril (1997), diz: *Os modernos, por sua vez, embaralham todas essas tendências com o burburinho das ruas e uma peça ou outra de brechó, para de jeito nenhum parecer que estão na última moda.* Essas questões nos mostram que as compras de segunda mão também são regidas pelo estilo, além de opção barata e acessível de moda.

Com a exposição na mídia, atrelado à ideia de modernidade e vanguarda, o brechó ganha novo conceito, status, e mais espaço no mercado brasileiro, começando a atingir públicos consumidores cada vez mais variados. Essa exposição está relacionada à questão ambiental, assunto em voga, segundo publicações da revista Vida Simples, que cita o brechó como uma opção de moda sustentável.

Especialistas em moda e comportamento usam o termo coqueluche do momento para o vestuário proveniente de bazar de trocas com as amigas ou familiares e brechós. Esse comportamento sustentável, que teve início nos anos 70, intensifica-se e ganha adeptos famosos, como Angelina Jolie e Marisa Monte, que não escondem o fato de serem freguesas assíduas de brechós.

O brechó também tem sua relação estreita com o assistencialismo, como no caso de Reinaldo Lourenço que, além de doar peças de seu acervo pessoal, destinou peças novas de sua grife a um brechó beneficente, a alunos carentes da Escola São Paulo, centro formador de profissionais do mundo da moda.

Pesquisa de mercado

A fim de entender melhor o que pensam os consumidores e os não consumidores de produtos de segunda mão, realizamos pesquisas de campo.

Para iniciar, Samara & Barros (2007) nos trazem as etapas de uma pesquisa em quinze passos, que são apresentados no Quadro 2:

1. Definição do problema.	9. Cálculo amostral.
2. Determinação dos objetivos.	10. Pré-teste dos formulários para coleta de dados
3. Tipos de pesquisa.	11. Trabalho de campo.
4. Métodos de pesquisa.	12. Tabulação e análise de dados.
5. Métodos de coleta de dados.	13. Elaboração do relatório de pesquisa.
6. Formulário para coleta de dados.	14. Análise geral.
7. Amostragem.	15. Recomendação ao cliente.
8. Técnicas amostrais.	--

Quadro 2: Desenvolvida de acordo com Samara & Barros, 2007.

Adaptando os modelos de Samara & Barros (2007) e Kotler e Keller (2006), a pesquisa possuiu a seguinte ordem: definição do problema; objetivos; pesqui-

sa: tipos e métodos; métodos de coleta de dados; formulário para coleta de dados; amostragem: técnicas e cálculos; pré-teste e trabalho de campo; tabulação e análise geral.

O objetivo central foi de quantificar e qualificar a relação consumidor e varejista de brechó, bem como identificar o perfil dos consumidores em itens como sexo, idade, classificação socioeconômica, razões de rejeição e consumo. Hábitos de consumo, frequência com que compram e quanto despendem mensalmente com produtos de brechó, também foram consultados.

A pesquisa foi desenvolvida com métodos descritivos que Samara & Barros (2007) dividem em quantitativos, isto é, estatísticos, e buscam, também uma análise quantitativa das relações de consumo, valendo-se de amostras da população. O estudo descritivo ou qualitativo tem como principal característica compreender as relações de consumo em profundidade, procurando identificar as motivações de consumo em um aspecto realista.

Analisando as vantagens e desvantagens dos métodos de pesquisa, relacionadas ao assunto abordado e também ao perfil e acesso aos entrevistados, os métodos de coleta de dados usados foram a entrevista pessoal e a pesquisa por correspondência, sendo a escolha determinada pelo entrevistador.

A coleta de dados

Foram priorizadas as perguntas fechadas, que têm a grande vantagem de serem mais fáceis de responder, facilitando, portanto, a análise dos resultados e comparação direta entre as respostas apresentadas. Mas não foram deixadas de lado as questões abertas, importantes para medir a relevância de um assunto para o respondente.

Amostragem: técnicas e cálculos

Para a pesquisa, a fim de levar a resultados fiéis da realidade, foram utilizados o método de amostragem probabilística simples, em que qualquer pessoa tem a chance de participar da pesquisa, contribuindo para a delimitação do universo dos brechós.

Participaram **noventa e seis sujeitos** residentes na região de Ribeirão Preto – SP, pois as características das populações variam, por exemplo, de acordo com a cidade em que residem; portanto, submetemos a população a esse critério de seleção, sem perder seu caráter aleatório e sua representatividade.

Quarenta e dois foram os entrevistados para a pesquisa de **consumidores de produtos de segunda mão**,

tendo como único critério de seleção o fato de residirem em Ribeirão Preto e região, sendo que os brechós usados na pesquisa são de Ribeirão Preto. O questionário foi formulado com onze perguntas divididas em dois grandes grupos, e o primeiro grupo vai auxiliar na caracterização do consumidor de brechó. Portanto, contém perguntas, como sexo, idade, estado civil, formação acadêmica, renda própria mensal e a cidade em que reside. O segundo grupo de perguntas se refere às experiências que os consumidores tiveram com os brechós; para isso, foram questionados quanto à frequência de compra, última vez que compraram, motivações de compra, o tipo de produtos que já compraram em brechós e sugestões de melhorias no brechó.

Na pesquisa realizada com os **não consumidores de produtos de segunda mão**, foram entrevistadas **cinquenta e quatro pessoas** que, assim como no caso dos já consumidores, tinham como único critério de seleção o fato de residirem em Ribeirão Preto ou em cidades próximas. O questionário também foi formulado com onze perguntas divididas em dois grandes grupos, conforme ocorreu com os consumidores, e o primeiro grupo de perguntas serve para caracterizar o perfil dos não consumidores de brechó: sexo, idade, estado civil, formação acadêmica, renda própria mensal e a cidade em que residem. No segundo grupo de perguntas destacamos alguns pontos importantes para justificar o fato de nunca terem comprado em brechó e algumas mudanças sugeridas para que eles passem, então, a ser consumidores deste segmento. São questões que investigam se o entrevistado tem conhecimento sobre o que é um brechó, se sabe indicar pelo menos um brechó em seu bairro/ cidade, os motivos pelos quais nunca comprou, o que o levaria a comprar em um brechó e, por fim, que tipos de melhoria sugerem para um brechó.

Identificando os consumidores de brechó e suas motivações

Os resultados apurados revelam quem são consumidores, e os fatores que estimularam às compras em brechós.

A. Sexo

Em relação ao sexo dos entrevistados, dentre o universo analisado, **78,6%, são mulheres**, restando **21,4% de homens**.

B. Idade

No que se refere à idade, **o maior percentual está entre os jovens de 20 a 30 anos, com 66,7%**, restando, em ordem decrescente, 21,4% com idade entre 30 e 40 anos, 7,1% de 15 a 20 anos, 2,4% de 40 a 50 e, por último, 2,4% com mais de 50 anos; a mais idosa consumidora entrevistada declarou ter 83 anos e boa parte desse tempo como consumidora.

C. Estado Civil

Quando questionados sobre o estado civil, **66,7%** declararam-se **solteiros**, **28,6%** casados; viúvos e separados empatados, com **2,4%**.

D. Formação acadêmica

Sobre o grau de instrução dos consumidores entrevistados, dentre eles **40,5% têm ensino superior incompleto**, 23,8% têm ensino médio completo e 19,0% têm ensino superior completo; em igual proporção estão os entrevistados com ensino fundamental e ensino médio incompleto, com 7,1%, em seguida o nível de ensino fundamental completo, com 2,4%, e nenhum candidato se declarou analfabeto.

E. Renda

Em relação à renda mensal de cada entrevistado, **a maioria, 50%, declara receber em torno de dois salários mínimos (R\$ 930,00)**; logo após estão 14,3% com três a seis salários mínimos, 11,9% com um salário mínimo, 9,5% recebem valor superior a sete salários mínimos e, finalizando, 4,8% que se declaram sem renda.

F. Local de residência

Como opções de residência foram citadas as quatro regiões da cidade de Ribeirão Preto e uma opção genérica para aqueles que residem em cidades próximas mas que, de alguma forma, se relacionam com o comércio de Ribeirão Preto, seja para morar, estudar, trabalhar ou qualquer outra atividade. As regiões foram consultadas em lista anexa a cada questionário, na qual o entrevistado localizava seu bairro, e conseqüentemente, sua região.

Uma parcela de 28,6% dos entrevistados disse residir na região sul, 26,2% na zona leste, 21,4% na zona norte, 4,8% na zona oeste e, por fim, 19% em outra cidade.

G. Comportamento de compra

No quesito comportamento de compra, **71,4% dos entrevistados declararam comprar apenas anualmente** e 23,8% mensalmente; nas mesmas proporções estão os que compram semanalmente e diariamente, cabendo 2,4% para cada item.

H. Frequência de compra

Investigando a frequência de compra dos consumidores, **35,7% declararam não ir a um brechó há mais de um ano**, 23,3% há mais de seis meses, 19% há um mês, 11,9% há dois meses e apenas 9,5% há uma semana.

I. Motivações de compra

Em relação às motivações de compra, os entrevistados poderiam citar mais de uma opção e **os consumidores foram enfáticos ao dizer que procuram preços mais acessíveis, com 26,1%**. A oportunidade de encontrar peças antigas ficou em segundo lugar, com 19,3%, e 18,2% disseram que a oportunidade de adquirir peças exclusivas, únicas, é sua motivação. Necessidades especiais, como festas temáticas, justificam as compras de 12,5% dos entrevistados, e em com 5,7% das respostas estão a origem das mercadorias, o assistencialismo e a divulgação feita pelos brechós. Finalmente, citados em igual proporção, 2,3%, os entrevistados justificaram que o maior destaque dos brechós na mídia, a variedade de mercadorias e a localização estratégica das lojas são motivos para compras nos brechós.

J. Produtos comprados no brechó

Perguntados sobre os produtos adquiridos, os entrevistados possuíam a opção de marcar mais de uma resposta, sendo que **60,8% compram peças do vestuário, como calças, camisas, casacos e afins; 39,2% revelaram comprar também acessórios, como bijuteiras, bolsas, calçados, óculos de sol, chapéu, cintos e afins**, e como última opção estão as peças íntimas, como lingerie, meias e biquínis, opção que não foi citada por nenhum entrevistado.

K. Sugestões de melhorias para o brechó

Em relação às melhorias para o brechó, os entrevistados também poderiam citar mais de uma opção, e destacaram **maior divulgação por parte dos brechós, com 30,4%**, cuidados com a mercadoria, como lavagem e pequenos ajustes, com 23,2%, variedade de produtos em tamanhos e marcas, com 15,9%, melhor localização, com

4,5%, facilidades de pagamentos, como cartões de crédito e débito, com 11,6%, e, finalmente, a clareza quanto à origem das mercadorias, com 4,3%.

Os não consumidores de brechó

Para essa categoria foram utilizados os mesmos referenciais aplicados para a categoria de consumidores.

A. Sexo

A proporção entre homens e mulheres ficou: 63% para elas, 37% eles.

B. Idade

A maioria dos entrevistados, 48,1%, afirmou ter entre 20 e 30 anos. Em segundo lugar, com 20,4%, estão os que declararam ter entre 30 e 40 anos; logo após, com 14,8%, estão os de idade entre 40 e 50 anos; em seguida, com 11,1%, estão os mais jovens, entre 15 e 20 anos, e, por último, estão os 5,56% da amostra entrevistada, com mais de 50 anos.

C. Estado civil

Na questão estado civil, declararam-se **solteiros cerca de 53,7%**, casados 37%, separados 7,4%, e viúvos 1,9%.

D. Formação acadêmica

Sobre a escolaridade dos entrevistados, **31,5% têm superior incompleto**, 29,6% têm ensino superior completo, 22,2% ensino médio completo, 7,4% ensino fundamental completo, 5,6% têm ensino médio incompleto, 3,7% têm ensino fundamental incompleto e nenhum dos entrevistados se declarou analfabeto.

E. Renda mensal

No quesito renda, **29,6% da amostra dizem receber mensalmente de três a seis salários mínimos**, 22,2% recebem cerca de dois salários mínimos, 14,8% recebem mesada com valor não especificado, 13% se declararam sem renda, não contribuindo diretamente com o mercado consumidor, outros 13% com renda superior a sete salários mínimos, e 7,4% recebem um único salário mínimo por mês.

F. Local de residência

Os não consumidores de brechó estão **concentrados na zona norte de Ribeirão Preto, com 25,9% do total**; o restante se divide entre 24,1% na zona leste, 24,1% em outras cidades próximas a Ribeirão Preto, 13% na zona sul e 13% na zona oeste.

G. Informação sobre brechó

Quando perguntados sobre o que é um brechó, cerca de 3,7% das pessoas responderam desconhecer do que se trata, e **96,3% não compram em brechó mas sabem de que tipo de estabelecimento se trata.**

H. Localização do brechó

Em relação à localização do brechó, **a maioria sabe indicar ao menos onde está um brechó em seu bairro ou cidade, com 77,8%**; os 22,2% restantes não sabem dizer onde há um brechó.

I. Motivação de não compra

Sobre os motivos pelos quais não compram em brechós, os entrevistados tiveram dezesseis opções, podendo ser escolhidas uma ou mais por entrevistado. As opções e a porcentagem de escolhas estão no Quadro 3:

Preferências pessoais	17,3%
Desconhece a localização dos brechós	7,5%
Comportamento de família e/ou sociais	4,5%
Dificuldades de encontrar tamanhos adequados	6,0%
Formas de pagamento disponíveis	0,0%
Os preços são altos	0,0%
Falta de divulgação	14,3%
Impressão de sujeira na loja	16,5%
Mercadorias são mal organizadas	8,3%
Desconhece a origem das mercadorias	14,3%
Localização física da loja	3,8%
Falta de provadores	1,5%
Não embalar para presente	0,8%
Não aceitar devoluções	1,5%
Não dispor de alfaiate	0,8%
Não oferecer serviço de compra <i>on-line</i>	3,0%

Quadro 3: Quadro de motivação de compra e suas porcentagens.

J. Motivação de compra

Em contrapartida aos motivos pelos quais não compram em brechós, os entrevistados puderam responder dentro de uma lista o que os levaria a mudar de comportamento e começar a comprar nessas lojas. As opções citadas em ordem decrescente são: **em primeiro lugar, um maior cuidado com as mercadorias, principalmente a lavagem, com 31,4%**. Com 19,6% das citações está um cuidado com o portfólio de mercadorias em relação ao tamanho e às marcas vendidas. A divulgação para o público ficou com 16,7%. Em seguida, a necessidade de o cliente ser informado sobre as origens da mercadoria que está adquirindo; logo após, o cuidado com a localização da loja, e, finalmente, facilidades de pagamentos, como o crédito, parcelamento e cartões de débito.

K. Melhorias para o brechó

Como melhorias para o brechó, os não consumidores sugerem **em primeiro lugar, com 31,3%, maiores cuidados com a mercadoria, como lavagem e ajustes**; em segundo lugar, a divulgação dos estabelecimentos e serviços oferecidos, com 24,2%. Seguindo está a preocupação com a variedade de produtos em tamanhos e marcas, com 18,2%. A clareza quanto à origem das mercadorias foi citada em 12,1% dos casos, a localização estratégica da loja é citada por 11,1%, e, em último lugar, está a implementação de facilidades de pagamento, como cartões de crédito e débito, com 3% dos votos.

Considerações Finais

As fontes revelaram as mais variadas formas de comercializar roupas de segunda mão, tratadas como produtos de recirculação. Observamos que muitas são as opções e que os brechós se constituem num modelo muito apropriado às características daquilo que o consumidor deseja em termos de compra de roupas usadas.

Ao realizar as duas pesquisas de mercado, uma com consumidores e outra com não consumidores de produtos de brechó, pudemos ter uma percepção da caracterização dos respectivos respondentes, assim como uma contribuição com vários elementos de adequação às lojas que praticam o varejo tipo brechó.

Verificamos que os compradores em brechós é feita, em sua maioria por mulheres, solteiras, entre vinte e trinta anos, com nível de instrução beirando a formação superior, com renda média de dois salários mínimos, morando notadamente nas regiões sul e leste da cidade de Ribeirão Preto. Compram, em média, anualmente, e, no momento da pesquisa, estão há mais de um ano

desde a última compra. Os compradores contumazes de produtos de brechós são mais estimulados por três itens: preços menores, adquirir peças únicas e antigas. Buscam primeiramente peças de vestuário, depois acessórios pessoais que complementam o vestuário, como bijuterias, bolsas, calçados, etc. Sugerem às lojas que façam mais divulgação, que tenham mais cuidados nas mercadorias estocadas e na área de vendas, que diversifiquem seus produtos.

Os não compradores de brechós se mostraram, também, com o perfil de mulheres, solteiras, entre vinte e trinta anos de idade, com formação superior completa e incompleta, renda média de dois e três salários mínimos, moradoras nas regiões sul e leste da cidade. A maioria declara conhecer brechós, indicando pelo menos um endereço de loja. Nunca compraram, por preferências pessoais, e têm péssima imagem das lojas, pois desconhecem a origem das roupas, têm a imagem de lugares sujos e/ou porque não têm maiores informações sobre esse tipo de negócio. Sentir-se-iam motivadas a comprar caso percebessem cuidados com as mercadorias, variedade de produtos para escolha e conhecessem a origem das mesmas. Assim, os estímulos às compras em brechós seriam a representação de cuidados com as mercadorias, maior divulgação dos negócios, ampliação da variedade de itens e sobre as origens dos produtos.

Percebe-se que tanto consumidores como não consumidores de mercadorias de brechós indicam três falhas nas lojas: falta de divulgação, cuidados com as mercadorias e ampliação do portfólio de produtos. Conclui-se, assim, que os compradores adquirem os produtos por questões de acessibilidade financeira, mas têm percepção do que não está bom nas lojas e o que podem melhorar; essa situação é de alto risco para as lojas, pois podem perder a credibilidade dos já compradores. Esses mesmos aspectos foram predominantemente destacados pelos ainda não compradores, potencializando o nível de rejeição às lojas dessa modalidade.

A investigação possibilitou um conjunto de fatos que demonstram nitidamente às lojas o que devem realizar para realizar e fidelizar seus já compradores e, ao mesmo tempo, atrair novos clientes.

REFERÊNCIAS

BRAGA, João. **História da Moda: uma narrativa**. São Paulo, SP: Anhembi, 2004.

CAIXA. **Penhor**. Disponível em http://www.ciixa.gov.br/Voce/Credito/Penhor/penhor_caixa/index.asp. Acesso em 20 março 2009.

CALLAN, Georgina. O. **Enciclopédia da moda**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.

FERREIRA, Aurélio. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1999.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Objetiva, 2001.

HOUSSEINI, Khaled. **O caçador de pipas**. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=ehUthD1M9l8C&printsec=frontcover#PPA141,M1>> Acesso em: 11 maio 2009.

KALIL, Glória. **Mistura fina**. Disponível em http://www.vejanasaladeaula.com.br/240997/p_096.html. Acesso em 10 de maio 2009.

KOTLER, Philip. & KELLER, Kevin. L. **Administração de Marketing**. 12ª Ed. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2006.

LAS CASAS, Alexandre L. **Marketing conceitos exercícios casos**. 5ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2001.

SALGADO, Maria. C. **Cartografia sentimental de Livros e Sebos**. Disponível em: <<http://www.traca.com.br/?tema=padrao&pag=sobresebos&mod=inicial>>. Acesso em: 06 maio 2009.

SAMARA, Beatriz. S. e BARROS, José. C. **Pesquisa de Marketing: conceitos e metodologia**. 4ª ed. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2007.

STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx: roupas, memória, dor**. 3ª Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

LINGUAGENS CORPORAIS



TRANSTORNOS ALIMENTARES EM MULHERES DE 20 A 30 ANOS FREQUENTADORAS DE ACADEMIA EM RIBEIRÃO PRETO

Carlos Alberto SIMEÃO JÚNIOR*

Lidia Teresa Abreu PIRES**

Patrícia ALVES***

Resumo

O corpo magro é o rígido padrão de beleza atual, o que leva um número cada vez maior de mulheres a se submeterem a dietas, excesso de exercícios físicos e ao uso indiscriminado de laxantes, diuréticos e drogas anorexígenas. Esses comportamentos são considerados como precursores dos transtornos alimentares (TAs), que compreendem a anorexia e bulimia nervosa (AN e BN, respectivamente). Nesse sentido, o EAT-26 tem se mostrado bastante efetivo para medir os sintomas dos TAs de maneira fácil e rápida. O EAT-26 foi aplicado individualmente e de modo privado a 30 mulheres, de 20 a 30 anos, escolhidas aleatoriamente entre frequentadoras de uma academia em Ribeirão Preto. O resultado da contagem total do EAT-26 revelou uma média de 18,4 pontos, sendo que uma parcela considerável da amostra (14 mulheres ou 46,67%) apresentou pontuação elevada (acima de 21 pontos), sendo classificada como positivas no Teste de Atitudes Alimentares, podendo ser incluídas em grupo de risco.

Palavras-chave: *Transtornos Alimentares; EAT-26; Anorexia; Bulimia; IMC.*

EATING DISORDERS IN 20-30 YEAR-OLD WOMEN ATTENDING GYMS IN THE CITY OF RIBEIRÃO PRETO

Abstract

The ideal of beauty enforced by actual society is a slim body, without taking into consideration health and

* Mestrado e Doutorado em Alimentos e Nutrição pela FCFAR – UNESP/SP. Docente do Curso de Educação Física do Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: simeaojr@fcfar.unesp.br

** Doutorado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/USP. Docente do Curso de Educação Física do Centro Universitário Moura Lacerda E-mail: lidiapires@mouralacerda.edu.br

*** Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário Moura Lacerda.

different physical constitution. This distorted beauty pattern leads many women to follow rigorous diets, to take exhaustive physical exercises or to use laxatives and/or diuretics indiscriminately. This behavior is considered precursory of eating disorders, such as anorexia and bulimia nervosa. Therefore, it is very important to obtain a rapid diagnosis for these disorders. The Eating Attitudes Test (EAT-26) is an important instrument that helps the triage of possible sick people. The EAT-26 was conducted on 30 female from 20 to 30 years old that attend gyms in Ribeirão Preto. The EAT-26 final score discloses an average of 18.4 points, and a significant portion of the sample (46.67%) showed an elevated score, being tested positive in the Eating Attitudes Test and subject to join the risk group.

Keywords: *Eating Disorders; EAT-26; Anorexia Nervosa; Bulimia Nervosa; BMI.*

Introdução

A busca pela magreza nem sempre considera aspectos relacionados à saúde e às diferentes constituições físicas da população. Dietas, excesso de exercícios físicos e uso indiscriminado de laxantes, diuréticos e drogas anorexígenas (BEATTY; FINN, 1995), com intuito de perda de peso, são comportamentos considerados precursores dos transtornos alimentares (TAs), que compreendem a anorexia e a bulimia nervosa.

Transtornos Alimentares (TAs)

Os transtornos alimentares constituem patologias graves e com alto grau de morbidade, sobretudo na adolescência, quando frequentemente se iniciam, afetando ampla e severamente o desenvolvimento do indivíduo (PINZON et al., 2004).

Compreende-se por transtorno alimentar tanto a anorexia como a bulimia e a compulsão alimentar.

A etiologia dos TAs é multifatorial, ou seja, eles

são determinados por uma diversidade de fatores que interagem entre si para produzir e perpetuar a doença. Classicamente, distinguem-se os fatores predisponentes, precipitantes e os mantenedores dos TAs. Os fatores predisponentes são aqueles que aumentam a chance de aparecimento do TA, mas não o tornam inevitável. Os fatores que precipitam a doença marcam o aparecimento dos sintomas dos TAs. Finalmente, os fatores mantenedores determinam se o transtorno vai ser perpetuado ou não (MORGAN et al., 2002).

Em atletas, embora a prevalência de anorexia e bulimia nervosa ainda não seja suficientemente conhecida, sobretudo no Brasil, pesquisas realizadas demonstraram frequência aumentada (de 15 a 62%), sobretudo em certas modalidades desportivas (RUUD, 1996). A estreita relação entre imagem corporal e desempenho físico faz com que as atletas sejam um grupo particularmente vulnerável à instalação desses transtornos, tendo em vista a ênfase dada ao controle de peso (ROSEN; HOUGH, 1988; TANGJIER; SUNDGOT-BORGEN, 1991). Estudos recentes citam a influência exercida pelos treinadores, patrocinadores e familiares, por meio de seus comentários relativos ao peso e à forma das atletas, como um poderoso elemento de instalação de comportamentos alimentares anormais. Sabe-se, ainda, que a adoção de dietas restritivas em idade precoce, sobretudo se essa prática se dá sem a supervisão de um profissional, pode desencadear TA, causando danos importantes à saúde e, por conseguinte, ao desempenho atlético (MCLEAN et al., 2001; COBB et al., 2003).

Esportes que preconizam o baixo peso corporal e supervalorizam a estética, utilizando-a como critério para a obtenção de bons resultados em competições, como ocorre, por exemplo, na ginástica artística, natação sincronizada, corrida e balé, têm sido indicados, por pesquisas realizadas nessa área, como os de maior incidência de TA e de comportamentos considerados precursores de TA (LOPIANO; ZOTOS, 1992; ZUCKER, 1985). WEST (1998), analisando 42 atletas universitárias de ginástica, verificou que 62% estavam usando pelo menos um tipo de prática alimentar inadequada. A prática de restrição alimentar, que já não é recomendada a jovens não atletas, é extremamente prejudicial para atletas, pois pode levar a um déficit calórico e ao desequilíbrio eletrolítico, que têm como consequência a desnutrição e o comprometimento do desempenho físico. A dieta hipocalórica está também associada à baixa do pulso e da liberação dos hormônios luteinizante e tri-iodotironina (LOUCKS et al., 1989; LOUCKS et al., 1992); esses hormônios atuam no controle do ciclo menstrual e, quando alterados, pro-

movem irregularidades, como a amenorreia secundária, sintoma típico de TA.

A inter-relação e, em muitos casos, a coexistência de TA, amenorreia e osteoporose caracterizam a tríade da mulher atleta (SAFRAN et al., 2002); desenvolvimento de padrões alimentares anormais pode levar à disfunção menstrual e, conseqüentemente, à osteoporose, sendo, portanto, necessário o controle dos sintomas dessas alterações. Cada componente dessa tríade pode interferir no desempenho físico, e, ainda, causar morbidade ou mesmo mortalidade.

Anorexia Nervosa

Dos principais transtornos do comportamento alimentar, a anorexia nervosa (AN) foi a primeira a ser descrita já no século XIX e, igualmente, a pioneira a ser adequadamente classificada e ter critérios operacionais reconhecidos já na década de 1970.

A palavra anorexia pode ser assim definida: vem de *a*, com significado de não, associado anorexia com o significado de alimentar-se, ou seja, totalizando, não se alimentar.

Embora as questões contemporâneas impliquem o biológico, o genético e os aspectos psicológicos e familiares, não podemos deixar de citar a influência social, ou seja, a moda na determinação da imagem corporal. WEINBERG e colaboradores (2005) afirmam que a importância do papel da moda é discutível quando são analisados os registros de anorexia nervosa em outras épocas e culturas. As santas e beatas da Idade Média, com seus jejuns auto-impostos, perseguiram um ideal não de beleza, mas de ascese e de comunhão com Deus. Ou, ainda, faziam da recusa em alimentar-se uma forma de conservar a virgindade e opor-se a casamentos arranjados.

Apesar de considerada por muitos uma patologia contemporânea, há evidências de que a anorexia atual seria uma continuidade de um comportamento inalterado através da história do Ocidente. BEHAR (1991) e FENDRIK (1997) acreditam que, no passado, mesmo dentro de um contexto sociocultural diferente, principalmente na região europeia, a doença sempre foi igual: restrição sistemática do alimento com risco grave à saúde e à própria vida.

A anorexia nervosa é caracterizada por grande restrição alimentar autoimposta, a fim de obter perda exagerada de peso. A busca da magreza é orientada por comportamentos que incluem a redução da ingestão de alimentos considerados *engordantes* e/ou a utilização de métodos de purgação autoinduzidos, ou, ainda, a prática

compulsiva de atividades físicas. Como sintomas mais comuns, os pacientes apresentam manutenção do peso corporal inferior a 85% do que é considerado adequado para a estatura e a idade, medo mórbido de engordar, alteração na percepção da imagem corporal, distúrbios menstruais, desmineralização óssea, perda de massa muscular e gordura corporal, irregularidades digestivas, arritmias cardíacas, desidratação, intolerância ao frio e cabelos finos e fracos, entre outros (KATCH; MCARDLE, 1996).

Significativa restrição energética e a consequente perda de peso em curto espaço de tempo produzem diminuição na taxa metabólica basal, além de prejuízos das funções músculo-esquelético, cardiovascular, endócrina, termorregulatória e dificuldade de atenção e concentração (BACHRACH et al., 1990; RIGOTTI et al., 1984).

As mulheres jovens, por serem mais vulneráveis às pressões da sociedade, da cultura e da economia, sobre os padrões estéticos, compõem o grupo de maior risco de instalação de TA (CORDÁS; CASTILHO, 1994). Em relação ao sexo masculino, a anorexia raramente o acomete; a taxa de ocorrência em homens é aproximadamente um ou dois casos em 20 na população geral (ANDRADE; NAVES, 2007).

Entre os sintomas psicológicos, embora não se tenha um perfil definido, o paciente frequentemente apresenta ansiedade, depressão, baixa autoestima, irritabilidade, intolerância à frustração e humor lábil, que trazem diversas consequências à vida social, afetiva e profissional. (OLIVEIRA et al., 2003)

O termo anorexia sabidamente não é o mais adequado do ponto de vista psicopatológico, na medida em que não ocorre uma perda real do apetite, ao menos nos estágios iniciais da doença. A negação do apetite e o controle obsessivo do corpo tornam o termo alemão *pubertaetsmagersucht*, isto é, *busca da magreza por adolescentes*, bem mais adequado. (CORDÁS, 2004).

O aumento significativo do número de pacientes com anorexia nervosa nas últimas décadas tem levado à sugestão de uma verdadeira *epidemia* do transtorno, o que leva a uma reflexão sobre o impacto dos fatores socioculturais no seu desencadeamento e manutenção, embora essa elevada prevalência talvez se deva, em parte, ao melhor reconhecimento e diagnóstico do quadro.

Em estudo realizado por OLIVEIRA et al. (2003) com atletas, os resultados apontam evidências da presença de preocupação com o peso corporal associada a leve distorção da imagem corporal e à prática de dietas restritivas. Essas práticas são denominadas síndromes parciais do TA e, quando associadas a exercícios físicos sistemáticos e extenuantes, são fatores de risco, cuja detecção precoce pode

impedir a instalação futura dos quadros graves de TA.

CORDAS et al. (2003) afirmam que a anorexia é uma doença complexa, que impõe grandes desafios a cada estágio do tratamento. Os pacientes permanecem resistentes a qualquer tipo de intervenção externa, o que contribui para um índice de recusa e desistência de ajuda.

O que se procura alcançar com as pacientes anoréxicas é o restabelecimento dos padrões normais de alimentação, pois 50% delas apresentam compulsão alimentar, sendo, portanto, uma das principais metas de intervenção do tratamento, a promoção de uma autorregulação do peso corporal, com eliminação de atitudes purgativas e restritivas para, finalmente, criar a motivação para a mudança (WILSON, 1993).

A baixa autoestima, bem como a distorção da imagem corporal, são alguns dos principais fatores que reforçam a busca de um emagrecimento incessante, levando à prática de exercícios físicos, jejum e uso de laxantes ou diuréticos de uma forma ainda mais intensa (GARFINKEL; GARNER, 1982).

A anorexia é o distúrbio alimentar que mais tem levado pacientes adolescentes, geralmente do sexo feminino e cada vez mais jovens, a buscar ajuda. Essa ajuda se dá através de um tratamento multidisciplinar envolvendo médicos psiquiatras, psicólogos e nutricionistas. Assim, esta patologia gera, no tratamento, limitações físicas, emocionais e sociais.

Bulimia Nervosa

O termo bulimia deriva de *bou* (grande quantidade de) e *limos* (fome).

A Bulimia Nervosa (BN), como sintoma da NA, é conhecida há séculos, mas o seu reconhecimento como síndrome distinta apareceu por volta de 1940 (CASPER, 1983), o que foi associado com a prosperidade pós-recessão, que teria desencadeado um aumento da preocupação em relação ao peso corporal.

A BN compreende surtos de ingestão maciça e compulsiva de alimentos, seguida de vômitos e abuso de laxantes e/ou diuréticos. Vários distúrbios gastrintestinais têm sido associados à BN, como dilatação gástrica, desgaste do esmalte dentário, esofagite, ruptura esofagiana, síndrome do cólon irritable, etc. (RIBEIRO et al., 1998). À BN associam-se, também, conflitos familiares e histórias de abuso sexual na infância, dentre outros.

A incidência mundial é de 1:100.000; porém, vem aumentando nas últimas décadas. Consideram-se pessoas excessivamente preocupadas com o peso e a forma física

como grupos de risco, onde a incidência é bem maior do que a observada na população geral (COPELAND, 1985).

O Teste de Atitudes Alimentares (EAT-26)

O Eating Attitudes Test (EAT), ou Teste de Atitudes Alimentares, foi desenvolvido por GARNER e GARFINKEL (1979) e é um dos instrumentos mais utilizados atualmente para se medir sintomas de transtornos alimentares de maneira fácil e rápida, possibilitando diagnóstico e tratamento precoces. A versão original do teste consistia de 40 questões de múltipla escolha; em 1982, GARNER e colaboradores propuseram a versão atual, com 26 questões. Essa versão foi traduzida para o português e validada em 2003, por BIGHETTI.

As 26 questões estão divididas em 3 escalas: (i) Escala da Dieta (D), que reflete uma recusa patológica a comidas de alto valor calórico e intensa preocupação com a forma física; compreende as questões 1, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 22, 23, 24 e 25; (ii) Escala de Bulimia e Preocupação com os Alimentos (B), que se refere a episódios de ingestão compulsiva dos alimentos, seguidos de vômitos e outros comportamentos para evitar o ganho de peso; compreende as questões 3, 4, 9, 18, 21 e 26; (iii) Escala do Controle Oral (CO), que demonstra o autocontrole em relação aos alimentos e reconhece as forças sociais no ambiente que estimulam a ingestão de alimentos; compreende as questões 2, 5, 8, 13, 15, 19 e 20.

Materiais e Métodos

A amostra foi definida em 30 mulheres, de 20 a 30 anos, frequentadoras de uma academia de ginástica da cidade de Ribeirão Preto, as quais foram escolhidas aleatoriamente.

Além do questionário EAT-26, as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e preencheram dados sobre peso, altura e idade.

O teste foi aplicado na própria academia, sendo preenchido pelas próprias voluntárias, de modo privativo.

O EAT-26 consiste de 26 questões, sendo que cada uma delas apresenta 6 opções de resposta, conferindo-se pontuação de 0 a 3, dependendo da escolha (**sempre** = 3 pontos; **muitas vezes** = 2 pontos; **às vezes** = 1 ponto; **poucas vezes, quase nunca e nunca** = 0 pontos), com exceção da questão 25, que apresenta pontuação invertida (**sempre, muitas vezes e às vezes** = 0 pontos, e **poucas vezes, quase nunca e nunca** = 1, 2 e 3 pontos, respectivamente). Um resultado com pontuação maior que 21 pontos indica um teste positivo e o entrevistado pode ser incluído em grupo de risco.

O EAT-26 foi analisado segundo as pontuações

de cada resposta que, somadas, originaram a contagem total dos pontos.

Também foi calculado o Índice de Massa Corporal (IMC) (Kg/m^2), com base no peso e altura das voluntárias. Para classificação, utilizou-se a seguinte padronização: IMC < 18,5 (abaixo do peso); IMC entre 18,5 e 25 (peso normal); IMC entre 25 e 30 (acima do peso); IMC > 30 (obesidade).

Resultados

Idade

As mulheres que responderam ao EAT têm de 20 a 30 anos, com distribuição das idades discriminada na figura abaixo:

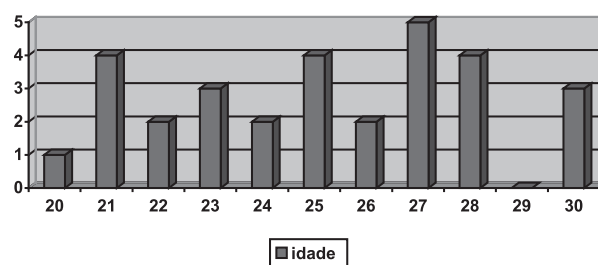


Figura 1: Distribuição das participantes do teste conforme a idade.

Índice de Massa Corporal (IMC)

Os valores de IMC (kg/m^2), calculados a partir do peso e altura, revelaram que a maioria da amostra (25 voluntárias ou 83,34%) está dentro do peso ideal; uma (3,3%) delas apresentou valores de IMC abaixo do normal e 4 voluntárias (ou 13,3%) foram classificadas como estando acima do peso. A figura a seguir ilustra esses resultados:

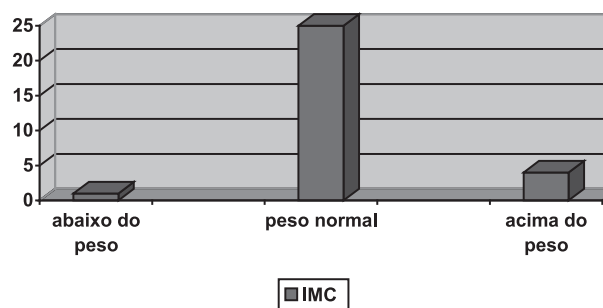


Figura 2: Classificação das participantes do teste, conforme valores de IMC.

4.3. Contagem Total do EAT-26

O resultado da contagem total do EAT-26 revelou uma média de 18,4 pontos, e uma parcela considerável da amostra (14 mulheres ou 46,67%) apresentou pontuação elevada (acima de 21 pontos), sendo classificada como positivas no Teste de Atitudes Alimentares, podendo ser incluídas em grupo de risco. A figura abaixo apresenta esses resultados:

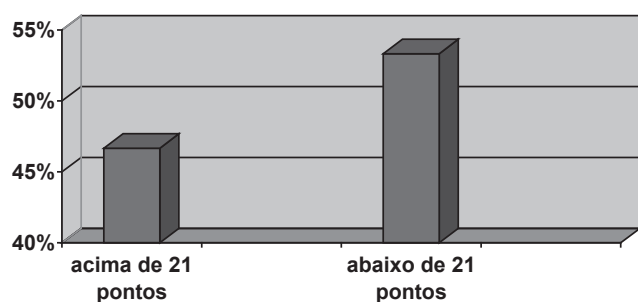


Figura 3: Classificação das participantes, conforme pontuação no EAT-26

3.2. Correlação entre IMC e Pontuação no EAT-26.

Não se observou correlação entre IMC e pontuação no EAT-26. Das participantes classificadas como possuindo peso normal, treze (43,3%) somaram 21 pontos ou menos, sendo classificadas como resultado negativo para o teste, e 12 (40%) somaram mais de 21 pontos, sendo, então, classificadas como positivas para o teste. Das participantes consideradas como estando acima do peso, duas (6,7%) foram classificadas como negativas e duas (6,7%) como positivas no EAT-26. Somente uma (3,3%) participante foi considerada abaixo do peso, e ela foi classificada como negativa. Esses resultados estão discriminados na tabela abaixo:

Tabela II: Correlação IMC x Pontuação no EAT-26.

	Abaixo do peso	Peso normal	acima do peso
≤ 21 pontos	3,3%	43,3%	6,7%
> 21 ponto	0%	40%	6,7%

4.4 Observação da pontuação no EAT-26 conforme as diferentes escalas

Das participantes que apresentaram resultado positivo no EAT-26, a grande maioria (11 ou 78,6%) teve

sua pontuação concentrada na Escala da Dieta, refletindo intensa preocupação com a forma física e recusa patológica a comidas de alto valor calórico. Nenhuma delas pontuou nas questões da Escala de Bulimia e Preocupação com os Alimentos. Uma (3,3%) teve pontuação concentrada na Escala do Controle Oral, demonstrando autocontrole em relação aos alimentos e reconhecimento de forças sociais no ambiente que estimulam a ingestão dos alimentos. Duas (6,7%) tiveram pontuação distribuída entre as Escalas da Dieta e do Controle Oral.

Discussão

O estudo realizado teve como objetivo avaliar e verificar, através do EAT-26 (Teste de Atitudes Alimentares), a prevalência de mulheres, com idade variável de 20 a 30 anos, frequentadoras de uma academia de ginástica na cidade de Ribeirão Preto-SP, em risco para transtornos alimentares.

O EAT-26 foi desenvolvido por Garner e Garfinkel (1979) e é um dos instrumentos que mais têm sido utilizados atualmente em estudos de anorexia, já tendo sido traduzido para, no mínimo, sete idiomas (MINTZ; O'HALLORAN, 2000). É um teste fácil e rápido para se medir sintomas da síndrome, favorecendo o diagnóstico e o tratamento, evitando, assim, que a doença evolua.

Em uma pesquisa realizada no Japão (NAKAMURA et al., 1999), no qual o EAT-26 foi aplicado em 3.032 meninas, detectou-se que 5,4% delas apresentaram alta pontuação; estudo realizado na China (LEE et al., 1998) encontrou alta pontuação no EAT-26 em 8,42% de uma amostra de 294 adolescentes com idade média de 15,87 anos; no continente africano, a aplicação do EAT a 228 adolescentes (CARADA et al., 2001) detectou que 18,8% delas mostraram comportamento alimentar anormal; em Ontário (JONES et al., 2001), 25% das adolescentes escolares com idade entre 12 e 14 anos se enquadraram no grupo de risco para transtornos alimentares; na Suíça (BUDDEBERG-FISHER et al., 1996), 8,3% das adolescentes com idade entre 14 e 19 anos apresentaram alto risco.

No Brasil, o EAT-26 já vinha sendo utilizado em vários estudos, porém, sua validação somente ocorreu em 2003 (BIGHETTI, 2003), onde se constatou a prevalência de risco para desenvolvimento de transtornos alimentares em 41,6% de uma amostra de 400 adolescentes estudantes, com 14 a 18 anos de idade.

Nos nossos resultados, a contagem total do EAT-26 apresentou 46,67%, ou seja, 14 mulheres com pontu-

ação elevada (acima de 21 pontos), sendo classificadas como positivas no Teste de Atitudes Alimentares, podendo ser incluídas no grupo de risco.

Os índices encontrados no presente estudo nos parecem bastante elevados, principalmente quando comparados com aqueles encontrados em países desenvolvidos. Em países desenvolvidos, observam-se parâmetros mais elevados de alta pontuação no EAT, em comparação com países em desenvolvimento, conforme Buddeberg-Fischer et al. (1996). É importante apontar que todos os estudos citados acima foram realizados em adolescentes, população que é considerada mais vulnerável à suposta necessidade de um *corpo perfeito* para aceitação social. A anorexia é a idealização da busca do corpo perfeito transmitida pela mídia ou até mesmo por declarações públicas de personalidades femininas que influenciam outras mulheres com o objetivo de alcançar um corpo magro por meio da negação da fome.

Porém, o presente estudo teve como amostra mulheres adultas, sendo a idade média de 25,13 anos, bem superior à idade dos estudos citados.

Das participantes que apresentaram resultado positivo, a grande maioria (36,7%) teve sua pontuação concentrada na escala da Dieta, refletindo intensa preocupação com a forma física e recusa patológica a comidas de alto valor calórico.

Também foi calculado, no teste, o Índice de Massa Corporal (IMC) com base no peso e altura das voluntárias. Das mulheres analisadas neste estudo, os valores de IMC revelam que 83,34% estão dentro do peso ideal, apenas uma (3,3%) apresentou valor de IMC abaixo do normal e 13,3% estão acima do peso.

REFERÊNCIAS

BACHRACH, L.K; GUIDO, D.; KATZMAN, D. Decrease bone density in adolescent girls with anorexia nervosa. **Pediatrics**, n. 86, p. 440-7, 1990.

BEATTY, D.; FINN, S.C. Position of the American Dietetic Association and the Canadian Dietetic Association: women's health and nutrition. **J Am Diet Assoc**, n. 95, p. 362-6, 1995.

BEHAR, R.S.R.L. Un análisis psicosocial de la anorexia nervosa. **Ver Psiquiatra Chil**, n. 8, p. 707-11, 1991.

BIGHETTI, F. **Tradução e validação do Eating Attitu-**

des Test (EAT-26) em adolescentes do sexo feminino na cidade de Ribeirão Preto – São Paulo. Tese (Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública). Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, 2003.

BUDDEBERG-FISHER, B.; BERNET, R.; SIEBER, M.; SCHMID, J.; BUDDEBERG, C. Epidemiology of eating behaviour and weight distribution in 14- to 19-year-old Swiss students. **Acta Psychiatr Scand**, Copenhagen, v. 93, n. 4, p. 296-304, 1996.

CARDAS, A.A.; LAMBERT, E.V.; CHARLTON, K.E. An ethnic comparison of eating attitudes and association body image in adolescents South African school girls. **J Hum Nutr Diet**. Oxford, v. 4, n. 2, p. 111 – 120, 2001.

CASPER, R.C. On the emergence of bulimic nervosa as a syndrome: a hystorical view. **Int J Eat Disord**, New York, v. 2, p. 3-16, 1983.

COBB, K.L.; BACHRACH, L.K.; GREENDALE, G.; MARCUS, R. NEER, R.M.; NIEVES, J. Disordered eating, menstrual irregularity, and bone mineral density in female runners. **Med Sci Sports Exerc**, n. 35, p. 711-9, 2003.

CORDAS, Táki A. Transtornos alimentares: classificação e diagnóstico. **Rev. Psiquiatr. Clin**, v.31, n.4, p.154-157, 2004.

CORDÁS, Táki A.; CASTILHO, S. Imagem corporal nos transtornos alimentares. Instrumento de avaliação: Body Shape Questionnaire. **Psiquiatria Biológica**, v. 2, p. 17-21, 1994.

CORDAS, Táki A.; GUIMARÃES, D.B.; ABREU, C.N. **Great Expectations Yet Anorexic Results.** In: Maj, M.; Halmi, K.; Lopez-Ibor J.J.; Sartorius N. (Eds.). *Eating disorders: evidence and experience in psychiatry*, VI. Wiley, NY, 372-7, 2003.

FENDRIK, Silvia. **Santa anorexia.** Buenos Aires: Corregidor; 1997.

GARFINKEL, Paul E. & GARNER, David M. **Anorexia Nervosa: a Multidimensional Perspective.** Brunner-Mazel, New York, 1982.

GARNER, Davida M.; GARFINKEL, Paul E. *The Eating*

Attitudes Test: an index of the symptom of anorexia nervosa. **Psychol Med**, London, v. 9, n. 2, p. 273 – 279, 1979.

JONES, J.M.; BENNETT, S.; OLMSTED, M.P.; LAWSON, M.L.; RODIN, G. Disordered eating attitudes and behaviours in teenaged girls: school-based study. **CMAJ**, Ottawa, v. 165, n. 5, p. 547 – 552, 2001.

KATCH, Frank I.; McARDLE, William D. **Nutrição, exercício e saúde**. 4a ed. Rio de Janeiro, RJ: MEDSI; 1996.

LEE, Y.H.; RHEE, M.K.; PARK, S.H.; SOHN, C.H.; CHUY, V.C.; HONG, S.K.; CHANG, L.B.P.; YOON, A.R. Epidemiology of eating disordered symptoms in the Korean general population using a Korean version of the Eating Attitudes Test. **Eat Weight Disord**, Milão, v. 3, n. 4, p. 153 – 161, 1998.

LOPIANO, D.A.; ZOTOS, C. **Modern athletics, the pressure to perform**. In: Brownell KD, Rodin J, Wilmore JH, editors. Eating, body weight and performance in athletes: disorders of modern society. Philadelphia: Lea and Febiger, 1992;275-92.

LOUCKS, A.B.; MORTOLA, J.F.; GIRTON, L.; YEN, S.S.C. Alterations in the hypothalamic-pituitary-ovarian and hypothalamic-pituitary-adrenal axes in athletic women. **J. Clin. Endocrinol Metab**, v. 68, p. 402-11, 1989.

LOUCKS, A.B.; VAITUKAITIS, J.; CAMERON, J.L. The reproductive system and exercise in women. **Med Sci Sports Exerc**, v. 24, p. 288 - 293, 1992.

McLEAN, J.A.; BARR, S.I.; PRIOR, J.Y.C. Dietary restraint, exercise, and bone mineral density in young women: are they related? **Med Sci Sports Exerc**, v. 33, p. 1292- 1296, 2001.

MINTZ, L.B.; O'HALLORAN, M.S. The Eating Attitudes Test: validation with DSM – IV Eating Disorder Criteria. **J Person Assess**, Burbank, v. 74, n. 3, p. 489 – 503, 2000.

MORGAN; C.M.; VECCHIATTI, I. R.; NEGRÃO, A.B. Etiologia dos transtornos alimentares: aspectos biológicos, psicológicos e sócio-culturais. **Rev Bras Psiquiatr**, v. 24, suppl.3, p.18-23, 2002.

NAKAMURA, K.; HOSHINO, Y.; WATANABE, A.; HONDA, K.; NIWA, S.; TOMINAGA, S.S. YAMAMOTO, M. Eating problems in female japanese high school students:

a prevalence study. **Int Eat Disord**, New York, v. 26, n. 1, p. 91 – 95, 1999.

OLIVEIRA, Fátima P.; BOSI, Maria L. M.; VIGARIO, Patrícia. S.; VIEIRA, Renata S. Comportamento alimentar e imagem corporal em atletas. **Rev Bras Med Esp**, Niterói, RJ, v. 9, n.6, 2003.

PINZON, Vanessa; GONZALA, Ana P.; COBELO, Alícia; LABADDIA, Eunice; BELLUZZO, Patrícia; FLEITLICH-BILVK, Bacy. Peculiaridades do tratamento da anorexia e da bulimia nervosa na adolescência: a experiência do PROTAD. **Rev Psiq Clin**, São Paulo, SP, v.31, n.4, 2004.

RIBEIRO, Rosane P. P.; SANTOS, Paulo C. M.; SANTOS, José E. Distúrbios da conduta alimentar: anorexia e bulimia nervosa. **Medicina (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, SP, v. 31, p. 45 – 53, 1998.

RIGOTTI, N.A.; NUSSBAUN, S.R.; HERZOG, D.B.; NEER, R.M. Osteoporosis in women with anorexia nervosa. **N Engl J Med**, v. 311, p. 1601-1606, 1984.

RODIN, J.; LARSON, L. **Social factors and the ideal body weight and the ideal body shape**. In: Brownell KD, Rodin J, Wilmore JH, editors. Eating, body weight and performance in athletes: disorders of modern society. Philadelphia: Lea and Febiger, 1992;146-58.

ROSEN, L.W.; HOUGH, D.O. Pathogenic weigh control behaviors among female gymnasts. **Phys Sportsmed**, v. 16, p. 140 - 146, 1988.

RUUD, J.S. **Nutrition and the female athlete**. New York, NY: CRC Press, 1996.

SAFRAN, M.R.; McKEAG, D.B.; Camp SPV. **Manual de medicina esportiva**. São Paulo, SP: Manole; 2002.

SUNDGOT-BORGEN, J. Risk and trigger factors for the development of eating disorders in female elite athletes. **Med Sci Sports Exerc**, v. 26, p. 414 - 419, 1994.

TANGJIER, F.; SUNDGOT-BORGEN, J. Influence of body weight reduction on maximal oxygen uptake in female athletes. **Scand J Med Sci Sports**, v. 1, p. 141 - 146, 1991.

WEINBERG, Cybelle; CORDAS, Táci A.; ALBORNOZ Patrícia M. Santa Rosa de Lima: uma santa anoréxica na

América Latina?. **Rev Psiquiatr Rio Gd Sul**, v. 27, n.1, p.51-56, 2005.

WEST, R.V. The female athlete. The triad of disordered eating, amenorrhea and osteoporosis. **Sports Med**, v. 26, p. 63-71, 1998.

WILMORE, J.H. Eating and weight disorders in the female athlete. **Int J Sports Nutr**, v. 1, p. 104-17, 1991.

WILSON, G.T.; ELDREDGE, K.L. **Pathology and development of eating disorders: implications for athletes**. In: Browell KD, Rodin J, Wilmore JH, editors. Eating, body weight and performance in athletes: disorders of modern society. Philadelphia: Lea and Febiger, 1992;115-27.

ZUCKER, P. Eating disorders in young athletes: a round table. **Phys Sportsmed**, v. 13, p. 89-106, 1985.

O FUTEBOL NUMA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR: A IMPORTÂNCIA DA NOÇÃO DE REGRAS DO JOGO DE FUTEBOL PARA A AQUISIÇÃO DE VALORES

Antonio Carlos CARASKI*

Paulo Cesar CEDRAN**

Resumo

O artigo tem por finalidade analisar a importância da noção de regras do jogo de futebol para a formação humana, e aquisição de valores junto a crianças participantes de escolinhas de futebol, bem como junto aos alunos da escola regular da Educação Física escolar. A escolha do futebol como ponto de partida para a aquisição desses valores deve-se ao fato de que sua prática, independente de processos de escolarização, permeia a própria cultura corporal e esportiva da criança brasileira. Ao trabalhar a abordagem multidisciplinar, buscaremos apontar como os fatores socioeconômicos e culturais podem influenciar positiva ou negativamente na aquisição de valores e, conseqüentemente, na formação para a cidadania. O tema cidadania, que aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais, deve, portanto, perpassar todo o currículo escolar. Por esta abordagem, torna-se possível discutir aspectos da formação cognitiva e, principalmente, da formação política do educando, por meio da prática esportiva.

Palavras-chave: *Educação Física Escolar; Prática de Ensino; Futebol e Formação Docente.*

Abstract

This paper aims to analyze the importance of the notion of football rules for human development and understanding of values regarding football schools students as well as regular students from ordinary physical education classes. Choosing soccer as a starting point for the grasp of such values is due to its permeation, regardless of schooling processes, in the physical and sports culture of Brazilian

children. By studying this multidisciplinary approach, we will try to show how socioeconomic and cultural aspects may influence positive or negatively in the understanding of values and, as a result, in the development of citizenship. The subject of citizenship, which appears on “Parâmetros Curriculares Nacionais” (Brazilian Education Policies), therefore ought to contemplate the curriculum. Through this approach, it becomes possible to discuss the aspects of cognitive formation and mainly the political formation of the student through sports practice.

Keywords: *Physical Education, Teaching Practice, Football, Teacher Training.*

Tornou-se lugar comum tratar da relação que se estabelece entre a prática esportiva no Brasil, especialmente o futebol, e as diversas formas de manifestação de violência, seja no campo ou nas arquibancadas. O propósito deste artigo é trabalhar algumas possibilidades que devem ser consideradas pelo educador físico na prática e no ensino das regras do futebol para construção de valores que ultrapassem essa condição.

Sob esse aspecto, parafraseando o artigo de Osvaldo Luiz Ferraz, e que foi objeto de estudo por ocasião do concurso público para professor de Educação Física na rede estadual, situamo-nos no referencial construtivista e piagetiano para falar da importância da aquisição de regras e de que forma o futebol pode para isso contribuir.

Como fazer, da relação ou da oposição cooperação/competição, um momento possível para discutir valores junto à comunidade escolar?

Acreditamos que algumas mediações são necessárias na construção desse novo princípio para utilização do esporte futebol na Educação Física escolar, como meio de libertação, diante da alienação e da mistificação existente em torno da carreira e das trajetórias de vida de nossos jogadores de futebol profissional.

Ferraz apud Lucatto lembra que é importante considerar o papel do jogo como uma situação em que a criança exige uma estrutura cognitiva extremamente complexa para ativá-lo. Assim, numa partida de futebol, comentários bispares, expressão e tempos de vivências

* Mestre em Educação Física pela UNAERP/Ribeirão Preto/SP; Coordenador e professor do Curso de Educação Física do Centro Universitário Moura Lacerda/Jaboticabal/SP. Professor de Educação Física do Colégio Técnico Agrícola da Unesp – Campus Jaboticabal/SP. E-mail: edfisica.jab@mouralacerda.edu.br

** Mestre em Sociologia pela UNESP/Araraquara/SP; Doutor em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara/SP; docente do Centro Universitário Moura Lacerda/Jaboticabal/SP; e docente da Faculdade UNIESP, Taquaritinga /SP. E-mail: pcedran@ig.com.br

diferentes se entrecruzarão:

Seria interessante poder estabelecer princípios metodológicos de ensino adequados às questões do tipo: a) a partir de que idade a criança está em condições de entrar em um processo competitivo?; b) quais seriam as condições educativas adequadas para se introduzir o jogo de regras para as crianças? (LUCATTO, 2005, p. 158).

Não temos a pretensão de responder a essas perguntas, mas de seguir os passos propostos por Ferraz e reconhecer, a partir do referencial teórico piagetiano, que a criança desenvolve um juízo moral sobre o jogo a partir do processo de aquisição de suas regras, e assim lembra Osvaldo Luiz Ferraz em artigo denominado: *O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol que:*

(...) nesta última fase a criança demonstra grande interesse pela regra em si e por possíveis estratégias para tirar proveito e vencer dentro do cumprimento da própria regra. Não raro são as manifestações no sentido de elaborar ou discutirem novas regras e estratégias de jogo. (FERRAZ, 1997, p.29).

É nesse processo de codificação que deve atuar o professor nas relações que podemos estabelecer entre os alunos na Educação Física escolar, bem como nas escolinhas de futebol.

Assim, a consciência das regras na criança torna a obrigatoriedade devida ao consentimento mútuo, à origem de uma convenção social em que o aumento do número de regras apresenta uma mudança qualitativa expressa pela consciência. Portanto, como afirma Ferraz existe na esfera mora dois tipos de relação social, a coerção e cooperação. A diferença entre elas consiste no fato de que na relação de coerção as regras e os papéis de cada um já estão definidos, e na relação de cooperação estes estão para ser construídos. Portanto, se o desenvolvimento moral depende da demonstração, da explicação do modo de produção das regras para que se possa apreciar o seu valor real, ficam evidentes as preocupações quanto ao envolvimento das crianças na atual estrutura das competições esportivas infantis. Assim, para que a criança aprecie e compreenda normas e regras para que possa admiti-las como justas ou não, naquele processo faz-se necessário a sua interiorização por meio da incorporação de novos estágios cognitivos. Dessa forma, nesse processo de aprendizagem, a compreensão das regras auxiliará muito na formação de uma personalidade altruísta na criança, que é um dos principais objetivos do processo

educativo. Portanto, a partir da pesquisa de Ferraz, podemos afirmar que ocorre, no desenvolvimento das crianças, uma evolução do jogo egocêntrico para o jogo mais pautado em regras mais conscientes. Assim pela referencial Piagetiano denominado jogo de exercício, a criança passa pelo jogo egocêntrico até chegar a incorporação de valores pelo jogo de regras, mantendo-se assim, uma relação com os níveis de desenvolvimento cognitivo por ele propostos.

Ferraz, conclui que:

Tem se notado na educação física ênfase excessiva na dimensão do fazer, deixando a dimensão do compreender ausente ou em segundo plano. Se partirmos do pressuposto de que a educação física, como componente curricular, deve veicular conhecimentos sistematizados a respeito da cultura do movimento humano, esses resultados apontam a necessidade de se modificar o paradigma atual e de se adotar uma abordagem mais ampla incluindo outros níveis de análises dessa cultura do movimento. (FERRAZ, 1997, p.39).

É a partir dos referenciais propostos por Ferraz que devemos trabalhar, na Educação Física, muito mais sob a dimensão do compreender do que a dimensão apenas do fazer, num contexto que contemple uma nova concepção de corporalidade e de movimento na vida humana, ou seja, em relação ao próprio conceito dessa chamada cultura do movimento. Assim, retomando Piaget, o processo deve, segundo Marcos Garcia Neira ser considerado a partir da noção de que o movimento vista como um:

(...) como comportamento que pode ser aprendido e modificado visando a uma melhor adaptação do indivíduo ao meio. Tal interpretação conferirá à Educação Física, por meio do processo ensino-aprendizagem, o alcance de níveis elevados do desenvolvimento motor (NEIRA, 2007, p. 02).

Podemos perceber que Neira quer deixar claro que o movimento humano, pensado neste sentido, é uma forma de linguagem e que está estritamente vinculada à cultura, a chamada cultura corporal. E assim explica:

Seria possível elencar um repertório quase infinito de lutas pela significação manifestada mediante as práticas corporais (futebol, voleibol, hip hop, quadrilha junina, esportes radicais, jogos de rua, etc.), pois este movimento é permanente no jogo do poder cultural. (NEIRA, 2007, p. 02).

Se pensarmos no futebol essa luta pelo chamado processo de significação pode ser uma excelente oportunidade para que as representações simbólicas se corpori-

fiquem como processo de organização social por meio das regras, bem como de cada contexto sociocultural em que, segundo o próprio Neira elas estão envolvidas. Portanto:

Trabalhar, portanto, sendo Neira, as capacidades que envolvem as intenções e as relações sociais que estão inseridas nesse jogo é que fará com que a criança passe do fazer e chegar ao refletir. Assim quando o professor passa a conceber o currículo como um processo a ser construído diariamente passa num primeiro momento a trazer para o interior da escola a linguagem corporal dos alunos e de outros grupos e povos que compõem a sociedade para que, num segundo momento, os saberes relativos às práticas corporais sejam aprofundados e analisados visando proporcionar condições para que a partir do que os grupos produzem e reproduzem, compreenda-se o que somos e o que os outros são sem que isto implique em juízos de valor que qualifiquem os outros como piores e nós como corretos.

Esses dois momentos permitem e propõem que:

...os educadores investiguem e recuperem as experiências dos estudantes, analisando seus saberes e acerca das práticas corporais e as formas com as quais suas identidades se inter-relacionam com estas manifestações. A abordagem cultural insiste em que os professores aprendam a empregar essas experiências de tal maneira que sejam respeitadas por toda a coletividade. (NEIRA, 2007, p. 04).

Assim como lembra Apple, essas atitudes permitem ao professor simbolizar os preconceitos, racismos e sexismos, presentes no currículo escolar. Dessa forma, os alunos devem ser levados a entrar em contato não apenas com a prática e aquisição dos principais fundamentos do esporte, para que, a partir de uma concepção global, possa localizá-lo em seu contexto social. Assim, João Batista Freire lembra que:

O futebol, por exemplo, que é um jogo muito complexo, foi aprendido por milhões de brasileiros durante brincadeiras; alguns brasileiros, inclusive, tornaram-se os maiores jogadores do mundo, formados pelas brincadeiras de rua. Portanto, evidências de que era possível aprender brincando existiam de sobra; criança não precisa deixar de ser criança para aprender, não precisa ficar preso a uma carteira para saber das coisas. (FREIRE, 2007, p. 06).

A criança não precisa deixar de ser criança para aprender, ou seja, ela deve conseguir perceber-se não como um ser que tem um corpo, mas que nós somos um corpo. Portanto, a partir das experiências das oficinas do jogo, Freire aposta portanto que por meio de Oficinas do Jogo, as crianças podem aprender a pensar e significar os

conteúdos escolares a partir dos fundamentos que embasam sua própria concepção. Fazer com que as crianças pensem bem, para que possam compreender os conteúdos da escola fará com que as mesmas não os repita mecanicamente.

Dessa forma, desenvolve-se não apenas o intelecto sob o aspecto lógico matemático, mas sob o aspecto da afetividade em que a moralidade e a sociabilidade estejam aliadas à motricidade, ao artístico e ao lúdico. Poderemos, então, começar a pensar na inversão do que nos apresenta João Paulo S. Medina a partir do que Maria de Lourdes Souza Gaeta apresenta como sendo a característica de um profissional crítico na área da educação física, quando esta afirma:

Assim a educação física, e os seus profissionais, que têm uma liderança natural nesses meios, vêm contribuindo muito mais para a domesticação do que para a formação de seres humanos integrados e de cidadãos conscientes e participantes. (GAETA, 2007, p.12).

Na superação desse processo de domesticação é muito importante compreender que os seres humanos estão sempre aprendendo novos movimentos e reordenando os já aprendidos para adaptar-se a situações sociais. Assim sendo, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) propõe que, para começar esse resgate, os alunos devem perceber o lúdico presente no futebol:

... que leiam o texto da Ficha 16, o futebol como puro divertimento. Após a leitura coletiva, deixe comentarem livremente e depois pergunte: Que adaptações nos movimentos os meninos têm de fazer, para poder jogar futebol, quando as águas do rio sobem? Quem tem as habilidades necessárias para jogar futebol também vai se dar bem jogando futebol no rio? Por quê? Destaque a frase do texto - '...eles não roubam, não brigam, não discutem. É só risada' - e peça que explicitem a relação dessa frase com a presente atividade. (CENPEC, 2007, p. 97).

Essa discussão será ampliada por meio da elaboração de um texto que propõe relacionar essa visão de futebol com outras atividades que foram desenvolvidas anteriormente a esta (o jogo de minivoleibol). Portanto, como afirma José Luís Fernandes:

Não existem dúvidas que o futebol é um fenômeno social, político e econômico. Por isso, a responsabilidade daqueles que o ensinam para uma criança é muito comprometedor, o que torna con-

veniente estabelecer pautas de conduta para os ensinamentos. (FERNANDES, 2004, p.10).

Portanto, como lembra Fernandes é preciso ter conhecimento das fases sensíveis do desenvolvimento humano, favoráveis à aprendizagem para que por meio do uso de uma boa metodologia para o ensino do futebol para as crianças criem-se possibilidades técnicas para que os professores de educação física e mesmo ex-jogadores de futebol, atuem numa perspectiva de trabalho em que o sentido pedagógico não seja descuidado. Levar em consideração o aspecto psicomotor é muito importante para os desenvolvimento do processo técnico das crianças uma vez que o futebol é o único esporte que se joga com os pés e suas habilidades se inter-relacionam de forma mais complexa do que aqueles praticados com as mãos.

Murad complementa esta concepção quando afirma que:

Futebol é arte e não guerra – afirmou Tarzan cheio de moral, porque com a força de seu nome e de seu corpanzil bom de briga, para ele seria bem mais cômodo o pensamento inverso. Todos nós, que somos apaixonados por futebol, temos a obrigação de lutar muito para que os verdadeiros torcedores tomem conta dos estádios e ocupem os espaços, isolando os baderneiros. A violência tem que ser cortada – completou com sua enorme autoridade, que vinha de sua enorme liderança e seu enorme e privilegiado porte físico. (MURAD, 1996, p.68).

O para Murad apresenta-se como um desporto, ou seja, uma modalidade de esporte cujas regras e normas são universalmente aceitas. Isto não impede que o lúdico interfira nesse processo e amplie a esfera de ação da capacidade e do desejo de jogar do ser humano. O futebol assume um papel de transmissor do germe do sonho, que esfolia a realidade e queima que é uma brabeira e só se acalma quando um orvalho adocicado chove generosos pingos de mel sobre a ferida.

Partindo para uma possibilidade concreta de trabalhar o conteúdo futebol de campo, José Roberto Borsari et al. propõem que, ao longo de vinte aulas, pelo menos duas sejam dedicadas a compreender as normas e regras simplificadas que retornaram os conteúdos assim expressos: *Jogo propriamente dito – posicionamento e movimentação (noções de marcação, linha de zagueiros e meio de campo, noções ofensivas).* (BORSARI, 2003, p.181).

Surgem, então, as primeiras regras, como lembra Nogueira:

Mesmo com a proibição dos reis até o século XVIII, o jogo chega ao início do século XIX. Já

menos violento e com tentativa de regulamentação. Os britânicos mantêm sua preferência pelo jogo de bola, que se populariza definitivamente quando, na década de 1830, o Dr. Thomas Arnold, de Rugby, passou a defender os jogos organizados como um elemento importante para a educação e introduziu algumas mudanças, incorporando-o ao programa educativo das universidades. Com as regras muito dispersas e alguns colégios protestarem quanto ao uso das mãos, a Universidade de Cambridge publica em 1846 o primeiro regulamento aprovado e homologado, tentando o consenso. As divergências não cessaram, e, os que eram a favor do jogo praticado só com os pés fundaram ‘The Football Association’, em 26 de outubro de 1863. Para uniformizar as regras foi criado no dia 01 de dezembro de 1863, o chamado ‘Código de Futebol’ (NOGUEIRA, 1995, p.22-23) (Grifo do autor).

Esse chamado Código do Futebol é que propiciará o processo de integração e formação de uma federação internacional para regulamentar essa prática desportiva. Como afirma Cláudio L. de Alvarenga Barbosa a maioria dos alunos das escolas públicas provém das classes populares, portanto dificilmente elas terão acesso a academias ou clubes fora da escola e, conseqüentemente, acesso a um saber sistematizado sobre a prática da Educação Física e seus benefícios. Assim, a necessidade que esses alunos têm de ver uma utilidade prática para o que eles aprendem na escola, deve ser considerada na relação que se estabelece entre os conteúdos representativos da cultura e a experiência concreta desses alunos. Somente quando possibilitarmos esse confronto entre cultura erudita e cultura popular é que desenvolveremos a consciência filosófica do aluno. Dessa forma podemos ter esperança de estarmos instrumentalizando as classes populares para a luta pela transformação social, em busca de uma sociedade igualitária.

A compreensão da transformação desse homem e da sociedade se dará quando a questão do brincar seja considerada relevante pois como afirma Wagner Wey Moreira:

É necessário que recuperemos o valor do ‘Homo ludens’, para a Educação Física, deixando para um segundo plano a técnica, o ritmo e o rendimento produtivo, características do ‘Homo faber’. É preciso redimensionar o conceito de brincar que hoje se tornou o reverso do trabalho, de seriedade, sendo considerado desrespeitoso, inútil. Será que o medo de brincar não está ligado ao medo da descoberta, das perdas das ‘certezas’ e do controle? (...) o homem é um ser que sente, e a sensibilidade, segundo a racionalidade e a eficiência produtiva, é um obs-

táculo para a funcionalidade e eficiência científica e tecnológica do mundo de hoje. Na Educação Física da forma e do ritmo não há lugar para a sensibilidade. (MOREIRA, 1995, p.18).

Na sociedade capitalista em que o próprio ato de brincar tornou-se uma ideologia por meio da massificação da chamada cultura do lazer, podemos afirmar que a criança poderá ter um contato com o conceito de *Homo ludens*, quando o professor de educação física discutir criticamente a instrumentalização do lazer por meio de práticas capitalistas. Assim, segundo João F. Rodrigues de Godoy:

... a criança aprende, captando as habilidades pelos dedos das mãos e dos pés, para dentro de si. Absorvendo hábitos e atitudes dos que a rodeiam, empurrando e puxando o seu próprio mundo. Assim a criança aprende mais por experiência do que por erro, mais por prazer do que pelo sofrimento... (GODOY, 1995, p.35).

Estes são os fatores que devem ser trabalhados no processo ensino aprendizagem uma vez que o domínio de um conteúdo ou das regras desportivas implicam em uma atitude que deve superar o universo da sala de aula sob pena de prejudicar a participação dos alunos nas aulas de educação física. Assim, segundo Jocimar Daolio:

... trabalhar com uma prática esportiva nas aulas de educação física é muito mais do que o ensinamento das regras, técnicas e táticas próprias daquele esporte. É necessário, acima de tudo, contextualizar esta prática na realidade sociocultural onde ela se encontra. Como essa prática esportiva chegou ao nosso país? Quando foi inventada? A que interesses sociais ela responde? Qual a história de suas técnicas? Como podem ser modificadas? (DAOLIO, 1995, p.55).

Poderíamos complementar essa afirmação de Daolio sobre trabalhar essas regras a partir do processo de contextualização uma vez que um novo referencial de corpo e de suas possibilidades devem ser trabalhados no cotidiano escolar. Assim, como afirma Maria José Girardi:

É importante vivê-lo, percebê-lo, é um trabalho de percepção espaço-temporal, a consciência corporal poderá estimular ao máximo a percepção do mesmo e senti-lo como sua própria moradia. (...) o movimento bem vivido, com todo nosso ser, só pode transformar e aperfeiçoar o homem até as suas raízes mais profundas. (GIRARDI, 1995, p.79).

Também lembrando o que afirmaram Ademir de Marco e Flávia Camargo Junqueira, acerca das motivações da criança para a iniciação de uma prática esportiva, o contexto sócio-cultural deve passar pela representação de corpo e pelo sentido de suas ações consideradas sob o aspecto sócio-interativo. Portanto:

O campo de estudo em questão é de natureza complexa e necessita de uma análise global dos indivíduos, já que os motivos reais da ação desportiva não podem ser aprendidos com simples perguntas como: 'por que você pratica esporte?' e a resposta: 'porque eu gosto, me dá prazer' (MARCO, JUNQUEIRA, 1995, p.89).

Deve-se alertar ao educador profissional, segundo Junqueira, que os riscos de se estimular indiscriminadamente a prática desportiva, em especial o futebol tem levado milhares de crianças a serem expostas aos esportes competitivos, estruturados quase sempre da mesma forma que os programas para adultos. As crianças são levadas à prática esportiva pela idéia de que o esporte faz bem em qualquer idade. Essa relação esporte-criança precisa ser cuidadosamente analisada, levando-se em conta o grande número de variáveis que a influenciam. Um sério risco em se iniciar a criança precocemente no esporte é a falta de compatibilidade das atividades como seu nível de desenvolvimento neuromotor, incorrendo no erro da superespecialização, estabilidade e estagnação que expõe precocemente a criança a situações não compatíveis com seu nível cognitivo.

Esse processo de adaptação deve ser precedido por aconselhamento a ser efetuado após a competição, propiciando a discussão sobre os aspectos cognitivos da motivação humana aplicada ao esporte.

Valorizar o comportamento social e discuti-lo no meio escolar é o que permitirá ao educador profissional inserir a criança num mundo competitivo sem contudo transformar esse ato em uma forma de dominação ou de desprezo às regras. Portanto, como afirmam Marco e Junqueira:

Todas as crianças apresentam características próprias de personalidade e informação. Ao considerarmos esses fatores, temos clara a dinâmica do grupo que influencia e é influenciada pelas atitudes e valores de cada integrante. Neste ponto o técnico deve ter clara a importância de sua imagem nas relações interpessoais que estabelece com o grupo. Muito provavelmente, nem todas as crianças anseiam o desenvolvimento técnico; seu principal objetivo pode ser apenas o de compartilhar do

grupo, sem a preocupação de se tornar um futuro atleta. Neste caso o técnico terá que conhecer esse pensamento e dialogar com a criança, pois seu papel será um pouco diferente, ele estará contribuindo mais com a socialização e desenvolvimento pessoal da criança do que propriamente com a formação de um atleta. Será que todo profissional tem essa consciência? (MARCO, JUNQUEIRA, 1995, p.103).

A reflexão sobre o cotidiano da sala de aula e suas práticas poderão contribuir também para que o professor avalie sua prática educativa e suas escolhas podendo assim melhor atingir seus objetivos em sala de aula. Portanto, o conhecimento deve vir a serviço do aluno que, como sujeito nessa ação dele se apropriará melhorando sua condição e participando como sujeito neste mundo reforçando o que afirmam na obra **Pedagogia do Esporte: Jogos coletivos de invasão** de Riller Silva Reverdito e Alcides José Escaglia:

Entendemos que as práticas esportivo-corporais, por meio do jogo jogado, sejam facilitadoras desse processo, por existirem no ambiente do jogo manifestações que se referem a outros momentos da vida do indivíduo (morais, sociais, afetivas, espirituais e etc.), a partir da interação entre o agente a ser transformado (aluno) e o agente facilitador de um ambiente propício para a transformação (educador), que acontece em uma via ininterrupta em direção ao conhecimento.(REVERDITO, ESCAGLIA, 2009, p.233).

É assentada nesse processo de transferência que a tese inicial de Ferraz é reforçada em nossa análise pois, como afirmam Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes, na obra **Pedagogia da cultura corporal: Críticas e alternativas**:

Os esportes tradicionalmente executados na escola – futebol, basquete, voleibol, e Handebol – transformaram-se em conteúdos hegemônicos de ensino do componente desde o final da Segunda Guerra, em atendimento aos interesses socioeconômicos dos países dominantes. Mais recentemente, após um debate crítico a respeito de práticas esportivizadas, os esportes estão sendo substituídos ou dividindo espaços no currículo com outras manifestações culturais, porém a hegemonia permanece. Essa se instala por intermédio de outras manifestações culturais quando objetivos semelhantes aos anteriores são recuperados. Isso se dá, por exemplo, pelo emprego de jogos pré-desportivos, os quais, apesar de sua aparente ‘ludicidade’, visam ao desenvolvimento de habilidades motoras ou perceptivas. Até mesmo a capoeira, quando utilizada como

‘meio’, visa atingir melhoria de comportamentos alusivos à formação integral, mas, ao não se desvincular da aprendizagem e reprodução dos seus aspectos técnicos, reproduz a lógica do sistema neoliberal.. (NEIRA, NUNES, 2008, p.80-81)z.

Para não reproduzirmos esta concepção da lógica do sistema neoliberal do ensino, devemos vivenciar a responsabilidade, a cooperação, a honradez, para que as crianças possam, pela mediação docente, construir seu próprio futuro com autonomia e responsabilidade para que no seu viver aja de maneira consciente quanto ao seu papel social. Portanto:

Nesta abordagem Educação Física escolar, não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tão pouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses, etc. (NEIRA, NUNES, 2008, p.228).

Assim, podemos afirmar que o jogo proporciona momentos significativos de aprendizagem, uma vez que sua própria lógica e linguagem ganham sentidos e significados sob o aspecto cultural e curricular.

Ao se utilizar destas prerrogativas os docentes podem contribuir no auxílio direto do que José Sebastião Witter, na obra *O que é futebol*, classifica como paixão quadrienal e paixão temporal assim definidas:

Entre a paixão quatrienal que se renova a cada temporada, e o amor diuturno por seus clubes existem pessoas diferentes que se dedicam a sua grande paixão de formas diversas, mas sempre ardente, externando-a ou não, mas mantendo-a no mais fundo de sua alma: O amor ao futebol, que é indiscutivelmente o fenômeno mais significativo do século XX, e não só do ponto de vista esportivo. (WITTER, 1990, p.64).

Esta marca afetiva presente no contexto do esporte futebol demonstra que as preocupações no âmbito de sua prática nas escolinhas de futebol ou na sala de aula devem pautar-se no aspecto sociológico desta relação. Portanto, como afirma Rogério Silva de Melo, na obra *Futebol: da iniciação ao treinamento*:

O futebol jogado atualmente demonstra um aumento do ritmo competitivo, fazendo com que os

jogadores tenham que melhorar o seu lado técnico, como também o seu lado psicológico, e os treinadores/professores que trabalham com equipe de competição devem estar sempre preocupados com a melhora do desempenho de seus atletas. (MELO, 2001, p.15).

Diante desse quadro a responsabilidade do educador físico torna-se considerável, uma vez que cabe a educação física ajudar:

...o indivíduo, no desenvolvimento não só do seu físico, mas também na sua formação intelectual e moral. Uma educação física bem aplicada concorrerá para a solução de sobrecargas de agressividade emotiva recalcada, consequência de uma época neurótica e agitada. (BORSARI, 1989, p.10).

Portanto, como complementa Borsari, com a evolução sempre crescente dos esportes, qualquer modalidade exige de quem a pratica com fim competitivo ou profissional, não por mera recreação, formação integral e atlética. Todo atleta deve dispor, em condições ideais, de todas as qualidades físicas e técnicas. Por isso, os treinamentos que obedecem a critérios científicos procuram dar aos jogadores as melhores condições que lhes possibilitem realizar, em campo, jogadas táticas com perfeito equilíbrio psicológico.

Estas qualidades psíquicas devem, segundo Alfred Kunze, manter o espírito combatível sem, contudo acirrar o aspecto meramente competitivo, pois:

As qualidades psíquicas da competição apresentam características pessoais. A maior parte delas é comum a todas as modalidades desportivas, como, por exemplo: o espírito combativo, o espírito de sacrifício, a autoconfiança, a capacidade de decisão, a audácia, a capacidade de evolução, assim como o poder de concentração. É fundamental, no jogo de futebol, o coletivismo e capacidade de organização pelas constantes disputas da bola. Além disso, também uma grande capacidade de resistência. (KUNZE, 1987, p.19-20).

A título de conclusões preliminares, cabe lembrar que as escolas de futebol incorrem em erros que consequentemente trarão problemas psicossociais aos seus alunos, ampliando o grau de insatisfação, insegurança e fracasso. Portanto, devemos considerar o alerta de Venlioies quando este diz:

Talvez um dos maiores erros encontrados hoje em dia nas Escolas de Futebol seja o de não estarem respeitando os alunos no que concerne às diversas faixas etárias, privando-os de passarem, pro-

gressivamente, por experiências que servirão de fonte de processamento de informações. Muitas vezes, eles são submetidos a treinamentos para os quais ainda não estão preparados, e os quais se encontram bem distantes de serem apropriados ao grau de maturação dessas crianças. (VENLIOLES, 2004, p.19).

Essa responsabilidade deve estar presente também na elaboração da proposta pedagógica da escola articulada ao plano de ensino do educador físico, uma vez que:

A Educação Física, pelo seu conceito e abrangência, deve ser considerada como parte do processo educativo das pessoas, seja dentro ou fora do ambiente escolar, por constituir-se na melhor opção de experiências corporais, sem excluir a totalidade das pessoas, criando estilos de vida que incorporem o uso de variadas formas de atividades físicas. (VENLIOLES, 2004, p.12).

Desde a iniciação até a idade adulta, a prática do futebol deve ter um caráter autêntico e formativo, que atenda as mais diversas faixas etárias respeitando o aluno como um ser e não o tratando como um produto sempre pronto a realizar tarefas muito mais impostas do que propostas pelo professor.

Acreditamos que essas reflexões sobre os diferentes aspectos que devem estar presentes na formação multidisciplinar para o ensino do futebol é que permitem aos educadores esportivos e aos docentes em geral repensarem, constantemente, suas práticas e funções pedagógicas à luz de uma presença na vida social mais do que necessária à formação do ser humano, uma vez que cabe ao professor de educação física, seja em sala de aula ou numa escola de futebol, considerar que:

O respeito à individualidade biológica e o conhecimento das fases do desenvolvimento humano são fundamentais para que possamos tratar nossos alunos da maneira a mais humana possível, lúdica, voltada para as exigências psicológicas, etc., entendendo as fases de crescimento e fazendo com que os alunos descubram o seu corpo como um todo. Além, é claro, do caráter pedagógico-educacional, que, através do jogo, do esporte, das atividades lúdicas, educa e socializa esses jovens para a vida extracampo. (VENLIOLES, 2004, p.40).

Assim, devemos lembrar que um bom professor ou profissional de Educação Física deve possuir características indispensáveis que farão a diferença no relacionamento com os alunos, com os pais, e no próprio comportamento dos alunos. Deve-se levar em consideração que

esse profissional está trabalhando com crianças e alunos que se encontram em processo de formação. Portanto, mais do que ser uma pessoa simpática ou compreensiva, esse profissional deve, dentre outros, segundo Venlioles, deve ter boa comunicação e saber ouvir as pessoas para que, num processo de construção de regras para a prática do futebol, construam-se, conjuntamente, regras para a convivência e a participação na vida social. O sucesso dessa empreitada depende da capacidade que o professor conseguirá desenvolver para que as crianças confiem no mesmo e aproveitem o treinamento e as instruções para motivá-las, positiva e ativamente em relação às aulas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Cláudio. L. B. A. **Educação física escolar: da alienação à libertação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BORSARI, José. R. **Futebol de campo**. São Paulo, SP: EPU, 1989.
- _____. (Cord) **Educação física da pré-escola à universidade: planejamento, programas e conteúdos**. São Paulo, SP: EPU, 2003.
- CENPEC, **Movimento é vida: educação física – ensino fundamental ciclo II, volume do professor**, São Paulo, SP: Imprensa Oficial, 2007.
- DAOLIO, Jocimar. Educação Física escolar: uma abordagem cultural. In. PICCOLO, V. L. N.(org). **Educação física escolar ser... ou não ter?** . Campinas, SP: UNICAMP, 1995. p. 49-57.
- FERNADES, José. L. **Futebol: da “escolinha” de futebol ao futebol profissional**. São Paulo, SP: EPU, 2004.
- FERRAZ, Osvaldo. L. **O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol**. In: Revista Paulista de Educação Física. v.11, n.1, p.27-39, jan-jun.1997. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br>. Acesso em 14/03/2012.
- FREIRE, João. B. Elementos de uma pedagogia lúdica: uma prática pedagógica da disciplina educação física. In. APASE: **Suplemento pedagógico: Educação física como corporalidade e movimento na vida humana**. São Paulo, SP: APASE, n.21, 2007. p. 06-08.
- GAETA, Maria. D. L. S. A educação física cuida do corpo e mente. In. APASE: **Suplemento pedagógico: Educação física como corporalidade e movimento na vida humana**. São Paulo, SP: APASE, n.21, 2007, p. 12.
- GIRARDI, Maria. J. Brincar de viver o corpo. In. PICCOLO, V. L. N.(org). **Educação física escolar ser... ou não ter?** . Campinas, SP: UNICAMP, 1995. p. 73-85
- GODOY, João. F. R. D. Educação Física não escolar. In. PICCOLO, V. L. N.(org). **Educação física escolar ser... ou não ter?** . Campinas, SP: UNICAMP, 1995, p. 29-47
- KUNZE, Alfred. **Futebol**. Lisboa: Editorial Estampa 1987.
- LUCATTO, Sidimar. O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol. In APEOESP. **Revista de Educação**. n.19, São Paulo, SP, 2005, p. 158-160.
- MARCO, Ademir. D., JUNQUEIRA, F. C. Diferentes tipos de influencias sobre a motivação de crianças numa iniciação desportiva. In. PICCOLO, V. L. N.(org). **Educação física escolar ser... ou não ter?** . Campinas, SP: UNICAMP, 1995, p. 87-105
- MELO, Rogério. S. D. **Futebol: da iniciação ao treinamento**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2001.
- MOREIRA, Wagner. W. Educação Física Escolar: a busca da relevância. In. PICCOLO, V. L. N.(org). **Educação física escolar ser... ou não ter?** . Campinas, SP: UNICAMP, 1995, p. 15-28
- MURAD, Maurício. **Todo esse lance que rola: uma história de namoro e futebol**. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará, 1996.
- NEIRA, Marcos. G. **Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática**. São Paulo, SP: Phorte, 2004.
- NEIRA, Marcos. G. Educação física na abordagem cultural: proposta para um dialogo com a comunidade escolar. In. APASE: **Suplemento pedagógico: Educação física como corporalidade e movimento na vida humana**. São Paulo, SP: APASE, n.21, 2007, p. 01-05.
- NEIRA, Marcos.G., NUNES, Mário. L. F. **Pedagogia da Cultura corporal: criticas e alternativas**. São Paulo, SP: Phorte editora, 2008.
- NOGUEIRA, Cláudio. J. G. **Educação Física na sala de aula**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1995.
- REVERDITO, Riller. S., SCAGLIA, Alcides. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo, SP: Phorte, 2009.
- VENLIOLES, Fábio. M. **Escola de Futebol**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2004.
- WITTER, José. S. **O que é futebol**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1990.

LINGUAGENS ESCOLARES



DESMONTANDO OS DISCURSOS DA DESCENTRALIZAÇÃO: A TERRITORIALIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA E A AUTONOMIA DAS ESCOLAS PORTUGUESAS

Ernesto Candeias MARTINS*

Resumo

O autor reflecte sobre o tipo de relações estabelecidas entre a 'escola - comunidade educativa' no âmbito do sistema educativo português, destacando a importância das parcerias na política educativa local. Neste quadro discursivo de descentralização educativa valoriza as lógicas de acção e de participação dos actores educativos no modelo de autonomia das escolas, principalmente, na promoção da qualidade da educação/ensino. Ao nível prático a intervenção do poder local na educação processa-se numa perspectiva instrumental que contribui para o desenvolvimento local e para a coesão social. A relação 'escola - poder local' deve desenvolver-se numa interacção participativa promotora de dinâmicas educativas na dimensão local. Neste sentido o papel das autarquias insere-se nessa matriz de política educativa local, que por vezes é problemática, mas que contribui para o sucesso escolar.

Palavras-chave: *Descentralização Educativa; Territorialização; Parcerias Educativas; Partenariado; Política Educativa Local; Participação e Autonomia Escolar.*

DISARRANGING THE SPEECHES OF DECENTRALISATION: THE SOCIOEDUCATIVE TERRITORIALIZATION AND THE AUTONOMY OF PORTUGUESE SCHOOLS

Abstract

The author reflects on the type of relationship between the 'school - educational community' concerning the Portuguese educational system and highlights the importance of partnerships in local education policy. In this context of educational decentralization, the author values logics of action and participation in relation to educational actors applied to the model of school autonomy, especially when promoting quality education/teaching. At a practical level, local government intervention in education is performed

* Doutor em Ciências da Educação na área da Teoria e História da Educação. Professor do ensino superior politécnico do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. E-mail: ernesto@ese.ipcb.pt

med in an instrumental perspective, contributing to local development and social cohesion. Relationship between 'school - local administration' is to develop a participatory dynamic interaction, which promotes educational dynamic in local scope. In this sense, the role of local authorities falls into this local education policy, which sometimes is problematic, but contributes to success at school.

Keywords: *Educative Decentralization; Territorialization; Partnerships in Education; Partnerships; Local education policy; Participation; School Autonomy.*

Contextualizando o descentralização escolar

As alterações do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas decorrem da publicação do Dec.-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, com a intenção de reforçar a participação das famílias e das comunidades nas estratégias das escolas (projecto educativo), através do Conselho Geral. Trata-se de um reforço das lideranças das escolas (director), que pretende simultaneamente um reforço da autonomia escolar, de modo a melhorar o ensino. Neste contexto legal, as pressões internas e externas sobre a escola são habituais, os conflitos de interesses e a diversidade de concepções e representações e paradoxos acerca da autonomia e gestão escolar são uma constante. De facto, a escola enfrenta o desafio de justificação e construção da sua missão, sendo determinante o papel do director (liderança), pois reforça a autonomia da escola e desenvolve as práticas de gestão democrática e participada.

Neste sentido há (des) encontros relacionais entre a autonomia escolar (gestão democrática e participada), o poder local (autarquia) e as parcerias (actores da comunidade). É óbvio que o cenário entre o poder local - poder educativo regional/nacional na área da educação implica, entre outros aspectos, o entendimento da configuração da educação, delimitar as competências e intervenções dos parceiros e, ainda, as possibilidades e limites da autonomia das escolas públicas, bem como sua gestão e administração escolar.

A descentralização de competências educativas no sistema educativo português, conferidas pelo Dec.-Lei

tonomia das escolas e dos caminhos da descentralização educativa, em consequência do surgimento de evidentes

definindo as condições de transferências das atribuições. Esta transferência sistematiza e alarga algumas das competências anteriores e implementa uma mudança de paradigma do modelo histórico dominante de centralização para o paradigma do ‘município regulador’ na política educativa local no âmbito de um novo modelo de descentralização. Não sabemos se essa intervenção educacional dos municípios representa uma nova descentralização do sistema educativo, mais informal que formal e que revela uma certa disparidade de funções e tarefas entre o poder central e a administração local.

Neste cenário conjuntural, a realidade escolar portuguesa debate-se quotidianamente com a problemática da autonomia das escolas, num processo de abertura à comunidade, em que se verifica um *crescente alargamento da participação dos vários parceiros na vida das comunidades educativas* (Lemos & Figueira, 2002, pág. 7), mormente as autarquias. Sabemos da importância dos municípios ou autarquias na construção das políticas educativas e na sua forma de regulação externa ao nível local. Esse acréscimo de competências traduz-se em lógicas, estratégias, políticas de intervenção e ‘actuações’ próprias de actores e instituições. A educação caracteriza-se, na sua dimensão sistémica social, por políticas e conjunturas a que subjaz um ideário composto por princípios, tais como a autonomia, a participação, a responsabilidade e a responsabilização individual e coletiva, e a descentralização, com destaque para as acções educativas ao nível local.

Historicamente, o sistema educativo português caracterizou-se por uma excessiva centralização e uniformização (Nóvoa, 1992, p. 6), de tal modo que a gestão das escolas só ganhou visibilidade pós 25 de Abril de 1974, com a consagração legal do modelo democrático de gestão das escolas, plasmado posteriormente na Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), no âmbito da Reforma do Sistema Educativo (RSE), que desencadeou debates acesos sobre a administração e gestão escolar (Afonso, 1994).

Foi neste contexto reformista, de mudança de paradigma educativo ao nível da gestão e administração das escolas, que se desenvolveu, por um lado, o processo de autonomização das escolas e, por outro lado, a implementação de novos modelos de administração, direcção e gestão das escolas públicas. Deste modo, a descentralização administrativa passou a integrar os discursos políticos e o aparecimento de legislação avulsa nas últimas

três décadas. Assim, o marco subjacente a esta perspectiva descentralizadora implicou, em primeiro lugar, a autonomia das escolas e, em segundo lugar, a focalização e localização das políticas educativas, o que equivale a um alargamento das atribuições e competências para o poder local (municípios, autarquias) na área da educação (Costa, 1997; Sarmiento, 1999).

Reconhecemos que a gestão das escolas não poderá ser feita às ‘parcelas’ por várias entidades, pois corre-se o risco de desarticulação. Deve ser pensada como um todo, mesmo sendo vários os intervenientes nestes processos. Por vezes, as autarquias imiscuem-se nas dinâmicas das escolas, impondo de modo unilateral as suas vontades, passando por cima das necessidades e interesses diagnosticados pelas escolas / agrupamentos, dificultando a implementação de políticas educativas coerentes e locais. Estas disfunções identificam-se com o nível da organização das escolas do 1.º ciclo e que denotam uma falta de sintonia na relação ‘autarquia – escola’. Actualmente, as escolas públicas sofrem um novo tipo de regulação mais localizada que, se for descoordenada, compromete a autonomia escolar e prejudica a tendência da visão de cidade educadora.

Por conseguinte, as autarquias passaram a ser o parceiro fundamental no contexto da descentralização educativa, que, no dizer de J. Formosinho et al. (2000, p. 323), assumiram *um papel de crescente importância no domínio da administração educativa e na vida das comunidades educativas*. Neste sentido, os municípios/autarquias identificam-se com um processo interventivo do poder local na educação, mais visível desde a democratização social (1974) e, pouco a pouco, se tem desenvolvido, com um suporte legal substantivado no alargamento de atribuições e competências do poder local desde a Lei n.º 159/ 99, 14 de Setembro. Neste entendimento, a realidade escolar debate-se no dia a dia com a problemática da autonomia das escolas, num processo de abertura à comunidade.

Após estes desideratos argumentativos de contextualização do estudo, propomos analisar os limites de intervenção do poder local na educação, até porque, como sublinha João Barroso (2000, p. 209): *o reforço da dimensão local da escola exige alterações nos modos de regulação, nas formas de organização e nas práticas de gestão*. É que o espectro destas alterações organizacionais leva-nos a perceber, tanto quanto for possível, o papel das parcerias na relação ‘escola – comunidade educativa’. Intentaremos centralizar a nossa argumentação ao nível da compatibilidade entre os processos da gestão da autonomia das escolas e dos caminhos da descentralização educativa, em

consequência do surgimento de evidentes lógicas de acção e de atitudes por parte dos professores e autarcas, em função da intervenção do poder local na área da educação (políticas educativas), no cenário da relação 'escola – poder local' (Fernandes, 1996).

A união efectiva entre parceiros e parcerias na área da educação

O desenvolvimento da autonomia da escola, da participação social e da própria descentralização passa também pelo estabelecimento de parcerias aos mais diversos níveis institucionais e organizacionais, na convicção de ser um potencial contribuinte para fazer da escola o *centro privilegiado das políticas educativas* (Martins, 1996, p. 21), de modo a promover a coesão social. Nesta perspectiva, a implementação e afirmação da descentralização educativa requer o desenvolvimento de parcerias entre os agentes locais, em particular envolvendo as instituições com responsabilidades na prossecução do processo educativo em contexto escolar e empenhadas no desenvolvimento local.

Clarifiquemos o conceito de parceria, para facilitar a sua compreensão e a sua respectiva aplicação ao âmbito educacional. Paralelamente, torna-se útil abordar o seu significado contrapondo-o ao de 'partenariado socioeducativo'. De facto, no dizer de Amaro (1999, p. 17), parceria é o processo de acção conjunta, com vários actores ou protagonistas, colectivos ou individuais, que se agregam à volta de um objectivo partilhado, disponibilizando recursos para, em conjunto, definirem e negociarem estratégias e caminhos que sejam viáveis à concretização desse (s) objectivo (s), avaliando continuamente os seus resultados.

No contexto escolar, a parceria é, segundo Diogo (1998: 72), (...) *a atitude partilhada pelos defensores dos valores da participação e da transposição para o interior das escolas da essência do verdadeiro ideal democrático, sendo, também, a via para melhorar a qualidade das decisões, a eficácia e a qualidade dos serviços prestados*. A dimensão social que caracteriza a parceria é a sua "dimensão democrática" no quadro organizacional e formativo dos actores sociais envolvidos. Assim, a parceria expressa um conjunto de princípios e valores, onde se destaca a participação, num apelo ao sentido de co-responsabilidade, de efectividade da envolvimento dos cidadãos e das instituições na tomada de decisões e na realização de projectos, que constituem os elementos estruturantes da parceria e necessários ao seu bom e normal desenvolvi-

mento (Estaço, 2001, p. 56).

Neste discurso de compreensão ao significado e enquadramento da parceria no campo da educação, surge um outro termo, que é o de 'partenariado'. De facto, no dizer de M. Beatriz Canário (1995, p. 165), o 'partenariado' correlaciona-se com o de 'parceria', significando a:

(...) prática social inovadora, [que] estabelece um novo tipo de colaboração entre os parceiros; (...) o partenariado pressupõe a paridade entre os parceiros; eles contribuem para objectivos comuns, mas têm também os seus objectivos próprios e cada um deles pode legitimamente retirar vantagens particulares; compromissos e benefícios resultam de um acordo, a que se chega através de negociação. Para poder negociar, cada parceiro tem de deter uma margem de autonomia considerável.

Depreendemos que a parceria se associa a um conjunto de outros conceitos, por exemplo, o da participação, co-responsabilização e comunicação, numa execução que envolve um trabalho de equipa, uma acção dinâmica e interactiva. Tudo isto ilustra bem o quanto a ideia de parceria na realidade se define como um conceito dinâmico, traduzido pela própria designação de partenariado (Costa, 1991; Marques, 1996). No âmbito educativo essa colaboração visa objectivos educacionais, pois, o partenariado baseia-se *na constatação pelas diferentes partes da sua convergência de interesses no lançamento de uma acção, no reconhecimento de objectivos comuns, na identificação dos meios que uns e outros são susceptíveis de utilizar em conjunto e na construção de projectos comuns, mas portadores de significações múltiplas* (Canário, 1995, p. 152). Daí que o desenvolvimento das parcerias implique uma lógica de acção específica e uma cultura (escolar) própria.

Percebemos, pois, que a participação está implícita ao desenvolvimento de parcerias e é potenciada pela partilha de objectivos e interesses comuns aos existentes no processamento da parceria. Os efeitos geradores dessa acção e dinâmica social fazem com que o partenariado seja uma *batalha bilateral pela transformação* (Hatcher e Leblond, 2000, p. 11), em que é necessário aprofundar os efeitos sobre as identidades individuais e colectivas.

Portanto, segundo Odete Valente (1998, p. 11-14), o partenariado assenta no desenvolvimento de *acções onde os actores provenientes de instituições ou organizações diferentes se propõem elaborar em comum uma estratégia de trabalho para a resolução de problemas; implica portanto um envolvimento comum e reciprocidade de benefícios e de dificuldades*.

É, pois, no cenário da transformação da escola e das realidades educativas que devemos entender a escola como potenciadora de mudança social, no reconhecimento do papel da educação para o desenvolvimento local, ganhando força o sentido de parceria socioeducativa.

Dos argumentos expostos, fácil se torna compreender a extensão do conceito de parceria à realidade socioeducativa, adoptando o termo *parceria de parceiros sociais com fins educativos* (Marques, 1998, p. 126), e que, segundo Rui Canário (1993, p. 151), *é uma prática social inovadora que assume importância crescente nas sociedades contemporâneas*.

Importa referir que o *parterariado* se desenvolve ao nível de relação vertical, ao invés das relações horizontais da parceria (Rodrigues e Stoer, 1998).

É com base nestes pressupostos de colaboração entre os parceiros para a consecução de objectivos comuns na área da educação que se desenvolve o conceito de *parterariado socioeducativo*, o qual emerge da organização social e promove o desenvolvimento de valores, tais como a participação e a descentralização, enquanto transferência de competências e de poderes, para níveis mais próximos do local e do regional (Marques, 1998, p. 126). Assim, o *parterariado socioeducativo* constitui-se numa forma organizativa de participação dos actores sociais na realização de projectos educativos, no marco das relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social (Borges, 1992). O seu enfoque centraliza-se na renovação das formas de participação dos cidadãos nos diferentes aspectos da vida social, no sentido do aprofundamento da democracia, numa lógica favorecedora de práticas sociais com um carácter essencialmente dinâmico, de transformação nas suas formas e nos seus conceitos (Canário, 1995, p. 154 -155).

Por outro lado, a envolvimento acrescentada das autarquias na educação local tem suscitado receios e reacções de protesto por parte dos professores; do campo dos autarcas, como refere Fernandes (1999c, p.24): *esta participação do município como parceiro nos órgãos das escolas suscitou algumas reservas da parte dos municípios*. A compreensão para a manifestação destas reservas pelos autarcas pode associar-se a apelos à clarificação de atribuições e competências, reivindicações e alusão a necessárias contrapartidas que suportem o alargamento da intervenção do poder autárquico na educação local.

Estamos convictos de que o estabelecimento de parcerias na educação implica acordos com diversos actores sociais, num processo de dinâmica social, de modo a dar resposta positiva às necessidades educativas e for-

mativas dos destinatários/sujeitos do sistema educativo, desde as famílias em particular até às empresas, autarquias e sociedade em geral. A propósito das resistências à participação dos municípios em áreas educativas, A. Sousa Fernandes (1999a, p. 161) entende que *esta intervenção depara com resistências de vária ordem baseadas em interpretações distorcidas que construíram estereótipos municipais nada condizentes com as realidades vividas que pretendiam relatar e que tornam as relações entre escola, município e governo um campo ainda envolto em incompreensões, e mal-entendidos*.

De facto, o desenvolvimento de parcerias na educação é tanto mais justificável se considerarmos a educação como a raiz do desenvolvimento, a garantia do futuro, e a resultante desejável é a eficácia formativa alicerçada na parceria, no princípio da realização educativa com envolvimento colectivo, participação comunitária no desenvolvimento de projectos educativos. Neste quadro, é imprescindível ter consciência de que a parceria fundamenta-se no princípio de que as boas ideias estão regularmente distribuídas por todos os grupos sociais, e que a colaboração conduz a melhores ideias.

O lado avesso da territorialização socioeducativa

Os discursos de descentralização e de autonomia escolar dão maior influência às organizações e actores locais no processo educativo, embora não estejam clarificadores ao nível do normativo jurídico. De facto, a regulação do sistema educativo português tem conhecido novas modalidades e formas locais favorecedoras da qualidade do ensino.

A comunidade educativa torna-se responsável por boa parte dos processos educativos e, por arraste, do desenvolvimento social e humano, adoptando políticas próprias, adaptadas às suas exigências e possibilidades. É neste quadro que se fala de territorialização das políticas educativas ao nível local (descentralização do sistema educativo), de reforço da autonomia escolar e da gestão democrática participada. Estas designações têm semanticamente diversos significados e implica distintas modalidades de incremento da intervenção local na área da educação, que respeitam concepções de relação entre 'escola-poder local', 'escola - autarquia', 'escola - comunidade educativa'. Possivelmente alguma ambiguidade (pré) existe nesta matéria, mas devemos esclarecer o que preconiza a descentralização e a autonomia escolar.

As autarquias (municípios), a quem é outorgado

o direito de intervenção na educação, têm uma grande importância como parceiro socioeducativo. O papel do 'Poder Local', como parceiro na educação, é tanto mais relevante quanto mais se afirma a convicção, no dizer de Canário (1998, p. 155-158), que o partenariado tem um papel importante num processo de territorialização, de modo que este processo de territorialização da acção educativa não pode passar ao lado das questões do desenvolvimento local. De facto, a importância das autarquias locais na área da educação e, em particular, da escola, tem vindo a ser reconhecida e a sua intervenção alargada, com solicitação e abertura a outros níveis de participação. Cientes da relevância dessa participação e das relações de poder nas parcerias, que surgem lógicas e dinâmicas para o estabelecimento e realização das referidas parcerias.

Os programas de partenariado assentam numa filosofia de constituição de parcerias a que subjaz o princípio de funcionamento em rede, por envolvimento de número alargado de parceiros. Todos os cidadãos, estruturas e organizações sociais/comunitárias são reconhecidamente membros 'activos' de um sistema global, que é a sociedade, mas também membros de subsistemas que interagem entre si e se condicionam, que têm necessidades específicas de actualização, aprofundamento de conhecimentos, aquisição de novos saberes e desenvolvimento de competências que decorrem dum processo formativo educacional.

É, pois, neste cenário, que se desenvolve a localização educativa que é hoje já tão inegavelmente marcante da educação. Esta característica local da realização da educação, patente em particular no contexto escolar e por estabelecimento de relações institucionais do 'poder local' com a Escola, não só requer o estabelecimento de parcerias, como é campo propício à constituição de parcerias na educação, com todas as consequências e implicações económicas, culturais, sociais, educacionais.

O desenvolvimento destas parcerias torna-se tanto mais relevante se considerarmos que a parceria tem a propriedade de contribuir para melhor se poder resolver problemas prementes de ensino-aprendizagem dos alunos, de promover a rentabilização de recursos, de minimizar ou mesmo solucionar problemas logísticos e outros que se deparam às escolas no quotidiano da sua realização. O estabelecimento de parcerias na Educação encontra justificação plena no facto de, em princípio, ser factor de elevação pessoal e institucional, de contribuir para o desenvolvimento local e a coesão social (Weiler, 1999, p. 99-104).

Por conseguinte, a descentralização não é uma

mera transferência das políticas nacionais para políticas educativas locais. Haverá que conceber os fundamentos construtores dessas políticas, principalmente a relação 'escola - comunidade educativa' e as consequências organizacionais e de regulação na escola (relação de forças intrínsecas à escola).

Por outro lado, o papel das autarquias não enjeita de todo assumir o alargamento de competências, desde que advenham daí as devidas contrapartidas. As intenções da posição autárquica perpassam nas reivindicações associadas aos propósitos e medidas efectivas de alargamento de atribuições e competências para a área da educação, por exemplo: contrapartida favorável nomeadamente de natureza financeira, que importa equacionar e descortinar nas intenções e nos fundamentos dos decisores da política educativa, em particular dos actores autarcas. Neste sentido de necessidades e implicações, entende A. Matos (1999, p. 2) que *não é possível uma política bem sucedida na educação, sem que sejam conferidos, aos municípios, os meios financeiros compatíveis com a exigência das responsabilidades que lhes estão a ser cometidas pela Administração Central*. A este propósito retomamos a posição de A. Sousa Fernandes (1999b, p. 170) sobre a realidade relacional e interventiva dos municípios, em particular: *"O que está, de facto, a alterar a representação tradicional do município com reflexos legislativos é a política municipal de investimento na educação, a sua nova imagem perante os munícipes e as crescentes relações de cooperação horizontal ente escolas e câmaras municipais"*.

A propósito das resistências à participação dos municípios em áreas educativas, António Sousa Fernandes (1999a, p. 161) constatou que se *construíram estereótipos municipais nada condizentes com as realidades vividas que pretendiam relatar e que tornam as relações entre escola, município e governo um campo ainda envolto em incompreensões e mal-entendidos*. Neste âmbito das relações entre o governo central, a escola e os municípios/autarquias e da aplicação da política educativa no concernente à gestão das escolas, têm-se verificado avanços e recuos na descentralização nos últimos anos, designadamente ao nível das disposições legislativas e das orientações avulsas. Num questionamento reflexivo sobre as atribuições das autarquias locais na gestão do sistema educativo, A. Matos (1996, p. 62-63) afirma que as autarquias: *fazem hoje bastante mais do que a lei claramente determina (...)* Por todo o País, e ainda bem, há um conjunto de competências morais que as Câmaras querem assumir, que são diversas e que vão muito para além da Lei.

Lógicas e dinâmicas educativas de proximidade

Como é sabido, a educação realiza-se, hoje, com forte envolvimento social e dinâmica comunitária aos diversos níveis, implicando cada vez mais agentes sociais dos diversos sectores, desde os agentes económicos e culturais ao associativismo local e às autarquias.

Isabel M. Estaço (2001, p. 24) esclarece que: *Tal como o conceito de mudança, o de parceria inscreve-se, hoje, na multidimensionalidade dos actos humanos e o seu uso parece não ter limites ao cobrir sectores tão variados como o económico, o social, o publicitário, o educacional, etc.* Estamos em crer que tal perspectiva decorre dum entendimento diferente acerca da problemática que é a Educação – função social eminente num processo em que é iniludível a emergência do papel central da educação no desenvolvimento (Teodoro, 1994, p. 20).

É neste quadro de filosofia educativa e processo dinâmico de participação sócio-comunitária na escola actual, em que *a própria educação propende a mudar de horizonte: de retrospectiva passa a prospectiva* (Carneiro, 2001, p. 1), que são criadas condições favoráveis ao desenvolvimento de parcerias na educação, seja em nível estrutural ou organizacional.

A premência social da parceria e pertinência do recurso ao estabelecimento de parcerias são ideias reforçadas por Hatcher & Leblond (2000, p. 11): *A quelque niveau que ce soit, le partenariat est omniprésent dans les discours actuels du management.* Porém, não basta que se fale de parceria e partenariado no papel, é fundamental a sua praticabilidade e o exercício assente no mesmo, ou seja, estes conceitos tem de ser levados à prática num contexto organizacional e de dinâmica sistémica. É, aliás, nesta premissa empírica entre ideologia e desejo de eficácia que se constrói o termo ‘partenariado’, definido como *um modo de colaboração entre organizações e os seus actores para a realização de uma acção comum* (Estaço, 2001, p. 25).

Por conseguinte, importa reter sobretudo a ideia de que *a parceria não é um fim em si ou um objectivo a atingir. É um modo de funcionamento e de organização das relações entre os actores de instituições diferentes no contexto educativo* (Valente, 1998, p. 11-14). E que o modelo de parceria a estabelecer exige como pré-requisitos mudanças políticas e de atitudes nos agentes ou actores educativos no sentido do respeito mútuo e de partilha. É, pois, neste quadro de mudanças políticas e de grandes alterações de ordem cultural, que em Portugal se deram

os passos significativos para a constituição de parcerias.

Este passo é de certo modo consequente da democratização da sociedade portuguesa, fenómeno pelo qual *assistimos à emergência de novos actores e à institucionalização de espaços de concertação e de negociação* (Marques, 1996, p. 5), por sua vez directamente associados e requerentes de participação dos implicados no processo. O desenvolvimento deste processo participativo é directamente conexo ao estabelecimento de parcerias de natureza local - institucional para as dimensões social e educativa.

As mudanças preconizadas pelos normativos jurídicos, nas últimas décadas, determinaram uma nova regulação educativa baseada em três vectores: gestão/financiamento, regulação sustentável dos recursos e avaliação sistémica. Tudo isto impacta na constituição das identidades e perfis dos professores no contexto actual educativo (espaços de acção na definição das carreiras, da formação contínua e da avaliação).

Como é possível gerir estas tensões, resistências e conflitos?

Só mediante uma lógica de proximidade e de compreensão das transformações podemos encontrar soluções, mesmo sabendo que existem especificidades contextuais (actores, áreas de decisão, parcerias, etc.). Mesmo num contexto descentralizado do sistema educativo português, continuamos com uma administração escolar a ser processada num quadro de centralização.

É verdade que se tem verificado alterações nas relações de poder entre os actores locais (directores das escolas, professores, pais e/ou encarregados de educação), diversificação nas formas reguladoras (processos institucionais de avaliação do desempenho, contratos programa de autonomia, financiamento de projectos, etc.), rupturas das fronteiras entre as esferas públicas e as privadas (parcerias, partenariado), etc. Estas transformações inserem-se numa agenda educativa global no espaço europeu, no domínio da educação, apesar da dicotomia discursiva das políticas e das práticas pedagógicas. As especificidades locais, no contexto português, não ocultam a predominância de uma autonomia escolar e de uma nova morfologia organizacional (carta educativa) face ao projecto de escola pública, em que a participação social surge cada vez mais circunscrita às ‘lideranças’ na escola e às funções de legitimação política.

Dada a proximidade dos actores sociais, podemos equacionar esta envolvimento das autarquias na definição e gestão das políticas educativas locais como contribuinte para a realização da qualidade da educação e promoção da coesão social ou da identidade, autonomia

e eficácia da escola (Alves, 1999). Nesta intervenção das autarquias na educação, no concernente à autonomia das escolas, João Barroso (1996, p. II) defende que:

“O processo de transferência de competências para as escolas, no quadro do reforço da sua autonomia, deve ser articulado com as medidas a tomar nos seguintes domínios: reorganização e redefinição funcional do aparelho de Estado, a nível central e regional; processo de transferência de competências para as autarquias; co-responsabilização da sociedade local na prestação do serviço público de educação nacional, através de múltiplas parcerias de natureza socioeducativa”.

Se é facto que o processo educativo e a realização escolar a nível local têm sido marcados ao longo dos tempos em Portugal pela diversidade nas relações escola-autarquias e professores-autarcas, é também real hoje a participação das autarquias na educação local (Barroso, 1995). Esta participação e o alargamento de intervenção das autarquias na educação têm suscitado reacções de exigências de clarificação e contrapartidas por parte de autarcas, e de algum protesto, nomeadamente por parte dos professores.

Participação social versus educação participada

O ‘ser’ e ‘estar’ no quotidiano de uma organização social associa-se, como já referimos, ao conceito de participação e, no processo relacional, à interacção, com vários significados: *O modo como as pessoas se situam – investem ou desinvestem participam ou não participam, se constroem ou se destroem – nas organizações é, certamente, variável de pessoa para pessoa e de organização para organização* (Teixeira, 1995, p.162).

O conceito de participação é geralmente associado ao conceito de democracia política, estando conotado com a capacidade dos actores em colaborar nos processos decisórios da vida social. Este conceito reveste-se de imediato, no seu desenvolvimento, de um carácter eminentemente formativo e consubstancial à educação. O apelo à participação, e em concreto o desenvolvimento do direito de participação, é algo que não só decorre naturalmente da essência que caracteriza uma parceria mas que efectivamente se aplica inteiramente às parcerias na área da educação. Numa perspectiva psicossocial das organizações, é importante considerar que *toda a participação acarreta algum tipo de envolvimento quer este seja traduzido em formas de acção e de comprometimento mais*

ou menos militante, ou, pelo contrário, pela rejeição do activismo que cede lugar a formas de intervenção orientadas por um certo calculismo ou mesmo por uma certa passividade (Lima, 1992, p. 182). Consideramos a participação um direito e um dever cívico que integra, no dizer de Clímaco (1992, p. 44), as seguintes dimensões:

(...) participação, na tomada de decisão, no que se refere ao projecto de escola, é uma dimensão da colegialidade, e tem sido apontada como característica que se associa às escolas eficazes; a participação nos processos decisórios é ainda referida (...) como uma condição para o reforço das motivações de quantos trabalham na escola; os objectos ao nível da participação podem ilustrar a coesão e a cooperação da comunidade escolar; na perspectiva da coesão, a participação caracteriza-se pela convergência de atitudes e comportamentos ao longo dos processos decisórios em ordem à realização dos objectivos de um projecto comum.

Assim, somos remetidos para o entendimento da participação como *a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais* (Diogo, 1998, p. 67). Com base nesta definição de participação social, ganha consistência a ideia de parceria sócio-educativo segundo o entendimento de ser *uma parceria de parceiros com fins educativos* (Marques, 1996, p. 5). É, pois, aqui, que reside a pertinência das parcerias na educação, em cujo desenvolvimento é suposto haver uma efectiva participação social. Ora, uma educação realizada com participação social, em parceria, seguramente se traduz em desenvolvimento de educação participada, a qual integra os termos de parceria, de partilha, de responsabilidades e de participação.

Enquanto na parceria se participa com objectivos comuns, já na cooperação emerge um conjunto de interesses diferentes, com referenciais valorativos e comportamentais no plano do controlo social, de certo modo em relação com a cultura e posicionamento social do indivíduo, em paridade com o outro a quem se presta colaboração ou então numa posição de subalternidade, submissão, e ainda ao nível dos conflitos inerentes a uma relação social mas também no referente ao tipo de participação (Lima, 1992, p. 179-184).

Portanto, se pelas formas de estar se define a cooperação e, por sua vez, o nível de controlo social emergente desta relação, também pelas características se distingue a parceria da mera cooperação. Na verdade, a parceria assenta em princípios de convergência e co-responsabilidade tomados por manifestos interesses em

comum, ainda que os fins sejam diferentes. Tal como na cooperação, a parceria requer lealdade e conjugação de sinergias, pois, não pode reduzir-se a atitudes e comportamentos de simples colaboração; não deve realizar-se em níveis de participação divergente ou de participação passiva, nem pode confundir-se com outras noções como ‘solidariedade’ e ‘cooperação’.

O enquadramento dos termos ‘participação social’ e ‘parceria’ é tanto mais justificado no desenvolvimento da educação quanto mais reconhecido é o papel desta na formação individual e na consciencialização colectiva para a construção social e desenvolvimento local. Neste sentido a participação social, e sobretudo no entendimento da educação participada, enfatizamos a participação *na sua aceção fundamental ou nuclear, como a partilha do poder de decisão, i.e., a capacidade de um ou mais agentes poderem intervir em todos ou em quaisquer momentos do processo de formulação e tomadas de decisão como co-autores* (Serra, 1999, p. 18).

Mas se a participação é uma forma de exercício da liberdade pelo que enquanto direito e dever individuais é só por si a afirmação do acto de se ser livre, também não podemos ignorar que o uso pleno deste exercício da liberdade é tanto mais e melhor conseguido quanto mais e melhor estiver preparado o cidadão para este mesmo exercício social e, por extensão, a uma educação e formação ao longo da vida ou, como diz Roberto Carneiro (2001, p. 245) *Educação Vitalícia*.

Na verdade, a realização destas modalidades de educação e formação requer seguramente a aposta numa educação participada e cooperativa, e no tocante à gestão das escolas, o paradigma enforma-se na gestão participativa. Esta educação participada entronca inelutavelmente nas funções e objectivos da educação e formação do cidadão, com reforço pelas características do próprio processo educativo e formativo do cidadão (dimensão individual e social), gerando mudanças culturais e dinâmicas locais. Mas para que a participação dos actores aconteça com a normalidade e regularidades desejadas, é conveniente que, por todos os meios, se identifiquem, conheçam e respeitem as representações dos envolvidos no processo de parceria, porque *“o conhecimento do sistema de representação dos diferentes parceiros é fundamental para conduzir o processo de negociação que chegue a um partenariatido bem sucedido”* (Marques, 1998, p. 136).

Na medida em que a parceria socioeducativa tiver êxito assim também a educação no seu todo beneficiará do efeito parceria para alcançar os resultados esperados, de modo que a escola possa cumprir o seu papel formativo e ser factor de dinamização local e coesão so-

cial, em suma, causa de desenvolvimento. A importância das parcerias no desenvolvimento da educação, deverá ser o enquadramento da escola-organização como espaço de interacção e na perspectiva do paradigma ‘escola-comunidade educativa’, no pressuposto de que:

(...) a educação participada emerge no sistema de interacções permanentes, que se estabelecem entre os diferentes actores envolvidos nas tarefas de socialização e formação dos jovens, como uma das chaves-mestras da melhoria da qualidade de educação em Portugal. A participação dos actores pode ser importante, quer para facilitar o contacto com os agentes locais e mobilizar recursos, quer para reforçar o prestígio local da escola. Por isso, a ideia da educação participada assenta num paradigma de escola entendida como Comunidade Educativa (Diogo (1998, p. 74).

Podemos sintetizar que a parceria socioeducativa pode ser considerada potencial factor de indução da participação dos indivíduos não só nos processos da própria educação e formação mas também na participação do indivíduo enquanto cidadão, na comunidade e na vida escolar. Como derivada deste processo, a ideia de parceria na educação tem enfoque na construção conceptual de escola em parceria, como refere Zay (1996, p. 156): *o facto de a expressão escola em parceria, apoiando-se na elaboração conjunta de diferenças entre conceitos de equipa, de rede, de parceria, suceder a expressões como abertura da escola e comunidade educativa, traduz talvez uma mudança de paradigma*.

Por conseguinte, podemos rematar que do paradigma da ‘escola-comunidade educativa’, decorre a emergência da escola como organização que implica a participação de todos os actores implicados, sobretudo as autarquias, na resposta adequada às aspirações da própria escola e da comunidade. É que uma educação desenvolvida com parcerias concretiza-se na indução do envolvimento dos implicados no processo, pelo assumir de co-responsabilidades, e resulta, seguramente, em rentabilização de recursos, por conjugação de vontades e esforços.

Entendemos que a ideia de participação em interacção entre os actores educativos e sociais é tanto mais relevante se considerarmos que, actualmente, a escola e os contextos de educação e formação, se caracterizam por uma convergência de culturas na qual, para que o interveniente participe neste processo, *terá de passar pela compreensão do que se passa na organização e tomar em consideração as acções dos seus membros, ou melhor, os seus comportamentos intencionais* (Pinto, 1991, p. 41). A participação interfere no clima organizacional de uma escola.

Este clima, por sua vez, transpira os valores subjacentes às condutas dos actores, valores que os alunos aprendem (cultura escolar e social).

A nova concepção de escola com autonomia e numa lógica de mudança de paradigma organizacional, o projecto educativo constitui o *instrumento de construção dessa autonomia, e a tensão gerada pela descentralização da afirmação dos diferentes projectos dos motores da evolução futura da educação* (Teodoro, 1997, p. 27).

Rematar algumas ideias (in) conclusivas

É um facto adquirido que as políticas para a educação apontam para medidas descentralizadoras conducentes ao desenvolvimento de dinâmicas locais e de responsabilização comunitária. Por isso, foram definidos como vectores de lógicas de acção a abertura institucional à participação da comunidade e de outras instituições, em simultaneidade com a criação de medidas e dispositivos para o estabelecimento de parcerias aos mais diversos níveis, especialmente na área da educação.

O modelo da escola como comunidade educativa e comunidade de aprendizagens supõe *a participação colectiva dos vários intervenientes escolares que, conjuntamente, colaboram na construção de uma comunidade com a qual se identificam (se devem identificar) e no seu desenvolvimento organizacional* (Costa, 1997, pág. 96).

A participação dos agentes e agências educativas na escola pode realizar-se num envolvimento individual nas dinâmicas escolares ou por relações de ordem institucional.

De facto, no nível da relação da escola com outras instituições locais, que a participação surge indissociável da dimensão da parceria na educação. Essas relações de parceria socioeducativa assentam em margens de autonomia (Canário, 1995, pág. 155-159), e têm a ver com comportamentos sociais, os quais evidenciam e geram atitudes. Este desenvolvimento da parceria na educação tem necessariamente de ser associado a múltiplas lógicas de acção: lógica de identidade, lógica de poder, lógica de confiança, lógica de decisão, lógica do planeamento da acção educativa, lógica de mudança (Alves, 1999, pág. 20; Sarmiento, 2000, pág. 47-49; Viseu et al., 2004, pág. 392).

O processo de descentralização do sistema educativo português e a territorialização educativa, em fase de implementação, tem tido um caminho sinuoso com alguns (des) encontros. No contexto da realidade escolar estamos confrontados com um quadro de mudança de paradigmas, consubstanciado num processo de territo-

rialização educativa conjugado na autonomia conferida às escolas e no quadro de transferência de atribuições e competências para o Poder Local. O problema situa-se nos limites de intervenção do Poder Local na educação, para que esta não venha a sobrepor-se ao normal exercício da autonomia escolar, mas sim que a autonomia seja o corolário da descentralização na assunção plena de uma devolução de poderes, garanta a concretização dos princípios da *descentralização administrativa e da autonomia do poder local* (Lei 159/99, art. 1º). A defesa desta descentralização, enquanto *“projecto em construção”* na perspectiva da territorialização da educação, impõe que se actue com cautela, bom senso e sentido de responsabilidade na transferência de poderes para as autoridades locais, para que se evitem tensões e conflitos desnecessários e muito menos para que não se ponha em causa todo um ideário educacional, democrático e humanista do Pós 25 de Abril de 1974.

Esta transferência de atribuições e competências exige definição prévia de regras reguladoras do exercício do poder cometido aos reconhecidos decisores das políticas educativas ao nível local. Nessa perspectiva de desenvolvimento da territorialização educativa pelo processo de construção da autonomia escolar, em escola de parcerias, devem ser assegurado os mecanismos de cultura democrática na gestão da educação, de dispositivos para a realização da escola num contexto socioeducativo que, pela relação ‘escola-autarquia’ ou ‘escola-poder local’, promove o desenvolvimento local e a coesão social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Natércio G. **A Reforma da Administração Escolar: A Abordagem Política em Análise Organizacional**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

ALVES, José M. **A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte**. Porto: Edições ASA, 1999.

AMARO, Rogério R.. “Descentralização e Desenvolvimento em Portugal - algumas perspectivas, tende especialmente em conta a questão da educação”. In: J. BARROSO (org.), **A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização**. Lisboa: Edições Colibri, 1999, p. 15-24.

BARROSO, João. “A Administração Escolar: reflexões em confronto”. In: **Inovação**, vol.8, 1-2, pp.7-40, 1995.

BARROSO, João. **Autonomia e Gestão das Escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

BARROSO, João. "A Escola como espaço público". In: A. TEODORO, **Educar, promover, emancipar, os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000, p. 201-222.

BORGES, Paula. "Os desafios do Novo Modelo de Direcção e Gestão". *Noesis*, 25, p.25-26, 1992.

BRITO, Carlos. **Gestão escolar participada – na escola todos somos gestores**. Lisboa: Texto Editora, 1991.

CANÁRIO, Maria B. "Partenariado Local e Mudança Educativa". In: *Inovação*, vol.8, 1-2, pp.151-166, 1995.

CANÁRIO, Maria B. "Descentralização e Projecto Educativo Local". In: J. BARROSO (org.), **A Administração da Educação**. Os Caminhos da Descentralização. Lisboa: Edições Colibri, 1996, p. 67-74.

CANÁRIO, Rui. "O Professor e a Produção de Inovações". In: *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, pp. 96-121, 1993.

CANÁRIO, Rui. "Educação e território". In: *Noesis* 48, p. 18, 1998.

CARNEIRO, Roberto. **Fundamentos da Educação e da Aprendizagem -21 ensaios para o século 21**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

CLÍMACO, Maria C. & SANTOS, João. **Monitorização das Escolas – Observar o Desempenho Conduzir a Mudança**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1992.

CLÍMACO, Maria C. "Uma gestão para os anos 90?" In: *Noesis* 25, pp.12-14, 1993.

CNE. **Parecer n.º 4/90, de 13 de Dezembro, sobre o novo modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1990.

CNE. **Educação, Comunidade e Poder Local, actas do seminário realizado em 6 e 7 de Dezembro de 1994**. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 1995.

COSTA, Jorge A. **Gestão Escolar - Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola**. Lisboa: Texto Editora, 1991.

COSTA, Jorge A. **O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: discursos e práticas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

DIOGO, José M. L. **Parceria Escola-Família, a caminho de uma educação participada**. Porto: Porto Editora, 1998.

ESTAÇO, Isabel M. R. **A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática – contributo de um estudo empírico**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

FERNANDES, Antônio. S. "Os municípios portugueses e a educação: as normas e as práticas". In: J. BARROSO e J. PINHAL (orgs.), **A Administração da Educação, os caminhos da descentralização**. Lisboa: Edições Colibri, 1996, p. 113-124.

FERNANDES, Antônio. S. "Descentralização Educativa e Projecto de Regionalização". In: J. FORMOSINHO et al., **Comunidades Educativas, Novos Desafios à Educação Básica**. Braga: Livraria Minho, 1999^a, p. 181-198.

FERNANDES, Antônio. S. "Os Municípios Portugueses e a Educação: entre as representações do passado e os desafios do presente". In: J. FORMOSINHO et al., **Comunidades Educativas, Novos Desafios à Educação Básica**. Braga: Livraria Minho, 1999^b, p. 159-180.

FERNANDES, Antônio. S. "Descentralização Educativa e Intervenção Municipal". In: *Noesis* 50, pp.21-25, 1999^c.

FERNANDES, Antônio. S. "O actual ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas - potencialidades e limites. Administração e Avaliação das Escolas". In: *Notícias da Federação* 2. Porto: Federação Nacional dos Sindicatos da Educação, 2003, p. 7-24.

FORMOSINHO, João et al. **Políticas Educativas e a Autonomia das Escolas**. Porto: Edições ASA, 2000.

HATCHER, Richard & LEBLOND, Dominique. 'Education Action Zones et Zones d'Education Prioritaires'. **Contribution présentée au colloque European Conference on Educational Research, 20-23 Septembre**. Edinbourg : Université d'Edinbourg, 2000.

LEMOS, Jorge & FIGUEIRA, Joaquina. **Estatuto dos Parceiros da Comunidade Educativa – legislação anotada**. Porto: Porto Editora, 2002.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização e a participação na Organização Escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)**. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, 1992.

MARQUES, Margarida. **O Partenariado na Escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional 1996, Cadernos de Organização e Gestão Escolar 5.

MARQUES, Margarida. “Comunidades Educativas e Parcerias”. In: *Colóquio Educação e Sociedade*, 4 – nova série, pp.123-140, 1998.

MARTINS, Guilherme O. “Uma Ideia Aberta de «Pacto»”. In: **Pacto Educativo aspirações e controvérsias**. Lisboa: Texto Editora, 1996, p. 17-24.

MATOS, António. “Autarquias e Educação: das competências às experiências”. In: J. BARROSO e J. PINHAL (orgs.), **A Administração da Educação, os caminhos da descentralização**. Lisboa: Colibri, 1996, p. 61-66.

ME- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Modelo de Administração, Direcção e Gestão - Construir uma outra escola**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1992.

NÓVOA, António (coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PINTO, Conceição A. (1991). “Formas de estar na escola”. In: **Notícias da Federação** (Nov.). Porto: Federação Nacional dos Sindicatos da Educação, 1991, p. 14-15.

PINTO, Conceição A. (1998). “Escola e Autonomia”. In: A. G. DIAS et al., **Autonomia das Escolas**. Lisboa: Texto Editora, 1998, pp. 9-24.

RODRIGUES, Fernanda & STOER, Stephen. **Entre Parceria e Partenariado: Amigos Amigos, Negócios à Parte**. Oeiras: Celta Editora, 1998.

SARMENTO, Manuel J. **A Escola e as Autonomias**. 2ª edição. Porto: Edições ASA, 1996.

SARMENTO, Manuel J. **Autonomia da escola, Política e Práticas**. Porto: Edições ASA, 1999.

SERRA, Fernando S. “Fazer a escola acontecer: planificação e participação”. In: *Noesis* 50, pp.18-20, 1999.

TEIXEIRA, Manuela. **O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais**. Lisboa: McGraw Hill, 1995.

TEODORO, António. **Política Educativa em Portugal, Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores**. Venda Nova: Bertrand Editora, 1994.

TEODORO, António. **Poder e Participação em Educação**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 1997.

TEODORO, António. **A Construção Política da Educação - Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

VALENTE, Maria O. ‘Síntese’. In: *Colóquio Educação e Sociedade*, 4 – nova série, pp.11-14, 1998.

WEILER, Hans N. ‘Perspectivas comparadas em descentralização educativa’. In: M. J. SARMENTO (org.), **Autonomia da escola. Política e práticas**. Porto: ASA, 1999, p. 95-122.

ZAY, Danielle. “A Escola em Parceria: conceito e dispositivo”. In: J. BARROSO (org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 151-166.

BULLYING NA ESCOLA: IMPOSIÇÃO INTENCIONAL DE SOFRIMENTO EMOCIONAL

Carlos Henrique Damin MORAES*
Flaviana DEMENECH**

Resumo

Este trabalho, de cunho bibliográfico, foi realizado com o objetivo de pontuar e confirmar a importância de refletir sobre a problemática do *bullying* nas escolas, buscando despertar para o reconhecimento do direito de toda criança e adolescente de desfrutar de um ambiente escolar seguro e solidário, exercitando a tolerância como via capaz de gerar cidadãos conscientes, de respeito à pessoa humana e às suas diferenças. Essa expressão, de origem inglesa, define um tipo específico de violência, que envolve conhecimentos médicos, pedagógicos, psicológicos, jurídicos, sociológicos, históricos e administrativos. Trata-se de uma violência repetida e intencional contra alguém, registrada em todo o mundo e que tem sido, de certa forma, tolerada tanto pela comunidade escolar como pela sociedade. Demonstrando as consequências nocivas desse problema para o aprendizado, enfocam-se as possíveis causas do fenômeno, que tanto afeta a autoestima dos alunos, e apontam-se prováveis soluções.

Palavras-chave: *Bullying; Educação; Infração; Pedagogia; Direito.*

BULLYING AT SCHOOL: INTENTIONAL INFLICTION OF EMOTIONAL DISTRESS

Abstract

This paper, of bibliographic nature, was conducted in order to highlight and confirm the importance of reflecting on the problem of bullying at school, seeking to awaken them to recognize the rights of all children and adolescents to enjoy a safe and supportive school

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Graduação em Letras - Português /Inglês. Bolsista do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ).
E-mail: docarlos@gmail.com

** Pedagogia do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - campus Foz do Iguaçu. Discente pesquisadora do Grupo de Pesquisa Mediar e discente do Mestrado Interdisciplinar: Sociedade, Culturas e Fronteiras.
E-mail: flavi_sti@hotmail.com

environment, putting tolerance into practice as a capable means of generating conscious citizens, who respect the human being and their differences. This expression, of English origin, defines a specific type of violence involving medical, pedagogical, psychological, legal, sociological, historical and administrative knowledge. It is an intentional and repeated act of violence against someone, which has been registered all over the world and has been somewhat tolerated by both the school community and society. Thus demonstrating the harmful consequences of this problem for learning, this paper focuses on the possible causes of the phenomenon, which affects both students' self-esteem, and point to possible solutions.

Keywords: *Bullying; Education; Infringement; Pedagogy; Law.*

No mundo atual, os valores e regras que sustentam o equilíbrio do indivíduo na sociedade são constantemente negados e violados, o que dificulta a tarefa da escola e dos profissionais envolvidos com a educação que trabalham para melhorar a qualidade de vida da criança e do adolescente.

As emoções estão presentes quando se busca conhecimento e quando se estabelece relações. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis presentes em quaisquer atividades. Portanto, cada vez mais cedo, deparamo-nos com uma exclusão infantil e da juventude com seus colegas de convívio, ou seja, percebe-se que a agressividade nesses casos está aumentando, isto é, crianças que não respeitam os adultos, respondem, com grosseria, para professores e diretores, e praticam agressões físicas e psicológicas contra os que não conseguem se defender. Essa prática dos alunos agressivos recebeu, nos últimos anos, o nome de *bullying*.

O objetivo deste projeto é sensibilizar educadores, famílias e sociedade em geral para a existência do *bullying*, suas várias facetas e consequências, psicológicas, pedagógicas ou jurídicas, buscando despertá-los para o reconhecimento do direito de toda criança e adolescente de desfrutar de um ambiente escolar seguro e solidário, exercitando a tolerância como via capaz de gerar cidadãos conscientes, de respeito à pessoa humana e às suas diferenças.

Em relação ao encaminhamento metodológico e

pedagógico, constata-se que, ainda pouco estudado e pouco difundido no Brasil, quase totalmente desconhecido pela comunidade jurídica e equipes de atendimento, o *bullying* começa a ganhar espaço em estudos e pesquisas desenvolvidas por especialistas, pedagogos e psicólogos que lidam com a educação. O termo *bullying*, de origem inglesa, é utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por indivíduos caracterizados como *Bullies* ou por um grupo deles.

Afinal, o *bullying* é tratado como caso de violência que se sobrepõe ao limite lúdico e estimula a delinquência, produzindo por si só vítimas e agressores, culpados e inocentes. Nesses casos, embora a responsabilização seja obrigatória, melhor do que punir ou reprimir é necessário caminhar em direção a uma compreensão mais profunda do problema, agindo na prevenção, para evitar que novas vítimas e culpados surjam.

Sobre essas exterioridades será abordada, neste artigo, a questão do desenvolvimento do *bullying*, relacionando seus aspectos físicos, pedagógicos, psicológicos e jurídicos.

Bullying: aspectos pedagógicos

O termo *bullying* é de origem inglesa e não há tradução para a língua portuguesa. É um termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos. Está longe de ser apenas uma brincadeira do convívio escolar, ou seja, uma brincadeira sadia, em que não há maldade ou até mesmo que não tenha relação com violência, tanto física como intelectual.

O que ocorre com o *bullying* é o inverso dessa brincadeira, apesar da sociedade estar acostumada a *tirar sarro*, imaginando ser algo normal, pois sempre existiram pessoas apelidadas conforme suas características físicas e sociais. É, sem dúvida, um problema mundial presente em todas as escolas e outras instâncias da sociedade, não estando restrito a nenhum tipo específico de instituição.

O *bullying* é uma discriminação, intimidação, ameaça, uma prática de exclusão... É formado por reiteradas gozações desmedidas, discriminações, ofensas, exclusões, perseguições, deboches, desprezos, opressões, intimidações, assédios, agressões, humilhações e ridicularização, dentre outras violências, segundo Ramos (2008).

Por definição, bullying compreende todas as atitudes remissivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executado dentro de uma relação desigual de poder. Essa assimetria de poder associa-

da ao bullying pode ser consequente da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes (LOPES, 2005, p. 165).

Os praticantes desse ato recebem o nome de *bullies*. Geralmente os atos de *bullying* são cometidos por um indivíduo ou grupo de indivíduos; em alguns casos são aqueles alunos líderes da turma, os mais populares da escola, aqueles indivíduos que gostam de colocar apelidos e fazer gozações com os colegas mais frágeis, tendo como objetivo intimidar ou agredir outro indivíduo incapaz de se defender. Não respeitam as diferenças alheias e se aproveitam da fragilidade do colega para excluí-lo do grupo. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis.

Existem inúmeras motivações diferenciadas para levar crianças e jovens a serem os agressores; por isso, é muito importante que os responsáveis pelos processos educacionais identifiquem com qual tipo de agressor estão lidando. Neste contexto, Silva nos distingue quatro motivos:

1. Muitos se comportam assim por uma nítida falta de limites em seus processos educacionais no contexto familiar. 2. Outros carecem de um modelo de educação que seja capaz de associar a autor realização com atitudes socialmente produtivas e solidárias. Tais agressores procuram nas ações egoístas e maldosas um meio de adquirir poder e status, e reproduzem os modelos domésticos na sociedade. 3. Existem ainda aqueles que vivenciam dificuldades momentâneas, como a separação traumática dos pais, ausência de recursos financeiros, doenças na família etc. A violência praticada por esses jovens é um fato novo em seu modo de agir e, portanto, circunstancial. 4. Nos deparamos com a minoria dos opressores, porém a mais perversa. Trata-se de crianças ou adolescentes que apresentam a transgressão como base estrutural de suas personalidades. Falta-lhes o sentimento essencial para o exercício do altruísmo: a empatia. (SILVA, 2010, pp. 08 - 09).

Essas agressões, que costumavam aparecer na adolescência, estão sendo detectadas entre crianças, cada vez mais cedo. Tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, lugares que deveriam ser seguros para os alunos, estão se tornando muitas vezes um pesadelo para alunos reprimidos por esses atos violentos. O que também dificulta o processo de controlar o *bullying* é o fato de os pais não costumarem levar as ocorrências às delegacias.

Os bullies (agressores) escolhem os alunos que estão em franca desigualdade de poder, seja por situação socioeconômica, situação de idade, de porte

físico ou até porque numericamente estão desfavoráveis. Além disso, as vítimas, de forma geral, já apresentam algo que destoa do grupo (são tímidas, introspectivas, nerds, muito magras; são de credo, raça ou orientação sexual diferente etc.). Este fato por si só já os torna pessoas com baixa autoestima e, portanto, são mais vulneráveis aos ofensores. Não há justificativas plausíveis para a escolha, mas certamente os alvos são aqueles que não conseguem fazer frente às agressões sofridas. (SILVA, 2010, p. 08).

Segundo Silva (2010), existem várias formas de *bullying* usadas contra suas vítimas, pois fazem uma combinação de intimidação e humilhação para atormentar os outros, ou seja, insultar a vítima; acusar sistematicamente a vítima de não servir para nada; ataques físicos repetidos contra uma pessoa, isto é, contra o corpo dela ou propriedade; interferir com a propriedade pessoal de uma pessoa: livros ou material escolar, roupas, e muitos outros, danificando-os; espalhar rumores contrários sobre a vítima; menosprezar a vítima sem quaisquer motivos; fazer com que a pessoa em si faça o que ela não quer, ameaçando-a para seguir as ordens; fazer comentários depreciativos sobre a família de uma pessoa, sobre o local de moradia de alguém e aparência pessoal, entre outros; isolamento social da vítima; fazer com que a mesma passe vergonha perante várias pessoas.

Considera-se alvo o aluno exposto, de forma repetida e durante algum tempo, às ações negativas perpetradas por um ou mais alunos. Entende-se por ações negativas as situações em que alguém, de forma intencional e repetida, causa dano, fere ou incomoda outra pessoa (LOPES, 2005, p. 167).

O *bullying* é uma violência que se revela por atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, mesmo não apresentando nenhum motivo explícito, feita por alguns cidadãos contra uma única pessoa. As vítimas dessa violência na maioria das vezes são pessoas mais tímidas e retraídas, pouco sociáveis, e geralmente não dispõem de recursos ou habilidades para se impor. Essas pessoas não reagem por diversos motivos, umas por que são tímidas, outras por serem inseguras, ou até mesmo por não conseguirem relacionar-se com seus colegas. Todavia, a vítima na maioria das vezes tem motivos para temer o agressor, por causa das ameaças ou consolidações de violência física e sexual, ou perda dos meios de subsistência.

As vítimas dessa violência sofrem muito pelos efeitos causados por essa tortura. São inúmeros os sinais

que mostram que o indivíduo está sofrendo devido a essa 'selvageria', como as dificuldades de aprendizagem, a vítima se sentir mal perto da hora de sair de casa, ou decair em seu desempenho escolar, a perda da autoestima, desmotivação, como também demonstrar estar ansioso a todo tempo, ficar agressivo, e ter sempre sentimentos negativos em seus pensamentos, etc.

Estudos revelam um pequeno predomínio dos meninos sobre as meninas. No entanto, por serem mais agressivos e utilizarem a força física, as atitudes dos meninos são mais visíveis. Já as meninas costumam praticar bullying mais na base de intrigas, fofocas e isolamento das colegas. Podem, com isso, passar despercebidas, tanto na escola quanto no ambiente doméstico. (SILVA, 2010, p. 07).

Como existem os sinais, temos as consequências causadas pelo *bullying* a essas vítimas. Ramos (2008) contribui apresentando que, em muitos casos, ocorrem desespero, pensamentos negativos de vingança, isolamento, síndrome do pânico e depressão capazes de conduzir a vítima ao suicídio, conforme alguns estudos de casos. Muitos alunos, que anteriormente demonstravam interesse pelos conteúdos escolares, inesperadamente deixam de arguir quando ocorrem dúvidas a respeito dos assuntos, temendo ser ridicularizados pelos *bullies*. Ainda há os casos de alunos desistirem de ir às aulas ou até mesmo à escola, por não suportarem a gozação ou o desdém dos colegas. Ramos ainda acrescenta:

As consequências são as mais variadas possíveis e dependem muito de cada indivíduo, da sua estrutura, de vivências, de predisposição genética, da forma e da intensidade das agressões. No entanto, todas as vítimas, sem exceção, sofrem com os ataques de bullying (em maior ou menor proporção). Muitas levarão marcas profundas, provenientes das agressões, para a vida adulta, e necessitarão de apoio psiquiátrico e/ou psicológico para a superação do problema.

Os problemas mais comuns são: desinteresse pela escola; problemas psicossomáticos; problemas comportamentais e psíquicos, como transtorno do pânico, depressão, anorexia e bulimia, fobia escolar, fobia social e ansiedade generalizada, entre outros. O bullying também pode agravar problemas preexistentes, devido ao tempo prolongado de estresse a que a vítima é submetida. Em casos mais graves, podem-se observar quadros de esquizofrenia, homicídio e suicídio. (SILVA, 2010, p. 09).

Calhau (2008) aponta que o *bullying* é uma situação em que, não sendo controlado, propicia a ocorrên-

cia de situações-problema e sua posterior reprodução no meio social, de forma que a tolerância e o respeito sejam abandonados em detrimento de uma linha de relação pessoal interpessoal, colocando-se posta a 'lei da exploração do mais fraco pelo mais forte'. Mas não é uma coisa simples, que se pode vencer de um dia para o outro. *Bullying* é um mal que se carrega durante um período da vida muitíssimo grande.

Portanto, é possível mensurar o sofrimento daquele aluno que se sente rejeitado pelos demais na escola. Some-se a isso o fato dele ainda ter que lidar com os maus-tratos que caracterizam o bullying, e temos uma situação que poderá gerar problemas ainda maiores para este jovem no futuro. (RAMOS 2008, p. 05).

Algo a se pensar é que, mesmo que consigamos diminuir ou reduzir essas práticas nas escolas, os danos ocorridos na criança afetada na maioria das vezes são irreversíveis. Entre as consequências do pós-*bullying* estão danos à capacidade de aprendizado, que pode tornar-se superficial, dificuldades de concentração nas tarefas escolares, e a vítima pode ficar preocupada com a abordagem de agressores a qualquer momento.

Muitas escolas abafam os casos, transferindo a culpa para a família e se distanciando do problema total, até mesmo supondo que a dificuldade é por parte da criança agredida, que não consegue e não sabe defender-se, esquecendo que o caso ocorre devido aos *bullies*. A omissão das escolas na solução dos problemas torna os casos cada vez mais graves.

Portanto, o papel da escola é evitar o *bullying*, sabendo que isso não é tarefa fácil, pois é lá que os comportamentos agressivos e transgressores se evidenciam ou se agravam, na maioria das vezes. Segundo Silva (2010), a direção da escola deve acionar os pais, os Conselhos Tutelares, os órgãos de proteção à criança e ao adolescente; caso contrário, estará sendo negligente. *Dessa forma, os fatos podem ser devidamente apurados pelas autoridades competentes e os culpados responsabilizados. Tais procedimentos evitam a impunidade e inibem o crescimento da violência e da criminalidade infantojuvenil* (SILVA, 2010, p. 12).

É importante e necessário que pais, professores e escola unam-se para combater o *bullying* e ajudar as vítimas do mesmo a superar o sofrimento ocasionado pela violência. Por isso, é muito importante a identificação antecipada e imediata do *bullying*, pois as crianças normalmente não relatam o sofrimento vivenciado na escola, por medo de 'retaliação' e por vergonha. A observação dos pais sobre o comportamento dos filhos também é

fundamental, bem como o diálogo franco entre eles. Os pais não devem hesitar em buscar ajuda de profissionais da área de saúde mental, para que seus filhos possam superar traumas e transtornos psíquicos. Outro aspecto de valor inestimável é conseguir resgatar a autoestima das crianças violentadas, bem como construir sua identidade social na forma de uma cidadania plena.

Entendemos que o aumento da violência na sociedade, na qual está inserida a escola, é um desafio imposto, cuja superação demanda uma meticulosa análise conjuntural.

Bullying: aspectos jurídicos

Conforme visto, o *bullying* constitui-se de vários atos individuais e isolados que, com sua reiteração, configuram-se na violência física ou psicológica ora em estudo.

Mello (2011), ministro do Supremo Tribunal Federal e do Tribunal Superior Eleitoral, e presidente do Instituto Metropolitano de Altos Estudos, declara em um de seus estudos sobre os direitos da criança e sobre os aspectos jurídicos do *bullying* que o verdadeiro princípio, de forma pedagógica, da Constituição Federal, prescreve que as crianças são os indivíduos de até onze anos de idade, e adolescentes são aquelas pessoas que têm entre doze e dezoito anos. Por serem pessoas em desenvolvimento, crianças e adolescentes precisam ser especialmente protegidos pela sociedade e pelo Estado, sendo dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, segundo o artigo 227. Mello (2011) continua, apresentando que as ações que caracterizam o *bullying* afetam bens juridicamente resguardados.

Contudo, quando da análise de tais atos, percebe-se que estes, na maioria das vezes, já são considerados tipificados pelo vigente Código Penal Brasileiro (CPB) e pela Lei de Contravenções Penais (LCP).

O referido código, instituído pelo Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, e a supracitada lei, criada pelo Decreto nº 3.688, de 3 de outubro de 1941, tipificam como crime ou contravenção alguns dos 'verbos-núcleos' presentes na prática do *bullying*, como, por exemplo, ofender, discriminar, ameaçar, agredir, constranger e assediar.

Crime de Cárcere Privado. Art. 148 do CPB - Privar alguém de sua liberdade, mediante seqüestro ou cárcere privado: Pena - reclusão, de um a três anos.

Crime de Constrangimento ilegal. Art. 146 do CPB - Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, ou depois de lhe haver reduzido, por qualquer outro meio, a capacidade de resistência, a não fazer o que a lei permite, ou a fazer o que ela não manda: Pena - detenção, de três meses a um ano, ou multa.

Crime de Ameaça. Art. 147 do CPB - Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave: Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa.

Contraveção penal de Vias de fato. Art. 21 da LCP. Praticar vias de fato contra alguém: Pena - prisão simples, de quinze dias a três meses, ou multa, de cem mil réis a um conto de réis, se o fato não constitui crime.

Crime de Dano. Art. 163 do CPB - Destruir, inutilizar ou deteriorar coisa alheia: Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa.

Todavia, quando do âmbito escolar, grande parte dos ofensores encontra-se com idade inferior aos 18 anos de idade, sendo considerados, para o Direito Penal pátrio, inimputáveis, não podendo responder criminalmente pelas práticas cometidas por não terem a capacidade de entender e determinar-se diante de tais atos.

Para relativizar tal inimputabilidade, em 13 de julho de 1990, pela Lei nº 8.069, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA. Tal instrumento normativo foi idealizado com objetivo de, entre outros, regular condutas realizadas por crianças e adolescentes consideradas reprováveis e indesejadas, como crimes e contravenções, por exemplo, nomeando-as como atos infracionais.

É o que se depreende dos artigos 103 e 104, do estatuto em análise, *in verbis*:

Art. 103 do ECA. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Art. 104 do ECA. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Deste modo, para aqueles que praticarem tais atos, o ECA prevê sanções especiais, denominadas medidas sócio-educativas, que variam de simples advertências a reprimendas substancialmente mais severas, tais como

a medida de internação. Veja como segue abaixo:

Art. 115 do ECA. A advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada.

Art. 116 do ECA. Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima.

Art. 117 do ECA. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho.

Art. 121 do ECA. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Assim, grande parte das condutas consideradas como bullying podem ser adequadamente respondidas, de maneira comedida e justa, mediante a aplicação destas medidas sócio-educativas.

Entretanto, o operador jurídico, a escola, o Poder Judiciário e demais interessados devem ter em mente que o objetivo principal do ECA é a proteção integral à criança e ao adolescente, o que configura tais sanções não como mera punição pelos atos praticados, mas uma contramedida que vislumbra a oportunidade de desenvolvimento e readequação social desses atos.

Responsabilidade Civil para com o bullying

O atual Código Civil Brasileiro (CCB), instituído pela Lei nº 10.406/02, apresenta, no Título IX, a Responsabilidade Civil. Tal tema refere-se à obrigação de indenização que surge àquele que, por meio de ato ilícito, causar dano a alguém.

Para tanto, faz-se pertinente citar os dispositivos legais da supracitada lei:

Art. 186 do CCB. Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito.

Art. 927 do CCB. *Aquele que, por ato ilícito (arts. 186 e 187), causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo.*

Deste modo, nota-se que os danos sofridos de maneira ilícita devem, por lei, ser reparados por quem os causou. Entretanto, deve-se considerar que tais danos podem ser causados por pessoas relativamente independentes, que não respondem, por si só, por seus atos.

Assim informam os artigos 3º e 4º do vigente Código Civil:

Art. 3º do CCB. *São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil:*

I - os menores de dezesseis anos;

II - os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos;

III - os que, mesmo por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade.

Art. 4º do CCB. *São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:*

I - os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos;

II - os ébrios habituais, os viciados em tóxicos, e os que, por deficiência mental, tenham o discernimento reduzido;

III - os excepcionais, sem desenvolvimento mental completo;

IV - os pródigos.

Assim, depreende-se que o âmbito escolar, em regra, é composto parte por alunos absolutamente incapazes – os menores de 16 anos – e os relativamente incapazes, com idade entre 16 e 18 anos. Dessa forma, no caso de causarem dano que exija a reparação civil supracitada, tal incapacidade deve ser preenchida, respectivamente, com a representação e a assistência, promovidas por seus representantes legais.

Nessa linha, aduz o Código Civil de 2002, com acertada síntese:

Art. 932 do CCB. *São também responsáveis pela reparação civil:*

I - os pais, pelos filhos menores que estiverem sob sua autoridade e em sua companhia;

II - o tutor e o curador, pelos pupilos e curatelados, que se acharem nas mesmas condições;

III - o empregador ou comitente, por seus empregados, serviçais e prepostos, no exercício do trabalho que lhes competir, ou em razão dele;

IV - os donos de hotéis, hospedarias, casas ou estabelecimentos onde se albergue por dinheiro, mesmo para fins de educação, pelos seus hóspedes, moradores e educandos;

V - os que gratuitamente houverem participado nos produtos do crime, até a concorrente quantia.

Ao interpretar o artigo supracitado, depreende-se que a responsabilidade civil de indenizar os danos ilícitamente causados pode recair em terceiros, outros que não o próprio causador do dano.

Entretanto, trata-se de um rol taxativo, ou seja, apenas os listados nos incisos ora em estudo podem ser responsabilizados por tais atos. Assim, quando da prática do *bullying* sobrevier dano material ou moral, podem ficar responsáveis por sua reparação os pais e os tutores e curadores.

A escola também é passível de ser responsabilizada, e em duas esferas diferentes. Na primeira, como fica clara a norma aduzida pelo inciso IV do artigo 932, a escola privada, por albergar por dinheiro, tem o dever de vigilância e zelo, também previstos no Código de Defesa do Consumidor.

Já a escola pública pode ser responsabilizada por ser omissiva quanto à proteção dos alunos, que é seu dever fundamental. Tal assertiva pode ser constatada tanto no artigo 227 da Constituição Federal (CF) quanto no artigo 5º do ECA, *in verbis*:

Art. 227 da CF. *É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.*

Art. 5º do ECA. *Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.*

Portanto, a omissão do Estado quanto à prática de *bullying* nas escolas e creches pode vir a ser objeto de pedido de indenização por parte dos envolvidos no polo passivo, desde que efetivamente tenham sido lesados por manifesta e irrefutável negligência, imperícia ou imprudência das entidades estatais designadas para promover a educação, a proteção, o desenvolvimento e o bem-estar social das crianças e dos adolescentes.

Considerações finais

Pode-se perceber que, embora o desenvolvimento do bullying não seja recente, é nítido que atualmente se tenha dado mais visibilidade a tal processo. É uma prática que vem crescendo a cada dia, de forma assustadora, merecendo atenção da sociedade em geral e ações concretas de prevenção capazes de inibir seu desenvolvimento.

Essa violência é considerada uma discriminação, uma intimidação, ameaça, uma prática de exclusão... São formas de reiteradas gozações desmedidas, discriminações, ofensas, exclusões, perseguições, deboches, desprezos, opressões, intimidações, assédios, agressões, humilhações e ridicularização, dentre outras violências. Portanto, o *bullying* surge como atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por indivíduos ou por um grupo deles e os danos ocorridos na criança afetada, na maioria das vezes, são irreversíveis à mesma.

Contudo, é importante e necessário que pais, professores e escola unam-se para combater o *bullying* e ajudar as vítimas a superar o sofrimento ocasionado pela violência. Por isso, é muito importante a identificação antecipada e imediata do *bullying*, pois as crianças normalmente não relatam o sofrimento vivenciado na escola, por medo de retaliação e por vergonha.

O trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com diferentes conhecimentos, constituídos culturalmente, entendendo-os tanto em sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas como de produção historicamente acumulada, havendo um trabalho de sensibilização com a sociedade em geral, para que entendam que não se trata de brincadeira e que o assunto é realmente sério e traz consequências e marcas profundas.

Este trabalho buscou apresentar um estudo que possa resenhar um conhecimento a respeito das características do *bullying* envolvendo as implicações pedagógicas, psicológicas e jurídicas, auxiliando na evolução do ser humano, em sua interação com o semelhante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Planalto**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 11 outubro 2011.

_____. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro

de 1940. Código Penal. **Planalto**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm>. Acesso em: 11 outubro 2011.

_____. Decreto nº 3.688, de 3 de outubro de 1941. Lei das Contravenções Penais. **Planalto**, Brasília, DF, 3 out. 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3688.htm>. Acesso em: 11 outubro 2011.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Planalto**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 11. out. 2011.

_____. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Planalto**, Brasília, DF, 10 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 11 outubro. 2011.

CALHAU, Lélío B. **Bullying, criminologia e a contribuição de Albert Bandura**. De Jure: revista jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 11, p. 81-91, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/28081>>. Acesso em: 05 setembro 2011.

SCOREL, Soraya S. N. **Bullying não é brincadeira**. Ministério Público do Estado da Paraíba, João Pessoa, p. 01-20, 2008. Disponível em: <<http://www.luizrogerionogueira.net/bull02.pdf>>. Acesso em: 20 agosto 2011.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. J. Pediatr, Rio Janeiro, RJ, v. 81 p. 164-172, 2005.

RAMOS, Ana K. S. **Bullying: a violência tolerada na escola**. Cascavel, p. 01-14, 2008. Disponível em diadiaoeducacao.pr.gov.br: >. Acesso em: 30 agosto 2011.

SILVA, Ana B. B. **Bullying: Cartilha 2010 – Justiça nas escolas**. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Brasília, Distrito Federal, p. 01-16, 2010. Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/28081>>. Acesso em: 23 agosto 2011.

LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CONTÁBEIS: EXPERIÊNCIA E APRENDIZADO A DISTÂNCIA PELO USO DE SOFTWARE

Nelson Luiz Fernandes BRAVO*

Resumo

Diante de um contexto de processo ensino-aprendizagem em que encontramos algumas ferramentas gerenciais, como neste caso, pelo uso do software -Contmatic Phoenix - para elaboração e aplicação dos conceitos apresentados em sala de aula, este artigo busca identificar quais as semelhanças e as diferenças em relação à utilização e preparação da aula pelo professor na modalidade EAD, comparada com a atualização de conhecimentos diretamente com a empresa fornecedora do software. Nesse sentido, utilizou-se a pesquisa qualitativa e empregou-se a técnica da observação participante para coletar os dados. Para análise, os dados foram transformados em informações relevantes e os resultados apontaram que não é a modalidade que influencia a preparação de aula pelo docente, mas o ambiente com suas variáveis. Dentro de uma mesma modalidade pode existir mais de um ambiente com presença, ausência, maior ou menor intensidade de três variáveis: disponibilidade de recursos tecnológicos; atualização constante das inovações tecnológicas; presença do educando em sala de aula.

Palavras-chave: *Ambiente; Experiência e Aprendizado; Preparação de Aula; Modalidade EAD.*

LABORATORY PRACTICES: DISTANCE LEARNING EXPERIENCE AND THE USE OF SOFTWARE

Abstract

Given the context of teaching-learning process in which we find some management tools, as in this case, the use of software - Contmatic Phoenix - for developing and implementing the concepts presented in class, this article seeks to identify the similarities and differences

* Mestrado em Administração – Gestão Empresarial. Docente do Curso de Administração do Centro Universitário Moura Lacerda.
E-mail: nlbravo@bol.com.br.

regarding the use and preparation of classroom activities by the teacher in distance education compared to the updating of knowledge directly by the software provider. In this sense, we used qualitative research and employed the technique of participatory observation to collect data. For analysis, the data was transformed into relevant information and the results showed that it is not the modality that influences the class planning by the teacher, but the variable environment. A modality may present more than a environment with presence, absence, greater or lesser intensity of three variables: availability of technological resources, constant updating of technological innovations and presence of the student in the classroom.

Keywords: *Environment; Experience and Learning; Class planning; Distance Education.*

O uso das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação

Com vistas a atender às necessidades do mercado de trabalho e, conseqüentemente, às exigências da sociedade atual, a elaboração deste artigo projetou um processo de formação profissional cujo objetivo é formar um bacharel crítico, ético e solidamente capacitado para planejar, organizar, liderar e dirigir as atividades de controle e gerenciamento contábil, bem como para o exercício das funções de auditoria e controladoria, com visão de globalização sem perder de vista as particularidades regionais.

Com o propósito de unir a prática à teoria, elaboramos uma grade curricular apoiada em uma proposta educacional inovadora, a qual permite ao aluno entrar em contato com a profissão durante o próprio período de formação, aprendendo a utilizar as ferramentas de contabilidade de maneira gradativa e organizada, utilizando, com isso, a ferramenta gerencial (Software de aplicação - Contmatic Phoenix).

Logo, o objetivo deste artigo é demonstrar a inserção no bacharelado em Ciências Contábeis, na modalidade EAD, do uso de Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação – NTICs –, para que o bacharel conheça, ainda durante seu processo de formação, e aprenda a utilizar as ferramentas tecnológicas da área

contábil, capazes de dinamizar e precisar os resultados do trabalho do profissional da área. Além disso, verificar e analisar quais são as semelhanças e as diferenças em relação à utilização dos softwares aplicativos na aula pelo professor na modalidade EaD, se comparada à presencial.

Entre as diversas áreas em que o contador pode atuar, isto é, perícia contábil, empresário de contabilidade, investigação de fraudes contábeis, análise financeira, cálculos atuariais, consultoria, contabilidade de custos, planejamento tributário, auditoria, ensino, pesquisa e funcionalismo público, o software em questão - Contmatic Phoenix - permite trabalhar a atividade contábil, ou seja, lançamentos de notas fiscais de entrada e saída, pagamentos e recebimentos diversos, cujo processamento final de informações inseridas tem como finalidade dois objetivos: o fiscal, no qual a empresa é tributada, e o gerencial, que compreende a emissão de relatórios, facilitando a decisão do gestor.

Anteriormente, a realização dessas atividades era feita manualmente, com uso de calculadora e máquina de escrever, recursos que, além de considerados ultrapassados, possibilitavam uma maior margem de erros. Vale lembrar que, antes, o trabalho com a atividade de lançamentos manuscritos necessitava de muitas pessoas para dar conta dos serviços, situação que, hoje, em função do grande número de empresas existentes nas várias atividades, esses aspectos tornariam impossível sua consecução, haja vista que necessitaríamos de uma quantidade ainda maior de pessoas.

Nesse sentido, a viabilidade do uso do software está não somente na precisão de seus resultados, mas, e principalmente, na redução de mão de obra e, consequentemente, de custos operacionais. Além disso, o espaço físico necessário para a realização de tais atividades torna-se significativamente menor.

Desse modo, uma formação mais apurada do bacharel contábil exige o conhecimento necessário das NTICs, bem como sua constante atualização. Assim, este artigo propõe o uso do software Contmatic Phoenix, por meio de aulas de Laboratório, no sexto período do curso de Ciências Contábeis, modalidade EAD, para o próprio ensino-trabalho com futuros profissionais da área, com vistas a prepará-los melhor para as exigências sociais desse tipo de atividade.

Vale destacar que, no ensino a distância, as aulas são presenciais, via satélite, que os alunos assistem em suas cidades, nas instituições conveniadas, chamadas polos. Em cada polo, o professor titular de disciplina conta com a atuação de um tutor, ou seja, um profissional graduado na área contábil que acompanha, auxilia e avalia

conjuntamente os alunos.

Embora a proposta deste estudo seja na modalidade EAD, o uso do software Contmatic Phoenix também é proposto em cursos na modalidade presencial.

O uso do software Contmatic Phoenix

No sexto período do Curso de Ciências Contábeis, o aluno participa do Laboratório de Prática Contábil, no qual tem a oportunidade de vivenciar o dia a dia de um profissional da área, aliando os conhecimentos teóricos adquiridos nos módulos anteriores e aplicando-os na utilização do software.

Ao propor o uso do **software** Contmatic Phoenix na formação de contadores, faz-se necessário refletir sobre o próprio processo de ensino aprendizagem das práticas contábeis, ou seja, reavaliar os procedimentos teórico-metodológicos da atuação didática docente no curso de Ciências Contábeis.

Pimenta e Anastasiou (2002) explicam que o termo Didática é utilizado, desde a Grécia Antiga para tratar do processo de ensino. Didática estuda as técnicas, os procedimentos, bem como a organização do processo de ensino e aprendizagem - a transmissão dos conhecimentos sistematizados. Freire (2004) complementa esse conceito, acrescentando que uma de suas contribuições à educação escolar refere-se às preocupações em relação ao trabalho didático, evidenciando que este deve ser desenvolvido a partir da compreensão de que o homem é um sujeito de relações.

Este estudo apresenta uma proposta para a transmissão e apropriação significativa dos conhecimentos sobre a contabilidade no ambiente EAD, enfocando a Didática para o ensino da contabilidade com a utilização de ferramenta gerencial, com o objetivo de garantir um embasamento teórico-prático do aluno concluinte sobre o uso do sistema operacional.

A ação de ensinar faz parte do sistema educação. Nesse sentido, Grinspun (1999) explica que a origem da palavra educação está ligada a dois vocábulos: *educare* e *educere*. O primeiro significa orientar, transportar o aprendiz do ponto em que se encontrar até o desejado. O segundo pode ser interpretado como o processo de despertar no aprendiz suas potencialidades.

No que diz respeito à área de NTICs, na década de 80 houve uma revolução na microinformática, representada pelos microcomputadores, cujo preço foi moderado e eles adquiriram grande potência, tornando-se presentes nos mais diversos ramos de atividades. Pode-se dizer que

esse acontecimento teve repercussão na educação.

Desse modo, o computador pode ser considerado como uma ferramenta tecnológica que auxilia o desenvolvimento das habilidades do ser humano, pois, por meio dos editores de textos, o acadêmico ou usuário desenvolve tanto a escrita quanto a leitura; os softwares de simulação aprimoram a habilidade lógica e matemática e de resolução de problemas; a interatividade possibilita a difusão de informações, cultura e conhecimento, entre outros aspectos.

Já na área comercial e industrial, o computador, por meio de um conjunto básico de programas, promove a execução de registros, controles, estatísticas, simulação de decisões e seus efeitos no resultado da empresa, emissão de notas fiscais, registro de entrada e saída de mercadorias, recolhimentos de impostos, controle do estoque, manutenção e emissão de livros contábeis e fiscais, cálculo do custo e do resultado operacional, emissão de relatórios administrativos, elaboração da folha de pagamento, elaboração dos demonstrativos contábeis, apresentação de diversas informações, etc.

No entanto, na área contábil, o computador não é capaz de substituir o contabilista, como se poderia pensar; ao contrário, ajuda-o a diminuir os erros, a ser mais eficiente, a ter acesso à legislação, a normas e a processos, a se qualificar, a tornar sua empresa mais competitiva em uma economia globalizada, a gerar informações mais rápidas e para todos os níveis da organização. Enfim, libera o contabilista de trabalhos rotineiros para que ele possa dedicar sua atenção a aspectos mais objetivos e relevantes, como o planejamento, o controle e a análise da administração, entre outros.

O Laboratório - a efetivação do aprendizado da atividade contábil

O Laboratório Contábil é uma disciplina de capacitação à distância cujo sistema instrucional é constituído pelo material didático e pelo software aplicativo. O material didático impresso possui as transações econômicas realizadas pela entidade e, ao mesmo tempo, indica os procedimentos que você deverá fazer para realizar os registros dos fatos contábeis. O conteúdo das unidades está assim configurado: primeiro é apresentada ao usuário a transação econômica realizada e seu respectivo lançamento; em seguida, são apresentados os procedimentos que o usuário deverá realizar no sistema informatizado; e, por último, as atividades para que o usuário possa verificar sua aprendizagem, por meio dos relatórios que o

software permite extrair.

Dessa forma, podemos dizer que o Laboratório Contábil procura garantir a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem por meio da oferta de textos escritos, autoinstrucionais, criados especialmente para subsidiar o processo de formação, e compreende os seguintes objetivos:

- Apresentar a informática como um recurso que está incorporado à empresa contábil;
- Sensibilizar os acadêmicos quanto à importância da informática para o desenvolvimento dos procedimentos contábeis para a atual e futura realidade da economia de mercado;
- Informar os aspectos positivos que os ambientes de informática contábil proporcionam;
- Demonstrar um software aplicativo relacionado ao registro contábil do patrimônio das entidades;
- Conceituar os termos que serão usados pelo software contábil;
- Informar os procedimentos que o contador deve realizar na execução do registro informatizado;
- Registrar os fatos contábeis por meio do software aplicativo.

Desse modo, a aplicação do software Contmatic Phoenix visa alcançar a prática anteriormente proposta, a qual viabiliza a atividade contábil.

Da teoria à prática

Este estudo está baseado na minha experiência profissional, e teve como propósito verificar a aplicação prática da teoria aprendida e desenvolvida ao longo do curso. Essa investigação de campo está organizada em coleta de dados e análise dos resultados, cuja participação dos já referidos tutores locais foi muito relevante.

Nessa etapa, constatou-se que foi possível ao usuário, neste caso o aluno, ver a aplicabilidade do software da CONTMATIC PHOENIX, na qual se induziu o conhecimento teórico com a prática do sistema.

Por meio da técnica observação participante, o uso do software pelos acadêmicos foi acompanhado e observado pelo tutor, que enviava as informações ao professor titular da disciplina.

Tanto a coleta de dados quanto a utilização do software pelo aluno ou usuário foi executada com o uso

de uma pesquisa junto aos tutores locais, que solicitou deles (os tutores) a observação dos alunos ou usuários, com relação ao uso e até mesmo quanto ao entendimento.

O tutor pesquisador participante atuou em vários ambientes com níveis diferentes de tecnologia. Entre esses, o menos avançado possui apenas giz e lousa. Outros apresentam algum incremento de tecnologia- no lugar do giz, a caneta esferográfica e a possibilidade de reservar retroprojetor- e os mais avançados possuem lousa, caneta esferográfica, projetor multimídia fixo e internet.

Percebe-se que a utilização do software e a preparação da aula para esses contextos podem ser diferentes.

Nesse sentido, ao longo da realização essa pesquisa foi executada analisando a preparação e transmissão de aula pelo docente, quando a sala de aula possui recursos tecnológicos diferentes; apesar de não constar nas hipóteses das causas das diferenças, foi uma variável identificada durante a execução.

No contexto do EAD, apenas um ambiente foi analisado: sala de aula com duas lousas eletrônicas, uma passa a imagem do docente e a outra passa os slides do mestre. Percebe-se que não há lousa das salas de aula tradicional. Espera-se que a preparação de aula nesse ambiente seja diferente em relação ao modelo tradicional presencial ou até mesmo na modalidade a distância, quando não houver as duas lousas eletrônicas.

Os dados analisados se referem ao período compreendido entre agosto de 2008 a agosto de 2009, praticamente um ano de atuação nesses ambientes. Vale lembrar que as observações deste artigo foram feitas pelos tutores locais, que atuaram em ambientes diferentes.

A coleta de dados foi organizada por meio da observação do processo de preparação e transmissão das aulas em vários ambientes.

Análise dos resultados

A partir desses resultados, as hipóteses de pesquisas foram resgatadas e analisadas. Foram refletidas as hipóteses de semelhanças 1 e 2 e as de diferenças 1 e 2.

- **Semelhança 1:** Os tutores programam o conteúdo das aulas no plano de ensino antes do início das aulas, de acordo com os roteiros informados pelos professores.

Resultados: As ocorrências são idênticas nas modalidades presenciais e EAD.

- **Semelhança 2:** Monitoram a execução do conteúdo programado.

Resultados: existe o monitoramento nos ambien-

tes da execução dos conteúdos programados. Mas, na modalidade EAD o monitoramento realizado foi exatamente conforme o planejado, enquanto nos ambientes do presencial o realizado foi diferente do planejado.

- **Diferença 1:** Na modalidade presencial não há muita preocupação quanto à preparação da aula. Já na EAD via satélite o professor planeja a aula muito mais vezes, por causa das exigências formais.

Resultado: Os resultados convergiram para uma direção diferente. Na verdade, o professor preparou a aula com mais zelo quando o ambiente possuía tecnologias. Quanto maior a quantidade de recursos tecnológicos, maior o tempo gasto para preparação de aulas.

- **Diferenças 2:** Há muito mais austeridade (rigor, cuidado e zelo) na preparação da aula na modalidade EAD via satélite.

Resultado: Expectativa e resultado diferente. Novamente, os resultados deste artigo revelaram que a diferença na preparação se intensifica quanto maior for o contraste entre os recursos tecnológicos disponíveis.

Percebeu-se que as hipóteses de semelhanças foram encontradas na prática, enquanto as expectativas das diferenças foram diferentes dos resultados.

Considerações Finais

O artigo foi elaborado com o objetivo de discutir a seguinte problemática: quais as semelhanças e diferenças em relação à utilização dos softwares aplicativos na aula pelo professor na modalidade EAD comparada à presencial? Utilizou-se pesquisa exploratória, qualitativa, básica, indutiva, e empregou-se a técnica de observação dos participantes, para coletar os dados em ambientes diferentes.

Após os resultados, pode-se responder à pergunta de pesquisa da seguinte forma: a modalidade não é a única variável que influencia na utilização do software aplicativo e na preparação de aula pelo docente. Encontramos variáveis que influenciaram o tutor local participante na utilização do aplicativo nas aulas. São elas: disponibilidade de recursos tecnológicos; exigência de envio dos slides antes da aula; exigência de conhecimento de informática, pelo menos como usuário.

Assim, como a modalidade EAD normalmente possui essas variáveis, a preparação de aula pelo docente se mostrou mais cuidadosa e com maior consumo de tempo. Entretanto, se um dos ambientes da modalidade presencial passar a ter variáveis, certamente a utilização

dos softwares, em meu entendimento, será igual. Esta pesquisa revelou que são as variáveis que definem o processo de utilização do aplicativo em aula e não a modalidade.

Contudo, mais estudos com outros docentes podem revelar outras variáveis, como anos de experiência. Mas, para isso, vários professores com experiências diferentes devem ser investigados. Com vistas a abrir caminhos a trabalhos futuros, segue o questionamento: como o docente pode utilizar e incentivar os usuários quanto aos benefícios do uso do software? Utilizar o sistema operacional pode ser um processo constante e não para docentes menos experientes. Nesse caso, a metodologia mais adequada pode ser o Estudo de Caso, ou seja, uma experiência de aplicação e observação próprias.

REFERÊNCIAS

GRINSPUN, Mirian P. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea G.C. **Docência em Formação no Ensino Superior**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

COELHO, Fábio U. **Curso de direito comercial**. 10 ed. São Paulo, SP: Saraiva, 3 - volumes, 2007.

COZZA, Mario. **Novo código civil: do direito da empresa**. Porto Alegre, RS: Síntese, 2002.

CUNHA, Djenane S. W. **Ensino – Aprendizagem e as Novas TICs**. Material Instrucional da Disciplina do Curso de Pós – Graduação de Ensino a Distância, 2009.

FINKELSTEIN, Maria E. **Direito empresarial**. 4 ed. v.201. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

MAMEDE, Gladston. **Direito empresarial brasileiro: direito societário: sociedades simples e empresárias**. 2 ed. v. 2. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

MAMEDE, Gladston. **Direito empresarial brasileiro: empresa e atuação comercial**. 2 ed., v.1. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

MARION, José. C. **Contabilidade Empresarial**. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

MARTINS, Eliseu. **Contabilidade de Custos**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

NEGRÃO, Ricardo. **Manual de direito comercial e de empresa**. 5 ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2007.

REQUIÃO, Rubens. **Curso de direito comercial**. 27 ed. 2 vol. São Paulo, SP: Saraiva, 2007.

RIBEIRO, Osni. M. **Contabilidade de Custos Fácil**. São Paulo, SP: Saraiva. 2003.

O PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO E O CAMPO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NUMA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL VIGENTE.

Alessandra Mara de ASSIS*
Marco Aurélio Gomes de OLIVEIRA**
Mario BORGES NETTO***

Resumo

O artigo trata da relação entre a formação universitária e o mundo do trabalho, destacando, como recorte temático e temporal, o movimento e as características das proposições das políticas educacionais a partir dos anos de 1990 direcionadas para a formação de professores para a educação básica, em especial para o Curso de Pedagogia. Na perspectiva de desenvolver uma reflexão sobre as implicações do movimento de reformas educacionais, tem-se como questão central deste trabalho o perfil do egresso dos cursos de graduação em Pedagogia, particularmente após aprovação da Resolução CNE/CP 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Pedagogia. Ao analisar o movimento de reformas no campo curricular que as universidades brasileiras vivenciam, indiciando que há uma tendência declarada de adaptação às demandas do capital mundial quanto ao perfil profissional exigido pela esfera econômico-produtiva. Problematizar as implicações sociais de tais políticas para a formação de professores nos Cursos de Pedagogia, e apontar para a necessidade de repensarmos a formação e a qualificação oferecida aos futuros egressos desses Cursos.

Palavras-chave: *Formação de Professor; Curso de Pedagogia; Flexibilização Curricular; Educação e Trabalho; Políticas Educacionais para Formação de Professores.*

THE PROFILE OF THE FORMER PEDAGOGY STUDENT: A LOOK AT THE TRAINING AND FIELD OF ACTIVITY FOR PEDAGOGUES IN AN EDUCATIONAL LEGISLATION PERSPECTIVE

*Professora Assistente da Universidade Federal de Tocantins - UFT-TO. E-mail: alessandra.massis@gmail.com

** Mestrando em Educação. Universidade Federal de Uberlândia - UFU-MG. E-mail: marcoaurelioufu@yahoo.com.br

*** Mestrando em Educação. Universidade Federal de Uberlândia - UFU-MG. E-mail: mariobnetto@yahoo.com.br

Abstract

This paper is about the relation between university education and the labor market, emphasizing the movement and the characteristics of educational policies proposals from the 1990s directed towards teacher training for early education, especially regarding the Course of Pedagogy. When we analyze the syllabus reform movement that Brazilian universities face, we believe that there is an open tendency to adaptation to the requirements of the financial world when it comes to the professional profile demanded by the emerging economic-productive sphere. In order to develop a reflection about the implications of the educational change movement, the central point of this paper is to analyze the profile of former Pedagogy students, particularly after the approval of the law "Resolução CNE/CP 01/2006" that established the rules and regulations (Diretrizes Curriculares Nacionais) to the Pedagogy courses. This article discusses the social implications of such policies for teachers training in the Pedagogy Course and points out the need of rethinking the formation and qualification offered to future former students of such courses.

Keywords: *Teacher Training; Pedagogy Course; Syllabus Flexibilization; Education and Work; Educational Policies Concerning Teacher Formation.*

A flexibilização curricular e o perfil do egresso dos cursos de pedagogia

O trabalho trata da relação entre a formação universitária e o mundo do trabalho, destacando, como recorte temático e temporal, o movimento e as características das proposições das políticas de reformas educacionais a partir dos anos de 1990. Como recorte temático, direcionamos o estudo para a formação universitária e a nova configuração do mundo do trabalho em estreita relação com o mercado, articulando-o aos pressupostos e finalidades dos perfis profissionais centrados no paradigma

ma da flexibilização e no desenvolvimento de competência. Diante disso, importa situar o processo de construção desta pesquisa no sentido de justificar sua relevância.

Acreditamos que, como problema de pesquisa, a relação formação universitária e mundo do trabalho pode ser analisada, em certa medida, a partir das reformas destinadas ao ensino superior, em especial a reformulação curricular. Tais reformas foram analisadas à luz de seus históricos e de suas atuais configurações, seja no âmbito das políticas educacionais para a educação superior brasileira, a partir dos anos de 1995, seja no movimento de gestão e implementação em nível institucional, quando, em vista de regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram desencadeadas pelo MEC/CNE para os cursos de graduação (BRASIL, LDB 9493/96; Lei 9.131/95; Parecer 776/97) e implementadas nas IES/IFES a partir de 2001.

Sobre isso, compreendemos que as políticas educacionais e as reformas delas decorrentes, efetivadas no ensino acadêmico brasileiro a partir da década de 1990, têm suscitado fervorosos debates, como em relação ao modo de concepção e implementação de tais políticas e reformas, sobretudo no tocante aos pressupostos e às finalidades que procuram contemplar. Ante as transformações em processo na sociedade brasileira, distintas vertentes teóricas procuram apreender o significado das reformas do ensino superior e dos novos papéis a serem assumidos pela educação. As reformas têm demonstrado que seus propósitos procuram adequar o sistema educacional aos *novos tempos*, atribuindo à universidade nova função e novo sentido no contexto do chamado processo de globalização, da reconfiguração do setor produtivo e da reforma do Estado.

Sobre a relação processo de reforma do ensino superior e mercado de trabalho, pressupondo-se que o currículo é, em parte, responsabilizado pelas respostas às demandas do setor produtivo, é possível supor que, no processo de reformulação curricular, há uma lógica entre as mudanças propostas e a produção do perfil profissional na formação ante a atuação deste no atual contexto do mundo do trabalho. Tal visão se traduz em um questionamento: como a flexibilização curricular contribuiria para produzir um profissional capaz de suprir as demandas mercadológicas e quais seriam as suas implicações para a formação universitária? Observa-se, no entanto, que se trata de um problema que demanda, hoje, uma resposta das instituições de ensino superior, o que impõe a necessidade de desenvolver reflexões que atinjam os alunos em formação, um trabalho sobre a inter-relação entre educação e complexidade do mundo do trabalho.

Ressaltam-se, ainda, as implicações do contexto político-social e, sobretudo, das rápidas mudanças no mundo do trabalho, decorrentes do processo de reconfiguração econômica capitalista e de suas determinações para a formação universitária (SILVA, 2006).

No entanto, verifica-se que as recomendações, diretrizes e metas das políticas de reformas, em âmbito externo, orientadas pelos organismos internacionais, bem como outras medidas legais, abriram caminho para a perspectiva modernizadora da universidade. Outros procedimentos, como planos e projetos, foram instituídos em âmbito nacional para dar encaminhamento à reforma do ensino pela implementação de reformas curriculares que sugerem a estreita sintonia entre formação universitária e as novas configurações do mundo do trabalho centrado no paradigma da flexibilização.

Dessa forma, as alterações no ensino acadêmico, assim como a reconfiguração da educação superior, são decorrência do processo de regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei 9.394/96), que prevê mudanças na organização, na estrutura e no funcionamento das universidades; redefine o papel do ensino universitário para suprir demandas do contexto de mudanças, notadamente a produção do conhecimento e a formação profissional. A seu turno, a Lei 9.131/95, ao alterar dispositivos da Lei 4.024/61, propõe, entre outras coisas, garantir o que dispõe o artigo 53 da LDB. A Lei 9.131/95 estabelece, como atribuição do Conselho Nacional de Educação (CNE), *deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação*

(BRASIL, 1997a). Para tratar, especificamente, dessas diretrizes, o MEC estabeleceu e aprovou, com o CNE, o Parecer 776/97, que apresenta as orientações gerais à serem observadas na formulação das diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação. Para garantir o princípio da flexibilização como forma de romper com a rigidez dos currículos mínimos, todos os cursos (bacharelados e licenciaturas) deveriam, a partir daí, ter suas diretrizes curriculares específicas reformuladas e aprovadas pelo MEC e pelo CNE.

A temática da formação universitária e sua sintonia com o mundo do trabalho, no que se refere ao perfil do profissional formado pelo Curso de Pedagogia e sua relação com as demandas do mercado de trabalho, têm gerado inquietações e vêm se constituindo em objeto de reflexões no campo da produção científica. Ao mesmo tempo vem mobilizando os profissionais da educação, seja nos seus fóruns profissionais, movimentos e organizações sindicais e sociais, seja nos espaços de atuação, em

vista de estabelecer novas relações e apreensão das perspectivas atuais sobre a referida temática.

Ante as transformações em processo na sociedade brasileira, diferentes grupos – órgãos oficiais (MEC, CNE), associações e fóruns dos profissionais da educação (Anfope, ANPAE, ANPED, CEDES, Forundir)¹ – procuraram apreender e expressar seus olhares, suas inserções sobre o significado dessa relação. Busca-se, assim, compreender os novos papéis a serem assumidos pela educação superior, em especial os cursos formadores do profissional da educação – os Cursos de Pedagogia. Nesse sentido, tal temática constitui um campo que tem demandado aprofundamento de estudo, por ser uma problemática emergente para a qual as pesquisas precisam dar respostas.

De um modo geral, observamos que tal temática, apesar de emergente, ainda não ocupa lugar de destaque na produção científica, e isso impõe a necessidade de reflexões sobre a inter-relação entre a educação e a complexidade do mundo do trabalho. Somam-se a isso as implicações do contexto político-social e, particularmente, das rápidas mudanças no cenário contemporâneo, decorrentes do processo de reconfiguração econômica capitalista e de suas determinações para a formação do trabalhador.

O movimento de reformulações curriculares e o curso de pedagogia: o perfil do egresso em questão

Na perspectiva de desenvolver uma reflexão sobre as implicações do movimento de reformas educacionais, tem-se como questão central deste trabalho o perfil do egresso dos Cursos de graduação em Pedagogia e as constantes transformações que vem sofrendo nas últimas décadas. Nesse sentido, ressaltamos a importância da compreensão da identidade do pedagogo, tendo em vista a existência de um dilema entre a formação para o exercício de atividade docente e formação para atividade não-docente, levando-se em conta, ainda, a característica peculiar da formação oferecida pelo curso – docência e gestão (BRZEZINSKI, 1996). Essa questão se justifica, pois, tanto no âmbito acadêmico como no mercado de trabalho, predomina uma concepção de formação e atuação que valoriza o preparo profissional para os cargos de gestão de processos educativos – orientação educacional,

¹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forundir).

inspeção e supervisão escolar. Por seu turno, a Resolução CNE/CP 01/2006, que regulamenta as diretrizes curriculares para os Cursos de Pedagogia, visa à formação do licenciado, ou seja, um profissional com as habilidades e competências necessárias para atuar na docência (BRASIL, 2006).

Do ponto de vista metodológico, utilizamos como procedimento, nesta pesquisa, atividades como: análise dos documentos oficiais que normatizaram as diretrizes curriculares para o ensino superior, a partir dos anos de 1995, no sentido de verificar a maneira como se apresenta, nas prescrições legais e na produção teórica, o paradigma da flexibilização da formação profissional. Realizou-se, também, uma revisão da literatura nacional e internacional mais significativa sobre o atual contexto de transformação (flexibilização) do mundo do trabalho (LUCENA, 2004; ALVES, 2005; ANTUNES, 2006), bem como análise bibliográfica sobre a reconfiguração da universidade no contexto social e político do período em apreço. Além disso, procurou-se participar de eventos e grupos de estudo voltados para discussões procurando obter dados sobre o estado atual do debate sobre a temática de estudo.

A proposta metodológica deste artigo aponta para a necessidade de se percebermos a relação formação universitária e mundo do trabalho, pois acreditamos que o espaço acadêmico não está isento das interferências externas da lógica produtivista do capital; pelo contrário, a universidade constitui um lócus especial para a formação altamente qualificada da mão de obra para atender às necessidades do mercado profissional. Logo, aqui se encontram a questão para qual gostaríamos de chamar a atenção e nossa preocupação em relação à formação e perfil dos egressos do Curso de Pedagogia, especialmente a partir da aprovação das novas DCNs para os Cursos de Pedagogia, pois o profissional flexível e competente não é algo isento de uma visão de mundo e de compromisso com um projeto social mais amplo.

De acordo com a Resolução CNE/CP 01/2006, que institui as DCNs para os Cursos de graduação em Pedagogia, o propósito é romper com a proposta de formação do pedagogo, instituída pelo Parecer CFE 252/69, que propunha formar os especialistas em educação por meio de habilitações². Conforme o art.10º dessa Resolu-

² Esse parecer foi decorrente da reforma universitária – Lei 5.540/68 – regulamentava as habilitações (OE, SE, IE, AE) no Curso de Pedagogia que deveria formar técnicos que correspondessem às especialidades e hierarquias da organização escolar, enquanto os professores seriam formados pelos cursos de nível médio – Cursos Normais. Esse parecer esteve em vigência até a promulgação da LDB 9.394/96 e a publicação da Resolução CNE/CP 01/2006, que instituiu as DCNs para os Cursos de graduação em Pedagogia.

ção, as habilitações vigentes regulamentadas pelo Parecer acima referido entrariam em regime de extinção (BRASIL, 2006). Porém, seu art.14, ao tratar da formação dos profissionais da educação, remete ao que prevê o art.64 da Lei nº 9.394/96:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996 p.32).

Segundo as novas DCNs, os Cursos de Pedagogia deverão proporcionar uma formação que ofereça habilidades e competências necessárias para o exercício da docência, dos serviços de apoio pedagógico e da gestão escolar, visando à formação do *pedagogo* e não mais do especialista da educação: orientador educacional (OE), supervisor escolar (SE), inspetor escolar (IE) e administrador escolar (AE). Nesse sentido, intenta-se romper com a estrutura que dissocia a formação do pedagogo (especialista) da formação do docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e do Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, conforme preconizava o Parecer 252/69.

Na perspectiva de mudança de concepção sobre o perfil de profissional, o atual projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, desde suas primeiras reformulações vem caminhando em direção a uma proposta inovadora, que corresponda às proposições do movimento dos educadores que buscam formar um profissional que supere o modelo de formação, marcado pela fragmentação, traduzida na formação do chamado especialista em educação (OE, SE, AE, IE) dissociada da formação do docente (UFU, 2006)³. Ou seja:

³ O processo de reformulação do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU é anterior às DCNs de 2006. Por ser uma construção histórica, já na direção daquilo que apontava as DCNs, sofreu apenas algumas adaptações para se adequar a essas diretrizes, já que sua perspectiva teórico-metodológica tem como concepção os princípios que fundamentam a proposta formulada pela Anfope ao longo do movimento dos educadores brasileiros. O processo de redefinição curricular do Curso de Pedagogia da UFU teve seu início em 1983 e resultou em uma reformulação curricular em 1987, que esteve em vigência até em 2005. Em 1998 e 2001 uma Comissão de Avaliação e Revisão Curricular promoveu estudos sobre o projeto acadêmico do curso, no sentido de analisar a pertinência da proposta de formação acadêmica nele delineada e iniciar um processo de reformulação (UFU, 2006). Como resultado dessas discussões foi planejado e elaborado o novo projeto pedagógico do curso, que entrou em vigência no início de 2006 já de acordo com a Resolução CNE/CP 01/2006.

O Curso de Pedagogia forma o profissional para trabalhar no ensino, no planejamento, na administração, na coordenação, na supervisão, na inspeção e na orientação educacional de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, rompendo-se com os modelos fragmentados de formação, centrados em habilitações profissionais [...] (UFU, 2006, p.9).

Diante disso, considera-se que a relação entre as concepções de formação do pedagogo, seja das instituições formadoras, seja do mercado de trabalho e/ou dos sistemas de ensino, se constitui em um dilema no meio educacional, aprofundando uma crise de identidade profissional que tende a suscitar discussões em torno da formação desse pedagogo. Nesse caso, é possível levar em conta que, na relação formação universitária e mercado de trabalho, o *currículo* é, em parte, responsabilizado pelas respostas às demandas do setor produtivo. Dessa forma, esse aspecto nos leva a supor que, no processo de reformulação curricular, há uma lógica entre as mudanças propostas e a produção do perfil profissional na formação ante a sua atuação no mundo do trabalho. Nesse sentido, o currículo pode ser um elemento de análise, pois se configura em um catalisador das competências e habilidades demandadas pelo mercado que devem ser desenvolvidas nos alunos em formação pelas instituições de ensino (APPLE, 1999).

Na perspectiva de contextualizar o tema, ressalta-se a importância de tomar o processo de reforma do ensino superior como algo que ganha centralidade, do qual decorre o movimento de reformulação curricular dos cursos de graduação desencadeado pelo MEC/CNE (Parecer CNE/CES 776/97; Edital nº 4/97) no interior do movimento de regulamentação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.493/96). Nesse prisma, as atuais diretrizes curriculares para os Cursos de Pedagogia têm como referência o Parecer CNE/CES 776/97, que apresenta as orientações gerais a serem observadas na formulação das diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação. Para garantir o princípio da flexibilização como forma de romper com a rigidez dos *currículos mínimos*, todos os cursos (bacharelados e licenciaturas), dentre eles a Pedagogia, deveriam, a partir daí, ter suas diretrizes curriculares específicas reformuladas e aprovadas pelo MEC e pelo CNE.

Preocupados com a formação do pedagogo, tendo como base de identidade a docência, os educadores, por intermédio de entidades representativas, lutavam para romper com a formação proposta pelo Parecer 252/69,

defendendo a proposição de uma base comum nacional para a formação do profissional da educação, pela qual este deveria ser formado para ser professor em nível de graduação, ser capaz de exercer as atividades específicas, conforme as exigências da complexidade escolar. Nessa perspectiva, a bandeira de luta contra a formação do especialista era a de que o Curso de Pedagogia deveria contemplar a formação do educador, fosse o especialista fosse o professor. Lutava-se, ainda, para que, na universidade e na sociedade, a educação fosse preocupação precípua do Estado, sobretudo pela valorização social da profissão do professor (BRZEZINSKI, 1996; FREITAS, 1999).

Dentre as várias críticas realizadas pelos educadores à estrutura do Curso de Pedagogia regulamentado pelo Parecer 252/69, as mais contundentes se referem à organização do trabalho pedagógico na escola – divisão e hierarquização do trabalho –, em que alguns profissionais são responsáveis pelo planejamento, controle e avaliação – os técnicos especialistas –, e outros são responsáveis pela execução do planejamento – os professores. Outra crítica feita à estrutura curricular é concernente a uma supervalorização da técnica, do *como fazer*, havendo uma separação entre teoria e prática, com predominância da última (FREITAS, 1999; BRZEZINSKI, 1996). Tem-se, assim, que os princípios norteadores da formação de profissionais da educação adquirem, portanto, um caráter eminentemente técnico, pois enfatiza o treinamento por meio do domínio de métodos e técnicas, limita a tarefa pedagógica a uma *função técnica*, a-crítica e passiva, perante a lógica de funcionamento do sistema econômico e político, esvaziando o processo de formação/atuação de sua dimensão política.

Para Brzezinski (1996), é evidente que a atrofia dos fundamentos teóricos dos cursos de formação de professores, o caráter eminentemente pragmático e a consequente fragmentação dos currículos delineavam uma inadequada formação do profissional para atuar na escola. Tais questões são consequência do projeto de sociedade da época. A sociedade capitalista brasileira convivia sob a dominação do modelo econômico desenvolvimentista, assentado no ideário do racionalismo instrumental e da teoria do capital humano. É essa sociedade, marcada por antagonismos e contradições de classes com interesses opostos, em que se vinculam às contingências históricas e educacionais, características de um modelo econômico-tecnocrático-militar, preconizador de uma intensa especialização de funções e formação de técnicos, correspondentes às exigências da divisão social do trabalho (LUCENA, 2004).

Esse contexto estimulou o movimento dos edu-

cadadores, que imprimiam resistências ao poder instituído. Iniciado na década 1980, tal movimento fortaleceu-se na década de 1990 mediante a Anfope, que desencadeou os debates e a defesa de proposições, reafirmando as concepções *sócio-histórica de educador* e a proposição de formação de profissional de caráter amplo, defendida por essa entidade. Nesse caso, a concepção de educador é assim entendida:

[...] enquanto profissional do ensino [...] tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (CONARCFE, 1989, apud FREITAS, 1999, p.30).

Segundo Freitas (1999), essa concepção, reafirmada e aprimorada ao longo da trajetória de construção coletiva dos educadores, orientou estudos que foram dando forma e conteúdo às ideias, proposições e propostas de reestruturação curricular, particularmente nos Cursos de Pedagogia das instituições de nosso país. Nesse intento, foi formulada a proposta de uma *base comum nacional*, em contraposição à ideia de formação do pedagogo especialista.

Nessa óptica, a *base comum nacional* delineada pelo movimento dos educadores propõe um conjunto de princípios norteadores que foram construídos, retomados, ressignificados na trajetória do movimento e na construção prática das transformações curriculares que se desenvolveram nas diferentes IES (Instituições de Ensino Superior), visando à formação do educador de acordo com a concepção sócio-histórica. Esses princípios se constituíram como orientadores da avaliação, da análise e das propostas de estrutura e organização curricular dos cursos de formação de profissionais da educação, os quais podem ser assim sistematizados: a) *sólida formação teórica e interdisciplinar*; b) *unidade teoria/prática*; c) *gestão democrática*; d) *compromisso social e político do profissional da educação*; f) *formação inicial articulada à formação continuada* (ANFOPE, 1998).

Esses princípios norteadores configuraram-se em instrumento de análise e discussão das políticas atuais no campo da formação de professores. Eles têm orientado a atuação dos educadores nas últimas décadas e referenciaram o movimento e as discussões, em nível nacional, das

diretrizes curriculares para os cursos de formação dos profissionais da educação (FREITAS, 1999).

Em meio aos debates e às discussões entre os órgãos oficiais e os movimentos dos profissionais da educação, encontram-se, atualmente, em processo de implementação nas IES, por meio da Resolução CNE/CP 01/2006, as DCNs para os Cursos de graduação em Pedagogia. A atual proposta curricular oficial sugere uma formação profissional que supere a fragmentação traduzida na formação do chamado especialista da educação dissociada da formação do docente.

A partir da publicação dessa Resolução, ao Curso de Pedagogia caberá a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Nos termos legais, sugere-se, ainda, que as atividades docentes também compreendam a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação (Ibid.).

A formação do pedagogo abrange, assim, integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. Abre-se, assim, amplo horizonte para a formação e atuação desse profissional, pois a formação no Curso de Pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação.

A materialização das DCNs para a pedagogia e os impasses daí decorrentes

A partir da perspectiva delineada pelas DCNs para Pedagogia, sobre a formação e identidade do pedagogo, pode-se considerar que a formação proposta para o profissional da educação é abrangente e se configura, em última instância, em uma proposta de *flexibilização da formação*, pois atribui ao curso a formação do docente, ao passo que essa formação deve contemplar um determinado repertório de informações e habilidades necessárias para o exercício de atividades docentes e não-docentes (BRASIL, 2006). Propõe-se, assim, uma formação profissional em que sejam conferidas as habilidades e competências necessárias para sua atuação, tanto no magis-

tério quanto nas atividades de planejamento, avaliação, coordenação e gestão de processos educativos. Tem-se, portanto, uma formação fundada no desenvolvimento de competências, que vislumbra uma preparação prática e geral que implica um profissional flexível e criativo para resolver problemas do cotidiano da escola.

Nesse sentido, levando-se em conta o movimento histórico-dialético que permeia as relações sociais, percebe-se que a proposta de formação para o Curso de Pedagogia, delineada pela Resolução CNE/CP 01/2006, pode ser considerada como parte de um processo sócio-histórico marcado por contradições. Inserem-se, nesse movimento, as reivindicações e pressões dos profissionais da educação, defendendo a formação de profissional que supere a dicotomia entre gestão e docência, pois, conforme a literatura da área evidencia, houve muitos avanços e conquistas que advieram desses embates enfrentados nas décadas de 1980 e 1990. No conjunto das conquistas, podem-se destacar, em especial,

a aceitação da base comum nacional organizada em eixos curriculares que, com a evolução dos estudos epistemológicos, foram tomando a dimensão de "(...) princípios norteadores que fundamentam a base comum nacional e expressam a concepção sócio-histórica da educação construída na práxis educacional" (ANFOPE et al., 2005, p. 1); as reformulações curriculares feitas pela maioria das universidades públicas e particulares [...], que adotaram a docência como base da identidade do curso de pedagogia e extinguíram as habilitações; a intensa produção científica dos educadores socializada em periódicos e livros e a permanente participação no Fórum em Defesa da Escola Pública (AGUIAR et al., 2006, p.824).

Diante desse processo de pressão e reivindicação, por parte dos movimentos dos educadores, nota-se que o Estado, como instituição responsável pela elaboração e implantação da legislação educacional, responde, em parte, aos anseios dos educadores, materializando, no corpo da lei, algumas de suas reivindicações, conforme destacado por Aguiar (2006).

As DCNs para o curso de Pedagogia traçam um perfil de profissional para atuar na educação básica, de modo que este, agora, deverá estar apto a exercer atividades relacionadas à docência e à gestão educacional, corroborando os anseios dos educadores. A ideia de docência concebida pelo movimento dos educadores, que foi incorporada em certa medida pelo Estado, na referida legislação, é uma conquista, por julgar que, até então, os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino

fundamental eram formados em cursos de nível médio. No entanto, a compreensão de docência presente nessa legislação, em determinados contextos sociais, apresenta uma supervalorização da função do magistério em detrimento das funções de gestor escolar. Podemos perceber isso em alguns estados da federação e seus municípios, que, em seus editais de concursos públicos para o cargo de gestor escolar, exigem o especialista da educação, seja o graduado em Pedagogia, com habilitação específica, ou o licenciado em outras áreas, com pós-graduação lato *sensu* na área do concurso. Dessa forma, cabe aos egressos dos cursos de Pedagogia, reformulados com base nas DCNs, o cargo de magistério, como, por exemplo, o estado de Minas Gerais e o município de Uberlândia.

Esse impasse colocado ao perfil de profissional formado pelos cursos de Pedagogia suscita fervorosos debates, após a aprovação da Resolução 01/2006, no que se refere à identidade profissional. Porém, tal impasse não é inerente a esse processo e a essa legislação em específico; ele já se apresentava no corpo da LDB 9.394/96, no que rezem seus artigos que tratam sobre a formação dos profissionais da educação básica, em especial os artigos 62 e 64.

Art. 62. a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal;

Art. 64. a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Ao se analisar esses artigos da LDB, percebe-se que a letra da Lei dá possibilidade de várias interpretações no que tange à atuação e à formação dos profissionais da educação básica, principalmente no que concerne à formação daqueles profissionais que atuam na gestão escolar. Esses artigos explicitam contradições sobre a formação dos profissionais da educação básica e trazem questionamentos para o curso de Pedagogia, no que se refere a sua identidade e finalidade. Em conclusão, esse curso formaria qual profissional: o docente, o gestor ou os dois? Na realidade, verifica-se que, nos termos da LDB, o curso de Pedagogia estava fadado a sua extinção.

O artigo 64, ao dispor sobre a possibilidade de ser

realizada a formação de profissionais da educação para gestão escolar, tanto pelos cursos de graduação em Pedagogia quanto em cursos de pós-graduação, seja lato ou *stricto sensu*, ficando a critério da instituição de ensino, coloca em xeque a necessidade social do curso de Pedagogia. Em outras palavras, por que manter um curso de graduação para formar tais profissionais, sendo que há a possibilidade de serem formados em cursos de curta duração, menos onerosos, tanto para o governo federal quanto para as IES, como, por exemplo, os cursos de especialização? Pode-se trazer ainda outro elemento para essa discussão, ou seja, essa lógica da formação aligeirada e de baixo custo, porque realizada pelas IES privadas, foi uma das marcas do governo FHC que, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, visava transferir para a sociedade civil e para o mercado algumas de suas responsabilidades, dentre elas a educação.

Seguindo essa lógica, o artigo 62 traz possibilidades para a Pedagogia, uma vez que relega às licenciaturas plenas a formação dos profissionais que atuarão no magistério na educação básica. Abre-se, assim, à Pedagogia, a possibilidade de enveredar para a formação de professores, bandeira histórica dos movimentos dos educadores, relegando sua identidade de formadora de profissionais de apoio aos docentes (orientador, supervisor, inspetor e administrador escolar). No entanto, ao admitir ainda a formação de professores em nível médio, há aí outro entrave, pois abre, com reforço legal, a possibilidade da criação dos Normais Superiores nas IES privadas, bem como a manutenção dos Normais de nível médio. Isso nos revela, em certa medida, o esforço do governo federal de (des) responsabilizar-se da formação de professores, transferindo grande parte dessa competência para a esfera privada, criando ainda uma reserva de mercado para as empresas educacionais.

Diante disso, concorda-se com Saviani (1997), ao caracterizar a atual LDB como minimalista e flexível, pois é possível perceber essas características nos dois artigos anteriormente citados, os quais explicitam a necessidade de legislações complementares para sua implementação, nesse caso, assegurar e delimitar o campo de atuação do pedagogo. São elas: Decretos Presidenciais 3.276/99 e 3.554/2000, que dispõem sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; Projeto de Lei 4.746/98, que dispõe sobre o exercício da profissão de Pedagogo; Resolução CNE/CP 01/99, que reza sobre os Institutos superiores de educação, considerados os artigos 62 e 63 da LDB 9.394/96; e a Resolução CNE/CP 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia.

Cabe, aqui, destacar a retomada da discussão sobre o Projeto de Lei 4.746/98⁴, que trata sobre a regulamentação da profissão de Pedagogo. Em 2009, foi debatido e aprovado seu substitutivo, com caráter conclusivo na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania da Câmara dos Deputados Federais, aguardando aprovação da mesa diretora do Senado Federal e a sanção presidencial. Esse Projeto de Lei foi, em 1998, e continua a ser, em 2009, uma tentativa de resolver essa dubiedade sobre a atuação e formação dos profissionais da educação, em específico, do pedagogo.

Com o intuito de atualizar e complementar as leis vigentes que dispõem sobre a formação e atuação do pedagogo, o artigo 2º do Projeto de Lei 4.746/98, de autoria do Deputado Federal Arnaldo Faria de Sá, preconiza que:

Ao profissional da Pedagogia é facultado o exercício das seguintes atividades:

I - elaborar, planejar, implementar, coordenar, acompanhar, supervisionar e avaliar estudos, planos, programas e projetos atinentes aos processos educativos escolares e não escolares, à gestão educacional no âmbito dos sistemas de ensino e de empresas de qualquer setor econômico e à formulação de políticas públicas na área da educação;

II - desempenhar, nos sistemas de ensino, as funções de suporte pedagógico à docência, aí incluídos a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional [...] (BRASIL, 1998).

Com base nesse projeto de lei, aprovado em 2009, nota-se que seu caráter legal pretende dar forma às propostas da LDB 9.394/96 e reafirmar a Resolução CNE/CP 01/2006, que visa, em última instância, unificar a formação e a atuação do pedagogo, na perspectiva de flexibilizar o perfil de profissional, ou seja, um profissional capaz de atuar na docência e na gestão educacional.

Considerações Finais

Diante do exposto, é possível perceber que o movimento de reformas educativas, nas instituições forma-

⁴ Esse projeto de lei foi encaminhado para apreciação da Comissão de Educação e Cultura e da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados, em 1998. Porém, o referido projeto foi arquivado pelo fim das magistraturas, sendo desarquivado e aprovado o seu substitutivo pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, em 2009.

doras e no mundo escolar, passa pela mediação do Estado e está marcado por conflitos travados na sociedade. Daí, o papel fundamental das contradições na emergência e construção de uma contra-hegemonia dos sujeitos diante das prescrições advindas do poder e do controle estatal. Considera-se, portanto, que o Estado se insere nas relações sociais de classe e integra uma síntese dialética que envolve sociedade civil e sociedade política⁵ numa disputa constante das classes pelo poder (GRAMSCI, 2002).

Nesse sentido, as demandas das recentes transformações do mundo do trabalho por reformas no ensino superior, que objetivam, em última instância, a flexibilização da formação. Conforme anunciam autores como Antunes (2006), Alves (2005) e Lucena (2004), a partir da década de 1990 a sociedade brasileira vivenciou a intensificação do processo de reestruturação produtiva do capital. Verificou-se, assim, a intensificação de um processo de reorganização e re-estruturação da constituição e gestão das relações de trabalho, as quais têm a flexibilização como paradigma. Esse processo tem como objetivo a obtenção de maior flexibilidade na relação entre trabalho e capital, originando uma nova forma de controle do processo produtivo mediante a introdução de tecnologias de informação e práticas gerenciais, cujo discurso se assenta na cooperação, no envolvimento e na parceria do trabalhador, visando à elevação da produtividade e valorização do capital (LUCENA, 2004; ALVES, 2005; ANTUNES, 2006). Assim, em resposta a esses processos de transformação capitalista, insere-se o movimento de reforma do ensino superior, em especial a reformulação curricular para os cursos de graduação.

Desse modo, pode-se supor a existência de uma estreita relação entre o processo de reformas educacionais e as transformações do mundo do trabalho, em que as mudanças em curso no setor produtivo criam necessidades de forjar novos padrões de regulação social, como a reestruturação produtiva e a reconfiguração da capacidade administrativa do Estado, criando, também, a necessidade de forjar um novo tipo de homem e de profissional. Assim, é possível considerar que a reestruturação produtiva exija um novo tipo de homem, um novo perfil profissional: o flexível. Isso ilustra que a nova configura-

⁵ O Estado, em Gramsci (2002), em seu sentido amplo, comporta duas esferas principais: a sociedade política (Estado coerção), que é formada pelo conjunto dos aparelhos de coerção sob controle das burocracias executivas e policial-militar; e a sociedade civil, formada pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias, que compreende o sistema escolar, igrejas, partidos políticos, sindicatos e organização cultural (revistas, jornais, meios de comunicação em massa, etc.).

ção da produção mundial traz impactos para a vida *extra-fábrica*; por isso, pode-se avaliar que há uma estreita relação entre a *flexibilização da formação* e flexibilização das relações de trabalho, em vista da reestruturação produtiva e das demandas do mercado (SILVA, 2006).

Conforme se viu, após um longo processo pontuado por discussões e polêmicas no campo educacional e intervenções no plano governamental, as DCNs para o Curso de Pedagogia foram aprovadas pelo CNE. Para as entidades do campo educacional que participaram ativamente das lutas em prol da reformulação do Curso de Pedagogia, em que pesem as limitações decorrentes dos embates entre projetos educacionais, a promulgação dessas diretrizes representa o resultado de uma construção coletiva, iniciada desde a década de 1980. Contudo, por se tratar de matéria diretamente vinculada aos diversos grupos de interesse, o debate ainda não terminou com esse ato do CNE e do MEC.

Nesse sentido, a problematização e a análise das reformulações curriculares sofridas pelos Cursos de Pedagogia, no Brasil, no que se refere ao perfil de profissional concebido, confrontadas com as perspectivas expressas nas políticas de reforma e nos planos institucionais, constituem elementos fundamentais e recorrentes para analisar a relação entre sua formação e atuação no mundo do trabalho. Também podem revelar um indicativo de uma nova identidade para as IES e IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) no interior do processo de transformações capitalistas. Esse movimento de reformas que as universidades brasileiras vivenciam é, portanto, o desafio da educação diante das demandas do capital mundial quanto ao perfil profissional exigido pela esfera econômico-produtiva emergente, o que implica repensar a formação, a qualificação, a requalificação e as próprias instituições formadoras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia A. da S. et al. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, SP, v. XXVII, n. 96 – Especial, p.819–842, out. 2006.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo.** São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

ANFOPE. **Documento Final IX Encontro Nacional,** Campinas, SP, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** Boitempo: São Paulo, SP, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo. Tradução de João Menelau Paraskeva.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação NACIONAL. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 1996.

_____. **Edital 4,** de 4/12/1997. Reforma Curricular dos Cursos de Graduação. Brasília: — SESU/MEC, 1997a.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 776/97,** de 3/12/97. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior/CNE/MEC, 1997b.

_____. **Projeto de Lei nº. 4.746/98,** de 1998. Dispõe sobre o exercício da profissão de pedagogo e dá outras providências. Brasília: Comissão de Constituição de Justiça e de Cidadania/Câmara dos Deputados Federais, 1998.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 01/99,** de 30/09/99. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9o, parágrafo 2o, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior/CNE/MEC, 1999.

_____. **Decreto Presidencial nº. 3.276,** de 06/12/99. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

_____. **Decreto Presidencial nº. 3.554,** de 07/08/2000. Dá nova redação ao parágrafo 2o do art. 3o do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 05/2005,** de 13/12/2005. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior/CNE/MEC, 2005.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 1**, de 15/05/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE/CP, mai./2006.

_____. **Voto do relator sobre o Projeto de Lei nº. 4.746/98**, de 2009. Dispõe sobre o exercício da profissão de pedagogo e dá outras providências. Brasília: Comissão de Constituição de Justiça e de Cidadania/Câmara dos Deputados Federais, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: **busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, L. F.; CATANI, Afrânio. M.; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior — transformações recentes e debates atuais**. São Paulo, SP: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FREITAS, Helena C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, SP, v. XX, f. VII, n. 68, 17–44, dez. 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** (Maquiavel; notas sobre o Estado e a política). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

LUCENA, Carlos. **Tempos de destruição**: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2004.

MAUÉS, Olgaídes C. Análise da versão preliminar da proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior. **Ver a Educação**, Belém, PA, vol. 7, n. 1 e 2, p. 145–54, jan.–dez. 2001.

MOREIRA, Antonio F. O currículo como política cultural e a formação docente In: _____. (Org.). **Territórios contestados** — o currículo e os novos mapas polí-

ticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RAMOS, Marise N. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, SP v. XXIII, n. 80, 405-427, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Sarita M. da. Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores: **flexibilização e autonomia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Uberlândia, MG, 2006**.

EDUCAÇÃO HOLÍSTICA: LINGUAGEM GLOBALIZADA

Luciana Fabiano dos Santos UCHÔA*
Marcélio Rodrigues UCHÔA**

Resumo

O texto discorre sobre o fato de, no contexto atual globalizado, ser necessário adquirir e desenvolver habilidades que contribuam para a aquisição de conhecimentos e competências proporcionais à amplitude do material teórico produzido e em desenvolvimento, no intuito de acompanhar a disseminação avançada das informações. Cita contextos atuais que incentivam a percepção dos mesmos como fragmentos que refletem uma linha de Educação global e dinâmica. Aborda a linha de alguns pensadores e teóricos que se instalaram no centro das grandes discussões em torno da Linguagem, no intuito de demonstrar que o ciclo tende a evoluir para uma visão holística do conhecimento humano.

Palavras-chave: *Contextualização; Complexidade; Globalização; Educação Holística.*

HOLISTIC EDUCATION: GLOBAL LANGUAGE

Abstract

The text discuss the fact that, in the current global context, it is necessary to acquire and develop skills that contribute to the acquisition of knowledge and competence proportional to the extent of the theoretical material produced and in progress in order to monitor the advanced spread of information. This paper mentions current contexts that encourage their perception as fragments that reflect a comprehensive line of Education and dynamic. It also comprises the line of some thinkers and theorists who have settled in the centre of major discussions about language in order to demonstrate that the cycle tends to evolve into a holistic view of human knowledge.

* Graduada em Pedagogia. Bacharelado em Gestão Ambiental. Mestranda em “Ciências da Linguagem – Universidade Federal de Rondônia. Docente da Universidade Federal de Rondônia.
E-mail: lucianafabiano1@hotmail.com

** Graduação em Geografia pela Universidade Católica de Goiás/ UGG. Mestrando em Geografia – Universidade Federal de Rondônia. Docente da Universidade Federal de Rondônia.
E-mail: marcelio.brasileiro@hotmail.com

Keywords: *Contextualizing; Complexity; Globalization; Holistic Education.*

Introdução

Um profissional da produção teórica, um educador, um pesquisador e tantas outras representações da academia intelectual se veem, hoje, rodeados de produções científicas, necessitando tomá-las para seu conhecimento, a fim de atribuir à formação do intelecto bases mais sólidas que contribuam para uma bagagem argumentativa.

Todo esse aparato de ideias, resultantes de longos anos de dedicação e disciplina com a pesquisa não devem ser dispensados de uma atenciosa consideração da parte dos que lidam com a atualização intelectual.

Nesse contexto, surge uma questão, ou melhor, dizendo, surgem várias questões: *Qual a melhor postura daqueles que disseminam conhecimento a ser adotada diante de tantas teorias?; Qual a melhor linguagem a ser usada para transmitir tantas informações e conhecimentos?; Que tipo de educação melhor se identifica ou melhor caracteriza essa enorme demanda de produções críticas e reflexivas?; Que profissional, que intelectual ou que cidadão qualquer está fadado ao descaso, vulnerável a se tornar um ser indiferente como sujeito no acontecimento e desenvolvimento dos fatos?*

Vamos, então, retratar-nos aos pontos que não devem passar despercebidos, na hora de efetivarmos nossos estudos em torno de uma linguagem que vamos adotar, em torno de uma educação que vamos aplicar.

Caminhos percorridos

Atuamos em um mundo em constante evolução, onde as incidências comportamentais e mentais fazem enorme apelo para o complexo e para o diverso; nesse caso, faz-se necessário ater-nos à mais ampla visão em torno do conhecimento produzido até então. *O complexo e o diverso* são itens considerados imprescindíveis para tomar como séria qualquer abordagem em torno de leis e objetos de estudo específicos.

Não se trata de se tornar um estudioso fragmentado, que termina por não conhecer nem um nem outro

assunto de relevância para a Ciência atual. Diz respeito, sim, à motivação, ao incentivo, à dinamização de uma educação voltada para o incentivo à pesquisa complexa e constante, não aquela obstinada, que finda sem personificar seu objeto de estudo, mas sim voltada para uma postura do dinamismo do mundo atual.

Nesse sentido, a linguagem nos aparece. Aponta como importante ferramenta a viabilizar a atualidade do conhecimento humano, contribuindo para a adequação do homem ao ritmo globalizado cada vez mais difundido em nosso cotidiano. **A Aldeia Global**¹ infere à instrução pluralizada e diversificada (escolar, formadora, social,...), tendo em vista a rapidez com que dissemina suas informações e conhecimento produzidos. Diferente de tudo que até então já ocorrera, em diferentes períodos históricos registrados por nossa vasta cultura, a Globalização se estabelece e se impõe como realeza soberana, necessária à própria sobrevivência.

Com o domínio de uma bagagem linguística rica de estilos e tipos, o indivíduo da era globalizada tende a conquistar mais, realizar mais, convencer mais, conhecer muito mais. Conhecimento, no tempo presente, significa posse de Capital, porém não mais ao enfatizado pelo Capitalismo de Marx e Engels, mas o destacado por Pierre Bourdieu, em sua obra **A Economia das Trocas Linguísticas**². A relação das duas teorias permanece, acima de tudo, na seguinte ideia: quem detém Capital detém domínio sobre alguma coisa.

Borba³ referiu-se às primeiras tentativas no sentido de visualizar as línguas de um ponto de vista agrupado com o intuito de obter visão mais geral dos tipos e estilos existentes. Correlatas, língua e linguagem sofreram estudos apoiados em um método comparativo e hoje são cabíveis de uma análise distinta, que conta com uma gama enorme de análises aprofundadas em torno do tema.

Gostaríamos de destacar que, assim como Borba

¹ DELORS, Jacques (2001). "EDUCAÇÃO, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI". 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO. 288 p.

A obra "EDUCAÇÃO, um tesouro a descobrir" refere-se ao planeta Terra e à população mundial como ambos tendo evoluído para a formação de uma grande família, a qual, pela dimensão que alcançou, não há mais como fazer sua separação, é como se fosse uma enorme "Aldeia global"

² BOURDIEU, Pierre (1998). *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 188 p.

³ Cf. BORBA, Francisco da Silva (1998). "Introdução aos Estudos Linguísticos". 12 ed. Campinas: Pontes. p. 263. 331 p.

citou as primeiras conquistas em torno da identificação de *traços fundamentais da língua primitiva comum*⁴ como sendo a Fonética, a Morfologia e a Sintaxe, o que permitiu aos estudos linguísticos e outras áreas de interesse conceber visão mais ampla e completa de temas em estudo, torna-se necessário nos atermos a uma concepção mais global, que facilita a compreensão dos fenômenos da atualidade. A linguagem evoluiu e, como tal, tem incorporado adaptações.

Quando este autor, no subtítulo **Tipologia Linguística**⁵, fala de traços que *fisionomizam* uma língua, um apelo nos chama a atenção para os traços que hoje fisionomizam a linguagem da sociedade moderna: pluralismo de ideias; tecnologização; informatização; mídia; digital; cibernética; internet e on-line, entre outros.

Dessa forma, apenas alguns dos milhares traços que hoje compõem o vocabulário do mundo globalizado remetem-nos a uma ideia fixa: GLOBALIZAÇÃO. Atualmente, nada pode ser considerado como isolado; tudo está propenso e vulnerável a ser imediatamente divulgado.

Se, em épocas passadas, o controle da síntese de um tema (não em detrimento da análise isolada) provou sua eficácia na compreensão dos estudos e pesquisas para a ciência, na atualidade se torna imprescindível o domínio de diferentes e abrangentes competências linguísticas. A linguagem evoluiu para o complexo. Essencialmente está mais ampla.

Influência e miscigenação de tendências e produções teóricas

Borba⁶, ao falar da dificuldade de entendermos o presente desprendido de seus dados culturais do passado, ressaltou a **Linguística Histórica**, que estuda as alterações da língua através dos tempos e da confluência de suas fases. Da mesma forma, na contemporaneidade essa característica aparece com grande força, delegando, aos que fazem uso da língua, a atribuição obrigatória de conhecermos muitos dos aspectos que se *entrelaçam* no meio do artefato linguístico da sociedade global.

A linguagem e a educação estão difundidas em meio às teorias divulgadas. A dinâmica social reorganiza o conhecimento a cada momento. A falta de preparo ou

⁴ Ibid: 264.

⁵ Ibid: 271

⁶ Ibid: 279.

consciência desse fato pode levar à superficialidade intelectual a respeito do tema. A linguagem sofre constantes modificações, e isso sobrevém de influências internas e externas. As influências internas estão relacionadas ao sistema regimental, próprio da linguagem: regras fonéticas e morfológicas, entre outras; as influências externas estão ligadas a fatores sociais, econômicos, históricos, biológicos, religiosos e éticos, entre outros.

É correto afirmar que os padrões linguísticos foram delineados ao longo da História, de acordo com as sociedades, sistemas econômicos, políticas governamentais e modos de organização nos diferentes lugares. Entretanto, o que na atualidade é presenciado provoca um agravante no que diz respeito as nossas acepções em torno do tema pois, anteriormente, poucos eram os meios de onde sobreviviam as tendências. A ocupação populacional, não tão extensa como a atual, delegava estilos em proporção equivalente. Hoje, a civilização atual concebe ao mesmo tempo diferentes tipos de organizações sociais que se entrelaçam, que se cruzam, que se misturam quase que incessantemente. Consequentemente, a linguagem também está difundida nesse meio, assumindo diferentes formas ao mesmo tempo.

Como lidar com essa miscigenação de ideias, valores e pensamentos em torno da linguagem? A nosso ver, a maior contribuição advém de uma educação com o prisma da visão globalizada. Alertar o indivíduo para essa coexistência já será uma grande contribuição para a compreensão desse meio que se nos apresenta.

Edgar Morin⁷, em sua obra **Os setes saberes necessários à educação do futuro**, enfatiza que *a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global*. Com certeza não se trata de fácil tarefa, mas um norte que poderá guiar aqueles que têm a intenção de acompanhar esse processo: o termo *atualidade*. Buscar em nossas ações educacionais o referencial da atualização poderá facilitar o acesso ao plano da inteligência geral, da complexidade e da globalidade.

Sobre a **Inteligência Geral**, Morin discorre que esta submete o indivíduo a uma melhor compreensão do conhecimento tido como **Mundial**. Mas é preciso, de imediato, desmistificar essa tal Inteligência Geral. Isso nos parece ser muito difícil, uma vez que a expressão submete-nos à seguinte compreensão: é preciso saber de tudo, conhecer tudo, estudar tudo, pesquisar tudo, procurar informar-se sobre tudo. Contudo, não é esse

⁷ MORIN, Edgar (2003). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO. p. 39. 118 p.

o sentido verdadeiro atribuído aos termos. O conhecimento tido como **Mundial** não implica conceber todos os conhecimentos e informações possíveis. É, sobretudo, assumir inicialmente o posicionamento de perceber e compreender esse mundo rápido e dinamizado de informações. Partindo dessa decisão, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para tornar o conhecimento Mundial mais acessível se desenvolverá naturalmente. Em seguida, dependerá de todos nós um esforço maior no sentido de criarmos mecanismos sociais totalmente inovadores para lidar com as novas situações - e foi isso que a humanidade sempre fez, quando se deparava com um mundo novo, com uma sociedade nova.

Diferentemente daqueles que ao menos já tomaram conhecimento sobre o que está ocorrendo a seu redor, os refratários em se posicionar diante das novas tecnologias e do avanço desenfreado da disseminação das comunicações estão fadados à exclusão. Agora, sim, exclusão de tudo: da participação, da produção e da decisão. Entretanto, não ser indiferente à globalização tecnológica das comunicações não significa tornar-se um consumidor dos apetrechos que o sistema capitalista, aquele caracterizado por Karl Marx, aproveitou-se para dispor ao mundo. Significa saber sobre o poder, as influências, as potencialidades desse novo sistema e de que forma ele afeta nossas vidas. E, de posse dessa tomada de contexto, atribuir à humanidade nossa parcela de contribuição para uma convivência com qualidade e a construção de um mundo melhor.

Linguagem: tendência global ou focos agrupados?

Bastien⁸ considera que *a evolução cognitiva não caminha para o estabelecimento de conhecimentos cada vez mais abstratos, mas, ao contrário, para sua contextualização*.

Nesse sentido, a contextualização aqui pontuada está intimamente relacionada ao modelo de **LINGUAGEM** e **EDUCAÇÃO** globalizadas que queremos defender. Esse conceito discute o conhecimento como tendo necessária sua vinculação aos diferentes contextos em que estão inseridos, para que produza melhor compreensão de seu significado.

⁸ BASTIEN, Claude (1992). “Le décalage entre logique et connaissance”, in Courrier du CNRS, n° 79, Sciences cognitives apud MORIN, Edgar (2003). “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. 8 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO. p. 36. 118 p.

Melhor dizendo, se a imagem que obtemos da Terra é a de uma *aldeia globalizada*, em constante confluência com todos os acontecimentos que nela ocorrem, podemos refletir a seguinte constatação:

- antes era difícil a compreensão sobre os mecanismos que sustentavam e administravam a humanidade, tendo em vista a fragmentação das áreas do conhecimento, de difícil acesso à Sociedade;
- existem milhares de contextos aos quais os conhecimentos estão atrelados;
- a sociedade global, no tempo presente, é o Contexto Geral, que inclui todos os demais contextos existentes;
- logo, o estudo voltado para esse Contexto Geral, em que ora estamos envolvidos, facilitado pelo mecanismo da informatização, será responsável pela efetivação de uma melhor compreensão da dinâmica mundial dos contextos existentes e, por consequência, dos conhecimentos produzidos.

Morin discorre sobre o fato de que o *conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade*⁹. Ora, todo complexo é constituído de partes interdependentes e de unidades que interagem. Essas unidades não se desprendem dos contextos complexos, dos quais elas são inerentes, e o complexo não existe sem essas unidades constitutivas. Logo, uma educação voltada para as especificidades só será eficiente se envolver estudos em torno da diversidade da área à qual está vinculada. Morin conclui, ainda, que na união entre a unidade e a multiplicidade reside a complexidade.

Nesse contexto, a educação não deverá ser concebida senão de ambos os aspectos: de sua tendência globalizada e de suas partes agrupadas.

Considerações Finais

Retornando a nossas indagações iniciais do texto, após a análise do quadro apresentado, concluímos que a ideia principal, que deve ser trabalhada e que propusemos expor aqui, é uma ideia simples, mas que se pode perceber facilmente, apesar de ainda não ser procedente no âmbito das ideias, e não estar disseminada no âmbito das atuações e das práticas em nível mundial.

Diante de nossos receptores, ouvintes, alunos ou outras pessoas com quem se está interagindo, há se delinear exatamente que o tema a ser apresentado ou o

assunto em discussão não escapam de vir atribuído dos seguintes aspectos:

1º - o indivíduo traz, incutida em sua linguagem, toda a bagagem vivenciada por ele, repleta de valores; quando ele próprio não tiver vivenciado aquilo que está falando, ainda assim o discurso se apresentará cheio de suas convicções pessoais;

2º - o conjunto das ideias do indivíduo não é cópia fiel proveniente de tudo aquilo que ele viu, leu ou viveu. No momento da interceptação com a realidade ou ficção ocorre um *filtro*, como um processamento de dados, a partir das propriedades mentais, pensamentos já formados e desenvolvidos por esse indivíduo; depois disso, é transmitido aos outros, seja através de uma tentativa de convencimento ou um simples diálogo imediatista.

Bakhtin¹⁰ trata do efeito do *discurso de outrem* sobre as próprias unidades linguísticas já sistematizadas pelo narrador. Afirma que ele elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilar e associar a enunciação do discurso de outrem a sua própria unidade sintática, estilística e composicional. Faz isso, mesmo que de maneira rudimentar, sem perder a autonomia primitiva do primeiro discurso, condição fundamental para que o mesmo seja completamente apreendido.

3º - esse processamento acaba por fazer uma interpretação *personalizada* dos fatos; isso ocorre porque o indivíduo, antes de ser o leitor, o pesquisador, o professor, o palestrante e outros, é como todo e qualquer receptor: ser único que teve suas próprias vivências e segundo as quais modelou, ao longo dos anos, sua forma de pensar e agir. Isso influi, inclusive, em sua forma de receptor as coisas a seu redor.

Bakhtin fala da influência de nossas acepções sobre o discurso alheio que se nos apresenta, no momento em que este é relatado por nós: diz que, ao fazermos citação do discurso dos outros, ainda assim refletimos tendências básicas e constantes da própria recepção desses discursos, ou seja, existem indícios de nossas próprias interpretações acerca do mesmo.

4º - Não ocorre de maneira diferente com o receptor; aquele que está ouvindo, seja o discurso convincente ou a conversa automatizada. Em quaisquer das duas hipóteses, todas as interpretações pelo receptor realizadas serão crivadas pelo referencial particular de suas próprias convicções e maneira de pensar. Até mesmo

⁹ MORIM, op.cit.: 38.

¹⁰ BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov) (2002). "Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem". 9 ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume. p. 145. 196 p

quando muda de ideia e opinião, só o faz porque antes analisou o que já conhecia ou pensava sobre o assunto.

Quando Delors descreve as metas defendidas pela **Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**, equiparamos no autor alguns princípios norteadores nos quais referenciamos grande parte da fundamentação deste trabalho.

Ao citar os **Quatro Pilares da Educação**: *Aprender a viver juntos*; *Aprender a conhecer*; *Aprender a fazer* e *Aprender a ser*, o autor os enfatiza alertando sobre a importância de cada um. Aqui vamos destacar dois, os quais, a nosso ver, encerram este trabalho, encerrando, portanto, tudo que argumentamos.

Aprender a viver juntos – a partir do desenvolvimento da percepção de nossas muitas interdependências, construindo projetos comuns e coletivos, compreendendo os conflitos como inevitáveis e percebendo a existência de outras concepções de forma a evoluir para um estágio mais tolerante e inteligente.

Aprender a ser – em função do cenário de desenvolvimento imposto pelo século XXI, será exigida de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, além de uma responsabilidade individual voltada para a construção de um destino coletivo. Nesse contexto, não se deve deixar de aproveitar nenhum talento contido em cada ser humano do planeta: memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação e carisma natural para animador, entre muitos outros que poderiam ser citados. Cada uma dessas qualidades constitui talentos escondidos como um tesouro no interior de cada um de nós, e precisam ser explorados.

Se, em uma sala de aula com trinta alunos, o professor tenta transmitir informações, conhecimentos teóricos, o resultado de sua aula se constituirá de trinta aprendizagens diferentes: uma em cada aluno presente.

A própria mensagem do teórico que o professor tentou transmitir não é 100% aquilo que ele (o teórico) defendeu e transmitiu. Cabe dizer que, também, o próprio professor produziu sua própria interpretação a respeito do assunto; desenvolveu sua própria aprendizagem antes de transmiti-la a *outrem*.

Delors¹¹, na obra **EDUCAÇÃO, um tesouro a descobrir**, menciona sobre essa característica individual e contextualizada, ao mesmo tempo, sobre a qual nos referimos: transmitir conhecimentos sobre a diversidade humana e, paralelamente, conscientizar sobre as semelhanças e interdependências entre todos os seres huma-

nos do planeta, constitui a grande missão da educação.

Finalizando, apontamos que qualquer pessoa que traga consigo a crença nessa condição individual contextualizada do homem torna-se um indivíduo precursor da instalação de uma sociedade mais qualificada, realizada, eficiente e, acima de tudo, feliz!

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec Annablume, 2002. 196 p

BORBA, Francisco S. **Introdução aos Estudos Linguísticos**. 12 ed. Campinas, SP: Pontes, 1998. 331 p.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2 ed. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. 188 p.

DELORS, Jacques. **EDUCAÇÃO, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001. 288 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2003. 118 p.

¹¹ DELORS, op.cit.: 97.

ESTUDOS DE MEDICINA VETERINÁRIA



TESTE A CAMPO DE UMA BACTERINA MISTA CONTRA MASTITE BOVINA

Naiá Carla Marchi de Rezende LAGO*
Adriana ANDREOLI**
Selma de Fátima GROSSI***
Patrícia Gelli Feres de MARCHI****

Resumo

A mastite é uma doença com alta incidência no gado leiteiro, trazendo enormes prejuízos econômicos. A fim de mensurar a eficiência da bacterina mista Mastiplus BR® na cura e prevenção da mastite infecciosa, realizou-se esse experimento com quarenta vacas, no período de junho a setembro de 2004. Vinte animais receberam o tratamento com a bacterina mista (grupo tratado) e os outros vinte animais não receberam (grupo controle). O microrganismo mais isolado das vacas mastíticas foi a *Pseudomonas*, tanto antes quanto depois do tratamento com a bacterina. A prevalência da mastite no grupo tratado foi reduzida em 60% e a incidência passou de 25% para 10% nos animais tratados, mas aumentou de 25% para 55% no grupo controle. O presente trabalho demonstrou a eficiência da bacterina mista antimastite, tanto no tratamento quanto na prevenção dessa doença, no rebanho testado.

Palavras-chave: Mastite; Tratamento; Vacina; Bacterina Mista; Vaca.

FIELD TRIALS OF A POLYVALENT BACTERIN AGAINST BOVINE MASTITIS

Abstract

Mastitis is a disease with a high incidence in dairy cattle, causing expansive losses. In order to veri-

fy the efficiency of the polyvalent bacterin Mastiplus BR® in cure and prevention of infectious mastitis, forty cows were studied from June to September 2004. Twenty animals were given the treatment with the polyvalent bacterin (treated group) and twenty were not (control group). *Pseudomonas* was the microorganism that had the highest occurrence in the cattle. The frequencies of intra-mammary infections reduced from 25% to 10% in the treated group and increased from 25% to 55% in the control group. This paper indicates the effectiveness of this vaccine in decreasing and preventing the prevalence of infectious mastitis.

Keywords: Mastitis; Treatment; Vaccine; Polyvalent Bacterin; Cow.

O leite é um produto de grande importância na alimentação humana e animal e, por isso, deve ter excelente qualidade (BLOOD e RADOSTITS, 1989). É formado por água (87,3%), proteínas (3,5%), gordura (3,5%), lactose (4,9%) e cinzas (0,8%) (Fonseca e Santos, 2000), fato que o torna muito propício à deterioração, caso seja armazenado de maneira que favoreça o desenvolvimento microbiano (ROOSTITA e FLEET, 1996).

O leite recém-ordenhado, obtido de animais saudáveis e por meio de práticas higiênicas, contém poucos microrganismos. Entretanto, por se tratar de um alimento completo e excelente meio de cultivo microbiano, pode, em seguida, tornar-se contaminado, principalmente por humanos e suas práticas, pelos utensílios e equipamentos e pelo ambiente (PRATA, 2001).

No entanto, a mastite é uma doença que acomete uma grande porcentagem de vacas em lactação, causando diminuição da produção de leite, além de alterações físico-químicas e microbiológicas que fazem com que ele tenha que ser descartado. Mastite é a inflamação da glândula mamária, qualquer que seja a causa. O quadro clínico dessa doença é caracterizado por anormalidades na secreção láctea (presença de rajas de sangue, pus, filamentos, grumos, alterações no pH, descoloração), no tamanho, na resistência e na temperatura da glândula mamária e, frequentemente, por reações sistêmicas. Nos

* Mestrado e Doutorado em Medicina Veterinária UNESP/Jaboticabal. Docente do Curso de Medicina Veterinária do Centro Universitário Moura Lacerda - Ribeirão Preto - SP. naiarezende@uol.com.br

** Graduada em Medicina Veterinária pelo Centro Universitário Moura Lacerda.

*** Mestrado e Doutorado em Zootecnia pela Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal/SP. Docente do Curso de Medicina Veterinária do Centro Universitário Moura Lacerda - Ribeirão Preto - SP. grossi.selma@gmail.com

**** Mestrado em Medicina Veterinária. Doutoranda em Medicina Veterinária pela Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal/SP. Coordenadora do Curso de Medicina Veterinária das Faculdades Unidas do Vale do Araguaia/ UNIVAR. pgfmarchi.ufmt@gmail.com

casos graves há perda de função do órgão (BLOOD e RADOSTITS, 1989).

Segundo Rebhun et al. (2000), essa doença pode ser causada por mais de 140 espécies diferentes de microrganismos, sendo que os principais são: *Staphylococcus aureus*, *Streptococcus agalactiae*, *Streptococcus dysgalactiae*, *Corynebacterium bovis*, *Mycoplasma spp*, *Escherichia coli*, *Klebsiella sp*, *Serratia spp*, *Enterobacter aerogenes*, *Proteus spp*, *Staphylococcus coagulase negativo*, *Pseudomonas aeruginosa*, *Nocardia* e fungos.

Em função da alta prevalência de mastite infecciosa nos rebanhos do Brasil, pode-se deduzir que possa ocorrer perda de produção entre 12% e 15%, o que significa um total de 2,8 bilhões de litros/ano, em relação à produção anual de 21 bilhões de litros (FONSECA e SANTOS, 2000).

O tratamento tradicional dessa infecção consiste na utilização de infusões intramamárias e aplicações parenterais de antibióticos (BEER, 1988; BLOOD e RADOSTITS, 1989; REBHUN et al., 2000). Alguns tratamentos não surtem efeito desejável devido à falta de critérios em sua utilização, além de ser necessário o descarte do leite por, pelo menos, 96 horas após a última aplicação, pois a maioria é composta por antibiótico que deixa resíduos no leite.

Vários estudos têm sido feitos com diversas vacinas, na tentativa de reduzir as perdas causadas por essa doença. Essas vacinas incluem formulações específicas para mastites causadas pelos principais agentes envolvidos ou têm a característica de ser polivalentes.

Vários programas de vacinação foram desenvolvidos para potencializar a capacidade de resposta imune das vacas mastíticas contra um agente em particular (HOGAN et al., 1992; NORDHAUG et al., 1994; HOGAN et al., 1995; GIRAUDDO et al., 1997; TOMITA et al., 2000; SANTOS, 2003). Para as vacinas contra mastite infecciosa, um resultado eficiente no controle da enfermidade pode ser obtido pela migração rápida de neutrófilos para o local da infecção e a estimulação da produção de anticorpos específicos pelos linfócitos, objetivando inibir o crescimento bacteriano e a produção de toxinas (SANTOS, 2003).

Os resultados dos estudos com vacinas contra *S. aureus* demonstram redução no custo de tratamento com antibiótico e descarte do leite, aumento na taxa de cura espontânea e diminuição na severidade e duração dos casos de mastite. No entanto, não existe vacina capaz de prevenir ou impedir a entrada do *S. aureus* pelo orifício do teto com posterior invasão da glândula mamária. Deve-se realizar um bom manejo de ordenha, com uso

do *pós-dipping*. O uso de vacinas contra mastite causada por *S. aureus* deve ser implementado em fazendas com alta prevalência deste agente, dando ênfase ao seu uso em animais jovens, objetivando aumentar a resistência contra tal microrganismo (SANTOS, 2003).

Atualmente, um tratamento convencionalmente empregado para a cura dessa doença tem custado aos produtores, quando do acometimento de apenas um quarto de uma vaca, no mínimo R\$ 40,00¹.

O objetivo do presente trabalho foi testar o controle da mastite infecciosa em rebanhos leiteiros por meio da vacinação profilática e curativa, para verificação da eficiência e do menor custo deste método em relação aos tradicionalmente empregados no tratamento da mastite. Objetivou-se, ainda, identificar os principais agentes causadores de mastite no rebanho testado.

Materiais e métodos

Para a realização do experimento, utilizou-se um rebanho leiteiro da cidade de Cravinhos (SP), com composição genética de sangue holandês puro de origem e puro por cruzamento. O rebanho era composto por seis bezerras lactentes, 13 bezerras desmamadas, 10 vacas secas, 30 vacas em lactação e um touro. A produção média diária era 15 Kg de leite por animal. Neste experimento participaram as 10 vacas secas e as 30 vacas em lactação, num total de 40 animais.

Inicialmente, todas as vacas em lactação foram submetidas ao CMT (Califórnia Mastite Teste), para a identificação daquelas com mastite subclínica. Recolheu-se uma amostra de leite dos quartos mastíticos para a pesquisa do microrganismo predominante naquele rebanho. Nenhum animal apresentava mastite clínica.

Os animais foram divididos em dois grupos homogêneos (grupo tratado e grupo controle). Cada grupo era composto por 20 vacas, sendo 15 lactantes e cinco secas. Das lactantes, 10 eram sãs e cinco tinham mastite em pelo menos um dos quartos mamários. O grupo tratado recebeu o tratamento com a bacterina e o grupo testemunha continuou a receber o manejo convencional da fazenda. No entanto, os animais do grupo controle não receberam nenhum tipo de tratamento com o objetivo de cura dos casos de mastite subclínica.

Os animais do grupo tratado que apresentavam mastite subclínica receberam as três séries do Mastiplus BR®, de acordo com a indicação do fabricante. Já as va-

¹ Valor estimado no comércio de Araxá – MG, no mês de agosto de 2004.

cas do grupo tratamento que estavam secas e aquelas que não tinham mastite receberam o tratamento preventivo, também de acordo com a indicação do fabricante.

Todas as vacas em lactação foram submetidas ao CMT mensalmente, num total de quatro leituras. Na primeira e na última leitura, colheu-se material para detecção e qualificação dos microrganismos causadores de mastite naquele rebanho.

Resultados e discussão

A fim de se obter uma análise da prevalência e da incidência da mastite nos grupos controle e tratamento, foram realizadas quatro leituras de CMT dos animais em lactação, com intervalo de 30 dias entre elas.

Dos 20 animais do grupo controle, cinco (25%) tinham mastite infecciosa na primeira leitura. Após o término do experimento, 11 (55%) animais deste mesmo grupo foram positivos no teste CMT. Verificou-se, ainda, que destes 11 animais, seis não eram CMT positivos na primeira leitura. Assim, o coeficiente de incidência neste grupo é de 30% (6/20). A prevalência da mastite subclínica em cada uma das quatro leituras de CMT em ambos os grupos pode ser verificada na Tab.1.

Tabela 1. Prevalência de mastite subclínica antes e durante o tratamento com Mastiplus BR[®] nos grupos controle e tratamento. Fazenda Cravinhos, Cravinhos, SP, 2004.

Leituras (CMT)	No de animais acometidos pela mastite subclínica	
	Grupo de Tratamento	Grupo de Controle
19/06/04	5 (25%)	5 (25%)
19/07/04	9 (45%)	12 (60%)
19/08/04	5 (25%)	9 (45%)
19/09/04	2 (10%)	11 (55%)

Dos 20 animais do grupo tratamento, cinco (25%) também apresentavam mastite na primeira leitura. Porém, ao final do experimento, apenas dois (10%) animais apresentavam mastite. Destes, um não era positivo ao CMT na primeira leitura. Assim, a incidência neste grupo é de apenas 5% (1/20).

O grupo tratamento apresentou uma diminuição no percentual de mastite infecciosa de 45% entre a segunda e a terceira leituras de CMT. Este resultado pode ser verificado pelo fato de haver, neste grupo, nove vacas mastíticas na segunda leitura e cinco vacas positivas na terceira leitura.

Por outro lado, no grupo controle, houve uma redução no percentual de mastite de 25% nas mesmas leituras, ou seja, 12 e nove vacas mastíticas na segunda e terceira leituras, respectivamente.

Pode-se ainda observar, pela Tabela1, que do primeiro para o último tratamento houve uma redução de cinco para apenas dois casos de mastite no grupo que recebeu o tratamento com a bacterina mista (redução de 60% do número de casos), enquanto que o grupo controle passou a apresentar 11 animais positivos ao CMT (aumento de 120%).

Esses dados mostram que o tratamento realizado no período de junho a setembro não só proporcionou a cura para a maioria dos animais infectados, como preveniu que novos casos de mastite infecciosa acometessem animais sãos, diminuindo a incidência no grupo tratado em relação ao grupo testemunha. Pela análise estatística, esses resultados são estatisticamente significativos ao nível de 1% de significância (BEIGUELMAN, 2002).

Houve um aumento na prevalência de mastite infecciosa na segunda leitura do CMT em ambos os grupos (80% e 140% de aumento, respectivamente, nos grupos tratamento e controle), sendo este aumento menos evidenciado no grupo tratado. Este aumento provavelmente ocorreu devido à diminuição na compra de Iodo utilizado no pré e pós-dipping. O ordenhador estava diluindo o Iodo restante em água e realizando apenas o pós-dipping. No entanto, o aumento foi 75% maior no grupo controle do que no grupo tratamento, reforçando a capacidade preventiva do tratamento aplicado ao rebanho leiteiro desta propriedade.

Fonseca e Santos (2000) citam que o aumento da incidência de mastite está diretamente relacionado com o número de patógenos presentes na pele dos tetos. Sendo assim, o pré e o pós-dipping eliminam a grande maioria dos patógenos contagiosos e reduz os riscos de penetram na glândula mamária. Os autores ainda ressaltam que a utilização do pré-dipping reduz em até 50% a taxa de novas infecções causadas por patógenos ambientais.

Torna-se evidente a importância dos meios de prevenção e cura da mastite, tendo em vista que essa afecção é responsável por reduzir em até 50% a produção de leite. Em algumas regiões do Brasil, têm sido encontradas prevalências médias de 17,45% de mastite clínica e 72,56% de mastite subclínica (RIET-CORREA et al., 2001).

Rebhun et al. (2000) relatam a utilização de fármacos diferentes para determinados tipos de mastite. No entanto, também relatam que os ordenhadores devem ter cuidado ao manejar as vacas infectadas, para minimizar

o alastramento da infecção. Tais cuidados incluem: re-
realizar a imersão das ordenhadeiras utilizadas em animais
infectados em solução desinfetante de Iodo a 200 ppm e
realizar o banho de imersão da teta antes e depois da or-
denha, além de incorporar as bacterinas no esquema de
controle dos rebanhos mastíticos. Salienta-se que nunca
se deve usá-las em lugar de melhorar o manejo e os pro-
cedimentos de ordenha.

Em um programa de controle da mastite é im-
portante conhecer o nível de infecção do rebanho e, para
isso, alguns cuidados tornam-se imprescindíveis, como
a utilização da caneca de fundo preto para detectar os
casos subagudos e crônicos da doença, a partir dos pri-
meiros jatos de leite; a realização mensal ou até semanal
do teste CMT, para detectar mastites subclínicas; e em
casos clínicos e subclínicos de mastite, deve-se realizar
a cultura bacteriológica do leite, a fim de se detectar e
qualificar os agentes microbianos causadores da afecção
(RIET-CORREA et al., 2001).

Ainda de acordo com Riet-Correa et al. (2001),
outra forma de diminuir a incidência é estabelecer uma
linha de ordenha com a seguinte sequência: a) novilhas
de primeira lactação, b) vacas que nunca tiveram mas-
tite; c) vacas curadas; d) vacas com mastite subclínica.
Em casos de mastites crônicas cujo tratamento falhou,
recomenda-se o descarte do animal, a fim de reduzir a
fonte de infecção de um rebanho.

Segundo Fonseca e Santos (2000), a implantação
de um correto manejo de ordenha é de extrema impor-
tância para o controle de mastite. Para isso, deve-se esta-
belecer uma metodologia, a saber: assegurar que os tetos
estejam limpos e secos antes da ordenha; rotina correta e
sem variações nas ordenhas (dois ordenhadores diferen-
tes, mesmo com a mesma rotina, podem levar a uma re-
dução de 5% na produção de leite); desinfecção dos tetos
(pré e pós-dipping); higiene das mãos do ordenhador e
teteiras; retirar os quatro primeiros jatos de leite na caneca
de fundo escuro e secagem dos tetos com papel toalha
descartável após o pré-dipping.

A mastite, sendo uma doença que acarreta mui-
tos prejuízos aos pecuaristas de gado de leite, influencia
inúmeros fatores e um deles é a produção de leite, que
pode sofrer uma redução, em média, de 15% (FONSE-
CA e SANTOS, 2000). A média de produção de leite por
animal, na fazenda Cravinhos, é de 15 Kg por dia; assim,
deduz-se que cada animal mastítico produz diariamente
13,42 Kg de leite, enquanto cada animal saudável produz
15,79 Kg, ou seja, 2,37 Kg a mais por dia de lactação. Con-
siderando que a média de produção do rebanho leiteiro
é de 305 dias, cada animal saudável produz, em um ciclo

normal de lactação, 723 Kg de leite a mais do que um ani-
mal mastítico. Atualmente, os pecuaristas recebem, em
média, R\$ 0,58² por litro de leite. Portanto, o prejuízo do
pecuarista pode chegar a R\$ 419,26 por animal mastítico,
por ciclo de lactação. Na Fazenda Cravinhos, onde exis-
tem 30 animais em lactação (10 deles são mastíticos), o
prejuízo é superior a R\$4.000,00 a cada ciclo de lactação
(Tab.2).

Tabela 2. Valores estimativos da produção de leite dos animais com e sem mastite infecciosa e a relação com o preço recebido pelo pecu-
arista (Fazenda Cravinhos, Cravinhos, SP, 2004).

Animais	Valor es- timado de produção de leite/ dia	Valor estima- do de produ- ção de leite/ 305 dias*	Valor recebi- do pelo pecu- arista durante 305 dias de lactação (R\$ 0,58/L)**
Mastíticos	13,42 Kg	4093,10 Kg	R\$ 2373,99
Saudáveis	15,79 Kg	4815,95 Kg	R\$ 2793,25

A fim de se confirmar o resultado da leitura po-
sitiva de CMT em alguns animais de ambos os grupos
da Fazenda Cravinhos, e determinar os agentes que pro-
vavelmente estariam causando a mastite infecciosa, re-
alizou-se a coleta do leite desses animais e efetuou-se a
análise microbiológica.

No início do tratamento havia 10 animais mastí-
ticos. Isso gerou a colheita de amostras de 14 diferentes
quartos para a análise microbiológica. Nessa fase, o mi-
croorganismo predominantemente encontrado foi a *Pseu-
domonas* (em cinco quartos), seguida pelo *Staphylococ-
cus aureus* (três quartos, sendo que um deles apresentava
uma infecção mista com levedura), *Escherichia coli* (dois
quartos) e bacilos Gram negativos (um quarto). Três
quartos mamários apresentaram resultado negativo no
exame microbiológico. Em um estudo realizado por Fer-
nandes et al. (2009), o principal microrganismo isolado
dos casos de mastite estudados também foi *Pseudomo-
nas*, seguido de *Escherichia coli*.

A mastite bovina por *Pseudomonas* spp. está in-
timamente relacionada à água contaminada utilizada na
lavagem dos tetos, dos insufladores (teteiras), da cana-
lização do equipamento de ordenha, do conteúdo reu-
tilizável de pré ou pós-dipping, ou mesmo em cânulas
contaminadas durante a terapia intramamária (QUINN

² Valor obtido através do *Clipping* SINDAN (Sindicato Nacional da
Indústria de Produtos para Saúde Animal) número 49, de 03 e 05 de
novembro de 2004.

et al., 2005; SANTOS e FONSECA, 2007). A mastite por *P. aeruginosa* é incomum. Entretanto, já foram descritos surtos de mastite com manifestações clínicas graves, hiperagudas, nas primeiras semanas pós-parto. A glândula mamária apresenta-se hiperêmica, edemaciada e sensível à palpação (RADOSTITS et al., 2007; SELA et al., 2007).

Salienta-se que *Pseudomonas* é multirresistente a diversos grupamentos antimicrobianos devido a mutações (PAUL et al, 1997; FERNANDES et al., 2009). Também possui comportamento psicrótrófico, ou seja, multiplica-se em temperatura de refrigeração (SANTOS e FONSECA, 2007). Ao usar leite cru (sem pasteurização) para a fabricação de derivados lácteos, ou mesmo para consumo direto, humanos podem infectar-se com tal microrganismo, podendo ocasionar distúrbios entéricos, dermatites pós-queimaduras e osteomielites (GALANAKIS et al., 1997). Em crianças e indivíduos imunossuprimidos, como pacientes acometidos por neoplasias ou pelo vírus da síndrome da imunodeficiência adquirida (SIDA), as infecções por *Pseudomonas aeruginosa* assumem elevada gravidade (QUINN, 1998).

A análise microbiológica também foi realizada no final do tratamento. Nesta fase, o grupo controle apresentava 11 animais mastíticos. Desse grupo, foram colhidas amostras de 27 quartos mamários para o isolamento microbiológico. Houve 12 resultados negativos. No entanto, a *Pseudomonas* foi o microrganismo que apresentou maior prevalência entre os quartos infectados (10 quartos), seguida pelo *Proteus* (quatro quartos) e *Staphylococcus aureus* (um quarto). O grupo tratado apresentou apenas dois animais positivos no final do experimento, sendo colhidas amostras de sete quartos. Destes, cinco apresentaram resultado negativo no exame microbiológico. *Pseudomonas* e *Staphylococcus aureus* infectavam um quarto cada um.

Pela análise dos resultados microbiológicos observa-se que, dos sete quartos positivos ao CMT no grupo tratado, cinco (71%) apresentaram-se negativos no exame microbiológico (resultados falso-positivos no CMT). Segundo Santos (2003), programas de vacinação antimastite promovem o aumento da migração leucocitária (especialmente neutrófilos) para a glândula mamária. Assim, como a bacterina é uma forma de vacinação contra essa doença, deduz-se que ela também aumenta o número de células somáticas no leite durante o tratamento, principalmente em seu início. Como a reação positiva ao teste de CMT é proporcional à população de células somáticas no leite, resultados falso-positivos eram esperados durante o experimento.

O grupo controle apresentou 27 quartos positivos

na última leitura do CMT. Todos tiveram material colhido e enviado ao laboratório para exame microbiológico. Houve 44% de resultados falso-positivos (12 amostras) em relação ao teste CMT.

Dentre os fatores importantes com relação aos prejuízos ocasionados pela mastite infecciosa está o custo do tratamento. Em média, o custo do tratamento convencional, normalmente utilizado pelos pecuaristas, em apenas um quarto do úbere do animal é de R\$ 40,00³. Já o custo do tratamento curativo com a bacterina Mastiplus BR[®], em média, é de R\$ 17,00⁴ por animal, ou seja, no mínimo 57,5% menor que o custo do tratamento convencional, se for considerado o tratamento de apenas um quarto infectado por animal. Por outro lado, se o animal apresentar os quatro quartos infectados, o custo pelo tratamento convencional será de R\$ 160,00, sendo que não há alterações no valor do custo pelo tratamento com Mastiplus BR[®]. Isso gera uma diferença de quase 10 vezes mais no custo pela forma convencional.

Ao comparar os resultados obtidos com os animais tratados e testemunhas, verifica-se, pelo teste do qui-quadrado (BEIGUELMAN, 2002), que o tratamento realizado com o objetivo de curar e/ou prevenir a mastite é significativamente eficiente ($p < 0,01$).

Segundo Hogan et al. (1992), Nordhaug et al. (1994) e Giraud et al. (1997), o tratamento de animais utilizando bacterinas, elaboradas com determinados tipos de microrganismos, reduz a frequência de infecções intramamárias por esses agentes, além de diminuir a severidade dos sinais clínicos da doença. Tais resultados foram totalmente reproduzidos nesse experimento.

REFERÊNCIAS

- BEER, Joachim. **Doenças infecciosas em animais domésticos**. São Paulo, SP: ROCA, v. 2, p. 3-6, 1988.
- BEIGUELMAN, Bernardo. **Curso prático de bioestatística**. 5ª ed. Ribeirão Preto, SP: FUNPEC, 2002. p. 73-115.
- BLOOD, Douglas. C., RADOSTITS, Otto. M. **Clínica Veterinária**. 7ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 1989. p.423-470.

³ Valor estimado no comércio de Araxá – MG, no mês de agosto de 2004.

⁴ Valor obtido pelo televendas do Canal do Boi, Campos Grande – MS.

FERNANDES, Marta.C. et al. Surto de mastite bovina causada por linhagens de *Pseudomonas aeruginosa* multirresistentes aos antimicrobianos. **Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia**, Belo Horizonte, MG, v. 61, n.3, p.745-748, 2009.

FONSECA, Luís. F. L., SANTOS, Marcos. V. **Qualidade do leite e controle da mastite**. São Paulo, SP: Lemos Editorial, 2000. 175 p.

GALANAKIS, N. et al. Chronic osteomyelitis caused by multi-resistant Gram-negative bacteria: evaluation of treatment with newer quinolones after prolonged follow-up. **Journal Antimicrobial Chemotherapy**, v.39, p.241-246, 1997.

GIRAUDO, José. A. et al. Field trials of a vaccine against bovine mastitis. 1. Evaluation in heifers. **Journal of Dairy Science**, v. 80, n. 5, p. 845-853, 1997.

HOGAN, J. S. et al. Field trial to determine efficacy of an *Escherichia coli* J5 mastitis vaccine. **Journal of Dairy Science**, v. 75, n. 1, p. 78-84, 1992.

HOGAN, J. S. et al. Effects of an *Escherichia coli* J5 vaccine on mild clinical coliform mastitis. **Journal of Dairy Science**, v. 78, n. 2, p. 285-290, 1995.

NORDHAUG, M.L. et al. A field trial with an experimental vaccine against *Staphylococcus aureus* mastitis in cattle. 1. Clinical parameters. **Journal of Dairy Science**, v. 77, n. 5, p. 1267-1275, 1994.

PAUL, S. et al. Multiple antibiotic resistance (MAR) index and its reversion in *Pseudomonas aeruginosa*. **Letters in Applied Microbiology**, v. 24, p. 169-171, 1997.

PRATA, Luiz F. **Fundamentos da ciência do leite**. Jaboticabal, SP: Funep, 2001. 287p.

QUINN, P.J. **Clinical problems posed by multiresistant nonfermenting gram-negative pathogens**. *Clinical Infectious Diseases*, v.27, p.117-124, 1998.

QUINN, P.J. et al. *Microbiologia Veterinária e Doenças Infecciosas*. **Porto Alegre, RS: Artmed, 2005. 512p.**

RADOSTITS, O.M. et al. **Veterinary medicine: a textbook of the diseases of cattle, horses, sheep, pigs and goats**. 10ed. Philadelphia: W.B. Saunders, 2007. p. 724-725.

REBHUN, W. C. et al. **Doenças das tetas e do úbere**. In: _____. *Doenças do gado leiteiro*. São Paulo, SP: ROCA, p. 339-377, 2000.

RIET-CORREA, Franklin. et al. *Doenças de ruminantes e eqüinos*. São Paulo, SP: Varela, 2001. Vol. I, 426 p.

ROOSTITA, R.; FLEET, G.H. **Growth of yeasts in milk and associated changes to milk composition**. *International Journal of Food Microbiology*, v.31, p.205-219, 1996.

SANTOS, Marcos. V. Importância do período seco no controle da mastite. In: **Simpósio Internacional sobre Produção Intensiva do Leite, 6., 2003, Uberaba. Anais**. São Paulo, SP: Milk Point, 2003, p. 136-148.

SELA, S. et al. Phenotypic and genotypic characterization of *Pseudomonas aeruginosa* strains from mastitis outbreaks in dairy herds. **Journal of Dairy Research**, v.74, p. 425-429, 2007.

TOMITA, G. M. et al. **A comparison of two commercially available *Escherichia coli* J5 vaccines against *E. coli* intramammary challenge**. *Journal of Dairy Science*, v. 83, n. 10, p. 2276-2281, 2000.

Este livro foi impresso pela **Suprema Gráfica e Editora Ltda.** - São Carlos-SP | (16) 3368-3329