

GT24 – Gestos profissionais e interculturalidade

Coordenadores(a): Prof. Dr. M. Sébastien Pesce (Université François Rabelais/França); Profa. Dra. Lucília Machado (UNA); Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi (CEFET-MG); Prof. Dr. Hervé Breton (Université de Tours – Université François Rabelais)

Ementa: Por que observar e estudar gestos profissionais? Elementos conceituais para pensar o gesto profissional. O engendramento do gesto na ação. A linguagem do gesto. Situação de trabalho, situação profissional e gesto. Gestos profissionais e significações sociais. A atribuição de sentidos pessoais a gestos profissionais. O processo de desenvolvimento de gestos profissionais. A transmissão de gestos profissionais. Gestos profissionais pré-construídos. Postura profissional e gesto. Identidade profissional e gesto. Elementos performáticos do gesto profissional. Gestos escolares. Gestos disciplinares. O prescrito e o real. Gênero e estilo. Rotinas profissionais. Desafios na / da apropriação do gesto profissional. Cultura, diversidade, multiculturalidade, transversalidade, interculturalidade e gesto profissional.

Apresentação Oral

Danilo Arnaldo Briskievicz

O olhar do outro e a educação: considerações sobre a Escola-Medusa a partir de Jean-Paul Sartre

Débora Castro Alves; Irlen Antônio Gonçalves

Cultura jurídica e educação profissional: análise dos discursos proferidos pelo deputado Eduardo Pimentel no trâmite da Lei Estadual 203/1896

Fernanda Zatar Bicalho

Novas perspectivas de formação: o gesto profissional do professor

Mislene Aparecida Gonçalves Rosa; Raquel Quirino

O trabalho da mulher na indústria têxtil: enfoque no setor de fiação de uma indústria mineira

Pedro Luis Braga Silva; Ana C. Zimmermann

As performances do professor: notas sobre o gesto de um corpo que professa

O OLHAR DO OUTRO E A EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA-MEDUSA A PARTIR DE JEAN-PAUL SARTRE

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo¹ – danilo.arnaldo@ifmg.edu.br
IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais
Rua Érico Veríssimo, 317 – Londrina
CEP 33.115-390 – Santa Luzia – MG – Brasil

***Resumo:** Investigamos a ontologia do olhar proposta por Jean-Paul Sartre em seu livro *O ser e o nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica*, publicado em 1943, a fim de problematizar as relações intersubjetivas na instrução escolar em particular, e na educação, em geral. Aproximando-nos do texto sartriano, demonstramos como o conceito de olhar é estruturante do Para-si e de sua dimensão do ser-Para-outro. A partir da controvertida figura da escola-medusa, remetendo-nos ao mito grego antigo de Medusa que petrificava quem a olhasse diretamente, estabelecemos um diálogo entre a ontologia sartriana e a pedagogia. A metodologia utilizada é uma pesquisa bibliográfica. O resultado pretendido é uma colaboração em torno da ontologia do olhar, no interior das discussões propostas pela Filosofia da Educação.*

***Palavras-chave:** Ontologia do olhar. Intersubjetividade. Filosofia da Educação.*

1. O PROBLEMA: QUE É O SER REVELADO PELOS OLHARES NA ESCOLA?

Há homens que morrem sem haver suspeitado, sequer salvo durante breves e aterradoras iluminações, o que seja o outro.
J.-P. Sartre

O filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980) publicou o livro *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica* em 1943. “O olhar” é a quarta unidade do capítulo primeiro da terceira parte intitulada “O para-outro”. Trata-se de uma investigação acerca da possibilidade de interação entre os seres constituídos ontologicamente no mundo convivencial, ou seja, a

¹ Mestre em Filosofia Política pela UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Temas Filosóficos pela UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Graduado em Filosofia pela PUC – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor Titular de Filosofia e Sociologia do IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais, campus Santa Luzia.

relação conhecida no universo escolar como a socialização, a relação entre o eu e o outro. A pergunta sobre o olhar, o entreolhares, se situa no âmago da conceituação do ser-Para-outro dado aos outros enquanto corpo aparecido no mundo. Determinar a existência ontológica do Outro pelo olhar é um caminho possível para afirmar que estamos no mundo juntos, engajados na existência. Essa existência é perpassada por instituições sociais, sendo a escola a mais perceptível, a mais visível para a análise do olhar.

A educação é feita por olhares múltiplos, diversos, plurais. As mediações entre professores e alunos através das pedagogias podem se dar das mais diferentes formas, de acordo com as condições sociais, políticas, econômicas e existenciais. Nesse sentido, há vários olhares possíveis para a escola, o espaço determinado na modernidade para o processo de educação dos recém-chegados ao mundo comum pelo nascimento. A escola enquanto espaço de educação é composta por entreolhares: os mais diversos sujeitos, as mais diversas motivações agem para a constituição desse espaço de convivência social entre crianças e jovens e adultos (JOSGRILBERG, 2015, p. 9).

A multifacetada realidade escolar e educacional impõe um questionamento acerca da possibilidade ontológica da educação. As pedagogias podem orientar no sentido de que haja maior ou menor centralidade do ensino nas crianças e jovens ou no professor. Podem indicar as formas de melhorar a atuação em sala de aula para que o conhecimento aconteça de forma satisfatória. Contudo, para que haja sujeito que aprende e outro que ensina, preciso é se perguntar: que seres são professores e alunos? Que é o ser revelado no espaço escolar pelo olhar?

O que somos é um problema ontológico que nos coloca no movimento da busca deste ser e de suas possíveis manifestações. Uma pista de quem somos se revela pelo olhar. Por ele, na escola, quem somos se revela como Para-outro. Cada professor e cada aluno é um ser-Para-si sendo ser-Para-outro: se olham, interagem, dialogam, mediatizam seu ser, revelando-o no ambiente escolar. Nesse ambiente de entreolhares captamos e somos captados pelo olhar do Outro. O olhar nunca é vago, vazio ou desprovido de sentido. Sempre que o olhar coloca um ser diante do Outro podemos petrificá-lo ou libertá-lo, mas jamais ficaremos indiferentes. Nesse sentido, a escola-medusa é uma metáfora para dizer da escola enquanto lugar de entreolhares.

Portanto, Jean-Paul Sartre investiga o olhar como revelação do ser-Para-si como ser-Para-outro. O olhar é o ato de revelação do ser-Para-outro e é o fundamento do conhecimento. É assim que

a ontologia fenomenológica sartriana nos auxiliará na investigação acerca do encontro entre professores, crianças e jovens na escola, para que seja possível o que designamos por educação.

Nossa investigação centra-se em uma pesquisa bibliográfica da obra sartriana *O ser e o nada*, no capítulo sobre “O olhar” e de alguns de seus comentadores e de pensadores da educação. O resultado esperado é a conceituação do olhar na ontologia sartriana e algumas de suas repercussões na educação. Nosso artigo pretende ser uma contribuição para a discussão da ontologia na Filosofia da Educação enquanto disciplina preocupada em repensar as possibilidades do ato de educar em sua radicalidade.

2. A ESCOLA-MEDUSA E SEUS MONSTROS

O que é um olhar? O olhar não se encontra nos olhos. Observação de Sartre: “O olhar do Outro esconde seus olhos”. Observação de Cecília Meireles: “O sentido está guardado no rosto com que te miro”. Eu não te miro com os meus olhos. Eu te miro com o meu rosto. Os olhos são peças anatômicas assustadoras em si mesmas. Olhos não têm sentido. Eles nada dizem. Mas o rosto com que te miro guarda um segredo. Não miro com os olhos. Miro com o rosto. É o rosto que desvenda o mistério do olhar. O rosto da mãe revela à criança o segredo do seu olhar. Isso é verdade até para os animais: o olhar de um cão...

Rubem Alves

O eu, para Sartre, é o ser-Para-si (fr.: *être-pour-soi*). Tudo o que está fora da consciência, é o ser-Em-si (fr.: *être-en-soi*). O Para-si convive com os outros *eus*, com outros Para-sis a partir da dimensão do ser-Para-outro (fr.: *être-pour-autrui*). A existência nunca se dá sozinha, ela é o exercício da liberdade entre os outros, é uma condição: “Sartre reflete, assim, que a criança se faz mediante um movimento em que a universalidade é vivida na particularidade, numa complexidade dialética” em que a família e a escola são realidades vividas e negadas pela criança, “ou seja, na exata medida em que a criança é produto dele, submetida, ela também dele é produtora, transcende, singulariza o que está posto” (PRETTO, 2013, p. 624).

Toda troca com o mundo para a constituição de nossa condição humana se dá entreolhares: “as situações históricas variam: o homem pode nascer escravo em uma sociedade pagã ou senhor feudal ou proletário. O que não varia é a necessidade, para ele, de estar no mundo, trabalhar, conviver com outras pessoas e ser, no mundo, um mortal” (SARTRE, 2010, p. 35).

O olhar alheio é sempre o ponto convergente da aceitação ou negação do eu pelos outros. Essa condição do Para-si é criadora, o ponto de partida para que existam coisas no mundo. A condição humana se dá com a constituição do eu e do outro, no surgimento do para si como um ser-Em-si-no-meio-do-mundo, como coisa pensante e pensada. Por isso, A condição humana é um jogo entre Para-sis que são para-outros e que por isso podem ser a Medusa alheia. Petrificamos os outros com nossa presença e “esta petrificação em Em-si pelo olhar do Outro é o sentido profundo do mito da Medusa” (SARTRE, 2015, p. 531).

A etimologia grega de Medusa – Μέδουσα – é o particípio presente feminino do verbo μέδειν – *médein* –, de onde vem o sentido alargado de quem comanda, quem reina, derivando as palavras medida, moderação, meditação; em sentido amplo, *médein* designa o assumir com autoridade as medidas apropriadas (BRANDÃO, 2008).

O olhar de Medusa é um olhar de comando: ver o Outro é ver-se ao mesmo tempo, é colocar-se diante do Outro e estar no mundo em uma condição particular. A escola-medusa pode ser aquela que ensina por autoridade dos adultos ou que intimida pelo medo; ela pode ser bela ou apavorante. É nesse sentido que para os antigos habitantes da Grécia, Medusa era uma mulher com serpentes na cabeça, possuía presas de bronze dentes de javali e pele de escamas de ouro. Medusa, Euriále e Esteno eram górgonas, nascidas belas e de cabelos invejáveis, contudo, desregradas e sem escrúpulos. A deusa Atena por inveja da beleza das irmãs, uma beleza sem sabedoria, deformou-lhes a aparência e as degredou para a Ciméria, o país da noite eterna. Das três górgonas, apenas Medusa era mortal. Quem olhasse diretamente para seus olhos flamejantes e penetrantes seria transformado em estátua de pedra (HESÍODE, 1872, p. 12). Medusa era mortal: a escola também é uma obra humana, sujeita a falhas e sucessos. A mortalidade da escola-medusa significa que ela está inserida numa história surpreendentemente mutável e precisa se recriar para continuar cativando crianças e jovens em seus entreolhares.

Para Sartre – e de maneira geral para os contemporâneos, o mito da Medusa retrata a situação da convivência social em que nos deparamos com o olhar do Outro o tempo todo, o Outro representado em sua diferença absoluta e amedrontadora (VERNANT, 1991; BRUNEL, 1996).

O significado retratado até aqui nos remete à escola como espaço de petrificações cotidianas que acontecem pelo olhar. O encontro entre professores e alunos amedronta ambos, permite que entreolhares a educação aconteça. A escola é um palco do mundo, em que a situação de petrificação pode se aprofundar ou pode criar a possibilidade de libertação dos monstros

trazidos pelas crianças e jovens. Compreender o que é olhar e como ele constitui a possibilidade da educação e da escola é que vamos analisar em seguida.

3. O MUNDO ENTREOLHARES: A ESCOLA ONDE VEJO E SOU VISTO

A realidade humana é vivida temporalmente no Para-si. É somente no plano do *cogito* que podemos pensar o Para-si uma vez que ele “não se mistura nem com o Ser-em-si das coisas, nem com os outros Para-si”, mantendo sua individualidade por ser “pura espontaneidade, consciência daquilo que é e em direção ao seu próprio ser” (FURLAN, 2016, p. 12). Mas o Para-si é afetado pelo Outro. Isso quer dizer que dentro do Para-si, há uma dimensão do Para-outro. Para Sartre, nós constituímos o Outro “aos poucos como objeto concreto” já que “não é o outro o instrumento que serve para prever um acontecimento de minha experiência, mas os acontecimentos de minha experiência é que servem para constituir o outro enquanto outro,” uma vez que ele é “sistema de representações fora de alcance, como objeto concreto e cognoscível” (SARTRE, 2015, p. 297).

A consciência de estar no mundo do Para-si é ampliada pela presença dos outros e por isso, para que possamos estar plenos no mundo, estamos conectados ontologicamente com os outros, pelo *cogito*. Somos afetados pelo Outro pois em nossa constituição de Para-si somos também Para-outros. Isso implica dizer que, no plano racional, do *cogito*, vivemos interconectados com os outros, afetados por eles, amalgamados a outras realidades, vivendo dentro de si a dimensão da alteridade. É por isso que a “existência do Outro é tão certa como a do mundo, compreendendo no mundo minha existência psicofísica” (SARTRE, 2015, p. 305). Nesse sentido, somos conectados pela experiência e para além dela. O Outro media o mundo com cada Para-si. Vivemos numa “pluralidade das consciências” (SARTRE, 2015, p. 306) em que “eu sou tal como apareço ao Outro” em que “o valor do reconhecimento de mim pelo Outro depende do valor do reconhecimento do Outro por mim” e assim, arrisco viver com os outros, uma vez que “arriscar a vida, com efeito, é revelar-se” (SARTRE, 2015, p. 307).

A liberdade do Para-si permite que tenha relações com o Outro, de ser para ser, uma relação umbilical pelo *cogito*: se a existência do Outro não é uma conjectura inútil, pura ficção, apenas uma idealização, é porque existe algo como um *cogito* que lhe diz respeito. A revelação do

cogito no mundo é “o projeto de ser” que “é aberto, aponta para o que ainda não é, posto que aquilo que caracteriza a especificidade do humano é ser desejo, nada, implicado com aquilo que falta, com o futuro sendo este desejo, desejo de ser aberto a diferentes possibilidades” (PRETTO, 2013, p. 625).

Assim, o Outro não é apenas um objeto inerte diante do Para-si, ele é outro Em-si-para-Outro, com sua realidade humana e com o qual construo minha existência como projeto, como projeção do meu Para-si. A responsabilidade em agir com o Outro me indica que “o que eu me faço ser é um modo de ser. Tanto é verdade que sou responsável pelo meu ser-Para-outro, na medida em que o realizo livremente na autenticidade ou na inautenticidade” (SARTRE, 2015, p. 318).

É na coexistência entre a diversidade de Para-sis “nós *encontramos* o Outro” (SARTRE, 2015, p. 323), abrindo-nos para a convivência no mundo. Nesse sentido, o *cogito* individualizado, unicizado, diferenciado, próprio, exclusivo se aperfeiçoa em sua condição existencial diante do Outro e é somente por causa dele que recebemos a presença do Outro, através dos olhares.

O olhar do outro nos acompanha desde o nascimento. Somos vistos e vemos. Reagimos à visão que o outro tem do meu corpo no mundo. Na família, na escola, no espaço público, somos visto e vemos os outros. Por isso, “ao Para-si, o Outro aparece primeiramente como olhar” pois “enquanto não há nenhum Outro em nosso horizonte visual, organizamos todas as coisas em volta de nós próprios como centro: elas são nossos objetos” mas se “surge um Outro e olha, por seu lado, em volta de si, produz-se uma perturbação: o Outro tenta então atrair a seu campo visual não só nossas coisas, mas também a nós mesmos e converter-nos num objeto de seu mundo” (BOCHESNKI, 1975, p. 169).

Mas o que é, de fato, o olhar? O que ele revela do Para-si?

Num primeiro momento, que todo Para-si visto e que vê está na presença dos outros, através do olhar que nos constitui como “ser-em-par-com-outro” (SARTRE, 2015, p. 327). A aparição diante dos outros realiza o reconhecimento do Para-si no mundo e, ao mesmo tempo, a “desintegração deste universo”, o que ocorre pelo surgimento “de *um homem* no meu universo”. Por isso, o “Outro é, antes de tudo, a fuga permanente das coisas rumo a um termo que capto ao mesmo tempo como objeto a certa distância de mim e que me escapa na medida em que estende à sua volta suas próprias distâncias” (SARTRE, 2015, p. 329).

Num segundo momento, o Para-si é afetado pelo olhar alheio por ter em sua constituição ontológica a dimensão do para-Outro. É por isso que ao ser visto pelo olhar do outro revela “um deslizamento fixo de todo o universo, a uma descentralização do mundo que solapa por baixo a centralização que simultaneamente efetuou” (SARTRE, 2015, p. 330). O aparecimento do olhar do outro me desloca para outra percepção de mim mesmo no mundo. O olhar do outro nunca me é indiferente uma vez que “não se limita a objetivar-me: ele descobre-me também, conhecendo-me mais e melhor do que eu conseguiria por mim próprio” (MORAVIA, 1985, p. 55-56).

Portanto, os dois momentos relatados – a aparição e o afetamento pelo olhar do outro, permitem fazer duas observações em relação à escola. A primeira é que o encontro entre professores e alunos é um deslocamento de um e de outro para a efetiva constituição de um espaço “ser-em-par-com-outro”; a segunda é que diante do outro nunca estaremos operando na vacuidade do pensamento, ou seja, o mais indiferente aluno em classe estará sendo afetado pelo outro-professor, outro-colega, outro-pai, outro-mãe, em seu mundo. Com isso, rompe-se a ideia de que haja uma total indiferença entre Para-sis: a apatia é uma forma de reagir ao outro que entrou no meu universo de percepção, e se este é negado categoricamente temos a má-fé. Nesse sentido, negar o outro diante de mim “é uma mentira, pois dissimula a total liberdade do engajamento” (SARTRE, 2014, p. 39) através do olhar alheio. A má-fé é uma desculpa para evitar o envolvimento com o outro que está diante de mim pelo olhar.

A escola é um lugar de visibilidade em que somos vistos pelo outro. Por isso, “o ‘ser-visto-pelo-outro’ é a *verdade* do ‘ver-o-outro’”(SARTRE, 2015, p. 332). O espaço escolar é de endereçamento de olhares, em que o Para-si mirando outro Para-si se constituem a si mesmos. Nessa troca de olhares, “todo olhar endereçado a mim se manifesta em conexão com a aparição de uma forma sensível em nosso campo perceptivo, mas, ao contrário do que se possa crer, não está vinculado a qualquer forma determinada” (SARTRE, 2015, p. 332). De fato, uma coisa é olhar quem pede para ser visto, outra coisa é sentir-se tocado na interioridade pelo olhar do outro. São coisas diferentes: “o olhar é, antes de tudo, um intermediário que remete de mim a mim mesmo” (SARTRE, 2015, p. 333-334). Ser visto é notar-se no mundo pelo olhar do outro. O Outro obriga o Para-si a centrar-se em sua posição de observador de si mesmo, fazendo com que ele se veja por que alguém o vê. Por isso, a visibilidade escolar é um fenômeno ontológico corriqueiro em que centramos e somos centrados pelo Outro. Nesse sentido, a visibilidade através do “olhar do Outro me faz ser para-além de meu ser nesse mundo, no meio de um mundo

que é, ao mesmo tempo *este* mundo e Para-além deste mundo” (SARTRE, 2015, p. 337). De fato, “toda a minha relação com o outro está condicionada pelo poder ser visto pelo outro” (BORNHEIM, 2005, p. 86-87).

A vergonha, sentimento próprio das instituições sociais, inclusive a escola, é um exemplo de como se dá a relação entre para-Outros através do olhar. Sentir vergonha é estar diante do olhar do outro numa situação de percepção de si mesmo. A vergonha revela quem somos diante do outro, imediatamente e por isto “basta que o Outro me olhe para que eu seja o que sou” pois imediatamente, “capto o olhar do outro no próprio cerne de meu *ato*, como solidificação e alienação de minhas possibilidades” (SARTRE, 2015, p. 338).

A vergonha é um cair em si diante pelo olhar do Outro que “vem me buscar no cerne de minha situação” (SARTRE, 2015, p. 339). A vergonha na escola é um dos fenômenos mais corriqueiros pois a instituição é um espaço conflituoso para construção da personalidade de crianças e jovens (TAILLE *et al.*, 1992). Nesse sentido, a vergonha remete à ideia de que “o Outro é a morte oculta de minhas possibilidades, na medida em que vivo esta morte oculta no meio do mundo” (SARTRE, 2015, p. 340). A vergonha permite absorver que o Para-si se constitui na dimensão do para-Outro uma vez que causa um mal-estar diante do outro. Por causa da vergonha do outro, vivida dentro do Para-si, corro o risco de ser revelado diante do olhar alheio e “através dele estou perpetuamente *em perigo* em um mundo que é *esse* mundo” (SARTRE, 2015, p. 353).

A experiência de vergonha fornece, de acordo com Sartre, uma ilustração do que nossos relacionamentos com os outros podem ser, em determinadas circunstâncias. A vergonha é vergonha de si mesmo, mas para outra consciência. Nesse sentido, “a vergonha em sua estrutura primeira é vergonha de alguém. O outro não só me revelou aquilo que eu era. Ele me constituiu um tipo de ser novo que deve suportar qualificações novas” (GILES, 1975, p. 342). Sentir vergonha é, portanto, “estar comprometido com a crença de que não se está sozinho, pois faz parte do próprio conceito a existência de outros como uma estrutura de nossa própria consciência” e por isso “a estrutura da vergonha é tal que não se poderia supor capaz de envergonhar-se alguém que não tivesse o conceito de outras pessoas: o sentimento só pode surgir com referência a outras pessoas” (DANTO, 1975, p. 86).

O olhar do Outro é um espacializador e um temporalizador. O tempo de apreensão do olhar do outro cria no Para-si a dimensão de deslocamento do registro. Um registro que até então passava

despercebido, passa a ter um registro espacial e temporal, que poderá ser lembrado posteriormente. Cria-se, por isso, uma simultaneidade em que o Para-si se conecta com outro Para-si, dito de outra maneira, o encontro de Para-sis só é possível por que existe a dimensão do para-Outro em cada um deles: a “simultaneidade presume conexão temporal de dois existentes não vinculados por qualquer outra relação” uma vez que “o *olhar do outro*, na medida em que o apreendo, vem atribuir a meu tempo uma dimensão nova” (SARTRE, 2015, p. 343). O instante educativo é a formalização do entreolhares em que o Para-si do professor intenciona encontrar respaldo no Para-si de cada aluno. Esse instante de simultaneidade (MÉSZÁROS, 2012, p. 208) é o ponto central das pedagogias, o momento em que a instrução principia. O estar frente a frente com os alunos pressupõe um entreolhares simultâneo. Nesse sentido, para Sartre, o sujeito é, “por definição, resultante de suas relações que se dão num espaço e num tempo e mediante um fluxo de consciências pelo qual este sujeito” acaba por perceber, imaginar, refletir, emocionar-se, pensar e sedimentar sentimentos, sua ação no mundo, em que ele “se organiza em coletivos com diferentes características e constitui, a partir de um movimento de subjetivação e objetivação, a coloração específica ou a singularidade de seu projeto e desejo de ser no mundo” (PRETTO, 2013, p. 628). O instante de simultaneidade revela que o olhar do outro é inderivável, obriga o Para-si a reconhecer-se situado no mundo, mesmo que o mundo ao redor. De fato, “a presença do Outro em seu olhar-olhador não poderia contribuir para reforçar o mundo; ao contrário, ela o desmundaniza, pois faz justamente com que o mundo me escape” e por isso, “a presença a mim do outro-olhar [...] simplesmente é, e não posso derivá-la de mim” (SARTRE, 2015, p. 349). Cabe ao professor criar o instante da simultaneidade para que a educação se efetive entreolhares.

Portanto, a cada troca de olhares em sala de aula há um desejo de que o encontro seja de longa duração na vida dos alunos. A educação intenciona ser de longo prazo na vida das crianças e jovens. A escola pretende marcar a vida dos alunos beneficiando-os a longo prazo. Isso é possível pela qualidade dos olhares trocados no processo ensino-aprendizagem, na criação do instante da simultaneidade que, de acordo com sua intensidade, pode ser prolongado, uma vez que “o Outro está presente a mim onde quer que seja, como aquilo pelo qual eu me torno objeto” (SARTRE, 2015, p. 358). A duração da educação na vida de crianças e jovens depende, pois, dos olhares trocados no interior da escola. É por conta desses olhares que a educação se efetivou. Assim, “cada olhar nos faz experimentar concretamente – e na certeza indubitável do *cogito* – que existimos para todos os homens vivos, ou seja, que há consciência(s) para quem

existo” e, por isso, o olhar nos colocou no encaixo de nosso ser-Para-outro e nos revelou a existência indubitável deste Outro para o qual somos” (SARTRE, 2015, p. 360-361).

A escola-medusa é uma figura retórica importante para questionar a educação em relação ao seu papel social. Ser apavorante ou libertadora, ser amedrontadora ou prazerosa depende dos processos desenvolvidos a partir da consideração de que estamos diante de Para-sis que se engajam no mundo a partir da dimensão do Para-outro. Tornar a escola um espaço de entreolhares significativos seja, talvez, a maior obrigação da escola nos dias atuais.

4. CONCLUSÃO

O seu olhar, professor, produz alterações no corpo da criança. O olhar de um professor tem o poder de fazer a inteligência de uma criança florescer ou murchar. Ela continua lá, mas se recusa a sair para a ventura de aprender. A criança de olhar amedrontado e vazio, de olhar distraído e perdido. Ela não aprende. Os psicólogos se apressam em diagnosticar alguma perturbação cognitiva. Pode até ser. Mas uma outra hipótese tem que ser levantada: que a inteligência dessa criança que parece incapaz de apreender tenha sido enfeitiçada pelo olhar do professor.

Por isso lhe digo, professor: cuide de seus olhos...

Rubem Alves

A figura da escola-medusa é uma provocação pedagógica. De fato, questionar-se a respeito dos entreolhares escolares nos remete à missão precípua da pedagogia: apresentar às crianças e jovens o mundo dos adultos, inseri-los no mundo que lhes pertence e que será herdado por cada um deles para lhes dar continuidade.

Nesse sentido, em primeiro lugar, a ontologia do olhar sartriana nos permitiu alargar o conceito de intersubjetividade que acontece por uma estrutura interna do Para-si que é o ser-Para-outro. O encontro pela educação de sujeitos tão diversos é possível pois somos ontologicamente constituídos para nos revelar uns aos outros no espaço de convivência. Em segundo lugar, a noção de instante de simultaneidade nos permitiu inferir que o olhar é a essência do pedagógico e do didático. Trata-se de criar um espaço em que entreolhares nos revelamos, interagimos e construímos conhecimento. Este instante é altamente provocador pois é a partir dele que se pode iniciar a instrução escolar. Por fim, a ontologia do olhar nos mostrou que a existência é condicionada pelo outro, e quanto mais se conhece o outro, mais se conhece a si mesmo. É por

isso que a escola não é um lugar destituído de conflitos e tensões: a intersubjetividade através do entreolhares é construída entre medos e sonhos, entre pavores e alegrias, entre espantos e lucidez. A sala de aula é um espaço de olhares que dizem, questionam, revelam, estimulam, provocam o outro a ser ele mesmo em exercício de libertação e liberdade. Assim,

É preciso olhar detalhadamente. Olhar de percepção, brincalhão, curioso, mas nossos olhos não foram educados para isto, ao contrário, foram vendados. Neles foram depositadas muitas informações que foram se cristalizando e provocando cegueira. Focamos como que anestesiados dos olhos. Não seria então escola uma possibilidade de exercitar o nosso olhar? De tirar as vendas? Não poderia a interação constituir em um espaço para apurarmos nosso olhar? Aprendemos a olhar olhando e refletindo sobre o próprio olhar (CARNEIRO, 2005, p. 35)

Portanto, a partir de nossa intenção inicial, acreditamos ter mostrado sem a pretensão de esgotamento do tema, o que é a ontologia do olhar para Jean-Paul Sartre e suas possibilidades para a educação, avançando nesse ponto no interior da Filosofia da Educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. Porto: Edições Asa, 2004.
- BOCHENSKI, Innocentius Marie. **A filosofia contemporânea ocidental**. São Paulo: EPU/Edusp, 1975.
- BORNHEIM, Gerd. **Sartre: Metafísica e Existencialismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRANDÃO, J. S. **Dicionário mítico-etimológico**. Volume 1. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRUNEL, Pierre (ed.). **Companion to Literary Myths, Heroes and Archetypes**. London; New York: Routledge, 1996.
- CARNEIRO, Maria Cristina C. de A. Cidadania: a educação do olhar. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 14, n. 27, dezembro, 2005.
- DANTO, Arthur C. **As ideias de Sartre**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- FURLAN, Reinaldo. A importância da discussão sobre a noção de sujeito: Foucault, Sartre, Merleau-Ponty. **Educação e pesquisa** [online]. In press. Sep 26, 2016, p. 1-19.
- GILES, Thomas. **História do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1989.
- HESÍODE. **La Théogonie d'Hésiode**. Paris: Typographie Georges Chamerot, 1872.

JOSGRILBERG, Rui. Fenomenologia e Educação. **Notandum**, n. 38, mai-ago 2015, p. 5-14.

MÉSZÁROS, István. **A obra de Sartre: busca da liberdade e desafio da história**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

PRETTO, Zuleica. A infância como acontecimento singular na complexidade dialética da história. **Psicologia & Sociedade**, 25(3), p. 623-630, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **O ser e o nada**. Ensaio de Ontologia Fenomenológica. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

TAILLE, Yves de la; MAIORINO, Clarissa; STORTO, Daniela Nogueira; ROOS, Luciana C. do Prado Velloso. Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 82, pp. 43-55, ago. 1992.

VERNANT, Jean-Pierre. La mort dans les yeux. [Question à Jean-Pierre Vernant]. **Mètis: Revue d'Anthropologie des mondes grecs anciens**, vol. 6, n°1-2, 1991, p. 283-299.

THE LOOK OF OTHERS AND EDUCATION: CONSIDERATIONS ABOUT THE MEDUSA-SCHOOL IN JEAN-PAUL SARTRE

Abstract: *We investigated the ontology of look proposed by Jean-Paul Sartre in his book Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology, published in 1943, in order to problematize intersubjective relations in particular school education, and education in general. Approaching the Sartrian text, we demonstrate how the concept of looking is structuring of the Self and its dimension of Being-to-other. From the controversial figure of the school-medusa, referring to the ancient Greek myth of Medusa that petrified who looked directly at it, we established a dialogue between Sartre's ontology and pedagogy. The methodology used is a bibliographical research. The desired result is a collaboration around the ontology of the look within the discussions proposed by the Philosophy of Education.*

Keywords: *Ontology of the Look. Intersubjectivity. Philosophy of Education.*

CULTURA JURÍDICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DOS DISCURSOS PROFERIDOS PELO DEPUTADO EDUARDO PIMENTEL NO TRÂMITE DA LEI ESTADUAL 203/1896

ALVES, Débora Castro¹ – dboracastroalves@yahoo.com.br
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG
Av. Amazonas, 7675 - Nova Gameleira
30510-000 – Belo Horizonte– Minas Gerais – Brasil

GONÇALVES, Irlen Antônio² – irlen@terra.com.br
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

***Resumo:** O objetivo deste estudo é analisar a presença da cultura jurídica nas discussões que levaram à aprovação da Lei 203, de 18 de setembro de 1896, Lei que tratava do ensino profissional primário no Estado de Minas Gerais. Analisou-se, especificamente, os discursos proferidos pelo deputado Eduardo Augusto Pimentel Barbosa no trâmite da citada Lei, pelo fato deste deputado ter sido o criador do projeto e em razão desse parlamentar ser bacharel em Direito, formado pela Faculdade de Direito de São Paulo. Para realizar a análise do discurso foi utilizada a teoria do Discurso Político proposta por Patrick Charaudeau e o conceito de cultura jurídica defendido por Ricardo Marcelo Fonseca. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental. As fontes utilizadas foram os anais do congresso legislativo mineiro disponibilizados no site do Arquivo Público Mineiro. Constatou-se que o deputado Eduardo Pimentel, além de utilizar várias técnicas argumentativas próprias do discurso político, fez com que os saberes jurídicos por ele aprendidos na Academia circulassem no Parlamento por meio da discussão do projeto de Lei que culminou na aprovação da Lei 203, de 18 de setembro de 1896.*

***Palavras-chave:** Cultura Jurídica. Discurso Político. Eduardo Pimentel. Lei 203, de 18 de setembro de 1896.*

¹ Mestranda em Educação Tecnológica (CEFET- MG), Especialista em Educação, pobreza e desigualdade social (UFMG), Especialista em Direito e Processo do Trabalho (Universidade Gama Filho), graduada em Direito (Faculdades Milton Campos) – Bolsista da CAPES.

² Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), graduado em Pedagogia - Bolsista do CNPq, Brasil (nº do processo 304222/2015-1).

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é, com base na teoria do discurso político apresentada por Patrick Charaudeau e no conceito de cultura jurídica apresentado por Ricardo Marcelo Fonseca, analisar parte do discurso político proferido por Eduardo Augusto Pimentel Barbosa nas discussões que levaram à aprovação da Lei estadual 203, de 18 de setembro de 1896. Escolheu-se analisar os discursos desse deputado pelo fato de ter sido ele quem elaborou o projeto que deu origem à citada Lei e, também, pelo fato do já referido deputado ser bacharel em Direito.

A partir de uma análise multidisciplinar (Educação, Direito e História), pretende-se demonstrar que o pensamento jurídico, por meio do discurso político, esteve presente nas discussões parlamentares que levaram à aprovação da Lei 203, de 18 de setembro de 1896, que tratou da educação profissional primária em Minas Gerais.

Primeiramente, serão apresentadas breves considerações sobre o ensino jurídico no Brasil e o conceito de cultura jurídica utilizado neste trabalho. Após, serão apresentadas considerações acerca da teoria do Discurso Político, de Patrick Charaudeau. No último tópico, será realizada uma análise de parte do discurso proferido pelo deputado Eduardo Pimentel nas discussões legislativas que levaram à aprovação da Lei estadual 203, de 18 de setembro de 1896.

2. CULTURA JURÍDICA

Somente a partir do ano de 1821 passou-se a ter normas editadas no território brasileiro, essas normas eram proclamadas pelo Príncipe Regente. (FERREIRA, 2012). Até o ano de 1827, os bacharéis em Direito que existiam no Brasil tiveram a sua formação na Universidade de Coimbra. No interregno entre 1577 a 1822, 2.464 estudantes brasileiros se formaram naquela universidade portuguesa. (MAROCCO, 2011). Já no período compreendido entre os anos 1776 a 1830, período em que se bacharelaram 522 pessoas, 389 eram bacharéis em Direito, o que corresponde a 78,7% dos graduados. (FERREIRA, 2012).

Aduz Eduardo Oliveira Ferreira (2012) que o liberalismo, a Revolução Francesa e o Enciclopedismo foram ideologias e teorias ensinadas aos estudantes brasileiros em Coimbra e, quando esses estudantes retornaram ao Brasil, quiseram colocar essas ideias em prática e,

dessa forma, auxiliaram na Revolução Pernambucana, Inconfidência Mineira e Proclamação da República.

Para Plínio Barreto (1922) quando o Brasil se tornou independente era “uma terra sem cultura jurídica”, pois apenas uma parte ínfima da população, que fazia parte dos abastados, tinha condições de ir até Portugal para fazer o curso de Direito. Para o autor, mesmo aqueles que se formaram em Direito não tinham condições de aplicar essa ciência em uma terra em que o ambiente não era apropriado e a maioria das pessoas eram analfabetas. Aduz o autor:

Não há ciência que se desenvolva sem ambiente apropriado, e o de uma colônia onde mal se sabia ler não é, com certeza, o mais adequado para o crescimento de uma disciplina, como a de direito, que supõe um estado de civilização bem definido nos seus contornos e bem assentado nos seus alicerces. (BARRETO, 1922, p.9)

Esse problema de não haver um ambiente propício para o desenvolvimento das Ciências Jurídicas perdurou até o ano de 1827 quando, por meio de uma Carta de Lei, foram criados os cursos jurídicos no Brasil. Esse documento dizia que um curso deveria ser localizado na cidade de Olinda e, o outro, na cidade de São Paulo. Também tratava das matérias que deveriam ser ensinadas no decorrer do curso. Segundo Eduardo Bittar (2006) a criação dos cursos jurídicos no Brasil proporcionou que fosse desenvolvida uma cultura jurídica brasileira, nas palavras do autor:

A fundação dos cursos de Direito no Brasil, com estatutos redigidos pelo Visconde da Cachoeira e com duas sedes, uma em Olinda, outra em São Paulo, além de retratar uma necessidade do Império, tornava o Brasil capaz de produzir conhecimentos, de formar seu próprio povo dentro da cultura erudita de além-mar, a exemplo dos centros exportadores de saber, quais Coimbra, Paris, Montpellier e Bolonha. Implantados os cursos jurídicos, estar-se-iam abrindo oportunidades para o preparo e a instrução das elites para o exercício do poder, independentemente de qualquer vinculação ou constrição advindos dos países europeus. (BITTAR, 2006, p. 105).

De acordo com o alegado pelo autor supracitado, um curso de Direito localizado no território nacional permitiria que fosse criado um pensamento jurídico brasileiro com base na realidade brasileira. No mesmo sentido é o pensamento de André Peixoto de Souza (2010) que afirma que a criação das Faculdades de Direito no Brasil permitiu a formação de uma cultura jurídica na fase do Império e proporcionou que os bacharelados naquelas Academias pudessem compor os quadros políticos nacionais. Para ele “a nova formação jurídica produz uma geração de profissionais que estarão sendo recebidos no parlamento para dar conta dos assuntos políticos, mas agora libertos daquela tradição portuguesa, registrando uma nova cultura em substituição à dominante.” (SOUZA, 2010, p.91). Nesse sentido, continua o autor:

Num contexto em que o Brasil precisava se organizar como Estado soberano e afirmar valores de nacionalidade, era mister definir aqueles que iriam dirigir o futuro do novo País, pois os advogados atuavam tanto em questões peculiares ao direito e à justiça quanto na política, bem como na tarefa de redação das leis que substituiriam gradativamente a legislação portuguesa ainda em vigor. (SOUZA, 2010, p. 92).

Os estudos de Eduardo Bittar (2006) são no mesmo sentido, pois, para esse autor, as Faculdades de Direito foram essenciais para a formação dos poderes oriundos do Estado. Bittar (2006) também alega que essas Faculdades pretendiam, muito mais, criar políticos do que formar profissionais para atuação em áreas estritamente jurídicas:

A academia, então, torna-se um laboratório para os aprendizes do poder, local de reprodução das diferenças sociais e de fermentação das elites jurídicas e administrativas do Estado brasileiro. O engajamento estudantil nos atos políticos do país, a vocação acadêmica pelos atos do poder, a atenção dos holofotes estudantis para as políticas imperantes traçam, desde o início, o perfil ativista da Academia de Direito na constituição dos poderes estatais; é isso, historicamente, prova de que o ambiente acadêmico servia pouco para a exclusiva ilustração intelectual e formação profissional estrita, e servia muito para a construção e projeção de figuras do cenário político nacional. (BITTAR, 2006, p. 108)

O próprio Estatuto elaborado por Visconde de Cachoeira, documento anexo à Carta de Lei de 1827, dizia, expressamente, que um dos objetivos do curso de Ciências Jurídicas era formar pessoas para compor os cargos políticos do país. Interessante é o fato de o Dicionário do Brasil Imperial definir as Faculdades de Direito como um local de formação de políticos, vejamos:

Faculdades de Direito. Consideradas por Nabuco as 'ante-salas da Câmara' – centros por excelência de formação de políticos e da administração imperial – as faculdades de direito foram, junto com as de medicina, os primeiros cursos de nível superior criados no Brasil (...) criadas à semelhança de Coimbra (...) as faculdades de direito brasileiras introduziram em seus currículos algumas modificações importantes (...). Isso evidencia como mostram seus estatutos, que o objetivo da criação dos cursos jurídicos era não só a formação de juristas, mas de advogados, deputados, senadores, diplomatas e quadros para a burocracia estatal, condição essencial para a constituição de um Estado de forma independente. (...) A Faculdade de Direito de São Paulo (...) continuou marcada pela militância política *stricto sensu* e pelo exercício do jornalismo. Foi dos bancos escolares paulistas da década de 1870 que saíram os bacharéis que doravante se destacariam pela militância política, como Rui Barbosa, que mais tarde diria: 'No estudo do Direito, o mundo acadêmico e o mundo político se penetram mutuamente'. (VAINFAS, 2002, p. 256-257, *apud*, SOUZA, 2010, p.90).

Evidenciando essa noção de que as Faculdades de Direito formavam os futuros agentes políticos há pesquisas que demonstram a forte presença dos bacharéis nos cargos políticos durante o Império e a Primeira República. Estudos realizados por Francisco Teotônio Simões Neto (1983) revelaram que no período compreendido entre os anos de 1826 a 1958 quase 60% dos membros do poder legislativo eram bacharéis em Direito. Entre os anos 1880 a 1889,

65,5% dos deputados federais possuíam formação jurídica. Na Primeira República, período compreendido entre 1889 a 1930, 44,3% dos integrantes da Câmara eram formados em Direito.

Irlen Antônio Gonçalves (2015) aponta que, em relação ao poder executivo, dos treze presidentes da Primeira República, dez eram bacharéis em Direito. Em Minas Gerais, no mesmo período, doze entre os quinze presidentes eram bacharéis em Direito.

Esses dados evidenciam que os bacharéis, durante o Império e a Primeira República, marcaram presença nos poderes executivo e legislativo, além, é claro, do poder judiciário. Como já afirmado, o escopo deste estudo é analisar como os pensamentos jurídicos aprendidos na Academia forma relevantes nos discursos apresentado pelo deputado mineiro Eduardo Pimentel para a aprovação da Lei estadual 203, de 18 de setembro de 1896. Para isso, é necessário apresentar o conceito de cultura jurídica que será tomado como base para a realização da análise.

Utilizaremos o conceito de cultura jurídica defendido por Ricardo Marcelo Fonseca, para esse autor “a cultura jurídica é aquilo que circula funciona e produz efeitos dentro de um determinado contexto histórico e social”. (FONSECA, 2008, p.61). A cultura jurídica brasileira vai sendo construída em um contexto de tensão entre o velho e o novo. Há as tradições portuguesas que ainda prevaleciam no Brasil, principalmente porque, mesmo após a independência, a princípio, continuou-se utilizando os regramentos portugueses e também devido ao fato de que até o ano de 1827 não existia nenhum curso de Direito no país e, mesmo com a criação das Faculdades, os professores possuíam formação em Portugal. Somente na segunda metade do Século XIX a maioria dos lentes (professores) tinha, formação nas faculdades brasileiras.

De acordo com Fonseca (2005) para entender a cultura jurídica é necessário entender que o Direito não é apenas instrumento de repressão social, mas é também algo que é construído historicamente e que está arraigado aos valores que são relevantes em uma determinada sociedade em um determinado período histórico.

Na análise dos anais, buscou-se identificar como os saberes jurídicos aprendidos na Faculdade de Direito de São Paulo, local de formação do deputado Eduardo Pimentel, foram utilizados na argumentação desse parlamentar para fazer com que o seu projeto de Lei fosse aprovado pelos demais membros do parlamento mineiro. Analisou-se o quanto as ideias jurídicas

circularam por meio da exposição de um bacharel em Direito na Câmara dos Deputados. Além da cultura jurídica, também será analisado o discurso político do parlamentar com base na teoria proposta por Patrick Charaudeau que será tratada no próximo tópico.

3. DISCURSO POLÍTICO

Conforme já dito anteriormente, nesse estudo será analisado o discurso proferido por um deputado mineiro, qual seja, Eduardo Pimentel. Trata-se de um discurso político uma vez que o citado discurso foi realizado no Congresso Legislativo Mineiro e tinha o escopo de fazer com que o projeto de Lei, que era de autoria do citado deputado, fosse aprovado por seus pares. A teoria utilizada para a realização dessa análise é a apresentada por Patrick Charaudeau na obra *O Discurso Político*.

Patrick Charaudeau, nascido na França, criou uma Teoria para a Análise do Discurso político. Atualmente, é professor da Universidade de Paris-nord, sendo autor de vários livros. Charaudeau enxerga o discurso político como um procedimento capaz de influenciar a sociedade. O autor considera a política como uma instância que, por sua vez, tem sua atuação condicionada a atender os anseios de uma outra instância, a instância cidadã. Nesse caminho, o discurso político deve adotar meios para influenciar o auditório que deseja persuadir e, para tanto, a linguagem, seja ela verbal, ou não, é essencial. (CHARAUDEAU, 2017).

A Linguagem só faz sentido se for considerada em seu contexto. Linguagem e ação estão totalmente imbricadas. A linguagem provém de uma pessoa que só a expressa porque existe um outro ser a quem ela é dirigida. Essa linguagem não é neutra, ela busca fazer com que o outro pense assim como o emissor pensa, mas o receptor pode ter seus próprios pensamentos já construídos o que levará a um gerenciamento das expressões, o que se fará por meio do princípio da regulação. Acerca dessa relação, afirma Charaudeau: (2017, p. 17):

[...] o projeto de influência adquire certo poder de ação. Da mesma forma, o sujeito-alvo é colocado numa posição de dominado, o sujeito de autoridade em uma posição dominante e os dois em uma relação de poder. Assim, pode-se dizer que todo ato de linguagem está ligado à ação mediante as relações de força que os sujeitos mantêm entre si, relações de força que constroem simultaneamente o vínculo social.

No caso desse estudo, a linguagem utilizada pelo deputado tinha a pretensão de fazer com que os demais deputados fossem persuadidos, comprassem a sua ideia e aprovassem o projeto de lei por ele proposto. O público alvo desse deputado, o seu auditório, eram os demais deputados uma vez que ele dependia destes para que o seu projeto se tornasse Lei e entrasse em vigor.

A ação política tem a função de organizar a sociedade, ela também permite que a sociedade tome decisões de forma coletiva. Entretanto, para que essa decisão coletiva ocorra, faz-se necessário que os membros dessa coletividade se reúnam a fim de elaborarem um projeto que tenha como escopo algo que irá beneficiar os membros dessa sociedade de forma coletiva. Este projeto será elaborado após discussões coletivas e depois que os indivíduos tenham escolhido um representante. Este, por sua vez, deverá colocar em prática o projeto elaborado pela coletividade e prestar contas dos seus atos. Havendo isso, haverá um controle da ação política. (CHARAUDEAU, 2017).

Para Charaudeau (2017) existem duas instâncias, a instância política e a instância cidadã. Aquela tem como dever praticar a ação política e o faz mediante delegação da instância cidadã, que deverá escolher quais serão os representantes da instância política. Trata-se de uma “dominação legítima” tal como pregado por Max Weber. A instância política age dentro do possível para atender os desejos da instância cidadã, contudo, nessa ação política, os representantes, por meio da persuasão, tentam convencer a coletividade que aquilo que eles pretendem será o melhor para a sociedade. (CHARAUDEAU, 2017).

Eduardo Pimentel, no caso em questão, é o representante do povo que busca fazer com que os interesses da coletividade sejam efetivos por meio do seu projeto de lei, que tem a finalidade de garantir o ensino profissional primário à população.

Há quatro setores de interação que auxiliam na organização da ação política e para que esta atinja as suas finalidades, esses setores são o jurídico, econômico, midiático e político. Cabe ao jurídico dirimir os conflitos havidos no seio da sociedade; ao midiático, gerenciar as informações que são passadas aos indivíduos; ao econômico, a regulação do mercado e, ao político “estabelecer regras para a governança, distribuindo tarefas e responsabilidades mediante a instauração das instâncias legislativas e executivas.” (CHARAUDEAU, 2017, p. 28).

Para Charaudeau (2017, p. 32) “toda fala política é, evidentemente, por definição, um fato social.” Para o autor, não existe política se não houver um discurso, a linguagem é o principal fator que orienta a ação, sendo esta um dos principais fatores da política. Nesse sentido, afirma o autor:

O discurso político não esgota, de forma alguma, todo o conceito político, mas não há política sem discurso. Este é constitutivo daquela. A linguagem é o que motiva a ação, a orienta e lhe dá sentido. A política depende da ação e se inscreve constitutivamente nas relações de influência social, e a linguagem, em virtude do fenômeno de circulação dos discursos, é o que permite que se constituam espaços de discussão, de persuasão e de sedução nos quais se elaboram o pensamento e a ação políticos. A ação política e o discurso político estão indissociavelmente ligados, o que justifica pelo mesmo raciocínio o estudo político pelo discurso. (CHARAUDEAU, 2017, p. 39).

Há três lugares onde o pensamento político é construído: um lugar onde há a criação do pensamento jurídico, um lugar relacionado à comunicação desse pensamento e um lugar destinado à produção de comentários. O primeiro, onde há a criação do pensamento jurídico, para Charaudeau (2017, p. 40) “é o resultado de uma atividade discursiva que procura fundar um ideal político em função de certos princípios que devem servir de referência para a construção das opiniões e dos pensamentos”. É por meio desse sistema, com base nos pensamentos apresentados, que é possível discernir as ideias presentes em cada pensamento. O segundo, o discurso como ato de comunicação, consiste nos discursos que visam buscar o maior número de adesão possíveis. Nesta fase que os procedimentos retóricos são utilizados a fim de convencer o maior número de pessoas possível. O terceiro trata-se de um discurso de comentário acerca de uma ação política, mas que não visa uma ação, trata-se apenas de um comentário. (CHARAUDEAU, 2017).

O parlamento é o local de comunicação do pensamento no caso da análise do discurso dos anais. É o lugar em que os parlamentares tinham total liberdade para expor tudo aquilo que julgavam conveniente.

No domínio político, a noção de legitimidade também é importante. A legitimidade é o direito de exercer uma ação, um poder específico. Ela ocorre quando outros indivíduos reconhecem que um determinado sujeito tem o direito de produzir uma ação específica. Essa legitimidade, que permite que a instância política faça uso de todos os mecanismos possíveis para manter a ordem, só persiste enquanto a instância cidadã a reconhece. (CHARAUDEAU, 2017).

Aqui, a noção de soberania é relevante, pois, a instância política só poderá agir se legitimada pelo povo, pela instância cidadã, aduz Charaudeau (2017, p.69) “a soberania está, portanto,

sob tutela, mas ela é, ao mesmo tempo, o próprio poder tutelar. Efetivamente, é esse poder que investiu o soberano e fez dele seu depositário, obrigando-o a aderir a ele próprio, na verdade, a se fundir nele mesmo.” A soberania vem acompanhada da responsabilidade, aquele que foi legitimado pela instância cidadã deverá prestar contas dos seus atos àquela.

O político deve utilizar da persuasão para convencer os indivíduos das suas propostas e valores. Para Charaudeau (2017, p.80) “o que caracteriza essa identidade discursiva seja um Eu-nós, uma identidade singular-coletivo.” Em sua identidade singular o político fala como portador das vozes do povo, é o escolhido para defender valores e ideais de terceiros. O discurso do político dependerá do público a que se destina, quando se tratar de uma elite, buscará convencê-la de que as alianças com o seu partido para que os seus projetos sejam colocados em prática, serão úteis e vantajosas. Quando se tratar das massas, tentará despertar uma paixão em relação ao homem que profere o discurso ou em relação ao projeto apresentado, trata-se da busca por uma dominação legítima. (CHARAUDEAU, 2017).

Charaudeau (2017) também trata das condições da argumentação. Estas têm por escopo demonstrar que os argumentos se baseiam em questões racionais. Não se busca a verdade, mas apenas a veracidade, aquilo que o orador toma para si como verdade e tenta persuadir o público acerca disso. Os argumentos poderão se basear na força das crenças compartilhadas, no peso das circunstâncias, na vontade de agir, no risco, na autoridade, com analogia de fatos pretéritos e qualquer outro artifício que busque a adesão dos indivíduos. (CHARAUDEAU, 2017).

Há também os procedimentos enunciativos, que são a enunciação elocutiva, enunciação alocutiva e enunciação delocutiva. A enunciação elocutiva demonstra a opinião do orador, por isso utiliza pronomes pessoais, advérbios e qualificativos capazes de demonstrar que aquela fala reflete a sua opinião. Quando o pronome “nós” é utilizado, demonstra-se uma certa solidariedade, no sentido de que o orador comunga dos mesmos objetivos do povo para adotar os procedimentos necessários a fim de coloca-los em prática. (CHARAUDEAU, 2017).

Na enunciação alocutiva serão utilizados pronomes pessoais em segunda pessoa. Busca-se trazer o interlocutor para o discurso. Nas palavras de Charaudeau (2017, p. 176):

A enunciação alocutiva é expressa com a ajuda de pronomes pessoais de segunda pessoa, igualmente acompanhados de verbos modais, de qualificativos e de diversas denominações que revelam, ao mesmo tempo, a implicação do interlocutor, o lugar que lhe designa o locutor e a relação que se estabelece entre eles [...]Essa maneira de

implicar o interlocutor tem, portanto, o efeito de fabricar, em contrapartida, determinada imagem do locutor.

Na enunciação delocutiva o orador apresenta um discurso como se fosse verdade, o auditório passa a ver o orador como um soberano, o portador da verdade. O orador poderá fazer uso de todos esses instrumentos ao mesmo tempo, ou apenas de alguns, dependerá da finalidade que almeja atingir. (CHARAUDEAU, 2017).

A forma como o orador apresentará o seu discurso dependerá do propósito deste. O que será dito não se trata de um tema livre, mas sim do escopo do discurso. De acordo com Charaudeau (2017, p.189) o discurso político “concerne a tudo o que toca à organização da vida em sociedade e ao governo da coisa pública. ” Busca-se algo que favoreça a instância política e a instância cidadã, uma vez que esta é a que dá legitimidade àquela para que atue em prol do bem comum. Considerando que todas as sociedades são compostas por pessoas diferentes, o discurso político deve ser um discurso que elege um valor que será aceito por todas as pessoas, apesar da reconhecida diversidade existente entre elas. (CHARAUDEAU, 2017).

Conforme exposto, Charaudeau apresenta uma teoria de análise para um discurso específico, o discurso político. Essa teoria será utilizada para a análise dos anais que será realizada no próximo item.

4. ANÁLISE DOS ANAIS

A Lei 203, de 18 de setembro de 1896, tinha como finalidade organizar o ensino profissional primário, em Minas Gerais. A citada Lei possuía apenas 27 artigos. Seu texto tratou dos Institutos dos educandos artífices, do plano de ensino, das oficinas, do pessoal administrativo, dos professores, do regime escolar, dentre outras disposições. (MINAS GERAIS, Lei 203, 1896).

O Projeto de lei que deu origem à Lei em comento recebeu o número 169 e foi proposto por Eduardo Augusto Pimentel Barbosa. Esse parlamentar iniciou a discussão do projeto falando da constitucionalidade deste e, para fundamentar a sua fala, citou os dispositivos constitucionais que autorizavam a propositura do projeto. Esse ato claramente demonstra a

preocupação do deputado em que o projeto, por ele elaborado, estivesse em consonância com a Lei maior, qual seja, a primeira Constituição da República:

O § 27 do art. 30 da nossa Constituição autoriza o Congresso a promover o desenvolvimento da educação pública, das artes e da indústria no Estado, e outro não é o um visado pelo projecto que elaborei e que ora se acha em debate. Além disto, além do texto claro e expresso da nossa Carta Fundamental, eu me julgo exonerado e desobrigado de entrar em maiores explanações sobre o ponto da constitucionalidade do projeto, pois que falo para uma assembléia que até hoje não tem regateado auxilio a associações que se têm fundado ou estabelecido no Estado com o intuito de difundir o ensino técnico primário. (PIMENTEL,1896, p.13)

Pimentel cita, inclusive, o dispositivo constitucional que autorizava que o Congresso criasse normas cujo escopo fosse a propagação da educação pública. Percebe-se aqui a circulação de saberes jurídicos aprendidos na Faculdade de Ciências Jurídicas, a noção de que a Constituição era a Lei Maior e que os demais atos normativos deveriam estar de acordo com o seu texto era algo ensinado nas disciplinas Direito Público e Análise da Constituição do Império que, de acordo com a Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, deveriam ser ensinadas no primeiro ano do curso.

O parlamentar também falou da necessidade e da utilidade para o Estado de que houvesse a regulamentação do ensino profissional, pois considerava que essa modalidade de ensino auxiliaria na construção de uma independência econômica:

Sr. Presidente, quanto à vantagem, à utilidade e mesmo à necessidade da organização do ensino profissional em seu grau primário, é essa uma idéia de há muito vencedora e é unicamente para lastimar que até hoje não tenhamos encarado de frente questão de tanto tomo. (Apoiados). Para efetividade autonômica de uma nacionalidade não basta que um povo se tenha constituído politicamente e que em seu seio se tenha operado a emancipação civil; é necessário mais, é imprescindível organizar a riqueza pública, fundar a independência econômica. (PIMENTEL,1896 p.14).

A preocupação em organizar o ensino profissional demonstra que o parlamentar, de acordo com o proposto por Charaudeau, tem uma preocupação em beneficiar a instância cidadã com a criação de um projeto que leve essa modalidade de educação para a coletividade. Ademais, é notório que o deputado entende que a organização desse ensino, por meio de uma Lei, era dever dos parlamentares e que há um descontentamento por parte do deputado em razão do assunto ainda não ter sido tratado pela legislação.

Pimentel considerava que o fato de não haver fábricas e indústrias no Brasil, na década de 90 do século XIX, fazia com que o país ainda se tornasse dependente da metrópole. O deputado

cita França como exemplo, argumenta que esse país investiu nas indústrias para garantir o seu desenvolvimento econômico.

Os próprios estadistas franceses da terceira república não se deixaram demorar pelas inspirações ardentes do patriotismo apaixonado e vulcânico que ali reclama a revanche para desagravo, para desopróbrio, para desafronta nacional. Eles não perderam a calma e a clarividência que é a grande qualidade dos homens de Estado, e, compreendendo que a época não é mais da caserna e sim da oficina, empenharam todo o seu esforço em soerguer a França desenvolvendo-lhe as forças econômicas. (Muito bem). Um dos homens mais notáveis desse país, Jules Ferry, disse em um os seus vigorosos discursos: “Sobre o campo da batalha industrial como sobre o outro as nações podem cair e perecer; sobre este campo de batalha como sobre o outro pode-se ser surpreendido. É este grande perigo que o ensino profissional deve evitar; não há interesse nacional mais considerável e eu posso dizer sem temor de desmentido: neste momento levantar a oficina é levantar a Pátria” (Apoiados). Esse mesmo estadista francês quando Ministro da Instrução e Belas Artes notava no seu relatório de outubro de 1891: “Por um impulso tão espontâneo quanto irresistível as escolas primárias superiores tendem a se revestir do caráter de escolas profissionais; a escola; a escola transforma-se em oficina e o aluno em aprendiz”. E, srs Deputados, além deste lado econômico em que não mais insistirei, tem o problema ora sujeito a vossa discussão e deliberação uma face política que não pode ser desconhecida e menos ainda desprezada. (PIMENTEL, 1896, p.14-15)

Nessa parte do discurso do parlamentar percebe-se que foram exploradas algumas técnicas argumentativas propostas por Charaudeau, como o peso das circunstâncias, a vontade de agir e a analogia. O deputado utiliza em seu discurso argumentos que têm como base a situação atual do país naquela época, qual seja, uma nação ainda não desenvolvida economicamente quando comparada a outras, ou seja, faz uso do peso das circunstâncias para levar seus pares ao convencimento. Utiliza da analogia ao citar a França e faz uso dos conhecimentos de uma pessoa de prestígio naquele país, Jules Ferry. Também percebe-se no discurso que há uma vontade de agir no sentido de fazer com que o país se desenvolva economicamente.

Pimentel entende que o não investimento em educação popular contrariava os ideais republicanos, que pregava um governo do povo para o povo:

Nós que pregamos a República como o regime popular por excelência, nós que ou apostolamos a redenção política da nossa Pátria ou a ela prometemos e protestamos servir com fé e com lealdade, nós que em nossas bandeiras partidárias inscrevemos o velho lema, a velha divisa do governo do povo pelo povo, nós que só do povo tiramos toda a força que aqui nos congrega e que aqui nos mantém, nós, digamo-lo assim com franqueza e digamo-lo com verdade, nós temos bem cumprido o primeiro dos nossos deveres, nós nos temos descurado da verdadeira educação popular. (PIMENTEL, 1896, p. 15).

Aqui, notoriamente há a circulação de saberes e pensamentos jurídicos. A preocupação com os ideais da República demonstra que o deputado considerava relevante que aquilo que era proposto por essa forma de governo, um governo em que houvesse a participação do povo e

que existia apenas por causa deste, fosse efetivado. Mais uma vez também é nítida a preocupação em atender aos interesses da instância cidadã.

O deputado também fala da negligência do Estado em proporcionar para os pobres a mesma educação que era proporcionada aos mais abastados:

Para o pobre, para o operário, para o proletário, para o verdadeiro povo, enfim, cessa a educação aos primeiros passos da vida; para o rico, para o abastado, para o protegido, para essa minoria favorecida, o Estado a acompanha com a tutela solícita através do ensino secundário e superior até conferir-lhe um grau científico que social e legalmente a coloca em posição vantajosíssima na competência vital. (Muito bem. Apoiados).(PIMENTEL, 1896, p. 15).

O pensamento jurídico também se encontra presente nessa fala. Ao tratar da desigualdade social há, implicitamente, uma discussão acerca do princípio da igualdade. Esse direito, expressamente contava na Constituição da República de 1891, em seu artigo 72,§2º.

O deputado fala, ainda, que chegaria uma hora em que os oprimidos, a camada pobre da população, se voltaria contra os opressores e, para que isso não acontecesse, era necessário que fossem adotadas medidas que favorecessem aquela camada, sendo que a educação do operário para o trabalho cumpriria essa função:

É preciso que nós homens públicos e portanto previdentes procuremos desde já incorporar o proletariado à nação, é imprescindível que desde já envidemos todo o esforço patriótico para educar o operário na escola do trabalho e do cumprimento dos deveres cívicos, para quando o vagalhão do socialismo atravessar de lado a lado o Atlântico e vier quebrar-se estuante praias brasileiras, o nosso proletariado esteja preparado para exercer os seus direitos e cumprir os seus deveres e não se subverta, não pereça nos vórtices da anarquia, arrastando consigo talvez a própria Pátria. (Apoiados; muito bem, muito bem). (PIMENTEL, 1896,p. 15-16).

O Sr. Eduardo Pimentel deixou claro a sua preocupação em ensinar aos operários as ideias/pensamentos que ele entendia serem as melhores para que aqueles não simpatizassem e passassem a aderir teses relacionadas ao socialismo e ao anarquismo. Para o parlamentar, a finalidade da escola seria educar para o trabalho e para o cumprimento dos deveres cívicos. Aqui há o uso da enunciação elocutiva quando o deputado usa o pronome “nós” para tentar demonstrar que o dever de incorporar os trabalhadores na República era também dele. O deputado se inclui no discurso e no dever de garantir a instrução como forma de persuadir o seu auditório.

O parlamentar sustentou que nos países cultos, onde os governadores faziam bem os seus papéis, havia um investimento na educação para o trabalho. Citou França e as pessoas que propuseram a criação do ensino técnico primário naquele país e sustentou que aquelas

instituições eram subvencionadas pelo Estado Francês e eram consideradas Escolas Modelo. O deputado concluiu a sua fala, a respeito desse assunto, dizendo que naquele país os governantes entenderam que também era preciso governar para o proletariado:

Em França, como v. exc sabe, foram homens do valor de Floquet, Nadaud, Lockroy, Spuller, que em 1878 inauguraram a campanha desde logo vitoriosa e triunfal em prol do ensino técnico primário. Ali as comunas e os departamentos criaram numerosos estabelecimentos desse gênero e de acordo com a especialidade industrial do lugar, e o próprio Estado, o próprio Governo Central, além de subvencionar os institutos comunais e departamentais em virtude da lei de 11 d dezembro de 1880, criou e mantém três estabelecimentos modelos, três escolas tipos e tais são as de Vierzon, de Armentières e de Voiron. Ali os estadistas compreenderam que uma república democrática não tem o direito de aplicar grande parte da fortuna publica em favorecer exclusivamente uma minoria abastada, mas deve dar o maior elastério à educação do proletariado. (Apoiados). (PIMENTEL, 1896, p. 16).

Mais uma vez há a utilização da analogia para usar um país como exemplo e tentar demonstrar que o que ocorreu naquele país também poderia ser aplicado ao Brasil. O Deputado ainda citou como exemplo as medidas adotadas na Alemanha e na Prússia. E para fundamentar a apresentação do projeto, fundamentou a sua opinião no trecho do livro do Filósofo da educação, Valentin Latelier, que afirma que o ensino é necessário para o desenvolvimento industrial e para a utilização da ciência:

Diz o eminente professor da universidade nacional do Chile que o ensino industrial sempre existiu quer nas sociedades organizadas sob o regime das castas – na Índia, no Egito, no Império dos Incas – quer nas corporações medievais de artes e ofícios. E referindo-se à continuidade ininterrupta de esforços constantes para a propagação do ensino profissional, acrescenta: “O que de novo há nas sociedades cultas é que nestas se faz sistematicamente o mesmo que nas mais atrasadas se faz de modo espontâneo, é que as primeiras substituem pelo ensino científico o ensino empírico ministrado pelas segundas”. Diz ainda o pensador chileno: “É grave erro considerar a instrução especial dos povos cultos obra. Dispensável de luxo, quando seus antecedentes históricos estão demonstrando que é essa uma função indispensável sem a qual não se pode utilizar a ciência para o desenvolvimento industrial”. Nesse mesmo capítulo ainda assim se exprimo o publicista: “Se os governos das nações cultas se empenham com tanta perseverança em fundar a instrução especial não é com o intuito de invadir o campo da atividade privada. É sim porque estão vendo os seus se povos vencidos nas lutas da industria sempre que ousam entrar na concorrência antes de adquirido especial preparo científico”.(PIMENTEL,1896 p. 17).

Na fala do deputado, reiteradamente há menção a doutrinadores estrangeiros e exemplos de outros países a fim de demonstrar que propostas similares as apresentadas por ele tiveram êxito em outros lugares do mundo.

Pimentel informa que, na Cidade de Barbacena, apesar de haverem muitas jazidas aptas a serem exploradas, para que a exploração se efetivasse, foi necessário importar trabalhadores uma vez que os moradores de Barbacena não possuíam o conhecimento necessário para

trabalhar nas jazidas. Argumentou que a realização desse ensino era função do Estado e que este não poderia negligenciar nesse sentido. Neste caso, mais uma vez, a argumentação considerou o peso das circunstâncias, qual seja, a realidade de que o Estado não possuía mão de obra qualificada o que fazia com que tivesse que importar mão de obra. Fato que interferia em sua economia uma vez que essa importação era dispendiosa financeiramente.

É perceptível no discurso do deputado que há uma grande preocupação em efetivar a educação para o trabalho. O deputado demonstrou a importância de efetivar uma educação profissional e formar uma mão de obra qualificada brasileira para que o país não precisasse importar profissionais. Percebe-se que a preocupação com a economia do país e com as indústrias foi algo recorrente no discurso do deputado.

A análise dos discursos do parlamentar Eduardo Pimentel demonstra que, por meio desse parlamentar, houve a circulação de pensamentos jurídicos na Câmara dos Deputados, no momento de discussão do Projeto que levou à aprovação da Lei estadual 203, de 18 de setembro de 1896. Também constatou-se que o deputado fez uso de várias técnicas argumentativas típicas do discurso político.

5. CONCLUSÃO

Por meio do presente estudo constatou-se que a cultura jurídica brasileira passou a ser construída a partir do ano de 1827, quando os cursos jurídicos foram criados no país, pois, anteriormente a esta data a formação em Ciências Jurídicas era possível apenas em outros países, sobretudo em Portugal, local em que se formavam os brasileiros que tinham a pretensão de obter o grau de bacharéis em Direito.

Também ficou claro que vários autores nacionais consideram que a finalidade das Academias de Direito não era apenas formar profissionais para exercerem as atividades jurídicas, mas, também, qualificar profissionais que iriam compor o quadro burocrático do país, o que aconteceu. Pesquisas demonstraram que, além da atuação no poder judiciário, houve uma forte presença dos bacharéis em Direito em cargos dos poderes executivo e legislativo.

Concluiu-se, utilizando o conceito de cultura jurídica e a teoria da análise do discurso político proposta por Patrick Charaudeau, que o deputado Eduardo Pimentel fez com que

circulassem no parlamento os saberes jurídicos aprendidos na Faculdade de Direito e que o deputado utilizou de várias técnicas argumentativas típicas do discurso político a fim de convencer os seus pares de que a criação do ensino profissional primário era a decisão mais benéfica, naquele momento, para o Estado de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Plínio. **A cultura jurídica no Brasil**. Imprensa, São Paulo – 1922.

BITTAR, C.B. Eduardo. **Estudos sobre ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. rev. mod., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL, **Carta de Lei de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Acesso em 02 de novembro de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017. Tradução de Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz.

FERREIRA, Eduardo Oliveira. **Os bacharéis do direito na história do BRASIL**. 2012. Disponível em <http://www.justocantins.com.br/advocacia-9656-os-bachareis-do-direito-na-historia-do-brasil.html>. Acesso em 30 de outubro de 2017.

FONSECA, Ricardo Marcelo . A formação da cultura jurídica nacional e os cursos jurídicos no Brasil: uma análise preliminar (1854-1879). **Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad**, Madri, v. 8, n.1, p. 97-116, 2005.

_____. Vias da modernização jurídica brasileira: a cultura jurídica e os perfis dos juristas brasileiros do século XIX. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, v. 98, p. 257-293, 2008.

GONÇALVES, Irlen Antônio. A retórica discursiva dos bacharéis em direito sobre os projetos de educação profissional. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 8., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Federal de Maringá, 2015. v. 1. p. 03-17

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. **Educação Jurídica no Brasil**: desafios à formação do profissional do Direito no Século XXI. 2011. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MINAS GERAIS. **Lei nº 203, de 18 de setembro de 1896**. Que organiza o ensino técnico profissional primário. Minas Gerais, Ouro Preto, 1895.

PIMENTEL, Eduardo Augusto Mendes. **Anais da Câmara dos Deputados**. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1896.

SIMÕES NETO, Francisco Teotônio. **Bacharéis na política e a política dos bacharéis**. São Paulo, 1983. São Paulo: Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, USP, 1983.

SOUZA, André Peixoto. **Direito público e modernização jurídica**: elementos para compreensão da formação da cultura jurídica brasileira no século XIX. Curitiba, 2010. 196 f. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

LEGAL CULTURE AND PROFESSIONAL EDUCATION: ANALYSIS OF SPEECHES OFFERED BY THE DEPUTY EDUARDO PIMENTEL IN THE PROCESS OF STATE LAW 203/1896

***Abstract:** The purpose of this study is to analyze the presence of legal culture in the discussions that led to the approval of Law 203, of September 18, 1896, Law that dealt with primary vocational education in the State of Minas Gerais. Specifically, the speeches given by Deputy Eduardo Augusto Pimentel in the process of the said Law were analyzed by the fact that this deputy was the creator of the project and because he was a law graduate, graduated from the Faculty of Law of São Paulo. In order to carry out the discourse analysis, the Political Discourse theory proposed by Patrick Charaudeau and the concept of legal culture defended by Ricardo Marcelo Fonseca were used. This is a bibliographical and documentary research. The sources used were the annals of the Minas Gerais legislative congress made available on the Arquivo Público Mineiro website. It was found that Deputy Eduardo Pimentel, in addition to using various argumentative techniques specific to political discourse, made the legal knowledge he learned at the Academy circulated in Parliament through a discussion of the bill that culminated in the adoption of Law 203, of 18 of September of 1896.*

***Keywords:** Juridical Culture. Political speech. Eduardo Pimentel. Law 203, of September 18, 1896.*

NOVAS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO: O GESTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Fernanda Zatar Bicalho¹ – fzatarbicalho@terra.com.br
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG.
Av Amazonas, n.7.675, Bairro Nova Gameleira
30.510-000 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

Antônio de Pádua Nunes Tomasi² – tomasi@uai.com.br
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG.
Av Amazonas, n.7.675, Bairro Nova Gameleira
30.510-000 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil.

***Resumo:** Este artigo tem como objetivo investigar o processo de formação a partir da análise do conceito de gesto profissional de Anne Jorro aplicado ao ofício do professor. A introdução do tema gesto profissional no Brasil, pode contribuir para melhor entendermos a relação do professor/aluno e suas práticas profissionais. Para tanto, a metodologia utilizada é predominantemente qualitativa, por meio de um levantamento bibliográfico avaliando as características do professor enquanto sujeito que intervém sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno em formação. Espera-se que uma vez descortinadas às características do professor a partir do seu agir e do seu gesto profissional, novas propostas e olhares sobre os processos educativos e de formação poderão surgir contribuindo para este amplo e instigante campo de pesquisa.*

***Palavras-chave:** Formação; Gesto profissional; Professor; Práticas profissionais. Saberes.*

1. INTRODUÇÃO

A Sociologia do Trabalho já desenvolveu vários estudos referentes ao tratamento dos gestos do ofício. Mais recentemente se debruça nos estudos dos gestos profissionais, destacando-se na academia europeia, os trabalhos de Anne Jorro (1998). Segundo a autora, ainda que o gesto

¹ Graduada em Direito. Mestre em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG..

² Graduado em Psicologia. Professor Doutor no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG.

profissional esteja fundado no gesto do ofício, representam categorias diferentes. Aquele tem como tarefa compreender como se constrói socialmente o gesto do trabalhador, este se apoia em um conjunto de códigos sociais próprios do ofício, incorporados durante a vida.

A investigação sobre as contribuições do gesto profissional norteia-se pelo entendimento de autores como, Jorro (1998), Clot (2007), Barbier (2009) que desenvolvem estudos em variados campos: a antropologia, filosofia, psicologia, educação e sociologia. Para Tomasi (2002) estas e outras disciplinas, estão convidadas a tomar o gesto humano como objeto analisador das relações sociais e humanas e como ação sensível que transforma a natureza (TOMASI, 2002, p.2).

Diante das constantes mudanças no mundo do trabalho, algumas decorrentes das inovações e avanços tecnológicos, o processo de ensino-aprendizagem, formação e profissionalização, têm conduzido a reestruturação dos diversos ambientes e de novas perspectivas que contribuam na construção dos saberes, exigindo nova forma de interação entre quem ensina e quem aprende. Para Tardif (2010) a interação está relacionada com “as características da interação humana que marca o saber dos atores que atuam juntos, como os professores numa sala de aula”. O autor ressalta que a questão do saber está ligada às regras mobilizadas na intervenção concreta, à interrogações relativas à valores, à ética e às tecnologias da interação (TARDIF, 2010, p.22).

As transformações do próprio trabalho na sociedade e na vida pessoal trouxeram, a necessidade de se repensar a formação, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. “O trabalho não é um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos” (TARDIF, 2010, p.257). Nesse enfoque, o profissional, sua prática e seus saberes não estão dissociados, mas se complementam.

Frente às tensões psíquicas e os novos conflitos decorrentes das atividades profissionais do professor, surge uma intensificação gestual que requer o encontro do sujeito com seus limites, onde deixará algumas ações e/ou atividades esperadas (como agir ou deixar de agir em situações precisas) buscando desenvolver um estilo pessoal, considerando que por meio dos gestos são transmitidos valores educativos. Segundo Barbier (2009) as práticas do professor em um momento de interface com sua própria atividade, demonstram que professores e

alunos revelam-se inclusive para si mesmos, nos espaços de trabalho e aprendizagem (BARBIER, 2009).

Assim esse artigo visa propor um debate sobre as contribuições do gesto profissional do professor nos processos formativos, identificando a atuação do profissional segundo sua singularidade, que transforma o gesto em atos cheios de sentido que podem potencializar a aprendizagem do aluno.

2. METODOLOGIA

Para se alcançar os objetivos desta pesquisa a abordagem metodológica foi predominantemente qualitativa. Segundo Mynaio (1993) a pesquisa qualitativa:

(...) se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MYNAIO, 1993, p.15).

Foi realizado um levantamento bibliográfico a partir da literatura francesa, tendo como referencial teórico principal Anne Jorro (1998), na compreensão das características do gesto profissional do professor enquanto sujeito que intervém sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno em formação Grande parte deste estudo norteia-se pelo reconhecimento de pontos de inteligibilidade e subjetividade do professor, como a escuta, a linguagem, a postura, os gestos e a comunicação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de formação

Definir a formação, como explica Barbier (2009), não é tarefa fácil. Para ele os significados propostos para a formação nas literaturas especializadas são, com frequência, de caráter normativo, relacionadas ao que deveria ser a formação e, não, ao que realmente é. Dessa forma, Barbier (2009) propõe outra via de análise que é estudar a formação a partir de seu campo de atividade e atores que o compõem, bem como, as especificidades encontradas nesse

campo. Caminhando nessa direção e para uma melhor compreensão, entende-se que o processo de formação envolve basicamente, mas não exclusivamente, três pontos: o aluno, o ambiente de formação e o professor (BARBIER, 2009).

O primeiro ponto passa pelo aluno. Aluno, aquele que muitas vezes foi considerado como o “sem luz”. Parte do processo de formação que depende do desejo e da motivação do aluno em aprender, pois a aprendizagem só é formativa na medida em que ela opera transformações na constituição daquele que aprende.

O segundo ponto passa pelo contexto que são os chamados espaços de formação. As salas de aula, os locais de trabalho, as fábricas, podem ou não ser locais propícios a estes processos, ou seja, podem ou não contribuir para que a formação ocorra.

O terceiro ponto está centrado no sujeito (professor) que se prontifica a oferecer e se responsabiliza pelos processos de formação do aluno. Este processo passa pela capacidade e por gestos profissionais eficazes daqueles que estão atuando como formador (JORRO, 1998). Segundo Caspar (2007) a formação tem uma dimensão ampla que vai além da relação professor/aluno e da transferência de conhecimentos.

A formação é uma ação que pressupõe a interação e a presença eficaz de um formador, com o objetivo de constituir um saber fazer que possibilite ao formando executar uma tarefa por ele mesmo verificada, a partir, do momento que se compreenda o gesto profissional (MERIEU, 1998). O desempenho de uma capacidade - de um saber fazer - exige mais do que a posse de informações e o conhecimento das regras enunciáveis que a regulamentam. “Regras e princípios são sempre gerais e exigem um novo elemento - o discernimento -, que nos capacita a escolher e aplicar, em cada caso concreto, a norma necessária ou princípio adequado” (CARVALHO, 2013, p.108)

Para Carvalho (2013) o discernimento diz respeito aos elementos tácitos do conhecimento, e é adquirido a partir da prática e do confronto com as dificuldades resultando, portanto, em “independência e capacidade de ajuizamento daquele que aprende” (CARVALHO, 2013, p. 110). O trabalho docente não pode ser visto sob uma perspectiva puramente mecânica, uma vez que o objeto da atividade do professor não pertence ao mundo físico, mas ao mundo cognitivo (MACHADO, 2009).

Quando o assunto é formação, pode-se falar em aprender a pesquisar, a investigar, é momento do próprio sujeito se conhecer, de aprender a conhecer seu funcionamento, sua forma de pensar (JORRO 1998). Os alunos em formação não reagem apenas a técnicas, métodos e procedimentos a que são submetidos. Reagem também e fundamentalmente à singularidade da pessoa que os ensina a sua visão de mundo. (CARVALHO, 2013, p. 72).

Diante desse contexto, os saberes mobilizados pelo professor no espaço da sala de aula visam contribuir para a formação de seus alunos, estabelecendo um diálogo, a argumentação, a crítica e uma nova releitura de situações práticas revelando um sujeito como produtor de novos saberes. Para melhor compreendermos o significado da palavra saber, Tardif (2000) esclarece que “damos aqui à noção de “saber” em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser” (TARDIF, 2000, p.10-11). Dessa forma, o professor quando age por meio de suas práticas educativas, expressa não só um saber-fazer, mas igualmente um saber-ser.

Dubar (2003) destaca algumas concepções práticas da formação que estão relacionadas com quatro tipos de saberes: os saberes práticos “que são úteis para o trabalho e adquiridos diretamente pelo seu exercício”; os saberes teóricos que mais se aproximam da forma acadêmica e que “são um elemento essencial de apresentação de si próprio e de valorização de uma identidade que não se define a partir do trabalho”; os saberes técnicos que devem compreender teoria e prática e “tem como finalidade a resolução prática de problemas específicos”; e, os saberes de organização que falam da formação como “um conjunto de saberes práticos, teóricos e especializados (um pouco de tudo)” (DUBAR, 2003, p.49-50).

Por meio dessas formas de saberes associados às práticas de formação, observamos que “a formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional” (DUBAR, 2003, p.51).

Os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Nesse sentido, segundo Tardif (2010) “interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos (TARDIF, 2010, p.228)”.

Nesse contexto de subjetividade nas formas de transmissão dos saberes dos professores é que o gesto profissional será abordado como uma nova perspectiva de formação e valorização da aprendizagem do aluno.

O gesto profissional do professor

O professor mobiliza os gestos do ofício que lhe são pré-existentes, que encontrou na sua vida pessoal, que foram observados, estudados, percebidos, interpretados, recusados e reajustados segundo sua própria relação com a atividade profissional. Para Anne Jorro (1998) os gestos profissionais fazem parte dos gestos do ofício representando um salto qualitativo, ou seja, é a ampliação da dimensão dos gestos do ofício, acrescida dos valores, da ética e do estilo.

A compreensão destes três pontos - valores, ética e estilo - identifica a atuação do professor segundo a sua singularidade, e articula as dimensões pragmáticas e hermenêuticas do agir profissional que não se esgotam apenas nos gestos do ofício. É uma forma de buscar a dimensão interpretativa deste gesto, que por sua vez, transmite valores educativos, de respeito e de consideração, implicando a existência de uma dimensão ética que atravessa a gestualidade (JORRO, 1998).

Dessa forma, a partir da criatividade do agir humano, o gesto profissional, passa a ser compreendido como um ato reflexo maquinal, acrescido de características pessoais que o transformam num gesto cheio de sentido, portador de valores. Clot (2010) argumenta que o gesto profissional é uma arena de significações que envolvem três importantes aspectos: o gesto prescrito, o próprio gesto e o gesto do outro. “Tal gesto é apenas a integral das discordâncias e da sustentação entre o gesto prescrito, o meu próprio gesto e o gesto dos colegas de trabalho” (CLOT, 2010, p. 122).

Jorro (1998) destaca que os gestos do ofício veiculam os códigos próprios do ofício, pois o autor deste gesto faz parte de uma comunidade de práticos, que expõe seu saber fazer e seus valores, apoiando-se em um conjunto de códigos sociais próprios do ofício, que permite identificar os parâmetros estruturando a ação. A autora também explica quatro características que marcam a passagem dos gestos de ofício para os gestos profissionais, tomando como exemplo, as situações em sala de aula:

- liberdade de agir, o sentido postural: existe a necessidade do professor mobilizar os gestos numa amplitude diferente para que a interação com os alunos ocorra de outras

maneiras, o que revela a capacidade de abertura do sujeito para lidar com a nova situação que se apresenta. O professor não está preso às anotações de aula, mas na sua gestualidade demonstra uma percepção alargada.

- O senso de Kairos: aparece no gesto oportuno, emergente. É uma característica contígua da liberdade de agir que é um elemento do gesto profissional. O

professor diante do que podemos chamar de ocasião favorável, pode a partir da improvisação mudar o curso de sua aula oferecendo aos alunos algo muito mais rico do que o previsto.

- O sentido de alteridade: por meio do gesto profissional, cabe ao professor se colocar no lugar do outro, ou seja, reconhecer a existência do outro. A interação se transforma em inter-relação e, então, o acolhimento do outro é possível. É um convite à compreender e agir. O professor apropriado do seu gesto profissional, consciente da necessidade de compreender quem é o seu ouvinte, tem condições de promover a transmissão de saberes.
- A destinação do gesto: por meio dos gestos são transmitidos valores educativos e éticos. Ressalta a maneira de como um professor valoriza o ponto de vista do aluno em um gesto de convite para que este se expresse. Não é uma relação autoritária, mas os gestos mostram como eles se socializam e como eles cuidam um do outro.

Jorro (1998) utiliza o exemplo do professor e nos mostra que, no contexto de trabalho, ele incorpora gestos e os mobiliza de forma particular, objetivando a busca da formação pessoal e profissional dos seus alunos. Conhecer estes gestos permite identificar condutas que podem contribuir para preparar sujeitos para o mundo do trabalho.

A intensificação gestual requer o encontro do sujeito com seus limites, onde deixará algumas ações e/ou atividades esperadas (como agir ou deixar de agir em situações precisas) buscando desenvolver um estilo pessoal. Ser o sujeito de seus atos é também conseguir desfazer-se de um dado perfil, é lidar com a sensibilidade aos conflitos que põem os sujeitos a prova (CLOT, 2007).

Nesse contexto, onde as demandas da formação exigem mudanças no método de ensino para que a aprendizagem aconteça de maneira mais abrangente, o estudo do gesto profissional trata

de aspectos desta mudança como, a remodelagem incessante de atos, de práticas herdadas que podem ser recombinadas e transformadas, considerando que a construção de saberes pode acontecer em lugares diferenciados.

O gesto profissional traz também, a perspectiva da valorização da experiência, constituída ao longo dos anos. O professor, incorporado dos seus gestos profissionais pode vir a desenvolver nos seus alunos o poder de agir, pois, sua forma de intervenção passa a ser decisiva, contribuindo efetivamente para a constituição dos sujeitos. É importante ressaltar a questão da interação entre professor e aluno, pois à partir da incorporação dos gestos profissionais, pode-se sair de uma relação pouco eficaz para uma relação muito eficaz, criando a possibilidade da ampliação do agir no sentido de se fazer compreender.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das transformações econômicas e tecnológicas e das demandas do mundo do trabalho o professor enfrenta o desafio de desenvolver novas formas de ensino que promovam a formação do aluno.

O reconhecimento do gesto profissional do professor visa implicações futuras, permitindo conceber o agir profissional como uma inscrição corporal perceptiva, reflexiva e em interação com o meio e com os sujeitos que aprendem.

Receber um gesto ou fazer um gesto é dirigir-se a um encontro interpessoal. O gesto profissional do professor não é somente um sinal com o qual o que aprende deve obedecer, ele é também um convite para compreender e agir. A compreensão do gesto profissional perpassa pelo entendimento de que as técnicas, métodos e procedimentos preestabelecidos pelo ofício do professor não são suficientes para atender às novas necessidades da formação e anseios de quem quer aprender.

A visão de mundo, os conhecimentos, e a experiência adquirida com a prática ao longo da vida, são acrescidos neste novo perfil do professor, pois constituem o sujeito pessoal e profissionalmente. Assim, o estudo do gesto profissional parte do conhecimento do gesto do ofício, porém em uma dimensão ampliada, que é revestida de uma amplitude que não se esgota no senso de agir do professor, mas em uma dimensão interpretativa dos significados

destes gestos. potencializando a aprendizagem e o processo de formação. A proposta é oferecer uma pequena contribuição para o debate e a conscientização sobre a temática abordada.

REFERENCIAS

BARBIER, Jean-Marie; et al. **Encyclopedie de la formation**. Paris: Press Universitaires de France, 1206, 2009.

CARVALHO, J. S. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Pens, 2013.

_____. Sobre o conceito de formação. **Revista Educação**. São Paulo, n. 137, 2008.

CASPAR, P. Ser formador nos dias que correm: novos atores, novos espaços, novos tempos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, v. 2, p. 87-95, 2007.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho** (*La fonction psychologique du travail*). Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DUBAR, Claude. Formação, Trabalho, e Identidades Profissionais. In: CANÁRIO, Rui et.al. **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Porto Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JORRO, A. L'inscription des gestes professionnels dans l'action. **Revue en question**, n. 19. Aix en Provence, p. 1-20, 1998. Disponível em: <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/23/44/PDF/Gestes-98.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREUTARDELLI, Lília S. (Org.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, p. 79-99, 2009.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

MYNAIO, M. C.S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr, 2000.

TOMASI, A. P. N. **O museu de Artes e Ofícios e o gesto do trabalhador**. 2002. Disponível em: <http://tomasiantonio.blogspot.com/2014/05/museude-artes-e-oficios-ii-seminario_19.html>. Acesso em 12 de dez. de 2016.

NEW PERSPECTIVES IN FORMATION: THE TEACHER PROFESSIONAL GESTURE

***Abstract:** This article aims to investigate the training process from the analysis of the concept of professional gest of Anne Jorro applied to the teacher's office. The introduction of the professional gest theme in Brazil can contribute to a better understanding of the teacher / student relationship and the professional practice. Therefore, the methodology used is predominantly qualitative, through a bibliographic survey evaluating the characteristics of the teacher as a subject that interven on the teaching-learning process of the student in formation. It is hoped that once the characteristics of the teacher are unveiled based on his or her professional activity and gests, new proposals and looks about educational and training processes may emerge contributing to this ample and exciting field of research.*

***Keywords:** Training. Professional gesture. Teacher. Professional practices. You know.*

O TRABALHO DA MULHER NA INDÚSTRIA TÊXTIL: ENFOQUE NO SETOR DE FIAÇÃO DE UMA INDÚSTRIA MINEIRA

Mislene Aparecida Gonçalves Rosa¹ – misleneag@gmail.com
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG.
Rua Itabirito, 223. Bairro São Luiz
32.073-240 – Contagem- MG - Brasil

Raquel Quirino² - quirinoraquel@hotmail.com
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG.
Rua Vereda das Brumas, 288 – Residencial Veredas das Geraes
34.000-000 – Nova Lima – MG - Brasil

***Resumo:** Este artigo tem como objetivo refletir sobre a divisão sexual do trabalho como forma de segregação das trabalhadoras do setor de fiação, especificamente, de uma indústria têxtil localizada na região centro-oeste de Minas Gerais. Busca-se verificar quais os critérios vigentes e quais os argumentos utilizados, para explicitar a preferência por mulheres para determinadas tarefas/funções. Constatou-se que na concepção da empresa e das próprias trabalhadoras existe trabalho de homem e trabalho de mulher, que requerem aptidões diferenciadas, as mulheres são requisitadas para tarefas/funções consideradas “leves” e que demandam habilidades manuais como destreza e perfeição na execução de detalhes ou para operar máquinas, num trabalho simples e repetitivo. A paciência, a docilidade e a disciplina também são elementos considerados positivos da força de trabalho feminina. A preferência por trabalhadores homens para outras tarefas/funções é justificada com argumentos nos quais aparece frequentemente a necessidade de força física para carregar peso. Considera-se o conceito de trabalho produtivo em sua dimensão sexuada, conforme proposto por pesquisadoras como Helena Hirata, Danièle Kergoat, entre outras. Infere-se que abordar nas pesquisas sobre ergonomia a percepção da trabalhadora poderá trazer uma perspectiva diferente sobre a noção de trabalho, tarefas e atividades.*

***Palavras-chave:** trabalho; relações sociais de gênero; indústria têxtil; ergonomia*

¹ Mestre em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG e Doutoranda em Educação pela UFMG.

² Pós-Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG.

1. INTRODUÇÃO

A divisão sexual do trabalho parece ainda ser tratada como assunto específico próprio a pesquisadoras/es sobre gênero, o que cria uma espécie de “barreira” para que esta abordagem seja considerada nos estudos da sociologia do trabalho e nas pesquisas sobre ergonomia, especificamente. Desta forma propõem-se aqui análises sexuadas indicando que as transformações na organização do trabalho ocorrem de forma diferenciada para mulheres e homens e em setores femininos e setores masculinos.

Através da observação das atividades desenvolvidas no setor de fiação, da indústria têxtil pesquisada, predominantemente feminino, não apenas pela predominância numérica, mas também porque as atividades neste setor poderiam ser classificadas como um desdobramento das atividades domésticas pretende-se o reconhecimento da composição diversificada da classe trabalhadora.

A partir da análise das relações de trabalho no espaço reprodutivo e produtivo e as estratégias de resistência e enfrentamento desenvolvidas pelas mulheres, busca-se a interlocução entre a divisão sexual do trabalho e a ergonomia. Defende-se a hipótese de que homens e mulheres são afetados por situações diferenciadas nos processos produtivos e, portanto, a questão de gênero, deveria ser vista como um elemento fundamental na elaboração do marco teórico e metodológico da ergonomia enquanto ciência.

Recusam-se as explicações que naturalizam a segregação do trabalho por sexo ou que culpabilizam as mulheres por estarem em funções consideradas desqualificadas, uma vez que, por exemplo, não “teriam interesse” em se qualificar ou são mais “frágeis” e precisariam estar em funções “leves”. Procura-se assim nas descobertas da ergonomia elementos que evidenciem o quão desgastante para as/os trabalhadoras/es são as formas produtivas taylorizadas, sem autonomia, com presença de controle rígido e ritmo intensivo de trabalho, conforme constatado durante a realização desta pesquisa nas tarefas realizadas pelas mulheres.

Sendo assim, recoloca-se a divisão sexual do trabalho, imbuída nas relações sociais de classe e de sexo, enquanto uma relação social passível de transformação e apresentando reflexões em torno de práticas sociais das trabalhadoras a fim de levar em conta as condições materiais das mulheres e em interlocução com as práticas da ergonomia buscar formas contributivas para resistir e modificar as relações de opressão e exploração no trabalho.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos achados foram analisados em uma perspectiva dialética, buscando construir a síntese a partir da relação de tensão e das contradições, da contextualização e da historicidade, conforme proposto por Wachowicz (2001). Tendo como principal referência as teorias da divisão sexual do trabalho e as relações sociais de gênero, que, por assumirem a noção de relação social, implica em introduzir a contradição e o antagonismo entre grupos sociais no centro da análise.

A empresa escolhida como unidade de pesquisa, está localizada na região centro-oeste de Minas Gerais. Sua história empresarial inicia-se no final do século XIX, sendo uma das primeiras 1.000 empresas nascidas no Brasil, e que permanece até os dias atuais como uma empresa competitiva do setor têxtil brasileiro.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, ou seja, os indivíduos participantes das entrevistas, conforme definido por Severino (2007, p. 53), “[...] pessoas que fornecerão os dados de que você necessita. Sendo através do entendimento das determinações e transformações dadas por estes sujeitos que se entende o fenômeno ou processo social”. Escolheu-se um total de 10 (dez) de profissionais atuantes na empresa pesquisada.

Para a realização da pesquisa, primeiramente foram realizados contatos pessoalmente, via email e telefone com o supervisor de qualidade e o gerente da empresa. Após conversas preliminares e explicações sobre os objetivos da pesquisa foi agendada a primeira visita na empresa. Esta visita possibilitou uma observação sistemática do ambiente, utilizou-se de um caderno de anotações, “diário de campo”, para registrar observações gerais da fábrica, as etapas do processo produtivo, as condições físicas (o ambiente, as máquinas, as pessoas, etc) e considerações sobre o modo como as mulheres trabalhavam e em quais tarefas/funções elas se destacavam. Esses procedimentos possibilitaram uma melhor caracterização da empresa.

Em seguida, em outra visita na empresa, passou-se para as entrevistas, as/os participantes foram escolhidas/os de acordo com a disponibilidade e interesse. Foram selecionados 4 gestores (1 gerente, 1 supervisor e 2 chefes de turma), 5 trabalhadoras (operadoras no setor de fiação) e 1 representante do setor de RH, as escolhas não geraram nenhum impedimento por parte da empresa. As entrevistas foram realizadas individualmente, com duração aproximada de trinta a quarenta minutos, sendo gravadas com o consentimento da/o entrevistada/o. Optou-se pela entrevista individual, uma vez que esta permite uma investigação mais intimista e de

menor exposição pública. No entanto, sabe-se que o fato da/o entrevistada/o falar em uma situação reservada não garante que ele se exporá ao máximo. Desta forma, mesmo apoiando-se no roteiro semi estruturado, buscou-se sair da formalização, ciente de que ao formular perguntas, formula-se também resposta procurou-se nas entrevistas um “tom” de conversa informal.

Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos e facilitar a compreensão dos trechos das entrevistas utilizados neste trabalho, foram estabelecidos códigos para a identificação dos mesmos. Sobre os códigos utilizados têm-se:

- Os dois primeiros símbolos indicam a ordem cronológica das entrevistas
- Na sequência, as duas ou três letras indicam o cargo/função (TO= Trabalhadora Operacional; TM= Trabalhadora Monitora; TRH=Trabalhadora setor de RH; GG= Gestor Gerente; GS = Gestor Supervisor; GCT= Gestor Chefe de Turma;)

O Quadro 1 reúne as principais informações sobre as/os entrevistados participantes dessa pesquisa possibilitando uma visão global do sujeito de pesquisa.

Quadro 1 – Dados pessoais do grupo pesquisado

Entrevistada/o	Gênero	Idade	Estado civil	Nº de Filhos
E1 - TM	Feminino	40 anos	Casada	3 filhos
E2 - TO	Feminino	37 anos	Casada	2 filhos
E3 - TO	Feminino	23 anos	Casada	2 filhos
E4 - TO	Feminino	30 anos	Casada	2 filhos
E5 - TO	Feminino	26 anos	Casada	Sem filhos
E6 - TRH	Feminino	28 anos	Casada	1 filho
E7 - GCT	Masculino	55 anos	Casado	3 filhos
E8 - GCT	Masculino	49 anos	Casado	2 filhos
E9 - GG	Masculino	36 anos	Casado	Sem filhos
E10 - GS	Masculino	35 anos	Casado	Sem filhos

Fonte: Elaborado pela autora, utilizando os dados disponibilizados pela empresa

3. DINÂMICA DO TRABALHO NO SETOR DE FIAÇÃO

Na revisão da literatura realizada para esta pesquisa, não se constatou que as relações sociais de gênero estejam sendo problematizadas de forma satisfatória nas pesquisas sobre ergonomia, assumi-se que esta pesquisa não teve objetivo de realizar um levantamento

quantitativo extenso sobre o tema, portanto pode ser que existam pesquisas em ergonomia que evidenciem a categoria gênero.

No entanto Kergoat (1986) corrobora que pesquisas com esse enfoque sejam raras, ressalta que na literatura sobre a classe operária, é raro que se trate das operárias, as mulheres, quando aparecem, são apenas como categorias de força de trabalho; muito raramente com “atriz social”, no sentido de protagonizarem lutas ou ações que questionassem seu lugar social na dinâmica do trabalho. Neste contexto a autora considera imprescindível colocar em evidência experiências práticas de trabalhadoras ocupando o papel da resistência das questões relativas a gênero nas relações de trabalho.

De forma introdutória, apresenta-se ao conceito de “sujeito sexuado”, formulado por Kergoat, esta noção de sujeito sexuado se situa no contexto da afirmação de um laço indissolúvel entre opressão sexual (e de classe) e exploração econômica (e de sexo), conferindo o reconhecimento do lugar do indivíduo e da subjetividade do trabalho, o que permitiria reconceituar o trabalho, torná-lo dinâmico. (HIRATA, 1995, p.41).

Recorres-se a este conceito, em um dialogo crítico com o conceito de classe social marxista, segundo Hirata e Kergoat (2009), o conceito de Marx de exploração de classes se mostra insuficiente para expressar a opressão sofrida pelas mulheres no que diz respeito à relação homem/mulher na sociedade. As autoras reafirmam a existência das classes sociais, mas defendem que as duas relações sociais, de sexo e de classe, se sobrepõem, não sendo possível pensar uma separada da outra. As relações de classe são sexuadas e as relações sociais de sexo são classistas e organizam a totalidade das práticas sociais, não sendo apenas em casa que a mulher é oprimida e nem somente nas relações de trabalho assalariado que ela é explorada. (HIRATA e KERGOAT, 2009, p.44).

O trabalho é tema central nas definições de ergonomia, longe de qualquer pretensão de viés epistemológico, pretende-se aqui revisitar o conceito de trabalho pela via da ergonomia, tal incursão será apoiada no conceito de “coextensividade”, proposto por Kergoat, ou seja, no recobrimento parcial entre as duas relações sociais, classe e gênero. Teiger (1992) propõe a seguinte definição para trabalho:

(...) é uma atividade finalística, realizada de modo individual ou coletiva num contexto particular que estabelece as exigências imediatas da situação. Esta atividade não é neutra, ela engaja e transforma, em contrapartida, aquele ou aquela que a executa. (TEIGER 1992, p.113 apud FERREIRA, 2000, p.72)

Observa-se nesta definição que a atividade é noção estruturante do conceito de trabalho, destacam-se duas variáveis neste conceito:

Variável sujeito: o trabalho é encarnado num sujeito singular. Esta atividade interativa e transformadora envolve e engaja o sujeito em sua totalidade: seu corpo biológico, sua inteligência, seu afeto, e marca o ponto de interseção entre a história singular do sujeito e as relações sociais que este estabelece com os outros. Variável situação: é abordada de modo amplo, compreendendo o ambiente, as condições, a organização, as relações sociais, bem como o contexto sócio-econômico no qual se inscreve uma determinada atividade. (FERREIRA, 2000, p.5)

O autor explica que a ergonomia centrada na atividade deve interpretar os aspectos constitutivos do contexto em termos de exigência externas ao sujeito que podem estar facilitando ou dificultando a execução de sua tarefa.

Desse modo, percebe-se que não se avançará no mundo sexuado do trabalho sem articular nas análises as relações de gênero e as de classe. Pois, como a produção e a reprodução, a casa e a fábrica são espaços que não se encontram isolados em si, pelo contrário, interagem por meio de relações sociais fundamentais. O sexo dos trabalhadores é uma importante diferença no mundo do trabalho que, geralmente, encontra-se ocultada pela “uniformidade” de classe. (HIRATA, 1995).

A apreensão das informações sobre ergonomia na indústria têxtil foi obtida por meio de entrevistas nas quais os “gestores” e as “trabalhadoras” sempre associavam a ergonomia a inovações tecnológicas no processo produtivo, relataram tanto mudanças que vivenciaram, nos setores em que trabalham como em outros setores da empresa.

Segundo Wisner (1996 apud Abrahão, p.50), a ergonomia, reconhecida inicialmente na luta pela saúde do/a trabalhador/a contra os acidentes e pela melhoria das condições de trabalho, trouxe contribuições significativas para a adequação do sistema técnico, propiciando vantagens econômicas e financeiras quando da introdução das novas tecnologias. Na prática cabe registrar que a empresa apresenta dificuldade em inserir a ergonomia no seu cotidiano, as ações de melhoria nas condições de trabalho são coordenadas pelo setor segurança e saúde no trabalho (SST), o setor de RH e também com os “gestores”, tais ações possuem um caráter mais corretivo do que preventivo e estão fortemente atreladas a necessidade de modernização da empresa para manter-se competitiva no mercado.

Desta forma, considerando a própria heterogeneidade da literatura em ergonomia que comporta pesquisas e intervenções em diferentes domínios da relação homem/mulher-trabalho, considera-se que os relatos das/os entrevistadas/os forneceram um material

abrangente e de caráter qualitativo acentuado sobre mudanças e permanências na dinâmica do trabalho na empresa.

De acordo com Massuda (2002), a indústria têxtil brasileira até a década de 1990 era considerada obsoleta e fora dos padrões internacionais, possuíam poucas inovações tecnológicas. Foi a partir do processo de abertura comercial para os produtos internacionais, quando as empresas têxteis começaram a perder espaço onde muitas faliram, que outras modernizaram seu aparato produtivo de forma a permitir a sua permanência no mercado e o regaste de sua capacidade competitiva. É neste contexto de abertura da economia, que segundo Saraiva, Pimenta e Corrêa (2005), pode-se falar de fato em reestruturação produtiva da indústria têxtil, no Brasil, os autores explicam:

Anos de política de substituição de importações trouxeram certa acomodação produtiva, só modificada a partir da abertura da economia ao comércio internacional na década de 1990. Para fazer frente às pressões por transformações mais abrangentes, o setor têxtil brasileiro reestruturou-se, melhorando o processo produtivo, modernizando equipamentos, incrementando a qualidade do produto final e reduzindo os custos. (SARAIVA et al., 2005, p.74)

Para Antunes (2005) a reestruturação produtiva, está baseada em aumento de produtividade, eficiência, qualidade, novas formas de tecnologia e de gestão, efetivando-se por intermédio das inovações tecnológicas.

As mudanças tecnológicas implementadas no setor produtivo da empresa, isto é, a modernização dos processos por meio da incorporação de tecnologia, possibilitou a inclusão de mulheres em tarefas ditas masculinas, conforme relato abaixo:

Por exemplo, temos uma atividade de tirador de tecido na tecelagem, onde é preciso tirar tecidos grandes e onde a mulher não conseguiria retirar essas peças. Mas existem outras máquinas que antigamente rodava só homens e hoje nos já temos mulheres operando. As tecnologias estão facilitando, e as mulheres estão conseguindo operar essas máquinas também, devido à tecnologia. (E9 - GG)

Ainda que a tecnologia modifique parcialmente as relações de trabalho é preciso avaliar que as relações de gênero afetam a direção e o ritmo das mudanças tecnológicas, Araujo, Amorim e Ferreira (2004, p.5), alertam para os efeitos perversos, desiguais e excludentes, deste processo de reestruturação produtiva. As autoras explicam que esse processo de mudança tecnológica atinge de forma particular as mulheres, utilizam-se as diferenças de gênero como mecanismos de aprofundamento da segregação e da exclusão.

Apesar das mudanças tecnológicas possibilitarem o acesso das mulheres a outras funções, sendo consideradas trabalhadoras polivalentes³, o que se observa, em geral, é o aumento de responsabilidade, a agregação de tarefas simples e a intensificação do ritmo de trabalho para as mulheres. (ARAÚJO et. al, 2004, p.25)

Ao ser questionada sobre a polivalência da mulher, a entrevistada revela que adaptabilidade no sentido trabalhar em diversas tarefas/funções, embora a incomodasse de início, atualmente ela não questiona tais alterações, ela ficou satisfeita ao ouvir a justificativa do “chefe” de que ela “era mais fácil de lidar” .

A única coisa que me deixava contrariada, e eu até reclamava muito com meu chefe, era porque me mudavam muito de função, tinha dia que eu fazia várias funções, eu tinha treinamento em todas as funções. Ai um dia ele me explicou, porque, como eu era muito fácil de lidar ele preferia mexer comigo que com outras pessoas. . (E1 - TM)

O relato da entrevistada revela traços da disputa cotidiana entre a/o trabalhadora/or e a empresa (representada aqui pelo “chefe”) e também sobre o real sentido da polivalência, essa poderia estar associada a uma forma de controle e coerção das trabalhadoras, porque as mulheres são descritas como mais sensatas, dóceis e pacíficas com a chefia e os/as colegas, enquanto os homens são caracterizados como mais rebeldes e corajosos para discutir. Assim como descrito pela entrevistada,

É sempre assim agente tem um processo a seguir, mas agente sempre sai da rotina...ai eles pedem para fazer outra coisa. Os homens geralmente não aceitam mudar de tarefa não, eu acho que mulher aceita mais fazer várias tarefas os homens brigam mais. Acho que o homem tem mais coragem brigar quando ele não ir fazer aquela função. (E2 – TO)

Cabe destacar que a polivalência pode se efetivar de formas diferenciadas e com distintas conseqüências para as condições de trabalho de acordo com sexo de quem trabalha. Leite (1997, p.19) explica que a polivalência costuma significar enriquecimento do trabalho (para os homens) ou intensificação do trabalho (para as mulheres). A forma de polivalência identificada na fala da entrevistada, por meio de rotação de tarefas/funções, ao menos a primeira vista, parece atender mais as demandas da empresa do que o proporcionar um enriquecimento do trabalho para a trabalhadora.

³De acordo com a literatura sobre a questão, haveria, basicamente, dois tipos de polivalência: a polivalência multitask (multi-tarefas) e a polivalência multiskill (multi-qualificação). No entanto, em termos de reorganização do trabalho, o que tem predominado é a simplificação das tarefas, através de movimentos que não requerem seu enriquecimento. Convém ainda salientar que este novo modo de produzir tem colaborado para a precarização do trabalho, na medida em que se observa um aumento de controle sobre o/a trabalhador/a, resultando em uma intensificação de seu trabalho, sem que novos postos sejam criados ou que receba uma gratificação salarial pelo cumprimento de novas tarefas. (CUNHA, 1998, p.262).

Lombardi (1997, p.81) ao realizar uma pesquisa no setor de autopeças, chega a conclusões semelhantes; os homens percebem a polivalência como conduzindo a um enriquecimento de das tarefas pela incorporação de atividades como o controle de qualidade, a manutenção preventiva, enquanto, para as mulheres a integração das tarefas, ao contrário, tenderia a mantê-las no mesmo patamar de qualificação, uma vez que as tarefas e funções seriam destituídas de conteúdo e da mesma natureza das anteriormente desempenhadas.

Ainda que este processo de reestruturação produtiva, não supere, mas ao contrário, acentue as assimetrias de gênero aprofundando a segregação ocupacional das mulheres nos setores e funções na empresas, as mulheres desenvolvem estratégias de resistências, autoras como Kergoat (2002) refuta a caracterização que naturaliza, restringe e fixa o papel dos sexos nas relações sociais e reivindica haver um potencial subversivo, isto é, de resistência à dominação, nas relações das mulheres no trabalho. Para a autora, tal caráter subversivo possibilitaria através de uma organização coletiva, transformar resistências individuais em práticas combativas e reivindicatórias. Diante destas reflexões e apontamentos críticos, sustenta-se a hipótese que a ergonomia poderia contribuir para transformar estratégias de resistências individuais em estratégias de enfrentamento coletivas modificando assim as relações de trabalho.

No âmbito do trabalho no setor de fiação, cujas tarefas são mais repetitivas e que implicam maior controle sobre o tempo e sobre a movimentação das/os trabalhadoras/es, apesar de evidenciar as dificuldades, a operadora entrevistada demonstra algumas estratégias de resistência,

Tem dia que não tá rodando bem, ai é complicado, ai você não tem tempo pra nada... Ai você não pode beber água, tomar o seu café, comer sua fruta, você não vai ao banheiro...Temos só o horário de almoço, para as outra coisas é a gente que faz, pede uma colega para dar uma olhada e vai no banheiro, mas é lógico que precisa tem um senso...você não vai ficar muito tempo no banheiro...se tiver muito apertado você pede para alguém encher sua garrafinha de água. (E3 – TO)

Na atividade da operadora entrevistada evidenciam-se situações constrangedoras a realização do trabalho, é possível citar: ausência de pausas regulares, ritmo acelerado impostos pela máquina, condições inadequadas no ambiente e coexistência de defeitos nas maquinas e matéria-prima de má qualidade. Esses fatores são desfavoráveis à saúde da trabalhadora, então, ela adota estratégias que permitem diminuir os efeitos destes fatores de risco sobre sua saúde, ela procura auxílio de uma colega na tentativa de interromper a tarefa e reduzir o ritmo de trabalho. Esses constrangimentos são ampliados por uma inexistência de

cooperação entre o “chefe de turma” e as operadoras no sentido de controle excessivo da tarefa a ser realizada.

As práticas organizacionais evidenciadas na empresa permitem a maior vigilância da/o trabalhadora/or, uma vez que não é esperado que façam nenhum tipo de pausa na tarefa ou saiam do posto (ao fazerem, chamam imediata atenção). Este controle inclui a problemática do controle às idas ao banheiro.

A verbalização da operadora, “Tem dia que não tá rodando bem”, também indica a influencia da matéria-prima no processo produtivo, visto que a queixa exposta acima é recorrente entre as operadoras, pois, quando o fio de algodão está ruim, ele arrebenta com maior frequência desencadeando mais paradas nas máquinas. Desta forma além das tarefas habituais, elas terão novas tarefas que requerem mais atenção.

De acordo com Melzer (2008, p.22) os setores de fiação, da indústria têxtil brasileira, se orientam segundo os padrões do taylorismo, constatando que esta forma organização gera fatores de riscos para as/os trabalhadoras/es: ritmo intenso de trabalho, fragmentação e invariabilidade das tarefas, inexistência de pausas e impossibilidade de comunicação com os colegas. Esses dados são condizentes com estudos que identificam associação entre fatores organizacionais e/ou psicossociais e adoecimento profissional.

Segundo Invernizzi (2000), a reestruturação produtiva na indústria têxtil não rompeu, de maneira geral, com a fragmentação taylorista do trabalho, combinou mecanismos inovadores a mecanismos antigos. Prevalecendo um perfil de “melhor trabalhador/a” que corresponde a mulheres para atuação em setores e funções específicas. Tal preferência associa-se à organização taylorizada do trabalho, uma vez que a especificidade do taylorismo seria justamente afirmar a possibilidade de, a partir de suas técnicas, determinarem científrica e imparcialmente o melhor trabalhador, o melhor instrumento e a melhor maneira de produzir algo. Neste contexto de organização produtiva flexível, ganharam peso os requisitos comportamentais, comprometimento, iniciativa, responsabilidade, fidelidade.

Sendo assim, as mulheres passaram a corresponder ao tipo desejado de trabalhador/a, em função de serem percebidas como mais responsáveis e mais flexíveis e também pela sua capacidade de realizar diferentes tarefas. Desta forma, a experiência vivenciada no espaço reprodutivo passa a ser não mais um fator limitador para a mulher, mas sim um elemento qualificador frente à possibilidade de ter adquirido socialmente habilidades requeridas para a realização do trabalho flexível. (CUNHA, 1998, p.261)

Compreende-se a flexibilidade como a principal característica da atual fase de reestruturação produtiva, de acordo com Hirata (2007) o conceito de flexibilidade refere-se tanto as mudanças na organização do trabalho e da produção (inovações tecnológicas e organizacionais) com também mudanças no mercado de trabalho (flexibilidade do emprego). A autora ressalta que apesar de a flexibilidade do trabalho ter sido apresentada, em muitos casos, como um processo neutro ou positivo, relacionado à adaptabilidade produtiva, é possível afirmar que em geral ela está atrelada à precariedade do trabalho.

Desta forma, as análises das práticas flexíveis (ou rígidas) de organização produtiva identificadas na pesquisa apresentam consequências para as/os trabalhadoras/es, e embora uma investigação aprofundada sobre o adoecimento profissional não tenha sido realizada, considerando o enfoque e o tempo exíguo para esta pesquisa, considera-se relevante destacar que os dados apontariam para um aumento do adoecimento físico e psíquico das/os trabalhadoras/es.

Segundo Abrahão (2000), a ergonomia é frequentemente solicitada para atuar na análise de processos de reestruturação produtiva, sobretudo no que se refere a questões relacionadas à inadequação dos postos de trabalho, em especial em situações de mudanças ou de introdução de novas tecnologias. Pois ainda que a incorporação de novas tecnologias possibilite um ambiente mais limpo e de trabalho mais “leve”, por outro lado pode desencadear fatores de riscos determinantes para o adoecimento da/o trabalhadora/or.

3.1. O peso do trabalho leve feminino

Foi recorrente nas entrevistas e nas conversas informais a descrição do setor de fiação como um setor de trabalho “leve”, portanto mais adequado para as mulheres.

Homens no nosso universo, aqui na fiação é muito pouco. É um serviço leve, muito leve. (E8 – GCT)

A fiação o serviço dela é todo muito leve, ne? Poucas funções aqui são mais pesadas, por isso o público maior é feminino, 80% do pessoal que trabalha aqui comigo são do sexo feminino. (E7 – GCT)

Tal afirmação de trabalho “leve” trouxe consigo alguns questionamentos quanto à definição de trabalho “pesado” e “leve”, desta forma, nos limites desta pesquisa, que não tem o objetivo de fazer uma análise detalhada da atividade, mas apenas entende-la para melhor situar o trabalho da mulher, segue algumas considerações sobre o processo produtivo no setor de fiação.

Para descrever este processo, foram conduzidas observações e conversas informais com as trabalhadoras que operacionalizam cada etapa do processo, de forma com que estas descrevessem aberta e claramente as atividades desenvolvidas, procurou-se também durante a observação manter-se imparcial para compreender como as trabalhadoras enxergam suas atividades. Citam-se os nomes dos equipamentos, setores da fábrica e cargos funcionais, conforme utilizados na empresa.

O setor de fiação, na empresa, produz fios puros de algodão e fios sintéticos ou artificiais a base de elastano e poliéster. Os produtos são fios Open-End cardados (fiação por rotor) e fios convencionais cardados (fiação por anel).

O processo de fiação é realizado através de uma sequência de estiragem e torção da fibra. O início do processo é na sala de abertura de fardos, aonde chega à matéria-prima. O trabalho é executado pelo “operador abridor de fardos” (apenas homens trabalham nesta função), o processo consiste em fazer uma classificação visual dos fardos (para evitar que matérias-prima com diferente coloração sejam homogenizadas), e abastecer as esteiras dos “abridores”. Do “abridor” o algodão misturado e limpo segue para a “sala de cardas” através de tubulações.

No processo de cardagem trabalha o “operador de carda” (apenas homens), as fibras são transformadas em véu e em seguida em pávio através da estiragem, o produto final é depositado em grandes recipientes (lata de carda), a função do operador é arriar a máquina (consiste em trocar a lata preenchida por uma lata vazia para que o ciclo da máquina recomece), transportar “latas de carda” e inspecionar o setor. Na sala dos passadores o “operador passador” (apenas homens) é o responsável por acompanhar o processo de paralelização e homogenização final da fibra, arriar a máquina e transportar as latas com os pavios para o próximo processo.

As/os entrevistadas/os consideram as atividades acima “pesadas”, disseram que no passado era mais difícil “puxar” e “empurrar” as latas, justificam que por isso as mulheres não eram contratadas para tais funções. Nos relatos abaixo o/a entrevistado/a consideram que a ergonomia foi importante para facilitar o processo nestes setores.

Hoje com as adequações ergonômicas que foram necessárias, com a aquisição de carros hidráulicos, para facilitar a movimentação hoje os setores são bem divididos. Não sei te falar sem consultar qual o percentual de mulheres. (E10 – GS)

Na área do passador e cardas o serviço é um pouco mais pesado, pois tem que puxar as latas. Mas as latas têm rodinhas, então não tem aquele peso. (E1 – TM)

Apesar de a ergonomia ter facilitado o processo reduzindo a necessidade de carregar peso, observou-se que nestes setores as mulheres não estão em tarefas diretamente ligadas à produção do fio, elas desempenham atividades para manter o setor limpo e organizado, estão no cargo de “auxiliar de serviços gerais”, onde precisam limpar o chão, limpar o teto, os equipamentos, os filtros, recolher e encaminhar os resíduos para o local apropriado.

Do processo de preparação para fiação, descrito acima, a “lata de pavio/fibra” pode ter dois destinos diferentes, ser transportada para o Open-End (para fiação a rotor) ou para a “maçaroqueira” (para fios convencionais).

Na fiação a rotor, Open-End, as fibras são descontínuas por um método no qual a ponta da fita ou mecha é aberta, sendo reconstituída em seguida no dispositivo da fiação a fim de se formar o fio, a máquina faz todos os processo de estirar, limpar e aplicar torção às massas de fibras, transformando-as em um fio contínuo e resistente. O/a “operador/a fiandeiro/a Open-End” (maioria homens) é responsável por programar os “robôs” (parametrizar a máquina), alimentar a máquina com fibras, retirar os fios com defeito, retirar as bobinas da esteira. Em caso de rompimento do pavio, o processo de “emendar” é realizado pela própria máquina, então o/a operador/a deve basicamente verificar o painel de controle, garantir a eficiência dos fusos além de desbloquear os “robôs” quando identificado algum problema.

Os materiais destinados ao processo convencional são transportados para as maçaroqueiras para afinar e paralelizar as fibras, a “operadora de maçaroqueira” (apenas mulheres) deve manter a máquina abastecida e emendar o pavio o mais rápido possível para não perder produtividade, (ao romper o pavio de qualquer fuso a máquina para automaticamente), além da limpeza constata e verificação da qualidade do fio. O produto de saída é o fio enrolados em cones denominados espulas. As espulas seguem para as “bobinadeira”, que tem a função de retirar os defeitos que ainda existem nos fios (pontos finos e fracos, pontos grossos, nós, etc) e transferir o fio das espulas para o suporte de papelão (cones) formando as chamadas bobinas cônicas, que serão usadas na tecelagem. O/a “operador/a de bobinadeira” (maioria mulheres) deve abastecer a máquina com espulas, colocar os cones vazios e retirar as bobinas manualmente.

A função mais importante na fiação convencional é a de “operadora fiandeira de anel” (apenas mulheres), a operadora é responsável por manter o filatório abastecido de pavios, elastano e poliéster além de fazer patrulhamento frequentemente em seu grupo de máquinas para garantir que todos os fios estejam com o elastano/poliéster, inspecionar a máquina e

efetuar a emenda do pávio, em caso de rompimento, (pois com a ruptura, através de sensores, a máquina interrompe a produção do fuso e aguarda o seu religamento) posteriormente fazer o passamento do pávio para reiniciar o processo.

Na fiação especificamente, as mulheres se concentram na fiação manual, no relato abaixo, ainda que a entrevista fale que prefira trabalhar na fiação manual ela considera o trabalho na fiação automática como mais limpo e menos corrido,

Eu gosto de trabalhar na fiação antiga, é claro que no Open-End agente suja menos, é menos corrido, mas eu acho a dificuldade minha lá é nas bobinas, que é muito pesada. Na fiação você tem que chegar tirar o retorno da máquina, que são os algodãozinhos que fica dentro da caixa de retorno, troca os pavios, vai desembolando, emenda. Aqui é tudo manual, é mais trabalho. (E2 – TO)

Também são apresentadas outras justificativas para segregação entre a fiação automática e a fiação manual:

A questão de altura, peso, idade também. Por exemplo, eu preciso de pessoas altas para trabalhar no Open-End, pro filatório manual já tem que ser um pouco mais baixa, para arriada tem que ser um pouco mais baixa também. A questão do peso: a pessoa muito obesa às vezes tem que colocar pávio o deslocamento dela é menor. (E8 – GCT)

Lá no Open-End eu não trabalhei por conta da minha altura, tem que ser mais alta. Porque la tem um robô que faz tudo, identifica ate a sujeira no fio. (E3 – TO)

Araujo et. al (2004) explica que a modernização da indústria têxtil criou uma “guetização” das trabalhadoras nos postos de trabalho não modernizados, elas foram transferidas para os cargos com atividades repetitivas e desgastantes, as mulheres que tradicionalmente ocupavam cargos do setor de fiação e tecelagem foram substituídas por homens nos postos de trabalho modernizados, as autoras exemplificam:

As funções relacionadas à limpeza do pente de tear e à inspeção da qualidade dos tecidos: a primeira consiste em uma atividade repetitiva e feita com uma velocidade intensa, pois a trabalhadora para limpar o pente introduz uma pinça com muita rapidez em cada espaço milimétrico entre os dentes, enquanto a segunda atividade requer que a trabalhadora que faz a inspeção da qualidade fique em pé, olhando fixamente para o tecido que se movimenta através de uma esteira. Araujo et. al (2004, p. 13)

A contradição justifica-se pelas atividades efetivamente realizadas na fiação Open-End (automática) e na fiação convencional (manual), na fiação automática o/a operador/a desempenha atividades de atenção aos fusos, vigilância das luzes de sinalização e parametrização do painel de controle, portanto, apesar das operadoras considerarem um trabalho mais monótono e demonstrarem preferência pelo trabalho na fiação manual é necessário fazer algumas ressalvas, por exemplo, observou-se que o/a “operador/a fiandeiro/a Open-End” é

mais estimulado a aprender sobre as características técnicas da máquina sendo mais solicitado a demonstrar sua competência diante de erros e problemas inesperados.

Já na fiação manual, devido à variabilidade de atividades manuais, exige-se das operadoras maior esforço físico, no sentido de exigência músculo-esquelética, porque a atividade é mais influenciada pela qualidade da matéria-prima e pela velocidade da máquina, por exemplo, ao aumentar a velocidade da máquina manual, as operadoras precisam também acelerar o ritmo para atender as exigências de produção em ritmo acelerado. Na fiação automática o aumento da velocidade ou surgimento de imprevistos é mostrado no painel de controle, o/a operador/a deve desloca-se até o fuso, solucionar o problema e retornar para próximo do painel.

Hirata (2002, p.200) constata que há um tipo de máquina específicas confiadas às mulheres, aquelas que exigem tarefas predominantes manuais. Também Quirino (2011) constata em sua pesquisa na mineração:

as tarefas masculinas consistem em exercer os ofícios de mecânica, elétrica e engenharia em máquinas mais complexas, como os Sistemas Numéricos Computadorizados – SNC das salas de controle, na operação dos equipamentos fixos nas instalações de beneficiamento, operar softwares sofisticados e utilizar das ferramentas de gestão, as mulheres executam tarefas, cujas qualificações sociais foram adquiridas historicamente e culturalmente, notadamente no trabalho doméstico. (QUIRINO, 2011, p.190)

Sobre o trabalho na fiação convencional, a entrevistada explica alguns detalhes do processo produtivo, enfatizando a necessidade de cumprimentos dos procedimentos para a garantia de qualidade, “produção sem erros”. Com relação a essa atenção e minúcia necessária para o trabalho que precisa ser combinada com agilidade, algumas falhas acabam passando. Esta fala revela haver um ambiente de tensão combinado com condições de trabalho desagradáveis (ambiente quente, muita poeira e muito ruído) que favorecem sofrimento da trabalhadora:

Aqui no filatorio a gente trabalha só em pé, sempre patrulhando a máquina...olhando o elastano e repondo as máquinas. O trabalho é cansativo e frustrante às vezes, porque você olha as máquinas, cada máquina tem muito fuso...ai tipo passa um fuso com problema neste milhares de fusos, ai você pensa como eu não vi isso. Ai chega no controle e o encarregado vem conversar pedindo mais atenção. Ai a gente fica frustrada, e pensa como que passou esse erro e eu não vi, eu passei tantas vezes e olhei...é cansativo. É um falso trabalho leve, porque é muito cansativo. A fiação também é quente e tem muita poeira. (E3 – TO)

Embora o próprio gerente do setor reconheça, ainda que parcialmente, que a fiação tenha um falso trabalho “leve” ele considera que tais cargos são os mais adequados para as mulheres:

Então os cargos femininos dentro da fiação e tecelagem..ehhh...para atender a demanda feminina são cargos mais leves. Digo em questão de peso, porem com uma rotina pesada, braçal, com muitos movimentos repetitivos o tempo todo. Porem são atividades mais leves em questão de peso. (E9 – GG)

Observa-se que, na visão dos/as entrevistados/as, um dos critérios centrais para justificar a predominância de mulheres na fiação, em especial nas funções manuais, é a existência de habilidades e características nas mulheres que as colocam como trabalhadoras ideais para estas funções.

Tanto os “gestores” quanto com as próprias trabalhadoras, reconhecem enquanto qualidades específicas das mulheres, características físicas (“mãos finas”), tolerâncias (tem mais paciência para efetuar tarefas que seriam penosas para um homem), concentração e atenção (“mulheres prestam mais atenção”), o entrevistado ressalta tais habilidades ao ser questionado sobre segregação ocupacional.

Já teve de forma muito acentuada, hoje menos, algumas funções ainda...em função da necessidade do processo requer uma habilidade muito natural da mulher. Por exemplo o filatório, porque no filatório, é aquele setor que eu te falei que é predominantemente feminino. No filatório você manuseia o fio, fio muito fino em componentes muito estreitos da máquina. Então os dedos grossos, a mão pesada, do homem dificulta um pouco. É necessária uma habilidade mais própria da mulher. Então não é por questão fisionômica mesmo...não é por questão de perfil, a mulher vai lidar melhor com isso não. É questão de mãos, r, mãos mais finas, dedos mais finos, as vezes mãos mais hábeis, então eu tenho essa predominância feminina. Esse é o único departamento que ainda guarda essa...essa restrição, mesmo que relativa mas é uma restrição de gênero. (E10 – GS)

É relevante apontar a argumentação de Hirata e Kergoat (1987) para se contrapor esta visão usual sobre a qualificação das trabalhadoras, a autora sustenta que tais habilidades não são naturais, são na realidade o resultado do treinamento que elas recebem desde a infância nas tarefas socialmente apropriadas ao papel da mulher:

Ao invés de dizer que as operárias têm uma formação inexistente ou mal adaptada, dizemos o contrário, que elas têm uma formação perfeitamente adaptada aos empregos industriais, que se lhes propõem. Dizemos também que elas a adquiriram, inicialmente, através de um aprendizado (na profissão de futura mulher, quando eram meninas), depois mediante uma formação contínua (trabalho doméstico). As operárias não são operárias não qualificadas ou trabalhadoras manuais porque são mal formadas pela escola, mas porque são bem formadas na totalidade do trabalho reprodutivo. (HIRATA e KERGOAT, 1987, p.84)

A partir dos relatos das entrevistas, identificou-se que a atribuição de trabalho “pesado” e trabalho “leve” baseiam-se principalmente no emprego da força física, carregar peso parece ser um esforço visível e reconhecido como “serviço de homem”, enquanto em geral os esforços das mulheres permanecem invisíveis, desta forma constata-se a distinção e atribuição de valores as atividades, como: trabalho “pesado”/trabalho “difícil”, trabalho “leve”/trabalho “fácil”. Neste contexto, o peso do trabalho “leve” adquire visibilidade quando se articula a perspectiva de gênero com a abordagem ergonômica dos postos de trabalho, de modo que se contextualizem esses valores de leveza e peso. Dessa forma, é preciso considera não só o peso

em si que o trabalhador precisa deslocar, mas as demais condições que compõem determinada atividade.

De acordo com Marcondes et. al, (2003), nos postos considerados “leves” em razão da presença da máquina e onde geralmente se alocam mulheres, ocorrem esforços físicos que podem passar despercebidos, tais como a adoção de posturas desfavoráveis para músculos e ossos, sua manutenção por longos períodos, a repetição sucessiva dos mesmos movimentos e, somando-se a estas, a pouca ou nenhuma possibilidade de sair do posto de trabalho.

Desta forma as características encontradas no setor de fiação, tarefas repetitivas sob pressão temporal, ritmo acelerado, pequena margem de manobra para alterar a tarefa, condições inadequadas dos meios de produção (matéria-prima ruim, máquinas antigas), questões ambientais inadequadas (ruído, poeira, ambiente quente) cobrança de resultados associada à rigidez dos procedimentos e vigilância da hierarquia, demonstram o quão equivocadas são os argumentos que de que as mulheres realizam um trabalho “leve” na indústria têxtil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente as mulheres ocupam na indústria têxtil postos de trabalho em que realizam tarefas manuais, repetitivas, monótonas, pobres em conteúdo, consideradas desqualificadas, e sujeitas a um maior grau de vigilância e exigências de produtividade. Na conjuntura atual da reestruturação produtiva do setor têxtil, com a introdução de novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho, observou-se na empresa pesquisada, um reforço da segregação ocupacional por sexo e a intensificação do ritmo de trabalho para as mulheres.

Ao que parece, ser mulher trabalhadora operária é tarefa, por si só, que demandam resistências e enfrentamentos, acredita-se, portanto, que é necessário apontar que os desafios diferenciados colocados para as trabalhadoras não podem ser negligenciados ou neutralizados, como se não fizessem parte da condição de trabalhadora mulher (relações sociais de classe e gênero). Integrar estas dimensões é perceber quais as barreiras que precisam ser superadas para as que mulheres trabalhem nos espaços que não lhes foram reservados e, que principalmente, modifiquem a dinâmica destes espaços. Abordar nas pesquisas sobre ergonomia a percepção da trabalhadora poderá trazer uma perspectiva diferente sobre a noção de trabalho, tarefas e atividades, ainda que as próprias trabalhadoras não estejam apropriadas das contradições das relações nas quais estão inseridas, conforme reafirmam Hirata e Kergoat

(2008) é preciso pensar o trabalho a partir tanto da articulação entre trabalho produtivo e reprodutivo como inseparável das relações sociais de gênero.

Com base nessa reflexão, infere-se que as modificações nas relações de trabalho alcançadas através das estratégias de resistência e enfrentamento desenvolvidas pelas mulheres é relevante para o conjunto da classe trabalhadora (mulheres e homens). Neste sentido, considera-se que compreender que a classe trabalhadora possui dois sexos não se trata de uma mera enunciação teórica, requer esforço analítico para evidenciar que a dimensão de gênero nas formulações a cerca das ações ergonômicas implicam melhorias nas condições de trabalho para ambos os sexos. Espera-se ter contribuído com alguns passos neste sentido, assim como com levantamento de hipóteses a serem confirmadas em futuras pesquisas sobre ergonomia.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Júlia Issy. Reestruturação produtiva e variabilidade do trabalho: uma abordagem da ergonomia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Jan-Abr, v. 16 n. 1, p. 49-54, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Boitempo Editorial, 2005.

ARAÚJO, Angela Maria Carneiro; AMORIM, Elaine; FERREIRA, Verônica . Os sentidos do trabalho da mulher no contexto da reestruturação produtiva. In: **Artigo apresentado no XV International Congress on Women's Health Issues**, p. 07-11, São Pedro-SP, 2004.

CUNHA, Maria Amália. No brilho do verniz, a corrosão das operárias. **cadernos pagu**, n. 10, p. 257-280, 1998.

FERREIRA, Mário César. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Alethéia**, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000.

HIRATA, Helana; KERGOAT, Danièle. Paradigmas sociológicos e categoria de gênero. Que renovação aporta a epistemologia do trabalho?. **Novos cadernos NAEA**, v. 11, n. 1, 2009.

HIRATA, Helena. Da Polarização das Qualificações ao Modelo da Competência. In: FERRETI, C. J. et al. **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

HIRATA, Helena. Divisão - Relações Sociais de Sexo e do Trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho. **Em Aberto**. Brasília, ano 15, n.65. jan/mar. 1995.

HIRATA, Helena. Flexibilidade, Trabalho e Gênero. In: HIRATA, Helena e SEGNINI, Liliana. (orgs.) **Organização, Trabalho e Gênero**. São Paulo: SENAC, 2007. p. 89-108.



HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Divisão sexual e Psicopatologia do Trabalho. **Encontro Anual da ANPOCS**, p. 01-14, 1987.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle; A Classe Operária dois sexos. **Estudos Feministas**, p. 93-100, 1994.

INVERNIZZI, Noela. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências dos últimos vinte anos. **23ª Reunião Anual da ANPED**, 2000.

KERGOAT, Daniele. A relação social de sexo da reprodução das relações sociais à sua subversão. **Pro-posições**, v. 13, n. 1, p. 47-59, 2002.

KERGOAT, Danièle. Em defesa de uma sociologia das relações sociais. Da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. **O sexo do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 79-93, 1986.

LEITE, Marcia de Paula. **Competitividade e trabalho na cadeia automotiva brasileira. Programa de Pesquisa em Ciência, Tecnologia, Qualificação e Produção**. Convênio CEDES/FINEP-PROEDUC/CNPq-CCDT, 1997.

LOMBARDI, Maria Rosa. Reestruturação produtiva e condições de trabalho: Percepções dos trabalhadores. **Educação & Sociedade**, 1997.

MARCONDES, Willer Baumgartem et al. O peso do trabalho "leve" feminino à saúde. **São Paulo em perspectiva**, v. 17, n. 2, p. 91-101, 2003.

MASSUDA, Ely Mitie. Transformações recentes da indústria têxtil brasileira (1992-1999). **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 24, p. 243-251, 2002.

MELZER, Adriana Cristina de Souza. Fatores de risco físicos e organizacionais associados a distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho na indústria têxtil. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 19-25, 2008.

QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher! Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na Mineração de Ferro**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

SARAIVA, Luiz Alex Silva; PIMENTA, Solange Maria; CORRÊA, Maria. Globalização e reestruturação produtiva: desafios à indústria têxtil brasileira. **Revista de Administração-RAUSP**, v. 40, n. 1, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e Prática Científica. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2007. p 99-119.

WACHWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, PUCPR, v. 2, n. 3, 2001.

LE TRAVAIL DES FEMMES DANS L'INDUSTRIE TEXTILE: UN POINT SUR L'INDUSTRIE DU CÂBLAGE D'UNE INDUSTRIE MINAS GERAIS

***Résumé:** Cet article vise à réfléchir sur la division sexuelle du travail en tant que forme de ségrégation des travailleurs du secteur de la filature, en particulier d'une industrie textile située dans la région du centre-ouest du Minas Gerais. L'objectif est de vérifier les critères actuels et les arguments utilisés pour expliquer la préférence des femmes pour certaines tâches / fonctions. On a découvert que dans la conception de l'entreprise et des travailleurs eux-mêmes, il y a le travail des hommes et des femmes, qui requièrent des compétences différentes, les femmes sont exigées pour des tâches / fonctions considérées comme légères et exigent des compétences manuelles comme dextérité et perfection. La patience, la docilité et la discipline sont également considérées comme des éléments positifs de la main-d'œuvre féminine. La préférence pour les travailleurs masculins pour d'autres tâches / fonctions est justifiée par des arguments dans lesquels le besoin de force physique pour supporter le poids apparaît souvent. Il est considéré comme le concept de travail productif dans sa dimension sexuelle, tel que proposé par des chercheurs tels que Helena Hirata, Danièle Kergoat, entre autres. On en déduit que le fait d'aborder dans les enquêtes la perception du travailleur peut apporter une perspective différente sur la notion de travail, de tâches et d'activités.*

***Mots-clés:** travail; les relations sociales du genre; industrie textile; ergonomie*

AS PERFORMANCES DO PROFESSOR: NOTAS SOBRE O GESTO DE UM CORPO QUE PROFESSA

BRAGA, Pedro - Pedro Luis Braga Silva – peluisbraga@gmail.com ¹

Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação
Av. da Universidade, 308 – Cidade Universitária
CEP 05508-040 – São Paulo – São Paulo – Brasil

ZIMMERMANN, Ana C. – Ana Cristina Zimmermann – ana.zimmermann@usp.br ²

Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esportes
Av. Professor Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária
CEP 05508-030 – São Paulo – São Paulo – Brasil

***Resumo:** Este artigo investiga de que forma o emprego do corpo do professor, na educação, é fundamental para uma prática crítica e transformadora. Penso esta temática a partir do entrecruzamento de três premissas, a saber: a da Fenomenologia de Merleau-Ponty, que enxerga o não dualismo entre mente e corpo e pensa a potencialidade expressiva e comunicativa do corpo na arte; a dos Estudos da Performance, que nos autorizam a pensar o fenômeno aula em sua dimensão estética e antropológica; a da Pedagogia Crítica e Libertadora de Paulo Freire, que pensa a educação como práxis de transformação social a partir da autonomia dos educandos. Evoco, a partir desses eixos, os conceitos de habitus, improvisação, texto e presença, articulando o trabalho do professor com o do performer, de forma a apontar caminhos para pensar os Gestos dos corpos que professa.*

***Palavras-chave:** Corpo. Gesto. Performance. Pedagogia crítica*

¹ Pedro Luis Braga Silva é formado em Pedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi (2016) e em Artes Cênicas com Habilitação em Direção Teatral pela Universidade de São Paulo (2010) e Licenciatura em Teatro pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2013). Concluiu, em 2010, a iniciação científica sobre Encenação e Teatro Oriental sob orientação do Prof. Dr. Antônio Araújo. Atualmente, cursa o Mestrado em “Cultura, Filosofia e História da Educação” sob orientação a Professora Doutora Ana Cristina Zimmermann.

² Ana Cristina Zimmermann possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1995), especialização em Recreação, Lazer e Animação Sócio-Cultural pela Universidade Estadual de Londrina (1997), mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (2001) e doutorado em Educação pela USFC (2010), com estágio no Exterior (Bolsa Capes/PDEE), University of Nottingham. Trabalha com Ensino Superior em Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar e dimensões socioculturais e filosóficas do movimentar-se. Atualmente é professora na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Física. Orientadora no Programa de Pós-graduação em Educação Física e Esporte EEFEE/USP na área de "Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte", no Programa de Pós-graduação em Educação FEUSP, na área de “Cultura, Filosofia e História da Educação”

1. INTRODUÇÃO

Compreender é experimentar o acordo entre aquilo que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efetuação — e o corpo é nosso ancoradouro num mundo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.200)

Este texto visa tecer considerações a respeito do corpo do professor em ação, no ato de professar, isto é, em situação de aula. A aula será entendida aqui como um fenômeno inscrito no espaço-tempo destinado à aprendizagem, cuja estrutura baseia-se em séries de gestos, repetições, convenções, diálogos, errâncias, tensões. O ensino, ou o ato de professar, é o disparador da aprendizagem na medida em que cria situações propícias para construção do conhecimento pelo educando.

Sobretudo, a aula será encarada como uma experiência vivida, um campo de percepções a serem ativadas e vividas pelos presentes. É a relação com essas percepções, com a sua forma-conteúdo sensível, que propicia a construção do conhecimento. O gesto de professar, como o chamarei, é o ato de ativar este campo de percepções, de instaurar o rito das possibilidades de aprender. Um gesto que se dá com o corpo como um todo indissociável, em presença.

Ao encarar o ensino como performance, ou, as performances do professor, olho para as dimensões estéticas do fenômeno-aula, partindo do pressuposto de que todo fenômeno pode ser histórica e culturalmente localizado em suas dimensões éticas e estéticas. Através dos estudos da performance, todo fenômeno social pode ser encarado como uma performance, desde um jogo de futebol até uma peça de teatro. Para Schechner,

ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes. O professor precisa desempenhar o papel do *professor*, que pode variar de circunstância a circunstância. (SCHECHNER, 2010, p.30)

Dentro deste vastíssimo campo epistemológico, quero dar foco, neste artigo, ao corpo do professor. Para Gilberto Icle, “a Performance recoloca a centralidade do corpo na educação”, porque é preciso “falar da inércia a que o corpo foi submetido desde a institucionalização da Escola que, por sua vez, aprisionou o corpo na cadeira de forma a obrigá-lo a uma atenção necessária ao professor que professa a palavra verdadeira.” (ICLE, 2013, p.20). Ainda que se refira mais especificamente, nesta citação, ao corpo do aluno, parece necessário olhar para fala de Icle como uma compreensão holística da experiência de sala de aula. Também, aqui, a crítica ao professor como portador da verdade em oposição ao corpo atento e disciplinado, impõe uma relação física professor-aluno carente de transformação.

Nesse sentido, a sala de aula é vista como um campo de representações, que se manifestam através do *habitus*, como conhecimentos sociais ou saberes encarnados, incorporados, e que são ensinados sub-repticiamente, como currículos ocultos. Através do seu corpo, dos seus hábitos, do papel que representa, o professor ensina sobre gênero, sobre raça, sobre gestos de classes sociais, sobre construção de autoridades e identidades.

A fenomenologia de Merleau-Ponty e suas considerações sobre a função expressiva do corpo serão centrais neste sentido. O foco no professor do Ensino Básico relaciona-se com a necessidade de pensar a partir de um recorte, que é, afinal, onde atuo e, portanto, a minha experiência física como professor também será evocada.

2. O CORPO DO PROFESSOR-TRABALHADOR, UM CORPO DISCIPLINADO

Christopher Wulf relembra que a dimensão do trabalho físico, na Polis Grega, era vista como algo indigno e sem valor: “Entre os Gregos, o trabalho [físico] servia somente para a produção e a aquisição de bens indispensáveis à sobrevivência. Antes de tudo, eram os escravos os que trabalhavam.” E completa que

Para os Gregos da *polis*, o trabalho físico que assegurava a existência era desprezível. A verdadeira atividade do homem, a participação na vida pública – *bios politikos* – começa “depois” que o trabalho já está terminado. Era então a escravidão que permitia aos homens livres uma vida boa. (WULF, 2005, p.69)

Essa divisão entre o trabalho físico – destinado aos escravos – e o trabalho político e intelectual – destinado aos homens livres – pode ser vista como a origem cartesiana da divisão entre mente e corpo. Werner Jaeger (1995, p.528), estabelece que, ainda na filosofia socrática, embora devesse haver uma simetria entre corpo e alma, pode-se identificar uma prevalência da alma sobre o corpo, segundo a qual aquela deveria dominar e controlar os impulsos deste.

O dualismo entre mente e corpo da era moderna, que será duramente combatido por filósofos como Nietzsche e Merleau-Ponty, interessa aqui para pensar que a profissão do professor tem sido encarada como pertencente à ala exclusivamente intelectual das classificações do trabalho, haja vista a quase completa ausência de disciplinas ligadas ao corpo nos cursos universitários de formação de professores. Para Merleau-Ponty, “o homem concretamente

considerado não é um psiquismo unido a um organismo, mas este vaivém da existência que ora se deixa ser corporal e ora se dirige aos atos pessoais.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.130)

Portanto, o trabalho do professor deve ser visto como um trabalho do corpo. É claro que toda atividade humana, em uma perspectiva não-dualista, será um trabalho da mente e do corpo, entretanto, no caso do professor, existem características específicas que nos permitem enfatizar o papel do corpo, por se tratar de um trabalho baseado sobretudo na expressão do gesto, em uma comunicabilidade que se dá na relação entre os corpos no espaço social que é a sala de aula.

Ademais, a atual estrutura de composição de Jornada de Trabalho dos professores da rede pública de ensino, no Brasil, não deixa dúvidas sobre o processo disciplinar de exploração dos corpos. Não é apenas o corpo do aluno que é disciplinado, mas também o do professor, e o controle vem de forças internas, de necessidades que a pessoa do professor julga ter para manter a ordem, e externas, de mecanismos de controle burocráticos como, por exemplo, as horas de aula e intervalo altamente rígidas.

A escola é, portanto, um lugar em que determinados saberes são incorporados e essa incorporação, essa encarnação da cultura determina padrões de gestos, hábitos e formas físicas. Para Elyse Pineau, “embebidos na tradição do dualismo cartesiano, os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para ‘esquecer’ os seus corpos quando adentram a sala de aula para poderem entregar-se de forma mais plena à vida da mente” (PINEAU, 2013, p.43)

Para uma pedagogia que se pretenda crítica, e, portanto, transformadora no âmbito da política, pensar o corpo é pensar de que formas os padrões de opressões de gênero, de raça e de classe são reproduzidos de forma invisível no âmbito dos gestos da sala de aula. Implica pensar, por exemplo, como a violência do Estado contra a população, no caso da escola pública, se reproduz dentro da sala de aula, tanto quando professores encarnam o papel autoritário do estado, oprimindo os alunos, quanto quando alunos, ao identificarem no professor a representação desse mesmo estado, revidam a violência que sofreram fora da escola na figura do professor.

Alguns exemplos da opressão sobre o corpo do professor na sala de aula são muito elucidativos. A própria autora Elyse Pineau descreve um caso em que ela própria,

ao retornar à sala de aula, cinco semanas após o nascimento do meu filho (em si mesmo uma forma de opressão corporal), eu me vi em uma grande sala de aula efetuando o familiar argumento de que a comunicação é um processo de incorporação, quando, para o meu horror, a lembrança fugaz do meu filho pequeno acionou em mim a lactação. Determinada a manter minha postura educativa – para encenar a separação mente-corpo, sobre a qual fui ensinada como sendo necessária e possível –, eu continuei a falar sobre a incorporação enquanto sub-repticiamente fechava o meu casaco para esconder as nítidas manchas que estavam literalmente marcando o meu corpo como um ser de um gênero específico (e indiretamente sexual). (PINEAU, 2013, p.44)

A experiência de Pineau traz à luz a evidência de uma separação entre o discurso e a materialidade física do corpo. Falar de incorporação e vivê-la são fenômenos aparentemente distintos, mas apenas quando situações como essa ocorrem, a evidência do professor como um corpo vivo, humano, pertencente a uma biologia, a uma classe, a uma raça, irrompe como uma urgência a ser debatida.

Lembro-me da primeira vez que entrei em uma sala de aula, em 2011, e fui constrangido pela diretora e proprietária de um colégio particular da cidade de São Paulo a confessar minha sexualidade a ela e aos trinta estudantes presentes. Depois do ocorrido e diante da sugestão de alguns amigos de processar a minha chefe, cheguei à conclusão de que, pela pior das vias, aquela experiência havia me ensinado, ali, em meu primeiro dia de aula no ensino básico, uma lição importante: a de que eu não precisava esconder quem eu era, porque o meu corpo era eu, e me denunciaria mais cedo ou mais tarde. Daquele dia em diante, no primeiro dia de aula de todas as minhas turmas, eu, ao me apresentar para os meus alunos, digo que sou gay.

Isso não pode ser confundido com nenhum tipo de prescrição sobre revelar (ou falar sobre) a sua própria sexualidade com os alunos, mas trata-se da narrativa de uma experiência pessoal sobre opressão do corpo e docência. E o fato de eu observar alguma positividade no aprendizado que esta situação me trouxe, nos âmbitos pessoal e profissional, não apaga ou atenua o assédio moral sofrido, que, na época, eu não tive força para combater.

De fato, o que seis anos de revelação em todas as minhas primeiras aulas de todas as turmas me mostraram, é que os alunos costumam ser bem mais receptivos que os professores a este tipo de revelação. Além disso, o contar quebra um mistério, tornando-o banal, cotidiano e até natural, o que, como corpo homossexual diante de alunos de escola pública de uma sociedade sabidamente homofóbica, considero uma experiência altamente pedagógica.

Segundo Ciotti, “Quando um professor está diante de seus alunos, ele tem condições de usar vários elementos como a voz, o corpo e o lugar onde está para comunicar aquilo que pensa

aos corpos que estão diante dele.” (CIOTTI, 1999, p.59) Para mim, este uso do corpo, de que Ciotti fala, se tornou também o assumir-se de um corpo político, e baseando-se na ideia de Pineau de que “em última instância, a pedagogia crítica lida com e sobre o empoderamento” (PINEAU, 2013, p.40), posso acrescentar que muitos alunos que tinham dúvidas sobre suas sexualidades, especialmente no Ensino Médio, passaram a me ter como um modelo de aceitação e de possibilidade de diálogo sobre este tema, que de alguma forma eles não viam em outros professores.

Perrenoud, ao falar sobre a noção de *habitus* na ação docente, afirma que “visto que é o principal vetor de sua ação didática, o professor depende de tudo o que é, de tudo o que ama ou odeia” (PERRENOUD, 2001, p.167) e essa minha experiência, bem como tudo aquilo que fiz a partir dela, passaram a representar para mim o sentido desse “depende do que se é”. Se, como diz Ciotti, “é no corpo onde se sintetizam todos os conhecimentos e experiências da cultura. Inscrito no corpo, estão os sinais de nossa civilização, o estágio em que nossos sistemas comunicacionais se encontram” (CIOTTI, 1999, p.28) me pergunto sobre a possibilidade de existência de uma pedagogia que não perpassa o corpo, independentemente das disciplinas que se ministre. Ou ainda se, segundo Marx, o trabalho determina o sujeito, qual será o lugar do corpo dos professores-trabalhadores que, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT)³, é uma das mais estressantes?

Quando Paulo Freire elabora o conceito de educação bancária, o que se concebe é justamente a noção de um conhecimento que deposita sobre algo, e esse algo é o corpo. O corpo é visto, nesse modelo educacional, como receptáculo de um saber depositado. Assim, combater a educação bancária significa combater essa visão passiva do corpo. Porém, é preciso esclarecer que o professor, dentro desta perspectiva, não é apenas o agente depositador, mas também um corpo depositário, onde por anos decantaram conhecimentos que ele agora repassa. Portanto, a subversão deste modelo depende de compreender que se trata de uma visão sistêmica, imersa em um mundo capitalista, segundo as quais os corpos – de alunos e de professores – são meros receptáculos utilitários.

Como ensinar os professores, apenas através do convencimento teórico e da leitura, de que eles não façam de seus alunos receptáculos se os seus corpos, durante a sua formação, estão presos a carteiras imóveis? Se é dessa forma, imóveis, que construíram o seu conhecimento e

³ Consta em publicação no site da UNICAMP, conforme indicado nas referências bibliográficas.

este foi incorporado? Se, diante de uma sociedade capitalista e, portanto, violenta, a forma mais fácil de manter os alunos disciplinados, é de fato manter seus corpos separados, em fileiras?

3. O CORPO PERCEPTIVO, UM CORPO EM PRESENÇA

Uma das coisas que distingue o corpo em ato de professar dos outros trabalhos é a sua dimensão espetacular, o que aproxima o professor do ator. Diferentemente de profissões em que o trabalhador se relaciona diretamente apenas com seus objetos de trabalho, o professor se relaciona necessariamente com outras pessoas, espelha-se nelas e é por elas espelhado. Ao mesmo tempo em que vê, é visto. E é justamente esse espelhamento a raiz da palavra espetáculo: o trabalho do professor é um trabalho espetacular, de imitações mútuas, entre corpos que se veem, tal como o é o do ator.

O professor é, portanto, um performer. O seu ato de professar o conhecimento pode ser entendido também como um gesto de performar o conhecimento, e isso nada tem a ver com uma perspectiva transmissiva, centrada no professor. Performar o conhecimento, quer este se apresente na forma de um jogo, de uma questão para o debate, ou de um texto para ser lido coletivamente, pode ser entendido como o instaurar de uma experiência, uma situação propícia a aprendizagens. Trata-se de evocar objetos, signos, símbolos que possam ser experimentados, construídos e reconstruídos, brincados pelos participantes.

Para Pineau, assim como para Icle, a metáfora do professor como ator, na perspectiva do ensino como performance pode ser limitadora e problemática. Segundo Pineau, “é problemática, se não polêmica, face às suposições institucionalizadas sobre o propósito da educação e a função dos educadores.” (PINEAU, 2010, p.92) Como fica claro no decorrer de sua argumentação, as preocupações de Pineau ligam-se tanto a limitação que a metáfora professor-ator pode gerar no amplo campo da educação como performance, mas mais especificamente à associação da educação como espetáculo, no sentido que Guy Debord concede a esta palavra.

Em suma, a autora se preocupa com visões segundo as quais o trabalho do ator é identificado com a mentira, com a ilusão, com a ficção, com o show business. Tratam-se, ainda, de visões segundo as quais o teatro é este lugar onde os atores dão o show, enquanto os espectadores, autoritariamente silenciados e ocultos pela escuridão da plateia, apenas assistem. Para ela,

A performance foi reduzida a um *estilo de desempenho* de teatralidade entusiasta empregada para despertar estudantes sonolentos, para envolvê-los como que magicamente nas primeiras aulas da manhã. O artigo de Timpson e Tobin, *Teaching as performing: a guide to energizing your public presentation* (1982), é representativo dessa posição. Os autores se apropriam de exercícios de iniciação teatral tais como aquecimentos vocais e físicos, recordações emocionais e pantomima para realçar a comunicação docente não verbal e paralinguística. Com efeito, a prescrição é a de que cada um se esforce por *ensinar como um ator* (1982). (PINEAU, 2010, p.94)

Portanto, é importante definir que ator é esse de que falamos para fazer com que o híbrido professor-ator ou professor-performer reverta dialeticamente o modelo espetacular, em nome de uma poética do professor que, através do corpo, seja um meio de proposição e de construção de realidades e não de mera apresentação delas.

Trata-se de um ator/performer que, para muito além da representação de personagens, compreende a noção de teatralidade e performatividade como uma ambivalência, ou seja, como uma tensão constante, complexa e irresoluta entre o “corpo real” e o “corpo ficcional”.

Trata-se de um ator/performer que compreende os seus gestos como políticos, inscritos na história e na cultura do seu tempo, operando no espaço a partir de uma pluralidade de poéticas, mas posicionando-se sempre contra qualquer forma de exploração. Trata-se de um ator/performer que compreende que a vaidade, o carisma e a autoafirmação de si são todas potencialidades que tem a ver com uma profissão que se baseia em estar diante do outro, mas que também podem converter-se em ameaças quando se tornam o centro de sua prática artística. Trata-se de um ator/performer que não compreende o Ser “ele mesmo” como algo imutável, fixo ou perene: para ele, o Ser é, antes, uma complexa teia de papéis representados, que se intercambiam de acordo com o meio, sem uma pretensão de verdade ou de essência, como um todo aprendente, em devir.

Nesse sentido, propõe-se o pensamento sobre o híbrido professor-performer a partir de similitudes do lidar com o corpo de ambos os profissionais. Penso especialmente nas noções de *habitus*, improviso, partitura/texto e presença como conceitos que permeiam ambas as práticas profissionais e podem fomentar o debate sobre o gesto do professor que professa, na chave da pedagogia crítica e transformadora.

Perrenoud define o *habitus* como sendo “um conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação” e completa que “Bordieu explica a gênese do *habitus* pela interiorização de limites objetivos, por um aprendizado através de tentativas e erros que progressivamente vai selecionando respostas adequadas ao ambiente físico e social”. (PERRENOUD, 2001, p.162) A partir da introdução da noção de incorporação (*embodiment*) podemos concluir, com Perrenoud, que o *habitus* de um professor está inscrito no seu corpo, na forma dos seus gestos, na sua voz, no seu olhar.

O próprio Perrenoud remete ao corpo (p. 162) quando diz que o *habitus* de cada um molda-se a partir mecanismos, ou disciplinas (no sentido Foucaultino) e também a partir das mais rigorosas formas de educação familiar, militar, do trabalho, religiosa, etc. É preciso acrescentar que o *habitus* não é algo que se defina a partir de determinado momento, mas que se vai definindo no processo da vida e que está, bem como a noção de Ser supracitada, em constante transformação. Também Merleau-Ponty discorre sobre a relação entre hábito e corpo:

O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos. Pode-se saber datilografar sem saber indicar onde estão, no teclado, as letras que compõem as palavras. Portanto, saber datilografar não é conhecer a localização de cada letra no teclado, nem mesmo ter adquirido, para cada uma, um reflexo condicionado que ela desencadearia quando se apresenta ao nosso olhar. Se o hábito não é nem um conhecimento nem um automatismo, o que é então? Trata-se de um saber que está nas mãos, que só se entrega ao esforço corporal e que não se pode traduzir por uma designação objetiva. O sujeito sabe onde estão as letras no teclado, assim como sabemos onde está um de nossos membros, por um saber de familiaridade que não nos oferece uma posição no espaço objetivo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.199)

Evidencia-se, portanto, em Merleau-Ponty, uma noção de hábito que, assim como para Perrenoud, não se identifica com automatismo, mecanicismo ou rigidez, mas de um saber que se faz carne, familiar. Para Perrenoud, “parte importante da ação pedagógica apoia-se em rotinas ou em uma improvisação regrada, que evocam mais um *habitus* pessoal ou profissional do que saberes” (PERRENOUD, 2001, p.163), isto é, a performance do professor diário é construída a partir de um conjunto de práticas incorporadas sobre as quais não necessariamente pensamos, porque já fazem parte da constituição do nosso ser. E a pergunta que interessa a Perrenoud, é

saber como conceber uma formação deliberada do *habitus* profissional, orientada por objetivos, mas aberta, respeitosa à pessoa, que não retroceda em à ‘instrução disciplinar’, nem ao simples aprendizado por tentativas e erros [...]. (PERRENOUD, 2001, p.163)

No que se refere à formação de uma consciência com o corpo do professor, pergunta-se se é possível que a formação de professores não se apoie somente na formação intelectual do sujeito, mas em uma formação do ser que compreenda corpo e mente como um todo, e que este *habitus* seja construído (e não moldado) a partir de vivências acadêmicas e não acadêmicas para uma compreensão holística de sujeitos em formação que formarão outros sujeitos, sem a pretensão de um acabamento em nenhum dos lados. Sejam formações por meio do teatro, da dança, dos esportes ou das artes marciais, o que parece importar é que o professor em formação (ou seja, todos os professores), procurem vivências corporais que os permitam desconstruções e reconstruções de seus próprios saberes incorporados.

Cito, como iniciativas nesse sentido, a formação para-acadêmica do Lab_Arte na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em que alunos oferecem oficinas de práticas artísticas para outros alunos e que contam pontos em suas formações de estágio. Ou ainda, Necla Köksal que, docente da Universidade de Pamukkale, na Turquia, leciona teatro (*drama class*) para futuros pedagogos. Segundo a Professora Köksal, os jogos teatrais, como os do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, são uma importante ferramenta porque mantem os professores alertas sobre a importância do tom de voz, do contato visual, gestos, tanto quanto a das palavras para a sua comunicação ⁴.

Esses exemplos podem ser vistos como o apontar de caminhos para uma formação do professor que passe também pelo corpo. Entretanto, eles ainda figuram como experiências pontuais, se pensarmos em possibilidades mais radicais como vivenciar as disciplinas clássicas da formação docente a partir de experiências físicas, da didática ao currículo. O objetivo dessas práticas formativas visa desconstruir aquilo que Perrenoud descreve, como uma forma de surgimento do *habitus*, no trecho: “Alguns professores apegam-se a uma postura, a um modo de se movimentar, de ocupar o espaço que não tem relação com a sua estratégia didática”. (PERRENOUD, 2001, p.167)

Neste último sentido, o *habitus* converte-se não em potência de improviso, mas em consolidação de vícios, tal como descreve Pineau em:

Hábitos podem ser quebrados; o que foi aprendido pode ser desaprendido; e novas maneiras de ser podem ser desenvolvidas, sendo mais capacitadoras do que as maneiras antigas. A disciplina da performance, argumenta a teórica de dança

⁴ A Prof. Necla Köksal ministrou a oficina “*Perception of the body*” no Lab_Arte da FE-USP e a palestra “Teaching values across the curriculum” na EEFÉ-USP, ambas em 10 de Novembro de 2017, das quais eu participei.

profissional Ann Cooper Albright, oferece métodos práticos para o rompimento, a quebra e a reconstrução dos hábitos naturalizados do corpo. (PINEAU, 2013, p.4243)

Esses vícios de performances corporais que se repetem parecem ser um traço marcante de professores que solidificaram a sua performance, a partir de modelos que, ao longo do tempo, mostraram-se eficazes, como se os alunos, a escola e eles mesmos não tivessem mudado.

E é essa lida com as mudanças do meio o ponto nevrálgico do texto de Perrenoud. Para ele, o *habitus*, quando não se manifesta na forma de rigidez, pode ser a garantia, o esteio para um professor que se dá, quase sempre, na incerteza. Se a prática docente é, a todo momento, atravessada pelo acaso e o imprevisto, um *habitus* treinado garante a aceitação do erro e aumenta a chance de acerto no imprevisto. E aqui a analogia com o trabalho do ator é autoevidente:

Para agir na urgência, às vezes, o ator mobiliza ‘reflexos’, no sentido próprio do termo, ou esquemas que provêm ‘ele nem sabe de onde’ e que não dão muito espaço à reflexão. [...] Porém, Bordieu insistiu justamente no fato de que não reagimos ao acaso, mas em função de nosso *habitus*, na ilusão da espontaneidade e da liberdade. (PERRENOUD, 2001, p.168)

Na formação do ator, muito se dedica ao estudo da improvisação, que consiste justamente de treinar reflexos e a imaginação, colocando-se em uma variedade de situações psicofísicas que instam a agir no “calor da hora”. Trata-se de uma visão bastante particular sobre o conceito de criatividade, segundo a qual a criação é não fruto de uma inspiração divina, ou de um talento espontâneo, mas de um processo de montagens, reconfigurações, justaposições do já existente. A criação do imprevisto depende, portanto, da produção de um repertório que será a fonte dessas reconfigurações futuras, não como um autômato, mas a partir de um processo complexo onde a imprevisibilidade e, portanto, a potência do erro é um ingrediente participante. A leitura, o contato com obras de arte, as experiências de vida, o aprendizado formal, não-formal e informal, as observações de corpos alheios, tudo isso pode ser matéria prima a ser (re)montada no imprevisto do gesto do ator.

Schechner chamará, nos Estudos da Performance, esse processo de montagem a partir de fragmentos de ação de comportamento restaurado (SCHECHNER, 2002). Para este autor, os nossos gestos cotidianos nunca são novos, mas reconfigurações de comportamentos que já vivemos e que são montados, da mesma forma como um diretor de cinema monta um filme, recortando e colando de trechos de ações, para posicioná-las em uma narrativa que faça sentido naquele momento. Assim, o que chamamos de agir no imprevisto é a restauração de

comportamentos que, quanto mais repertório de vivências físicas tiverem, mais possibilitarão uma performance presente e atenta aos estímulos a atravessam.

A formação de um *habitus* docente reside, portanto, sobre um paradoxo: de um lado, pode levar à consolidação de práticas aparentemente eficazes, de gestos, posturas, movimentações em sala, olhares, tons de vozes sempre idênticos, que se repetem, ano após ano, desatento às mudanças do meio; de outro, pode levar à formação contínua de um repertório rico para a improvisação a cada dia, segundo os fatores do ambiente, segundo os desejos, as motivações, os novos olhares e as pessoas com que cada professor se depara, num processo de formação que é coletivo. Neste último sentido, a performance de um professor, o professor, será visto como uma improvisação cujo esteio, cada vez mais rico, o permitirá lidar com as novas situações que surgem na cena que é a sala de aula, em jogo com os outros atores que são os alunos.

E aqui introduzem-se os dois últimos conceitos que contribuem à hibridização das práticas do professor e do performer através do corpo: as noções de texto/partitura e presença. A partitura é o roteiro ou, ainda, a dramaturgia e refere-se ao texto que deve ser executado, a um plano de aula elaborado sobre um tema ou objeto do saber. Em algumas tradições, tanto no Teatro como na Pedagogia, o texto era visto como intocável, imutável, porque também o era o conhecimento. Não se mudava uma palavra de Shakespeare temendo que dele se mudasse a métrica.

No entanto, nas noções mais contemporâneas de performance e de pedagogia, tanto o texto cênico quanto o plano de aula contendo o conhecimento a ser aprendido se deslocam, desterritorializando-se. O conhecimento deixa de ser um ideal a ser atingido para ser uma, entre tantas, matéria com a qual se pode trabalhar. E, se hoje, mesmo para quem ama Shakespeare, o texto canônico pode ser alterado em encenações cada vez mais profanas, que desconstroem a métrica original em nome dos sentidos que o texto evoca nas plateias contemporâneas, também a partitura do plano de aula torna-se uma “obra aberta” à apreciação, negociada com os alunos, uma vez que o conhecimento não está dado, mas é algo a ser construído.

Nesse sentido, há um deslocamento da performance do professor. Se antes, o ator decorava o texto para que a ele não escapasse uma palavra da rígida poética e o professor exibia o livro didático como uma Bíblia, do qual a verdade emanava, hoje, ator e professor, ou esse híbrido

professor-performer, tem a oportunidade de ver o texto como um material para ser jogado, brincado, construído, criado. Isso não significa dizer que não existam verdades e mentiras, mas que toda verdade é passível de negociação, é fruto de uma construção histórica que pode ser manipulada e que, como diria o poeta Bertholt Brecht em uma frase muito conhecida, nada deve parecer impossível de mudar. Ao novo texto da aula, incorpora-se a dimensão do gesto. Segundo Merleau-Ponty,

É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo "coisas". Assim "compreendido", o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto — assim como, na experiência perceptiva, a significação da chaminé não está para além do espetáculo sensível e da chaminé ela mesma, tal como meus olhares e meus movimentos a encontram no mundo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.253)

Se o sentido do gesto e a sua forma (a estrutura do mundo que o gesto desenha) confundem-se, tanto no professor quanto para o ator, as relações entre os corpos em presença definem uma nova textualidade, um novo tecido de conhecimentos em contato. Porque os gestos não só dizem pelo que são, mas pela forma física de sua existência. Quando o texto clássico do plano de aula deixa de ser o epicentro da aula, é na relação dos corpos no espaço, suas ideias encarnadas, negociações, que recai o interesse.

Daí, impõe-se o conceito de presença. Destituído do palco, em perspectiva frontal, no qual ele era o único ator do espetáculo, a performance do professor crítico do futuro parece ser análoga a dos atores no teatro contemporâneo em que a participação da plateia é requerida a todo instante e o espectador se torna cada vez mais ator (ou co-autor) do espetáculo.

O corpo do ator, bem como o do professor, é um corpo presente. E, nesse sentido, outras abordagens poderão dissertar sobre o corpo do ator no cinema análoga às variadas formas de educação em vídeo, à distância, como possibilidades de uma presentificação mediada pelos ambientes virtuais. Aqui, nos interessa, ao contrário, a presença imediata, vivencial, do professor em relação aos seus alunos.

Tanto como o ator, o trabalho do professor é constituído de olhares, palavras ditas e não ditas, gestos, movimentações no espaço, representações que constroem e reconstroem ficcionalidades e conteúdos. As presenças fundam a experiência da sala de aula e é a relação entre os presentes que constrói as teias que permitirão com que algum conhecimento seja, ou não, construído.

O ator é treinado, na escola, para potencializar os sentidos da sua presença em cena e, de fato, por vezes, quando vamos ao teatro, sentimos que determinado ator, embora saiba as falas, embora saiba as marcações e não “erre” nada, embora o seu corpo esteja ali, é toda ausência e o fenômeno teatral ou não acontece, ou é prejudicado. Da mesma forma, muitos professores já estiveram diante de nós, verdadeiras sumidades do que se refere ao domínio do conteúdo a ser ensinado, sem, verdadeiramente, estarem ali. É possível mobilizar um aluno, desconstruir seus saberes, chama-lo a participação, à ação, sem estar, como professor, presente? E por “presente” quero dizer embebido de vida, desejo, vontade, verdade, com cada membro do seu corpo, com o olhar, com os gestos, sem que isso signifique nenhum tipo de histrionismo ou artifício de comediante, mas apenas uma intenção física de quem se importa verdadeiramente com o quê diz, como diz, para quem diz.

Quando ingressei na rede pública estadual de ensino de São Paulo, uma professora bem mais velha do que eu, de vida e de profissão, me disse que era bom ver “rostos jovens” na educação, porque isso injetava uma nova energia para quem já estava “tão cansado e tão desiludido”. O corpo dessa professora era visivelmente um corpo exausto, marcado pela exploração do trabalho, marcado pela desvalorização de uma profissão eminentemente feminina em uma sociedade machista, marcado por sua classe (média), marcado por ter estado diversas vezes doente devido ao trabalho, marcado por uma vida de docência com pouco reconhecimento. Ao mesmo tempo, posso me lembrar de alguns exemplos de outras professoras que, a despeito de sua idade, mantinham uma força de presença invejável.

Em se tratando de corpo, é inegável que falar em presença está intimamente ligado a vigor físico, e que doenças do trabalho e a idade afetam diretamente esta presença. Se concordamos, no início, que o trabalho do professor é, além de mental, eminentemente físico, isso significa dizer que a performance do professor será afetada por sua condição física. Por outro lado, o conjunto de experiências que uma professora mais velha tem também afeta sua performance no sentido de que seu *habitus* está ricamente fortalecido de memórias inscritas neste corpo.

Igualmente, está claro que um ator de noventa anos não poderá exibir a mesma tônica corporal para acrobacias sedutoras que um de vinte, mas também é verdade que a sua imaginação, a sua capacidade de criar saídas para situações embaraçosas, está muito mais recheada de vida, o que o permitirá ser sedutor talvez não com a beleza de seus movimentos, mas com a intensidade da sua experiência, como quando alguém de cabelos brancos nos

conta uma história vívida e repleta de ensinamentos. Assim, espero ter deixado claro que enfatizar o poder do corpo do professor na sua performance não significa valorizar o vigor físico, ou a capacidade de fazer movimentos de alta destreza, porque o corpo, encarado em uma perspectiva expressiva, é um fenômeno complexo. A performance do corpo baseia-se, antes, na habilidade de empregar voz, gestos, olhares para expressar os saberes disponíveis e incorporados criando situações de aprendizado presentes, verdadeiras, significativas.

4. PARA NÃO CONCLUIR

Procurei demonstrar, neste artigo, a relevância de se pensar o gesto do professor para o professor significativo e comprometido com uma práxis crítica e transformadora. Paulo Freire diz que “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2011, p.35) e a isto somo o pensamento do sociólogo Jean Jaures para quem “Não se ensina o que se sabe, não se ensina o que se quer. Ensina-se o que se é.” (JAURES apud PEZIN, 2012, p.336) Ora, ensinar o que se é, a partir da corporificação do saber, exige mais do que um professor que tenha a consciência do seu corpo, mas a construção de uma consciência **com** o corpo.

Aprender a Ser é um dos postulados de Jacques Delors para a Educação do Século XXI e, em minha prática de sete anos como docente no ensino básico, tenho visto este postulado converter-se em uma série de regras morais baseadas em conceitos genéricos e pré-estabelecidos. Se, novamente, concordamos com Freire que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (FREIRE, 2011, p.50) diremos então que a única forma de aprender a Ser é sendo, ou seja, no próprio curso das ações diárias, a partir da corporificação das práticas através dos gestos (gestos com os membros, com o olhar) que significam e que revelam um currículo que não está previsto.

Essa noção de inacabamento do ser, Freire partilha com Merleau-Ponty, que diz: “sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.269) Interrogar o corpo será sempre interrogar o Ser, em seu sentido amplo,

para além do dualismo entre essência e aparência, já que a aparência, esta parte sensível do Ser, dele não se aparta.

O professor não é, senão, um corpo que, para além de seus aspectos meramente biológicos, se apresenta e se expande sobretudo a partir do gesto. Um corpo que professa por profissão e esse professar não é mais que um gesto expressivo do corpo no espaço, num presente imediato, um corpo em presença, diante de outros corpos, em relação intersubjetiva com eles. Um corpo, ao mesmo tempo, oprimido e opressor, reproduzidor de lógicas que ele aprendeu do mundo e criador de novas lógicas.

Nessa seara, a saúde do professor cada vez mais debilitada e a escassez das disciplinas do e com o corpo na formação docente se refletem em uma performance do professor cada vez mais rígida. A tarefa é tornar a teoria carne de forma que, a esta encarnação, se some a memória do corpo, a intencionalidade própria a este corpo, onde habita toda formação extra acadêmica do professor, a sua inclinação política, ideológica, seus desejos, tudo isso, inscrito ali, nos gestos daquela biologia.

Afinal, todos esses aspectos, em síntese dialética, se expressarão na prática docente, pois o que interessa é, com Merleau-Ponty, “ser uma consciência, ou, antes, ser uma experiência”, isto é, “comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.142)

REFERÊNCIAS

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDENAL, Isabel. Por que os professores adoecem?. **Journal da Unicamp**. Campinas, v. 24, n. 447, nov. 2009. Disponível em:
<http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2009/ju447_pag0607.php>
Acesso em: 20 nov. 2017.

ICLE, Gilberto. Da Performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade [org.] **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p.09-22.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análises das práticas e tomada de consciência. In: ALTET, M.; CHARLIER, E.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, Philippe (org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2001. P.161-184.

PEZIN, Patrick. **Le livre des exercices à l'usage des acteurs**. 3. ed. Montpellier: Éditions L'Entretemps, 2012.

PINEAU, Elyse. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89-113. ago. 2010.

PINEAU, Elyse. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e educação: [des]territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. P. 37-58.

SCHECHNER, Richard. O que pode a performance na educação? **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, ago. 2010.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an Introduction**. New York: Routledge, 2002.

WULF, Christoph. **Antropologia da educação**. Campinas: Alínea, 2005.

THE PROFESSING'S PERFORMANCES: NOTES ON THE GESTURES OF A BODY WHICH PROFESSES

Abstract: This article investigates how the use of the teacher's body in education is fundamental to a critical and transformative practice. I think of this subject from three premises, namely: that of the Merleau-Ponty's Phenomenology, which sees the non-dualism between mind and body and which thinks the expressive and communicative potentiality of the body in art; that of the Performance Studies, which authorize us to think about the teaching phenomenon in its aesthetic and anthropological dimension; that of the Paulo Freire's Critical and Liberating Pedagogy, that thinks the education like praxis of social

transformation from the autonomy of the students. From these axes, I evolve the concepts of habitus, improvisation, text and presence, articulating the work of the teacher with the performer's, in order to point out ways to think of Gestures of bodies that professes.

Keywords: *Body. Gesture. Performance. Critical pedagogy.*
