

# SOCIOLOGIA *ON LINE*

Número 15

Revista da Associação Portuguesa de Sociologia (APS)

## SOCIOLOGIA ON LINE

Três números por ano

N.º 15, dezembro 2017

**Diretora:** Ana Ferreira (Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, NOVA/ FCSH; [afferreira@fcs.h.unl.pt](mailto:afferreira@fcs.h.unl.pt))

**Diretoras Adjuntas:** Dalila Cerejo (Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, NOVA/FCSH; [dalilacerejo@fcs.h.unl.pt](mailto:dalilacerejo@fcs.h.unl.pt)) e Joana Azevedo (ISCTE-IUL; [joana.azevedo@iscte-iul.pt](mailto:joana.azevedo@iscte-iul.pt))

**Conselho de Redação:** João Teixeira Lopes (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, FLUP); Madalena Ramos (ISCTE-IUL); Benedita Portugal e Melo (Instituto da Educação da Universidade de Lisboa); Dalila Cerejo (Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, NOVA/FCSH); Joana Azevedo (ISCTE-IUL); Lígia Ferro (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, FLUP); Paulo Peixoto (Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, FEUC); Alexandra Aníbal (Câmara Municipal de Lisboa) e Ana Ferreira (Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, NOVA/FCSH)

**Conselho Editorial:** Ana Delicado (Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa, Portugal); Ana Nunes de Almeida (Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa, Portugal); Ana Romão (Academia Militar e CICS.NOVA, Portugal); Anália Torres (Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa, Portugal); António Firmino da Costa (Escola de Sociologia e Políticas Públicas – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal); António Teixeira Fernandes (Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Portugal); Carlos Fortuna (Faculdade de Economia – Universidade de Coimbra, Portugal); Gilberta Rocha (Centro de Estudos Sociais – Universidade dos Açores, Portugal); Gonzalo Saravi (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de la Ciudad de México, México); João Arriscado Nunes (Faculdade de Economia – Universidade de Coimbra, Portugal); João Ferreira de Almeida (Escola de Sociologia e Políticas Públicas – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal); João Peixoto (Instituto Superior de Economia e Gestão – Universidade de Lisboa, Portugal); João Sedas Nunes (Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, NOVA/FCSH, Portugal); Jorge Caleiras (Instituto de Segurança Social, Portugal); José Augusto Palhares (Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal); José Carlos Venâncio (Universidade da Beira Interior, Portugal); José Machado Pais (Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa, Portugal); Luís Baptista (Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, NOVA/FCSH, Portugal); Luísa Veloso (Escola de Sociologia e Políticas Públicas – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal); Mar Venegas (Faculdade de Educação – Universidade de Granada, Espanha); Manuel Carlos Silva (Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, CICS.NOVA.UMinho, Portugal); Maria das Dores Guerreiro (Escola de Sociologia e Políticas Públicas – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal); Maria de Lourdes Lima dos Santos (Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa, Portugal); Nicolle Pfaff (Universidade de Essen, Alemanha); Arturo Rodriguez Morató (Facultad de Economía – Universitat de Barcelona, Espanha); Bernard Lahire (Université Lyon II, Centre national de la recherche scientifique (CRNS), França); Hustana Vargas (Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense, Brasil); José A. Amozurrutia (Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) – Universidad Nacional Autónoma de México, México); Marta Cocco da Costa (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil); Jack Barbalet (Department of Sociology – Hong Kong Baptist University, Hong Kong); Renate Klein (University of Maine – College of Education and Human Development, EUA); Maria Alice Nogueira (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil); Juarez Dayrell (Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Brasil), Monika Schroettle (Faculty of Rehabilitation Sciences, TU Dortmund University, Alemanha) e Vania Baldi (Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal)

**Assistente Editorial:** Brenda Silva

**Propriedade do Título:** Associação Portuguesa de Sociologia

**Apresentação da Revista:** A *SOCIOLOGIA ON LINE* é uma revista eletrónica da Associação Portuguesa de Sociologia, apresentando uma política de acesso livre e encontrando-se todos os artigos publicados disponíveis gratuitamente online. Nesta revista publicam-se artigos originais incluindo trabalhos de investigação, textos de reflexão sobre a formação em Sociologia e sobre experiências profissionais relacionadas com esta área, pequenos ensaios ou resenhas de obras publicadas. Aceitam-se propostas para publicação de textos escritos em português, espanhol, italiano, francês e inglês

**Edição:** Associação Portuguesa de Sociologia

**Normas para os Autores:** Os textos apresentados para publicação deverão ser textos originais e respeitar as normas de publicação da revista disponíveis online e na última página de cada número da revista

**Sistema de Arbitragem:** Os artigos enviados para publicação são sujeitos a avaliação independente de pelo menos dois especialistas, sob condições de duplo anonimato

**Indexação:** Está indexada na Latindex e na ERIH PLUS. Aguarda indexação na SHERPA/RoMEO

**Contactos:** Associação Portuguesa de Sociologia | Avenida Prof. Aníbal de Bettencourt, 9 | 1600-189 Lisboa | Telefone: 217804738 | Fax: 217940274 | *E-mail:* sociologiaonline@aps.pt

**Conceção Gráfica e Composição:** Lina Cardoso

**Capa:** Isabel Rebelo

**Web Design:** Factis

**Revista de Acesso Livre:** <http://revista.aps.pt>

**ISSN:** 1647-3337

**Nº de Registo na Entidade Reguladora para a Comunicação Social:** 125823

## **SOCIOLOGIA ON LINE**

Three issues per year

N.º 15 December 2017

**Editor:** Ana Ferreira (Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, NOVA/ FCSH; [afferreira@fcs.unl.pt](mailto:afferreira@fcs.unl.pt))

**Associate Editors:** Dalila Cerejo (Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, NOVA/ FCSH; [dalilacerejo@fcs.unl.pt](mailto:dalilacerejo@fcs.unl.pt)) and Joana Azevedo (ISCTE-IUL; [joana.azevedo@iscte-iul.pt](mailto:joana.azevedo@iscte-iul.pt))

**Board Members:** João Teixeira Lopes (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, FLUP); Madalena Ramos (ISCTE-IUL); Benedita Portugal e Melo (Instituto da Educação da Universidade de Lisboa); Dalila Cerejo (Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, NOVA/ FCSH); Joana Azevedo (ISCTE-IUL); Lígia Ferro (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, FLUP); Paulo Peixoto (Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, FEUC); Alexandra Aníbal (Câmara Municipal de Lisboa) e Ana Ferreira (Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, NOVA/ FCSH)

**Advisory Editors:** Ana Delicado (Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa, Portugal); Ana Nunes de Almeida (Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa, Portugal); Ana Romão (Academia Militar e CICS.NOVA, Portugal); Anália Torres (Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa, Portugal); António Firmino da Costa (Escola de Sociologia e Políticas Públicas – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal); António Teixeira Fernandes (Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Portugal); Carlos Fortuna (Faculdade de Economia – Universidade de Coimbra, Portugal); Gilberta Rocha (Centro de Estudos Sociais – Universidade dos Açores, Portugal); Gonzalo Saravi (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de la Ciudad de México, México); João Arriscado Nunes (Faculdade de Economia – Universidade de Coimbra, Portugal); João Ferreira de Almeida (Escola de Sociologia e Políticas Públicas – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal); João Peixoto (Instituto Superior de Economia e Gestão – Universidade de Lisboa, Portugal); João Sedas Nunes (Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, NOVA/FCSH, Portugal); Jorge Caleiras (Instituto de Segurança Social, Portugal); José Augusto Palhares (Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal); José Carlos Venâncio (Universidade da Beira Interior, Portugal); José Machado Pais (Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa, Portugal); Luís Baptista (Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, NOVA/FCSH, Portugal); Luísa Veloso (Escola de Sociologia e Políticas Públicas – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal); Mar Venegas (Faculdade de Educação – Universidade de Granada, Espanha); Manuel Carlos Silva (Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, CICS.NOVA.UMinho, Portugal); Maria das Dores Guerreiro (Escola de Sociologia e Políticas Públicas – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal); Maria de Lourdes Lima dos Santos (Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa, Portugal); Nicolle Pfaff (Universidade de Essen, Alemanha); Arturo Rodriguez Morató (Facultad de Economía – Universidad de Barcelona, Espanha); Bernard Lahire (Université Lyon II, Centre national de la recherche scientifique (CRNS), França); Hustana Vargas (Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense, Brasil); José A. Amozurrutia (Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) – Universidad Nacional Autónoma de México, México); Marta Cocco da Costa (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil); Jack Barbalet (Department of Sociology – Hong Kong Baptist University, Hong Kong); Renate Klein (University of Maine – College of Education and Human Development, EUA); Maria Alice Nogueira (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil); Juarez Dayrell (Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Brasil), Monika Schroettle (Faculty of Rehabilitation Sciences, TU Dortmund University, Alemanha) and Vania Baldi (Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal)

**Editorial Assistant:** Brenda Silva

**Copyright:** Associação Portuguesa de Sociologia

**About the Journal:** SOCIOLOGIA *ON LINE* is the journal of the Portuguese Sociological Association. It has an open access policy, with all published articles freely available online. This journal publishes original research on social sciences; reflections on the development of Sociology or on professional experiences on this area of work; short essays and book reviews. Proposals for publication can be written in english, portuguese, spanish, french or italian

**Publisher:** Associação Portuguesa de Sociologia

**Submission Guidelines:** Only original papers complying to the journal's guidelines, available online and at the last page of each number, are accepted for publication

**Refereeing:** SOCIOLOGIA *ON LINE* uses a double-blind peer review system with papers being independently evaluated by at least two experts

**Abstracting and Indexing:** Is indexed in Latindex and ERIH PLUS. Is under review in SHERPA/RoMEO

**Contact:** Associação Portuguesa de Sociologia | Avenida Prof. Aníbal de Bettencourt, 9 | 1600-189 Lisboa | Phone: 217804738 | Fax: 217940274 | E-mail: sociologiaonline@aps.pt

**Design and Typeset:** Lina Cardoso

**Cover:** Isabel Rebelo

**Web Design:** Factis

**Open access journal available at:** <http://revista.aps.pt>

**ISSN:** 1647-3337

**Number in Entidade Reguladora para a Comunicação Social:** 125823



## ÍNDICE

Editorial .....	9
<i>Ana Ferreira, Joana Azevedo e Dalila Cerejo</i>	

## ARTIGOS

Adaptar para adotar melhor: etnografia em núcleos de educação musical na Venezuela e em Portugal .....	15
<i>Alix Didier Sarrouy</i>	
O que andam a dizer sobre educação, museu e cidade educadora? .....	31
<i>Cristina Carvalho, João Teixeira Lopes e Clarisse Duarte Magalhães Cancela</i>	
O trabalho de inclusão escolar à prova das singularidades dos alunos: formas, condições e limites do reconhecimento da vulnerabilidade nas escolas .....	54
<i>João Feijão e Nélia Freitas</i>	
Os desaparecidos, os fantasmas e o corpo como arquivo: analisando o conflito sírio na performance contemporânea .....	71
<i>Sílvia Raposo</i>	
Sexo, espaço público e cidadania no Magrebe .....	101
<i>Nassima Dris</i>	

## RECENSÕES

Reverse shots: Indigenous film and media in an international context [Pearson, W. G., & Knabe, S. (Eds.), 2014, Waterloo, Canada: Wilfrid Laurier University Press].....	119
<i>Paula Sequeiros</i>	
Normas para Autores .....	125

## CONTENTS

Editorial .....	9
<i>Ana Ferreira, Joana Azevedo and Dalila Cerejo</i>	

## ARTICLES

Adapt to better adopt: ethnography in music education centres of Venezuela and Portugal.....	15
<i>Alix Didier Sarrouy</i>	
What is the literature saying about education, museum and educating city?.....	31
<i>Cristina Carvalho, João Teixeira Lopes e Clarisse Duarte Magalhães Cancela</i>	
The work of school inclusion put to the test of students' singularities: forms, conditions and limits of the recognition of vulnerability in schools...	54
<i>João Feijão e Nélia Freitas</i>	
The “desaparecidos”, the ghosts and the body as archive: analyzing the Syrian conflict in contemporary performance .....	71
<i>Sílvia Raposo</i>	
Gender, public space and citizenship in the Maghreb .....	101
<i>Nassima Dris</i>	

## REVIEWS

Reverse shots: Indigenous film and media in an international context [Pearson, W. G., & Knabe, S. (Eds.), 2014, Waterloo, Canada: Wilfrid Laurier University Press].....	119
<i>Paula Sequeiros</i>	
Submission Guidelines .....	127

## EDITORIAL

*Ana Ferreira*

Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, NOVA/ FCSH; (CICS.NOVA),  
Avenida de Berna, 26 C, 1069-061, Lisboa, Portugal. *Email:* aferreira@fcsnh.unl.pt

*Joana Azevedo*

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL),  
Av. das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa, Portugal. *Email:* joana.azevedo@iscte-iul.pt

*Dalila Cerejo*

Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, NOVA/ FCSH; (CICS.NOVA),  
Avenida de Berna, 26 C, 1069-061, Lisboa, Portugal. *Email:* dalilacerejo@fcsnh.unl.pt

É com grande satisfação que apresentamos mais um número da *SOCIOLOGIA ON LINE*, revista da Associação Portuguesa de Sociologia. Com este número encerramos o ano de 2017 e contamos sete anos de publicações ininterruptas onde se tem privilegiado a publicação de artigos científicos originais que mobilizam, em larga medida, textos de reflexão sobre a formação da sociologia e a profissionalização dos sociólogos assentes em quadros teóricos e abordagens metodológicas da sociologia.

Mas nem só de continuidades se construíram estes anos e estas publicações. Desde o número de abertura, em 2010, até ao actual, introduziram-se múltiplas alterações no formato, edição, controle de qualidade, disseminação e comunicação da revista e dos artigos científicos aqui publicados. Particularmente relevante foi o início de um processo de indexação em bases de dados internacionais de revistas científicas nomeadamente na SHERPA/RoMEO, Latindex e ERIH PLUS, um processo que continuará mais intensamente ao longo do próximo ano. Actualmente, todos os artigos publicados na *SOCIOLOGIA ON LINE* têm DOI (*Digital Object Identifier*), que permite um acesso rápido e fácil a todos os trabalhos, e a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International* (CC BY-NC-ND 4.0). Esta licença indica, por um lado, que os artigos publicados pela *SOCIOLOGIA ON LINE* podem ser “lidos, descarregados, copiados, distribuídos, impressos, pesquisados, referenciados ou utilizados para qualquer propósito legal e não comercial”, e por outro, que os autores dos mesmos “detêm o controle sobre a integridade do seu trabalho e o direito a ser reconhecidos e citados”.<sup>1</sup> Esta licença conjuga assim as vantagens do acesso livre ao conhecimento, com o reconhecimento de quem o produziu.

Actualmente, todos os artigos submetidos à revista da Associação Portuguesa de Sociologia são sujeitos a um sistema de controlo de qualidade que se inicia com uma avaliação editorial realizada pela Direcção da revista e que é seguida por

uma avaliação independente de pelo menos dois especialistas, sob condições de duplo anonimato. Este sistema de revisão assegura um elemento de crítica científica aos trabalhos submetidos e permite uma afinação dos textos originais que pretende garantir por um lado, uma análise e discussão sociológica mais robusta, e por outro, uma melhor comunicação dos textos ao público-alvo da revista.

No que diz respeito ao corrente número da *SOCIOLOGIA ON LINE*, poderemos encontrar uma multiplicidade de objectos de estudo, quadros teóricos e abordagens metodológicas reveladores da diversidade e dinamismo da actual investigação sociológica. Apresentamos aqui cinco artigos científicos que se debruçam sobre temas como a educação em contextos não formais e a inclusão na escola, como a construção social dos papéis de género na sociedade magrebina e a corporização das dinâmicas de Poder, mais especificamente das que subjazem ao conflito sírio, a partir de uma análise de dois espectáculos de dança-teatro contemporâneos. Em último lugar, apresenta-se uma recensão crítica à coletânea *Reverse Shots: Indigenous Film and Media in an International Context* das editoras Wendy Gay Pearson and Susan Knabe.

Mais concretamente, o número inicia-se com o artigo “Adaptar para adotar melhor: etnografia em núcleos de educação musical na Venezuela e em Portugal” de Alix Didier Sarrouy. Com este trabalho é-nos permitido acompanhar e reflectir sobre as complexidades e valências de dois programas socioeducativos que recorrem à música sinfónica como instrumento de educação e cidadania em contextos social e economicamente desfavorecidos.

O número prossegue com o texto “O que andam a dizer sobre educação, museu e cidade educadora?” de Cristina Carvalho, João Teixeira Lopes e Clarisse Canela onde os autores partem de uma análise bibliográfica para abordar o papel dos museus, e do Museu Monteiro Lobato, em particular, no âmbito da educação. O trabalho apresentado neste artigo revela uma reduzida reflexão sobre a relação que se estabelece entre os museus e as cidades educadoras, e aponta para uma necessidade de investigação científica que tenha por enfoque esta temática.

João Feijão e Nélia Freitas apresentam-nos o artigo científico “O trabalho de inclusão escolar à prova das singularidades dos alunos: formas, condições e limites do reconhecimento da vulnerabilidade nas escolas” onde reflectem sobre o reconhecimento e inclusão na escola de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção. Mobilizando uma abordagem qualitativa os autores discutem as ambivalências presentes nas actuais instituições escolares que por um lado normalizam diferenças, e por outro, reconhecem a singularidade destes alunos.

No artigo que se segue deixamos a temática da educação para nos retermos numa análise de duas performances de dança-teatro. Em “Os desaparecidos, os fantasmas e o corpo como arquivo: analisando o conflito sírio na performance

contemporânea”, Sílvia Raposo apresenta-nos uma análise e reflexão dos corpos enquanto *locus* privilegiados das dinâmicas de Poder, materializadores, nos casos em análise, de “arquivos” do conflito sírio.

Seguimos para o território magrebino com o texto “Sexo, espaço público e cidadania no Magrebe” de autoria de Nassima Dris. Neste artigo, a investigadora reflete sobre os processos que subjazem à permanência de desigualdades entre mulheres e homens no espaço público do Magreb. O artigo revela-nos que as mulheres magrebinas permanecem, na generalidade, áticas encerradas no espaço familiar, estando a sua participação no espaço público, amplamente obstruída por permanentes processos de neutralização mediados por “acomodações razoáveis”.

O número termina com uma recensão crítica de Paula Sequeiros ao livro de Wendy Gay e Susan Knabe intitulado *Reverse Shots: Indigenous Film and Media in an International Context*. Trata-se de uma colectânea editada em 2014 pela Wilfrid Laurier University Press onde as autoras questionam a globalização do cinema e dos meios de comunicação indígenas e reflectem sobre os sentidos do Colonialismo e Pós-colonialismo.

É nossa convicção que este número da SOCIOLOGIA ON LINE oferece um contributo relevante não só para o questionamento da realidade social, mas também para a sua análise e compreensão. É objectivo da Direção da revista que, em 2018, esta se continue a afirmar como um espaço privilegiado de reflexão sociológica da nossa comunidade profissional, científica e académica. Para a sua concretização, gostaríamos que continuassem a confiar os vossos trabalhos e tempos de leitura à revista da Associação Portuguesa de Sociologia.

## Notas

- 1 Ver condições de publicação, licenciamento e *copyright* no site da revista SOCIOLOGIA ON LINE, disponível em <http://revista.aps.pt/pt/licenciamento-e-copyright/>).





ARTIGOS  
ARTICLES



## ADAPTAR PARA ADOTAR MELHOR

### Etnografia em núcleos de educação musical na Venezuela e em Portugal

## ADAPT TO BETTER ADOPT

### Ethnography in music education centres of Venezuela and Portugal

## ADAPTER POUR MIEUX ADOPTER

### Ethnographie dans des *núcleos* d'éducation musicale au Venezuela et au Portugal

*Alix Didier Sarrouy*

Université Sorbonne Nouvelle, Paris III, Ecole Doctorale Arts & Médias (ED267), Centre de Recherche sur les Liens Sociaux – CERLIS (UMR8070, CNRS), 45, Rue des Saints-Pères, F-75270 Paris Cedex 06, France.

*Email:* alixsarrouy@gmail.com

**Resumo:** Este artigo resulta de etnografia elaborada em dois campos de pesquisa: *núcleo* Santa Rosa de Agua, do programa educativo El Sistema, na Venezuela; *núcleo* Miguel Torga, do programa Orquestra Geração, em Portugal. O *núcleo* é a unidade base destes programas socioeducativos, nos quais a música sinfônica serve de instrumento de educação em contextos desfavorecidos socioeconomicamente. Propomos focalizar a análise nas “mediações” (Hennion, 2007; Latour, 2006), realizadas para que o modelo venezuelano seja adaptado à realidade portuguesa, e para que cada núcleo atinja os seus objetivos. Revela-se então a complexidade das relações *intra* e *inter* escalas, do individual ao institucional.

**Palavras-chave:** El Sistema, Orquestra Geração, mediações, adaptação.

**Abstract:** This article is based on ethnography done in two research fields: *núcleo* Santa Rosa de Agua, from El Sistema, in Venezuela; and *núcleo* Miguel Torga, from Orquestra Geração, in Portugal. A *núcleo* is the basic unity of these large socio-educational programs, in which symphonic music is a tool for education in socioeconomically disadvantaged contexts. We focus on “mediations” (Hennion, 2007; Latour, 2006) implemented for the adaptation of the Venezuelan model to Portuguese reality, and for the achievement of the desired results in each *núcleo*. We show the complexity of *intra* and *inter* scales, from individual to institutional levels.

**Keywords:** El Sistema, Orquestra Geração, mediations, adaptation.

**Résumé:** Cet article est le fruit d'une ethnographie élaborée dans deux terrains de recherche: le *núcleo* de Santa Rosa de Agua, du programme éducatif El Sistema, au Venezuela; et le *núcleo* Miguel Torga, du programme Orquestra Geração au Portugal. Le *núcleo* est l'unité de base de ces programmes socio-éducatifs, une sorte d'école, où la musique symphonique sert d'instrument d'éducation dans des contextes socio-économiquement défavorisés. Nous proposons de focaliser l'analyse sur les “médiations” (Hennion, 2007; Latour, 2006), faites pour que le modèle vénézuélien soit adapté à la réalité portugaise, et pour que chaque noyau atteigne ses objectifs. La complexité des relations *intra* et *inter* échelles, de l'individu à l'institutionnel, est montrée.

**Mots-clés:** El Sistema, Orquestra Geração, médiations, adaptation.

## El Sistema – La pratique artistique comme outil d'éducation socioculturelle

Le point de départ de cet article est l'analyse sociologique du programme socioculturel vénézuélien El Sistema (ES), sur lequel nous avons réalisé quatre mois de recherches ethnographiques en 2015. Ce programme est structuré autour de la pratique artistique comme instrument éducatif de changement social dans des milieux socio-économiquement défavorisés au Venezuela. Avec la musique en format symphonique et l'expérience en milieu orchestral, les élèves d'ES développent des aptitudes socio-professionnelles qui renforcent leurs opportunités d'inclusion et d'ascension sociale, ainsi que leur conscience citoyenne. Concrètement, cela se fait par la création de *núcleos*, lieux de formations d'orchestres, où des jeunes de 3 à 25 ans peuvent gratuitement apprendre à jouer d'un instrument, suivant une pédagogie spécifique basée sur l'inclusion, sur l'apprentissage en groupe et la mise en pratique immédiate, quatre heures par jour, six jours par semaine (Sarrouy, 2017).

El Sistema a 42 ans d'existence. Maestro José Antonio Abreu, 78 ans, son fondateur et directeur, en est la figure de proue institutionnelle. Autre acteur de marque, le charismatique Gustavo Dudamel, 36 ans, jeune *superstar* de la direction d'orchestre ayant déjà une solide carrière internationale. Troisième carte de visite, son principal orchestre pour les tournées mondiales: l'Orquestra Simon Bolivar B. Afin de se rendre compte de la dimension d'ES au Venezuela, voici quelques chiffres: 100% financé par l'Etat avec de l'argent issu du pétrole; 634 000 élèves; 8829 professeurs; 416 *núcleos*; 1340 modules dans des collèges; 372 chœurs infantiles et juvéniles; 1210 orchestres pré-infantiles/infantiles/juvéniles; 15 programmes pour les Indiens autochtones; 15 programmes d'Education Spéciale (élèves avec des handicaps psychomoteurs); 1 programme pour les Nouveaux Membres (bébés et leurs parents); 1 programme pénitentiaire.<sup>1</sup>

El Sistema, mondialement connu depuis une quinzaine d'années, a motivé plusieurs organisations en dehors du Venezuela à fonder des projets qui s'en inspirent. Il y a actuellement une soixantaine<sup>2</sup> de pays qui développent leur propre programme d'éducation musicale en milieux défavorisés, à divers degrés de partenariat avec ES. Pour cet article à caractère comparatif, nous focalisons notre regard sociologique sur un programme inspiré d'ES au Portugal – l'Orquestra Geração –, où nous avons réalisé six mois de recherches ethnographiques entre 2014 et 2015.

L'Orquestra Geração est fondé en 2007 dans la région de Lisbonne, sous la direction d'António Wagner Diniz et de Helena Lima. Ce programme d'éducation musicale compte aujourd'hui 980 jeunes élèves, de 6 à 21 ans, répartis dans 17 *núcleos* dans l'ensemble du pays, avec une base de 7 heures de cours collectifs par semaine.<sup>3</sup> En dix ans d'existence, l'Orquestra Geração a réussi à grandir de façon exponentielle

et à assurer la formation d'un premier orchestre juvénile, l'Orquestra A, qui joue chaque année dans les principales salles de concert au Portugal.

Il existe une particularité importante lorsqu'on le compare à ES au Venezuela: au Portugal les élèves en situation défavorisée socio-économiquement sont essentiellement issus de l'immigration des quarante dernières années (Machado, 2009), venant des anciennes colonies (Angola, Cap-Vert, Mozambique, São Tomé e Príncipe, Guinée Bissau), des pays d'Europe de l'Est, du Brésil, mais aussi des gitans portugais historiquement exclus (Padilla & Ortiz, 2012). C'est un contexte qui exige la prise en compte de sa "super-diversité", afin de trouver les bonnes méthodes d'action pédagogique et de recherche (Padilla, Azevedo, & Olmos-Alcaraz, 2014; Vertovec, 2007).

L'objectif auquel nous nous proposons est d'analyser les médiations qui se font pour qu'un programme comme l'ES vénézuélien puisse être mis en œuvre au Portugal. Le passage d'un contexte à un autre exige nécessairement de prévoir des difficultés, d'amortir des chocs, de faciliter l'acceptation. Il y a ce que le sociologue américain Andreas Glaeser (2010) appelle "articulations projectives", c'est-à-dire des décisions qui reproduisent, puis qui anticipent, et qui sont influencées par ceux qui les proposent.

Les médiations vont dans le même sens. Elles sont le résultat constant de l'interaction entre des médiateurs qui jouent un rôle transformateur lorsqu'ils traduisent, distordent, et modifient le sens des éléments qu'ils sont censés transporter (Hennion, 2007). Les médiateurs vont être au cœur de notre analyse, qu'il s'agisse de personnes (professeurs et élèves d'un *núcleo*), d'objets (un violon dans les bras d'un enfant), ou d'actions institutionnelles (sous influence politique, économique et bureaucratique). Au contraire des simples intermédiaires, facilement remplaçables, les médiateurs jouent un rôle particulier, laissant des traces suite à l'impact de leurs actions (Latour, 2006). C'est sur ces traces que nous allons concentrer notre analyse, à l'échelle institutionnelle, puis à l'échelle individuelle.

La problématique que nous essayerons d'approfondir au cours de cet article est double. Tout d'abord, quel est le rapport entre "adoption" et "adaptation" chez un programme socioculturel à développer dans un nouveau contexte (Venezuela Portugal)? Deuxièmement, à quelles médiations oblige ce nouveau contexte? Nous commencerons à tenter d'y répondre en partant de plusieurs exemples explicites, récoltés au cours de recherches ethnographiques sur les terrains. Les descriptions de cas pratiques nous permettront de mettre en évidence des médiations à partir desquelles nous proposerons une analyse.

Au cours de cette recherche au Venezuela et au Portugal, la méthodologie employée a été la même, dans un seul *núcleo* par pays: 1) Nous avons commencé

par un mois d'observations ethnographiques des cours, des récréations, des répétitions par section et en orchestre, puis du quartier. Cela nous a permis d'être immergé dans chaque contexte et d'être accepté parmi les acteurs observés; 2) Nous avons ensuite procédé à des entretiens individuels semi-directifs d'environ une heure, avec quinze élèves et dix professeurs par *núcleo* (sélectionnés pour une représentation large d'âges et d'instruments joués, dans un esprit de parité); 3) Puis nous avons formé deux groupes de conversations semi-structurées. Le premier avec les chefs de pupitre, le second avec dix professeurs; 4) En dernière phase de la recherche, nous avons réalisé des entretiens avec les principaux membres des directions de chaque *núcleo* et des directions régionales correspondantes, ainsi qu'avec la direction nationale d'El Sistema et de l'Orquestra Geração. Le matériau recueilli est vaste et dense, partant d'une sociologie qualitative et d'une forte présence ethnographique à caractère inductif.

### Précisions sur les deux *núcleos* étudiés – Santa Rosa de Agua et Miguel Torga

Commençons par ce qui unit l'ES à l'Orquestra Geração. Le second est inspiré du premier suivant le même objectif général: se servir de la pratique musicale en orchestre comme un outil éducatif pour le développement personnel et collectif des populations en situation défavorisée socio-économiquement. C'est le cœur de la mission des deux programmes, ce qui justifie leur existence et structure leur action. En partant de cette mission commune, les deux programmes renforcent leurs liens à travers des actions concrètes. Par exemple, un groupe de professeurs et de dirigeants de l'Orquestra Geração a été invité à visiter ES à Caracas. Pendant une semaine ils ont pu observer des *núcleos* et partager leurs expériences du terrain. De même, quand un orchestre vénézuélien vient jouer à Lisbonne, un groupe d'élèves de l'Orquestra Geração est invité à une répétition. En plus de ces moments de partage, le partenariat se fait grâce à l'intervention de professeurs vénézuéliens au Portugal. José Sanglimbeni, Ulysses Ascanio, José Olivetti sont parmi les *Maestros* qui viennent régulièrement s'occuper de la préparation d'orchestres et de la formation continue des professeurs. Cela est renforcé par le fait que Juan Maggiorani, coordinateur artistique et pédagogique de l'Orquestra Geração, est un violoniste vénézuélien résidant au Portugal. Selon António Wagner Diniz, le directeur général de l'Orquestra Geração, les vénézuéliens garantissent une "vigilance pédagogique" et quand ils font travailler des élèves et des professeurs, ils ont le talent de savoir "tirer la corde sans la rompre".<sup>4</sup>

Souvent les directeurs des programmes inspirés d'ES disent avoir été "foudroyés" par un concert des grands orchestres vénézuéliens, (Simon Bolivar ou

Teresa Carreño). Au premier abord, pour certains milieux de l'hémisphère nord, il peut être étonnant que le "grand répertoire symphonique" soit interprété par des musiciens au phénotype "exotique". Dans les couloirs des salles, on entend le public dire qu'il ressent une fraîcheur particulière qui brise les codes du milieu de la musique symphonique: par le choix du répertoire, par l'attitude des musiciens, leur humour et leur bonne humeur. C'est aussi le résultat de plus de quarante ans de travail au Venezuela car il s'agit des meilleurs musiciens parmi le demi-million d'élèves aux peaux foncées, au capital économique faible, mais recevant une éducation musicale d'élite.

Quelques-unes de ces premières impressions d'étonnement peuvent aussi être influencées par le fait qu'historiquement le Venezuela n'est pas un pays membre d'une certaine "carte mondiale de la musique symphonique". Une vision ethnocentrique du monde classique occidental est révélée dans les discussions de détracteurs: Pourquoi aller chercher un modèle pédagogique si loin au Venezuela? Nous avons les conservatoires, les écoles professionnelles, nous avons les méthodes Kodaly, Orff, Dalcroze, Suzuki. Qu'ont-ils à nous apprendre les vénézuéliens? A ces questions s'ajoute une autre, l'amalgame avec de la politique vénézuélienne, qui actuellement n'est pas sa meilleure carte de visite.

Plutôt que d'étudier l'ensemble des programmes, trop vastes et hétérogènes, nous avons ciblé le travail sur un seul *núcleo* par pays. Après des conversations avec la direction d'ES, nous sommes partis quatre mois à Maracaibo, deuxième grande ville du Venezuela, à l'ouest, près de la Colombie. Il y existe six *núcleos*. Nous avons choisi d'étudier celui de Santa Rosa de Agua, quartier au nord-Est de la ville, face au lac de Maracaibo. C'est un quartier pauvre, connu pour ses pêcheurs d'origine autochtone (les indiens Añu), pour ses *palafitos* (maisons en pilotis) et pour la *décima*, musique chantée et jouée avec des instruments à cordes. Santa Rosa de Agua a toujours été parmi les quartiers les plus dangereux de la ville, mais cela s'est aggravé depuis une quinzaine d'années avec la rivalité interne entre de nouveaux groupes armés — les *bandas*. Il n'y a plus de touristes dans les restaurants au bord du lac, les taxis refusent d'entrer dans les rues du quartier, et même les habitants craignent pour la sécurité de leurs enfants. Le *núcleo* Santa Rosa de Agua a 21 professeurs d'instruments symphoniques et traditionnels (musique *Llanera* et *Gaita Zuliana*). Il compte 263 élèves, de trois à vingt-cinq ans, avec un horaire fixe de 14h à 18h30 du lundi au vendredi, et de 9h à 13h le samedi. Les élèves ont des cours au collège ou au lycée le matin, ensuite ils passent leurs après-midis dans le *núcleo*.

Au Portugal, à l'Orquestra Geração, nous avons choisi de faire la recherche dans un *núcleo* de la région de Lisbonne. Il a été créé au collège Miguel Torga, dans le quartier Casal de São Brás, à Amadora, en banlieue ouest. Les HLM autour de

l'école ont une quinzaine d'années et ont été construits pour reloger les immigrés qui vivaient dans des bidonvilles. C'est un territoire périphérique, dans la partie haute d'Amadora, des bus y accèdent mais le métro et la gare sont loin. C'est ici qu'à l'initiative du responsable culturel de la Mairie et du directeur du Conservatoire de Lisbonne, fut créé le premier *núcleo* inspiré d'ES au Portugal, en 2007. Le collège cède ses locaux, la mairie rassemble une partie des financements, et le Conservatoire s'occupe des équipes pédagogiques. Le *núcleo* a débuté avec une quinzaine d'inscrits, il compte aujourd'hui plus de quatre-vingt-dix élèves et une dizaine de professeurs. Les élèves ont un minimum de 7 heures de cours par semaine (Sarrouy, 2016).

Il existe une particularité importante lorsqu'on le compare le *núcleo* d'Amadora au Portugal, au *núcleo* de Maracaibo au Venezuela: à Amadora, les élèves en situation défavorisée socio-économiquement sont essentiellement issus de l'immigration des quarante dernières années (Machado, 2009), venant des anciennes colonies (Angola, Cap-Vert, Mozambique, São Tomé e Príncipe, Guinée Bissau), des pays d'Europe de l'Est, du Brésil et des gitans portugais historiquement exclus (Padilla & Ortiz, 2012). C'est un contexte qui exige la prise en compte de sa "super-diversité" afin de trouver les bonnes méthodes d'action pédagogique et de recherche (Padilla, Azevedo, & Olmos-Alcaraz, 2014; Vertovec, 2007).

Notre choix pour ces deux *núcleos* de pays différents, est influencée par plusieurs facteurs: le besoin d'étudier des *núcleos* représentatifs au niveau de la taille et des publics; qu'ils existent depuis plusieurs années, prouvant être durables; étant situés dans un quartier marqué par la pauvreté urbaine; que l'idiome soit compris et parlé par le chercheur, fait essentiel pour construire des *thick descriptions* ethnographiques (Geertz, 1973; Ryle, 1949).

### Questions d'échelles: de l'acteur à l'institution

Après la première phase de "coup de cœur" ressentie par certains directeurs d'orchestres en Europe, il y a la confrontation à la réalité, notamment pour ce qui est des difficultés de création d'un programme similaire dans un nouveau contexte. Nous proposons de diviser cette analyse en deux échelles: 1) institutionnelle – centrée sur les pouvoirs qui ont un impact large au niveau des populations, c'est-à-dire la politique, l'économie, la structure institutionnelle; 2) individuelle – centrée sur des rapports entre individus, les résultats des interactions.

Commençons par l'échelle institutionnelle. Le premier cas d'analyse se porte aux différences de financement entre ES et l'Orquestra Geração. Les statuts de base ne sont pas les mêmes. ES est aujourd'hui géré par la Fondation Musicale

Simon Bolivar, dont le budget est attribué à 100% par le *Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno*, c'est-à-dire que la présidence nationale inscrit ce programme comme étant l'une de ses priorités en le mettant sous sa tutelle en 2011. C'est financé par les revenus de la vente de pétrole. Le Ministère en question est le principal médiateur financier car, selon l'Article 12 de la Constitution vénézuélienne de 1999, le pétrole est une ressource du domaine public, pour le peuple. C'est sur cette base que les bénéfices de l'énergie fossile sont alloués à des projets socioculturels comme ES. Au Portugal, l'Orquestra Geração est géré par l'*Associação das Orquestras Sinfónicas Juvenis, Sistema Portugal*, financée à 85% par le Ministère de l'Education (salaires des professeurs), et à 15% par des Mairies (financements européens comme le QREN) et des entités privées (Fondation Gulbenkian, BNP, Barclays).

Sans entrer dans la complexité politique qui entoure ces deux programmes, ce que nous souhaitons développer pour l'instant c'est l'impact qu'ont la nature et le montant du financement. Le financement vénézuélien est garanti au niveau national de façon continue et exponentielle, avec une forte progression depuis le renforcement du soutien gouvernemental chaviste en 1999. Le financement portugais est multilatéral, par tranches annuelles, discontinues et sans garanties à long terme.

Voyons ensuite le cas du Ministère de l'Education portugais qui finance les salaires des professeurs de musique à l'Orquestra Geração. Ce Ministère, à travers ses lois et bureaucraties, est à la source de deux impacts d'importance:

1. Le cadrage du nombre d'heures de cours. Au Portugal, un élève n'a que sept heures de cours de musique par semaine, car l'enseignement artistique est perçu par le Ministère de l'Education comme une activité extracurriculaire. Au Venezuela, les élèves peuvent avoir entre vingt et trente heures de cours par semaine, dans des *núcleos* appartenant à ES, puisqu'ils sont indépendants dans leur gestion.
2. Le cadrage du calendrier scolaire. Puisqu'au Portugal les *núcleos* sont dans des écoles publiques et que les salaires des professeurs dépendent du Ministère de l'Education, tout est structuré à partir du calendrier scolaire national. C'est bien-sûr une défense des droits des professeurs et des élèves mais, si l'on compare au Venezuela, cela implique beaucoup plus de congés sans jouer d'un instrument.

Cela montre le poids des institutions financières sur la façon de gérer des programmes d'enseignement musical. Quant au nombre d'heures de cours par semaine, ES a un net avantage grâce au fait d'avoir ses propres *núcleos* et ses horaires. A Santa

Rosa de Agua, où nous avons effectué nos recherches, les élèves peuvent être présents de 13h à 18h30 chaque jour de la semaine scolaire, et le samedi matin également. La plupart des élèves y passent tout ce temps car, en plus de la dangerosité des rues, ils n'ont pas de distractions particulières à la maison. Ils aiment être avec ce qu'ils appellent leur "deuxième famille" (Sarrouy, 2017, p. 54).

Au Portugal, le *núcleo* Miguel Torga, sous l'impulsion de Juan Maggiorani, coordinateur artistique et pédagogique, a depuis 2014 permis aux élèves de rester en dehors de leurs horaires de cours de musique et de jouer dans les couloirs. Mais nous avons observé que le taux d'adhésion est encore faible par rapport au Venezuela car le *núcleo* se situe dans les locaux du collège, lieu chargé de poids symboliques pour les élèves. C'est d'ailleurs une des missions du *núcleo*: changer la vision que les élèves ont de l'école, tant au niveau de l'espace physique qu'au niveau des possibilités de constructions collectives entre élèves et professeurs. Dans ce *núcleo* portugais, il faut également prendre en compte le fait qu'il y a, en dehors de l'espace scolaire, toutes sortes d'attractions: s'amuser dans les rues du quartier; les jeux informatiques à la maison; les conversations entre amis, etc. La variété de loisirs possibles dévie la concentration souhaitée pour l'apprentissage rigoureux d'un instrument musical.

Le *núcleo* Miguel Torga, basé dans un collège, doit suivre le calendrier des jours de vacances scolaires. C'est naturellement un droit, un devoir même, mais cela coupe dans le temps de travail que fait le professeur avec ses élèves. Les professeurs expliquent qu'après les vacances une grande partie du travail est perdue et nécessite un retour en arrière. Mais plus que la perte de technique instrumentale, il y a la discontinuité du travail lié à la personne, au développement de son "être", fondamental dans ce genre de projet socio-culturel où les élèves vivent souvent dans des contextes instables et dysfonctionnels. Tout ce qui concerne le développement du comportement ou de la concentration peut être endommagé par un travail découpé, discontinu, dans ces contextes sociaux. L'extrême variété d'influences reçues quotidiennement par un élève rend difficile l'atteinte de résultats solides à long terme. Naturellement nous ne remettons pas en cause la nécessité de vacances, nous essayons simplement de démontrer leur impact face à l'éducation de publics en besoin de continuité pédagogique, psychologique et affective, ainsi que la différence que cela crée entre les résultats d'ES et ceux de l'Orquestra Geração.

Passons aux cas d'étude à l'échelle individuelle. La première chose qui frappe quand on arrive au *núcleo* vénézuélien Santa Rosa de Agua, c'est la présence permanente des mères et des grands-mères. Il y a trois bancs à l'ombre où ces femmes passent l'après-midi à discuter pendant qu'elles surveillent le travail de leurs enfants et des professeurs. Elles forment une sorte de "*sindicato de las madres*", garant

de la qualité et de l'efficacité de tout ce qui se fait au *núcleo*. Cela va de la présentation visuelle des enfants, toujours habillés proprement, à l'aide logistique et manuelle quand il faut organiser des goûters, jusqu'à aider à repeindre les murs des salles de cours. Ainsi, ces femmes développent le lien social entre toutes les personnes qui fréquentent le *núcleo*.

Au collège portugais Miguel Torga, il n'y pas la présence des parents. Le fait que ce soit un collège avec des règles de sécurités joue un rôle, on n'y entre pas pour passer l'après-midi. Mais cela tient aussi au fait que la plupart des parents travaillent toute la journée pour subvenir aux besoins de la famille. Le quartier de ce collège a une population majoritairement immigrée, avec peu d'aides sociales, contrairement aux mères vénézuéliennes qui bénéficient, entre autres, du programme social *Madres del Barrio* équivalant à un salaire minimum, selon le nombre d'enfants. Le caractère délaissé de l'éducation par certains parents des deux pays, indépendamment du niveau de vie (Lahire, 1995), a une nette influence sur la motivation, la discipline et la persévérance des élèves.

Insistons sur l'influence qu'a la présentation visuelle des enfants, très soignée au *núcleo* Santa Rosa de Agua (VZ). Les mères vénézuéliennes expliquent que "le fait d'être pauvre n'est pas une raison pour être mal habillé"<sup>5</sup>. En effet, la plupart des élèves ont des vêtements simples mais toujours propres et repassés. A propos du t-shirt blanc de son fils, une mère dit "je l'ai acheté blanc il va mourir blanc"<sup>6</sup>. La plupart des enfants arrivent au *núcleo* après une douche prise au retour de l'école à l'heure du déjeuner. Les mères expliquent que c'est une question d'hygiène car "ici il fait très chaud, entre 30 et 50°C toute l'année, donc avant de venir au *núcleo* mon fils prend une douche et change de vêtements"<sup>7</sup>. Cet usage de propreté physique et vestimentaire a un impact qui va au-delà de l'hygiène et d'un sens de dignité sociale. C'est aussi un moment de coupure après les cours qui ont commencé à 7h du matin à l'école. L'élève revient chez ses parents vers 12h, il déjeune et fait sa toilette. C'est une préparation, un nouveau départ pour la deuxième partie de la journée. Il faut les voir arriver au *núcleo*: les garçons ont la tête haute, la coupe à la mode; les filles ont souvent des tresses ou des barrettes fleuries pour tenir leurs cheveux et supporter la chaleur. À tout cela s'ajoute le fait que c'est le pays de *Miss Univers*, avec des concours dans toutes les écoles, dès le plus jeune âge. Cela développe un sens auto-revendiqué de *coqueteria*, comme disent les mères au *núcleo*.

Ce que nous essayons de mettre en avant est que l'impact va au-delà de la simple *coqueteria*. Il y a aussi un effet collatéral, observable dans le rapport enseignement-apprentissage. Ce renouveau, grâce à la douche et aux habits propres à midi, est la marque du respect de soi et des autres. C'est un rituel institué par les mères, il est donc validé. Il crée chez les enfants un sens de la responsabilité car ce que l'on

porte sur soi a beaucoup d'influence sur notre façon de le porter, sur l'attitude face au groupe, sur le positionnement même de notre corps. Ainsi, les enfants développent leur *persona*: ils se sentent responsables, ils veulent être à la hauteur, faire bonne figure face à leur mère, face aux professeurs et aux amis. Les effets sont observables pendant les cours, dans la posture alignée des corps et l'assise sur leur chaise. On le ressent dans la façon assurée de tenir l'instrument, dans leur confiance pour souffler et faire sonner la clarinette, dans leur concentration pour réussir à jouer toute une mélodie sans se tromper. Bien-sûr, ce n'est pas que le simple fait du "renouveau du midi" qui facilite l'enseignement de ces jeunes élèves, mais cela fait également partie de tous les aspects à l'échelle individuelle réunis qui renforcent la qualité du rapport enseignement-apprentissage, dans un long processus qui se ritualise au jour le jour. C'est un des éléments d'une "configuration" (Ducret, 2011; Elias, 1981) large mais particulière au *núcleo*, qui unifie les missions personnelles et collectives à travers l'association cohérente d'un ensemble d'interactions.

Après ce premier cas basé sur la présence fondamentale des mères dans l'éducation des enfants à Santa Rosa de Agua, passons à un deuxième exemple, toujours à l'échelle individuelle. Au Venezuela, El Sistema (ES) a 42 ans, alors qu'au Portugal l'Orquestra Geração fête ses 10 ans. Cela veut dire que la plupart des professeurs d'ES sont eux-mêmes issus du Sistema, alors qu'au Portugal les professeurs de l'Orquestra Geração viennent des Conservatoires nationaux ou des Ecoles Professionnelles. Ainsi, au núcleo vénézuélien Santa Rosa de Agua, les professeurs incarnent physiquement et intellectuellement ce que l'on pourrait appeler d'"esprit El Sistema", c'est-à-dire une certaine façon d'enseigner, de s'adapter à l'autre, de pousser les limites, d'être créatif et de jouer en groupe.

Pour mieux comprendre, revenons au cas de l'Orquestra Geração, au Portugal. Un professeur qui y enseigne doit faire face à tout un ensemble de nouveautés provocatrices par rapport à son parcours personnel et professionnel. Il partage son savoir au sein du *núcleo* Miguel Torga, dans un contexte où la méthodologie pédagogique à appliquer doit être très différente de ce qu'il a lui-même appris en Conservatoire. Il s'adapte constamment: aux cours en collectif; à l'enseignement rapide pour faire jouer l'enfant au bout d'un mois; au fait de privilégier la pratique de l'instrument à la théorie; aux pertes fréquentes de partitions et aux éternels retards des élèves; parmi tant d'autres différences. Le professeur doit également s'adapter à une population qui vient souvent d'un autre milieu social que le sien, d'un autre contexte socio-culturel: les quartiers périphériques; annoncés comme dangereux par les médias; essentiellement constitués d'immigrés; avec un langage qui leur est propre. Tout est différent: la façon de s'habiller, de parler, de bouger son corps, de regarder, d'être en groupe, les intérêts, les motivations.

Au Venezuela, les professeurs sont souvent issus du milieu social et du lieu où ils enseignent. C'est le cas de la directrice du *núcleo* Santa Rosa de Agua, Oriana Silva, 32 ans, flûtiste qui y a commencé son apprentissage à 8 ans dans ce même *núcleo*. Cela permet aux professeurs de s'identifier au mode d'enseignement et au public visé. Quant aux élèves, ils identifient le professeur comme un modèle local de succès qui incarne un objectif possible d'atteindre.

Cependant, en approfondissant la recherche sur le *núcleo* Miguel Torga au Portugal, nous observons que certains professeurs ont une facilité particulière pour créer du lien avec leurs élèves, alors qu'ils viennent de milieux socio-culturels différents. C'est le cas des professeurs originaires du Nord du Portugal, venus pour enseigner dans la région de Lisbonne. Ces professeurs ont pour la plupart grandi dans des villages et étudié dans des écoles professionnelles de musique. Leur caractère particulier est lié à deux aspects concrets: ils viennent eux aussi d'un milieu culturel et économique modeste, souvent rural; et, issus du Nord du pays, ils ont une façon de s'exprimer très spécifique car, en plus de leur mode verbal qui accentue mélodiquement les phrases, ils disent tout ce qu'ils pensent sans qu'il y ait trop de protocole. Carla Duarte, professeur de hautbois, disait avoir "*o coração na boca* (le cœur dans la bouche)", sans filtre entre les deux. Ce simple trait culturel régional a un impact visible sur le lien positif qui est créé avec les élèves du *núcleo* Miguel Torga. La qualité de ce lien est essentielle à l'échelle individuelle pour l'attachement de l'élève au *núcleo*, motivant le développement personnel et collectif.

### **Influences inter-échelles**

Nous avons présenté quelques exemples des médiations aux deux échelles, institutionnelle et individuelle, dans les programmes d'enseignement musical El Sistema et Orquestra Geração. Passons à présent vers l'analyse de l'influence mutuelle qu'elles peuvent avoir.

Commençons par un cas basé sur l'influence qu'ont des décisions à l'échelle institutionnelle sur les rapports à l'échelle individuelle. Pour cela nous approfondirons ce qui a été mis en évidence plus haut, concernant le financement des professeurs de l'Orquestra Geração par le Ministère de l'Education portugais. Nous avons montré comment, à la différence d'El Sistema, ce financement impliquait l'obligation pour l'Orquestra Geração de suivre des cadres légaux au niveau des horaires de cours de l'activité musicale, considérée comme extracurriculaire. Nous nous proposons maintenant d'analyser comment ce mode de financement ministériel à l'échelle institutionnelle a un impact direct sur la qualité du travail des professeurs.

Le Ministère de l'Éducation portugais finance les salaires des professeurs et il exige en outre que tous les ans il y ait des concours pour la sélection des professeurs de musique. Chaque mois de septembre, l'Orquestra Geração doit faire deux semaines d'entretiens avec ses professeurs et de nouveaux candidats, afin de sélectionner les "meilleurs" selon un cadre formel. Les critères ne sont pas forcément les mêmes entre ce que définit le Ministère de l'Éducation et ce qu'il faudrait pour être professeur à l'Orquestra Geração, mais restons sur le problème concret du renouvellement annuel de contrat. Cela veut dire qu'il n'y a pas de garanties à long terme, il n'y a pas d'assurance d'emploi pour le professeur.

En plus du trouble personnel que cette situation peut causer, il y a un net impact sur le terrain de l'éducation. Le professeur vit son année de travail dans une inquiétude qui ne lui permet pas de s'investir totalement puisqu'il n'est pas garanti qu'il puisse donner suite à cet effort. Pourquoi me surpasser face à mes élèves alors que je n'ai aucune garantie de pouvoir continuer l'année prochaine? C'est une question que se posent les professeurs mais qui soulève des problèmes sur un terrain aussi sensible que celui de l'Orquestra Geração. Au cours d'un entretien, Juan Maggiorani, coordinateur artistique et pédagogique, explique: "Le professeur dans ces contextes, et surtout dans un projet comme l'Orquestra Geração, doit être plus qu'un simple fonctionnaire. La personnalité, la motivation, la capacité d'adaptation, d'écoute de l'autre y sont des fondamentaux pour atteindre des résultats durables". Cette durabilité est une des clefs dans l'éducation, elle est remise en question chaque année par un Ministère qui a annulé la Loi de Continuité Pédagogique en 2013.

Un autre effet de cette pression venant de l'échelle institutionnelle pèse, cette fois-ci, sur les élèves. Les quartiers défavorisés socio-économiquement où travaille l'Orquestra Geração sont des lieux marqués par le changement fréquent de personnel éducatif et socioculturel. Les habitants disent que "les acteurs sociaux sont de passage alors que nous restons". Il y a frustration de non-continuité d'action, ce qui limite clairement l'engagement, particulièrement celui des adolescents et des jeunes adultes. L'impact que cela a chez l'élève est clair: pourquoi s'investir si l'année prochaine ils vont devoir s'adapter à un autre professeur? Pourquoi développer un attachement avec un professeur alors qu'il risque de faire "le même coup" que les autres en partant à la fin de l'année?

Il faut essayer de se mettre à la place de l'élève au moment où ces départs arrivent réellement. Il y a un sentiment de vide d'autant plus profond que ce sont souvent des jeunes en déficit affectif dans leur propre foyer. La stabilité affective entre professeur et élève est une des clés pour assurer un attachement au développement personnel et collectif à travers l'apprentissage de la musique. Cette stabilité est

chaque année remise en question chez les élèves à cause de décisions prises à l'échelle institutionnelle.

L'influence de l'échelle individuelle sur l'échelle institutionnelle est moins évidente. Pourtant toute décision institutionnelle résulte d'échanges personnels, d'interactions entre individus. Un exemple de ce qui se fait au Venezuela peut clarifier cet impact entre échelles. Lors d'un des nombreux entretiens au bureau de Ruben Cova, directeur d'ES dans la région de Zulia, où se trouvent la ville de Maracaibo et le núcleo Santa Rosa de Agua, nous avons demandé ce qui lie ses décisions de gestion institutionnelle aux réalités du terrain. Il dirige une très grande équipe qui travaille pour 33000 élèves, partagés sur 15 *núcleos*. Lors de sa réponse, Ruben Cova nous dit de regarder autour. En effet, son bureau est placé au cœur d'un des *núcleos* de sa région, le *núcleo* Central. Nous nous rendons compte de l'ambiance dans laquelle il travaille, littéralement entouré de jeunes musiciens. Au cours d'un entretien, Ruben Cova nous explique que: "c'est pour eux que je travaille, leur présence me le rappelle quotidiennement".<sup>8</sup>

Cet ancrage dans les valeurs et les missions d'ES par la présence des enfants, est renforcé par le fait que les directeurs ont eux aussi fait ce parcours en tant qu'élèves. À la même question sur ce qui rattache un décideur institutionnel à l'échelle des relations personnelles dans les *núcleos*, Eduardo Mendéz, directeur exécutif d'ES, répond qu'il est lui-même passé par la base, il a été élève, "je sais ce que c'est d'être un élève de musique dans un *núcleo* plein de complexités humaines et structurelles".<sup>9</sup>

Nous avons assisté à plusieurs réunions officielles d'ES, et à chaque fois que se posait un problème pour lequel la réponse n'était pas unanime, la même question était posée: Qu'est-ce qui est le mieux pour les *niños*? Le contact quotidien et direct entre les sphères qui ont un pouvoir d'action à l'échelle institutionnelle et celles qui ont un pouvoir d'action à l'échelle individuelle dans les *núcleos*, porte ses fruits dans les décisions et les actions.

### **Conclusion: adapter pour mieux adopter**

Partant du programme socioculturel vénézuélien El Sistema (ES), nous avons présenté plusieurs exemples de la complexité qu'est la création d'un *núcleo* au Portugal. Ces cas mettent en évidence la difficulté du passage à un nouveau contexte, dans tout ce qu'il englobe. Pour les deux programmes socio-éducatifs, l'objectif de départ est le même: se servir d'un ensemble symphonique comme outil d'enseignement musical et citoyen. Cependant les moyens pour l'atteindre sont clairement différents selon le territoire, pouvant, aux échelles

institutionnelle et individuelle, être des entraves ou des facilitateurs au déroulement de l'action envisagée initialement.

Pour que l'Orquestra Geração existe et se développe au Portugal, il doit trouver des méthodes qui lui sont propres et uniques. L'impact des financeurs sur la gestion du personnel professoral (échelle institutionnelle), ou le degré d'intérêt et de suivi des parents (échelle individuelle), tiennent aux contextes propres à chaque pays, à chaque culture. Ces deux échelles influent sur la façon de gérer un *núcleo*, impactant les unes sur les autres. Par exemple: la motivation d'un professeur dépend, entre autres, de la garantie du long terme de son travail; la flexibilité du champ éducatif, très évidente à ES, est en lien direct avec les bureaucraties et les directives imposées par le financeur.

Cette complexité provient tout d'abord des configurations contextuelles où s'installent les *núcleos*. Mais outre leur préexistence, ces configurations sont aussi constamment recrées lors du fonctionnement du *núcleo*: elles résultent du rapport entre les deux échelles, tout en définissant la qualité même de ces rapports. Sous influence de l'histoire, de la politique, de l'économie et des liens sociaux, la configuration locale a un impact profond sur l'accueil d'une nouvelle idée — la création d'un *núcleo* au Portugal —, puis sur la façon de s'y "accorder" (Schutz, 1976). La complexité est encore plus profonde si l'on tient compte de chaque directeur de *núcleo*, dont l'action soumise aux rapports institutionnels, est aussi influencée par sa propre personnalité, autant particulière que multiple. C'est ce qui le rend médiateur.

La totalité des données en jeu est hors de contrôle pour l'ethnographe, car les médiations au sein d'un *núcleo* sont certes mises en œuvre mais se font aussi mécaniquement, inconsciemment même. Elles résultent du déroulement toujours surprenant de la vie en société. Pour ceux qui s'inspirent d'ES, penser se munir d'un mode d'emploi fixé d'avance, c'est oublier que les configurations sont "liquides" (Bauman, 2006), c'est vouloir cadrer ce qui doit rester fluide.

Au bout de quarante ans d'expérience évolutive, les dirigeants d'ES disent qu'il n'y a jamais eu "un système" puisque le mode d'emploi est à refaire tous les jours, il dépend des personnes, des institutions et des territoires.<sup>10</sup> Les configurations, évolutives et propres à chaque contexte socioculturel, mettent à l'épreuve la garantie rassurante d'un plan fixe. En plus des médiations "à faire" (prévues en avance), celles qui "se font" (résultat des action-réactions au présent), ont besoin de leur liberté pour l'adaptation continue, pour la créativité et la "poesis" (Shklovsky, 2008).

Cette nécessité d'adaptation constante peut causer un inconfort chez certains directeurs et professeurs de *núcleos*. Elle n'est pas antinomique avec l'aboutissement à un objectif déterminé et commun. C'est le chemin pour y parvenir qui est différent. Cela oblige à composer entre tous les facteurs sociaux, institutionnels et personnels, ce

qui n'empêche aucun des deux *núcleos* d'aboutir à des résultats d'excellence artistique et de développement citoyen.

Le mot "difficulté" a été employé au cours de cet article pour caractériser les nécessités d'adaptation aux configurations des échelles institutionnelle et individuelle. Ce transfert est en effet difficile, risquant de défaire l'idéalisme initial de certains directeurs de *núcleos* à travers le monde. Mais prises en compte en avance, ce à quoi peut aussi contribuer la littérature académique, les adaptations auxquelles les programmes sont menés deviennent aussi des opportunités. La rencontre avec l'autre, qu'il soit institutionnel ou personnel, permet de créer du nouveau ensemble, ce que Jacques Demorgon (2004) nomme "interculturalité d'engendrement". Cette capacité de compromis est essentielle. Par conséquent, les bons résultats socioculturels, atteints grâce aux constantes médiations transformatrices, remettent en cause des configurations dépassées, les obligeant à se re-configurer.

## Notes

- 1 Chiffres de Fundamusical en février 2015, rendus publics à l'occasion de l'anniversaire des 40 ans d'El Sistema. Voir le site officiel: [www.fundamusical.org.ve](http://www.fundamusical.org.ve)
- 2 Voir le site des amis d'El Sistema à travers le monde: [www.sistemaglobal.org](http://www.sistemaglobal.org)
- 3 Voir le site officiel : [www.orquestra.geracao.aml.pt](http://www.orquestra.geracao.aml.pt). Voir aussi le livre récent "Crescer na Orquestra Geração ", (Lopes & Mota, 2017).
- 4 Entretien semi-directif du 27 juin 2015, Lisbonne.
- 5 Pour les citations qui suivent, voir le Chapitre V, Parents d'élèves, page 249 de (Sarrouy, 2017).
- 6 Au cours d'un focus-group avec les madres du núcleo Santa Rosa de Agua. Maracaibo, 3 février 2015.
- 7 Idem.
- 8 Entretien semi-directif, mars 2015, Maracaibo, Venezuela.
- 9 Entretien du 26 mars 2015 à Fundamusical, Caracas. Lire suite, page 307 (Sarrouy, 2017).
- 10 Notamment au cours des entretiens en Mars 2015 au Venezuela avec Eduardo Méndez (Directeur Exécutif), Víctor Salamanques (Assistant de la Direction Nationale) et Ruben Cova (Directeur Régional à Zulia).

## Références

- Bauman, Z. (2006). *La vie liquide*. Paris: Editions du Rouergue.
- Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel – Contres les pensées uniques*. Paris: Anthropos.

- Ducret, A. (2011). Le concept de “configuration” et ses implications empiriques: Elias avec et contre Weber. *SociologieS*. Retrieved from <http://journals.openedition.org/sociologies/3459>
- Elias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie?*. Paris: Pandora.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Glaeser, A. (2010). Une ontologie pour l'analyse ethnographique des processus sociaux. In D. Cefaï (Ed.), *L'engagement ethnographique* (pp. 219-272). Paris: Editions de l'EHESS.
- Hennion, A. (2007). *La passion musicale: Une sociologie de la médiation*. Paris: Métailié.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil.
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris: La Découverte.
- Lopes, J. T., & Mota, G. (2017). *Crescer a tocar na Orquestra Geração*. Aveleda: Verso da História.
- Machado, F. L. (2009). Quarenta anos de imigração africana: Um balanço. *Ler História*, (56), 135-165. doi: 10.4000/lerhistoria.1991
- Padilla, B., Azevedo, J., & Olmos-Alcaraz, A. (2014). Superdiversity and conviviality: Exploring frameworks for doing ethnography in Southern European intercultural cities. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 1-15. doi: 10.1080/01419870.2015.980294
- Padilla, B., & Ortiz, A. (2012). Fluxos migratórios em Portugal: Do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, XX(39), 159-184. doi: 10.1590/S1980-85852012000200009
- Ryle, G. (1949). *Concept of the mind*. London: Hutchinson and Company.
- Sarrouy, A. D. (2016). *Atores da educação musical: Etnografia comparativa entre três núcleos que se inspiram no programa El Sistema na Venezuela, no Brasil e em Portugal* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Sarrouy, A. D. (2017). *Acteurs de l'éducation musicale: Ethnographie comparative entre trois núcleos qui s'inspirent du programme El Sistema au Venezuela, au Brésil et au Portugal* (Thèse de doctorat). Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, France.
- Schutz, A. (1976). *Collected Papers II. Studies in social theory*. doi: 10.1007/978-94-010-1340-6
- Shklovsky, V. (2008). *L'Art comme procédé*. Paris: ALLIA.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. doi: 10.1080/01419870701599465

**Alix Didier Sarrouy**. Université Sorbonne Nouvelle, Paris III, Ecole Doctorale Arts & Medias (ED267), Centre de Recherche sur les Liens Sociaux – CERLIS (UMR8070, CNRS).

**Data de submissão:** 30/05/2017 | **Data de aceitação:** 15/09/2017



## O QUE ANDAM A DIZER SOBRE EDUCAÇÃO, MUSEU E CIDADE EDUCADORA?

## WHAT IS THE LITERATURE SAYING ABOUT EDUCATION, MUSEUM AND EDUCATING CITY?

*Cristina Carvalho*

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Programa de Pós-Graduação em Educação; CTCH – Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio & Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI), PUC-Rio. Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Cardeal Leme, sala 1052, 22451-900 Gávea, Rio de Janeiro, Brasil. *Email:* cristinacarvalho@puc-rio.br

*João Teixeira Lopes*

Universidade do Porto, Faculdade de Letras (FLUP), Departamento de Sociologia & Associação Portuguesa de Sociologia. Via Panorâmica Edgar Cardoso, 4150-564 Porto, Portugal. *Email:* jlopes@letras.up.pt

*Clarisse Duarte Magalhães Cancela*

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) & Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI). Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Cardeal Leme, sala 1052, 22451-900 Gávea, Rio de Janeiro, Brasil. *Email:* clahcancela@gmail.com

**Resumo:** Este artigo pretende apresentar uma reflexão sobre a relação entre cidade educadora e museu, centrando-se no município de Taubaté e no Museu Monteiro Lobato, em São Paulo/Brasil. Em um primeiro momento, buscou-se conceituar esses termos para, então, efetuar uma busca por trabalhos que abordam a temática. Nessa revisão, foi possível constatar o reduzido número de estudos que tomam a relação “museu e cidade educadora” como objeto de investigação, apontando, assim, para a urgência de pesquisas nessa área.

**Palavras-chave:** cidade educadora, educação, Museu Monteiro Lobato, Taubaté.

**Abstract:** This article presents a discussion on the relationship between the educating city and the museum, focusing on the municipality of Taubaté and the Monteiro Lobato Museum, São Paulo/Brazil. Firstly, we conceptualized these terms as well as overviewed and discussed the scientific literature on this theme. In this review, we confirmed the small number of studies that take the relation “museum and educating city” as research object. As such, it is of the utmost importance to develop research in this area.

**Keywords:** educating city, education, Museu Monteiro Lobato, Taubaté.

### Introdução

O ponto de partida para a produção deste artigo foi o interesse em investigar a relação entre cidade educadora e museu, tendo como recorte a cidade de Taubaté e o Museu Histórico, Folclórico Pedagógico, Monteiro Lobato (MHFPML),<sup>1</sup> mais conhecido como Museu Monteiro Lobato, no Estado de São Paulo/Brasil.

Julgamos necessário discorrer sobre o conceito de cidade e a sua influência na formação de identidade do cidadão, para então conceituarmos o de cidade educadora de modo a compreender o que essa expressão envolve e significa. Nesse sentido, consideramos igualmente importante apresentar a cidade de Taubaté para situar o leitor em relação ao espaço físico no qual esta pesquisa se situa.

O Museu Monteiro Lobato é importante referência na cidade de Taubaté, pois, como já denota no nome, se refere ao escritor brasileiro infantil mais conhecido no país. A função da instituição é manter viva a memória de Monteiro Lobato e, para tanto, exerce distintas atividades educativas dentro e fora do seu espaço.

O objetivo principal é tentar encontrar, na literatura, elementos que permitam dar conta de que Taubaté é uma cidade educadora, isto mediante a análise das ações educativas do museu em questão, mesmo entendendo que a cidade educadora não se restringe apenas à relação museu-cidade.

A escolha da metodologia utilizada nessa primeira etapa da pesquisa, a da revisão de literatura, pretendeu reunir alguns dos trabalhos produzidos sobre a temática, de modo a nortear os próximos passos da investigação. Verificamos que a produção, principalmente sobre cidade educadora, não é extensa, justificando a realização desta pesquisa.

Para orientar o tema da investigação, cabe destacar algumas questões que auxiliaram na análise de literatura: a) O que significa o museu para a população e para a cidade de Taubaté?; b) O museu se reconhece como instrumento para o desenvolvimento local?; c) O que Taubaté tem feito para inserir o patrimônio na vida de seus habitantes?; d) Como Taubaté influencia na construção da cidadania dos seus habitantes e, conseqüentemente, na formação cultural? Para complementar a investigação julgamos pertinente questionar também quem está autorizado a dizer que Taubaté não pode, mediante suas ações educativas, se configurar como cidade educadora? E, o que, de fato, caracteriza uma cidade como sendo cidade educadora?

### **Situando o leitor: a cidade de Taubaté e o Museu Histórico, Folclórico e Pedagógico Monteiro Lobato (MHFPML)**

Taubaté, cidade situada no interior do Estado de São Paulo (Brasil), na região denominada Vale do Paraíba, possui em torno de 305 mil habitantes.<sup>2</sup> A cidade aparece de modo pioneiro quando se fala de economia, mídia, educação, arte e cultura. Juntamente com outras cidades do mesmo Estado, é um dos municípios que apresenta ótima infraestrutura a nível cultural, com arquivos, bibliotecas, teatros, fundações, museus, etc.

A cidade apresenta outras duas alcunhas mais conhecidas pela população: Capital Nacional da Literatura Infantil<sup>3</sup> e Capital Universitária do Vale do Paraíba. A primeira decorre de um taubateano nacionalmente conhecido: o escritor Monteiro Lobato, também responsável pela obra literária *Sítio do Pica Pau Amarelo*. E a segunda alcunha deve-se ao fato da cidade apresentar um dos melhores sistemas de educação da região, contando com um elevado número instituições de ensino nos diferentes níveis: educação infantil, fundamental, médio e quatro Universidades.<sup>4</sup>

O símbolo da cidade é o Museu Histórico, Folclórico e Pedagógico Monteiro Lobato (MHFPML), mais conhecido como Sítio do Pica Pau Amarelo. O espaço foi criado pelo Decreto Estadual nº 33909, de 04 de novembro de 1958,<sup>5</sup> tendo sido aberto ao público apenas em 20 de abril de 1981, pois o imóvel precisou passar por diversas restaurações<sup>6</sup> devido ao mau estado de conservação.

O processo de municipalização da instituição teve início em 2009, mas foi concluído em 2013. Desde então a Prefeitura de Taubaté é responsável pela sua gestão. Em relação a sua tipologia, o decreto de criação do museu o coloca como museu folclórico, mas também é possível denominá-lo de museu casa, histórico, pedagógico, de literatura,<sup>7</sup> museu de cidade e da infância.<sup>8</sup> Refletir sobre o que é este espaço e o que ele representa para a cidade é refletir igualmente sobre a importância e necessidade de um museu que possibilite a preservação da memória de grandes escritores brasileiros, não deixando, assim, que suas obras caiam no esquecimento.

O Sítio do Pica Pau Amarelo teve um Plano Museológico elaborado no ano de 2010 pela empresa Exposição, Museus e Projetos Culturais (Expomus) em parceria com a Associação Cultural de amigos do museu casa de Portinari (ACAM PORTINARI) e com a Secretaria de Estado da Cultura, através da Unidade de Preservação do Patrimônio Museológico do Estado de São Paulo (UPPM). A motivação para sua elaboração se deu ao entender que ao planejar sua gestão, o trabalho realizado pela instituição, seja ele de natureza operacional, administrativa, técnico, entre outros, se fortalece, promovendo assim a preservação e difusão do patrimônio cultural a curto, médio e longo prazo.

No Plano Museológico também é possível perceber a ênfase entre a relação do Museu com a cidade em que se localiza, onde a instituição é denominada de museu de cidade. Para Meneses (2003, p. 257): “o museu de cidade deve ser uma referência inestimável para conhecer a cidade, entendê-la (no seu passado e no presente), fruí-la, prever o seu futuro, enfim, amá-la e preocupar-se com ela e agir em consequência.”. Ressalta-se também a importância do museu se inserir no espaço em que se encontra:

Qualquer que seja seu tamanho, suas coleções e seu tipo de gestão, os museus devem desempenhar um papel capital no desenvolvimento da política de uma cidade. Não há desenvolvimento sustentável sem desenvolvimento cultural. Certamente, *o museu está a serviço da sociedade*. (Expomus, 2010, p. 4)

## A cidade e seu papel na formação cultural

Para discorrer sobre o conceito de “cidade educadora” é necessário pensar o conceito de cidade e sua relação com a formação cultural dos cidadãos. Rémy e Voyé a definem como:

(...) uma unidade social que, por convergência de produtos e de informações, desempenha um papel privilegiado nas trocas — materiais ou não —, em todas as actividades de direcção e de gestão e no processo de inovação. É por excelência, o lugar onde grupos vários, embora permanecendo distintos uns dos outros, encontram entre si possibilidades múltiplas de coexistência e de trocas mediante a partilha legítima de um mesmo território, o que não somente facilita os contatos programados, mas principalmente multiplica as hipóteses de encontros aleatórios e favorece o jogo das estimulações recíprocas. Lugar a partir do qual se estrutura o campo das actividades sociais, a cidade também confere uma dimensão sistemática à cultura regional circundante; pode também, pelo contrário, ser, em certos momentos, um lugar de ruptura e de inovação. (Rémy & Voyé, 1992, pp. 14-15)

Na perspectiva dos autores, é possível compreender a cidade através de um conceito descritivo e um conceito interpretativo. O descritivo se refere à realidade material como o espaço físico da cidade em si, sua arquitetura, seus espaços públicos e privados e a questão da densidade habitacional. Estes elementos morfológicos distintos permitem perceber que a cidade apresenta diversas funções e que estas estão inter-relacionadas com seus espaços. Já o conceito interpretativo passa pela questão da definição da relação entre a apropriação do espaço e a dinâmica coletiva que se estabelece. É possível distinguir dois tipos de apropriação: para um determinado grupo social, o espaço pode ser um trunfo e/ou impulsionador da mobilidade; para outro, o mesmo espaço pode se constituir como uma desvantagem que limita e/ou exclui este grupo da mobilidade, ou seja, exclui efetivamente alguns grupos da participação do meio urbano.

Mover-se pelo espaço muitas vezes demanda certo aporte econômico, porém, mais do que isso, se a possibilidade cultural adquirida for reduzida, desenvolve-se a necessidade de um enraizamento espacial concreto, limitando a mobilidade, pois as referências concretas não são transponíveis a outros espaços. Percebe-se esta

condição nos grupos sociais menos favorecidos, implicando nas suas condições de relações sociais, pois estas ficam mais restritas às condições de anonimato ou limitadas à vizinhança. No entanto, quando a capacidade cultural é ampliada, a necessidade de pontos de referência concretos é limitada, aumentando a capacidade de mobilidade, pois a proximidade espacial não é determinante para a construção das relações e as barreiras físicas tornam-se mais facilmente transponíveis pela capacidade de abstração que, por conseguinte, permite maior domínio dos espaços não antes conhecidos. Percebe-se esta condição nos grupos sociais mais favorecidos, implicando também nas suas condições de relações sociais que acabam por se desenvolver.

Segundo Canclini (2013), o espaço público ainda apresenta ruptura entre os bairros de zonas mais ou menos qualificadas e se torna mais complexo mediante três fatores: o alargamento dos meios virtuais de comunicação, a convivência e a segregação, complexificando também a questão da mobilidade. O autor afirma que:

As cidades, sobretudo as grandes cidades, são sistemas espaciais e redes de comunicação. Uma cidade habita-se e faz-se circular, e ambos os modos de a ocupar complementam-se: movimentar-se para trabalhar e consumir é, supostamente, uma maneira de a usar. Portanto, a cidade forma seus habitantes pelos procedimentos em que organiza a ocupação do espaço e pelas oportunidades que oferece de informar-se, conhecer e actuar comunicando-se. (Canclini, 2013, p. 157)

Rémy e Voyé (1992), referindo-se às trocas, e Canclini (2013), ao mencionar o uso da cidade, fazem alusão à mobilidade, pois é ela que facilita ou dificulta o uso dos espaços, e é nesse mesmo espaço urbano que a sociedade se expressa, sendo possível dizer que as relações espaciais são relações sociais.

O processo de urbanização é modificado pela relação entre a vida social e o local em que se habita, já que havia uma necessidade de morar perto do local de trabalho antes da urbanização e, hoje em dia, já não é algo tão necessário devido à facilidade de locomoção.

Como já mencionado, o ponto central de uma cidade é a mobilidade e, visto que ela agiliza as trocas — materiais ou não —, tem também influência na questão da formação cultural, compreendendo-a como troca de conhecimento. A este respeito Bauman (2013) faz uma reflexão sobre a sociedade em que vivemos: a do conhecimento ou da informação? Apesar de existir número maior de informações produzidas e disponibilizadas, nem todas são entregues, havendo ainda retenção por parte de um grupo mais favorecido. O autor aponta então para uma sociedade da informação, e, ainda que a cidade contribua para uma formação cultural, nem todos os grupos são beneficiados, acentuando as desigualdades sociais.

Para Canclini (2013), a contribuição da cidade para o desenvolvimento cultural se dá quando há uma combinação entre as comunicações tecnológicas e o conhecimento histórico-territorial, o que vai ao encontro do pensamento de Rémy e Voyé: “a proximidade territorial já não é a base prioritária da proximidade cultural e as formas culturais autonomizam-se em relação ao enraizamento regional de tal modo que o papel do espaço se vai reduzindo no fechamento das redes de interdependência” (Rémy & Voyé, 1992, p. 87).

Lopes (2008) também entende que a mobilidade real é ingrediente necessário para uma melhor formação cultural, já que transitar pela cidade amplia o capital econômico, cultural e social, facilidade que, em geral, está ligada às classes sociais mais altas. No entanto, para as classes menos favorecidas geralmente se oferece uma mobilidade virtual que não quer dizer uma inclusão real, pois ter acesso à tecnologia não significa saber usá-la, mascarando assim uma suposta mobilidade real.

Ainda sobre a questão dos grupos menos favorecidos, Moll (2013, p. 215) destaca que “para estes, grupos ou indivíduos [“sem casa, sem família, sem escola”], perdidos e isolados no fluxo das cidades, ao contrário, a rua - via - de - regra - representa insegurança, violência e guetização”, aspecto que afasta cada vez mais da necessária mobilidade real e de uma formação cultural. A autora também questiona: como se tornar habitante da cidade, visto que para muitos cidadãos não é facilitada a exploração do espaço urbano?

É importante entender que a cidade tem grande influência na identidade social do cidadão, ressaltando-se a mobilidade que se tem pela cidade, pois o uso do espaço público é condição do cidadão e é através da sua exploração que a formação cultural é fortalecida e, conseqüentemente, sua identidade social, é formada.

Quando mencionamos identidade social, cidadania e uso do espaço é possível pensar sobre cidade educadora, já que seu propósito é valorizar a função educativa da cidade, entendendo que esta mesma educação não deveria ficar restrita a certos espaços e enquanto privilégio para alguns grupos. A educação, em sentido amplo, é primordial para que se compreenda um uso mais adequado da cidade, e conseqüentemente, do “ser cidadão”.

O conceito de cidade educadora, antes conhecido como Cidade Educativa, foi elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na década de 1970. Em 2004 foi redigida a proposta definitiva da Carta das Cidades Educadoras contendo seus propósitos e objetivos, bem como a definição do que seria uma cidade educadora:

A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu

território e cidades de outros países. O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. (Carta das Cidades Educadoras, 2004, p. 2)

Vieira e Aquino (2015) afirmam que a definição de cidade educadora, por ser ampla, é aplicável a outros espaços/cidades que não configuram na lista da Associação Internacional das Cidades Educadoras (IAEC),<sup>9</sup> desde que esses mesmos espaços se perguntem sobre seus objetivos e que tipo de homens querem formar. Os autores definem a missão e objetivo de uma cidade educadora:

(...) promoção de cidadania, lazer, esporte, saúde, cultura, etc. (...). Como objetivos específicos, destacam-se o desenvolvimento da consciência ambiental, a melhoria da qualidade de vida, o aumento da participação política e o fortalecimento da memória e da identidade cultural via vinculação com o patrimônio urbano. (Vieira & Aquino, 2015, p. 319)

Conforme já destacado anteriormente, a cidade tem um potencial educativo e influencia na identidade dos seus habitantes, porém, essa mesma cidade será mais educadora à medida que houver maior diálogo entre ela e as instituições que a compõem para que haja uma melhor coordenação das políticas educativas. Nesta perspectiva, será possível desenvolver o potencial educativo de cada espaço e, consequentemente, ampliar a formação cultural, além de combater a exclusão, tanto física quanto social, através de uma reestruturação da mobilidade.

Ao abordar o conceito de educação para a cidade educadora, englobamos a educação formal, não formal e informal sem hierarquizá-las, pois defendemos o diálogo e a participação dos cidadãos para que se apropriem e se identifiquem cada vez mais com o território em que estão inseridos.

Em suma, uma cidade educadora com identidades fortes é aquela que, entre muitas outras dimensões, assenta numa sociedade civil que respeita todas as vidas, recusa a violência, promove a generosidade e a solidariedade, combate as formas de exclusão e injustiças, defende a liberdade e a diversidade cultural, preserva o ambiente e o patrimônio, reinventa o espaço público convivial, preserva a memória e se projeta em ambientes de inovação criativa, de (re)construção de identidades. (Guarda, 2017, p. 5)

## **O museu e a cidade**

Para que a cidade seja uma cidade educadora é necessário cumprir alguns requisitos: sua adesão ser aprovada por órgão municipal da cidade; cumprir os princípios da Carta das Cidades Educadoras; participar dos canais de debate da Associação

Internacional das Cidades Educadoras e pagar a cota anual. No entanto, nada é colocado por este mesmo órgão quando se pensa em ações fiscalizadoras para verificar se a cidade está de fato, sendo educadora.

A Carta das Cidades Educadoras (2004) destaca três princípios: “o direito a uma cidade educadora”, “o compromisso da cidade” e “ao serviço integral das pessoas”. A cidade que quiser se tornar uma cidade educadora deve seguir estas diretrizes, pois:

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. (Carta das Cidades Educadoras, 2004, p. 2)

Ao ter como objetivo o desenvolvimento de seus habitantes, a cidade deve investir em equipamentos culturais, acolhendo distintas manifestações culturais, sejam elas inovadoras ou da cultura popular. O município deve ofertar debates, espaços de formação e intercâmbio cultural para que auxilie o município a construir sua identidade cultural e, conseqüentemente torná-lo cidadão. Certamente “cidadania” é um conceito amplo, mas, de modo geral, no contexto deste artigo, nos referimos à capacidade de a população ter meios para discernir, pensar e opinar sobre aspectos que permeiam nosso cotidiano, exercendo seu papel de cidadão.

Entendemos que não é só o museu que tem a capacidade de fazer com que a cidade se torne uma cidade educadora. É necessário que toda a cidade se envolva neste projeto, no entanto, entendemos também que o Museu Monteiro Lobato apresenta uma capacidade de articulação entre governo e população que acaba por se destacar num possível processo de pensar Taubaté como cidade educadora.

Além das atividades que promovem dentro do espaço físico do museu – teatro, contação de histórias, visitas guiadas – há duas (2) atividades que o Sítio do Pica Pau Amarelo promove com a intenção de aproximá-lo do seu território e contribuir para o significado de “cidade educadora” aqui atribuído a Taubaté: Trilha Cultural e Passeio do Visconde. A primeira, teve início em 2014 e tem o objetivo de incentivar a população a visitar os museus da cidade:

A ação contemplou nove museus locais, com o objetivo de especializar suas estratégias de comunicação institucional e formatar de um Plano de Comunicação Institucional em Rede. Foram confeccionados trinta mil folders para distribuição gratuita, que apresentam instituições de Taubaté enquanto excelentes oportunidades de cultura,

lazer e diversão. O estudo tem como proposta identificar e valorizar a diversidade do patrimônio natural, histórico e cultural, resguardado nos equipamentos da região.<sup>10</sup>

Para atingir este objetivo, o Sítio e outros museus vão até as escolas, fazem oficinas e depois convidam o público para irem até os museus. O Passeio do Visconde, que também se iniciou em 2014 é um projeto de educação patrimonial que tem como objetivo “levar a comunidade a um processo ativo de reconhecimento crítico, apropriação consciente e valorização de sua herança cultural através da visitação monitorada aos patrimônios culturais taubateanos”.<sup>11</sup>

A perspectiva defendida neste artigo é de que quanto mais diálogo houver entre o museu e a comunidade, maior a possibilidade da comunidade se sentir detentora do patrimônio que a cerca, intensificando sentimentos de cidadania e identidade, além do reconhecimento da importância de se preservar o patrimônio que está dentro dos museus. Quando os museus realizam ações fora do seu espaço físico, seja em um bairro, ou em uma praça, por exemplo, aproximando-se cada vez mais de seu território, estão desconstruindo a ideia de que somente “escolarização [é] decisória da condição de cidadão” (Arroyo, 2010, p. 23).

A diversidade é inerente às cidades actuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural. (Carta das Cidades Educadoras, 2004, p. 3)

## **Alguns estudos sobre museus, educação e cidade educadora**

### *Breve relato sobre os museus*

Em 2009, no Brasil, o Estatuto de Museus<sup>12</sup> apresentou, em seu primeiro artigo, uma definição para essas instituições:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (Lei n.º 11904/09, 2009, p. 1)

Nessa definição se enquadram também as “instituições e os processos museológicos voltados para o trabalho com o patrimônio cultural e o território visando ao

desenvolvimento cultural e socioeconômico e à participação das comunidades.” (Lei n.º 11904/09, 2009, p. 1). Foram igualmente definidos princípios fundamentais dos museus em seu artigo segundo:

I – a valorização da dignidade humana; II – a promoção da cidadania; III – o cumprimento da função social; IV – a valorização e preservação do patrimônio cultural e ambiental; V – a universalidade do acesso, o respeito e a valorização à diversidade cultural; VI – o intercâmbio institucional. (Lei n.º 11904/09, 2009, p. 1)

Em uma breve análise, é possível distinguir dois momentos distintos na narrativa dos museus: num primeiro período, esse espaço não era aberto ao público em geral e sim à elite econômica e erudita, assumindo como função principal o ensino e a pesquisa voltados apenas aos pares. Num segundo momento, no século XVIII, os museus foram paulatinamente abertos ao público, provocando então a necessidade de se reinventar. A informação entre pares, que circula apenas no âmbito dos museus, seria agora finalmente voltada também para o público leigo, externo à área científica. Como fazer tal adaptação? As coleções assumiram papel de destaque nesse movimento, contribuindo para a difusão da informação que se pretendia “passar” a esse novo público.

Pode-se dizer que os museus são a forma “mais clássica” da “educação não formal” na sociedade. Este rótulo data do século XX e, segundo Trilla et al. (2008), as modificações ocorrem no âmbito das estruturas e metodologias, pois a educação não formal abrange outros tipos de espaços, procedimentos, agentes, entre outros. Buscando uma definição, o autor compreende que educação não formal é “o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema institucional regrado” (Trilla et al., 2008, p. 42).

Como é possível perceber, a questão educacional está intrínseca aos museus, que, apesar de não ter a obrigação de educar, possuem o potencial e a intenção de fazê-lo. Sander destaca a importância de se pensar essa relação educativa:

Ao pensar a relação educativa do museu fundamentada na perspectiva emancipatória proposta por Paulo Freire, os educadores e agentes responsáveis pela socialização do patrimônio cultural podem refletir sobre a importância dos espaços educativos não formais na formação da subjetividade das pessoas, desencadeando um processo reflexivo sobre a utilização dos espaços museológicos na prática pedagógica e permitindo redirecionar a ação pedagógica numa perspectiva crítica, que valorize a diversidade cultural e as memórias das comunidades. (Sander, 2006, p. 14)

Com o intuito de ampliar a reflexão sobre a relação entre “educação” e “museus”, apresentamos a investigação de Seibel-Machado (2009), um extenso e minucioso trabalho sobre esta temática com um recorte temporal de 1987 e 2006. O estudo de Vianna (2015) apresenta o levantamento até 2014 em todo o Brasil, ampliando assim a pesquisa realizada por Seibel-Machado (2009).

A investigação de Seibel-Machado (2009) teve como objetivo destacar o papel do setor educativo dos museus, assinalando suas abordagens pedagógicas a partir da literatura produzida nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Ao analisar os trabalhos, apresenta as instituições estudadas, os temas, objetivos, formação dos autores, referenciais teóricos e metodologia, bem como aponta lacunas e contribuições. Nesta análise destaca o quanto o museu não é neutro, nem suas ações, tendo como pressuposto que a prática educativa é intencional e atende determinados públicos. Formula então novas reflexões e questões para tentar produzir uma prática educativa que seja transformadora, respaldada também em sua experiência no setor educativo do Museu da Vida, localizado na cidade do Rio de Janeiro.

Além de ser uma prática intencional, a literatura trata a educação como um dos principais objetivos dos museus de distintas tipologias e avalia que o setor educativo é responsável por desenvolver as ações educativas. No entanto, de modo geral, os estudos não esclarecem que tipo de educação é esta e como desenvolvê-la, o que pode ocasionar a “escolarização do museu” já que, por vezes, toma-se como referência as diretrizes voltadas para as práticas escolares. Corre-se então o risco de se voltar à questão do museu como complemento escolar, o que seria uma redução do que de fato o museu é e pode ser. Para a autora falta, portanto, informação e orientação nas ações desenvolvidas pelos profissionais e considera que:

[como] os museus estão inseridos numa sociedade cindida por profundas desigualdades econômico/sociais, políticas e culturais, a identificação e explicitação dos referenciais que informam a sua prática educativa nos ajudam a compreender os interesses que eles priorizam nas ações educativas que oferecem ao público visitante. (Seibel-Machado, 2009, p. 4)

No entanto, da mesma maneira que os museus podem ser reprodutores de discursos, podem também, segundo Seibel-Machado:

(...) contribuir para a sua transformação, ao buscar possibilidades de construir, no âmbito das contradições e dos limites do sistema capitalista, propostas e situações educativas que favoreçam a construção de relações sociais voltadas para um outro tipo de sociedade. É nessa perspectiva teórica que buscaremos entender a questão educativa nos museus. (Seibel-Machado, 2009, pp. 11-12)

Na literatura analisada, a autora identificou que a temática mais frequente era de avaliação dos processos educativos e de denúncia à má condição de trabalho nos setores educativos, o que é contraditório, visto que para o museu a educação é importante. Seibel-Machado (2009) constatou também que a maior parte dos princípios pedagógicos que norteiam as ações educativas são aqueles que estão presentes no ensino formal em distintos momentos, como escolanovismo, tecnicismo, entre outros.

Vianna (2015) trabalha com o enfoque na educação de jovens e adultos (EJA) e da sua relação com os museus. Buscando delinear as pesquisas sobre a temática, realizou também um levantamento bibliográfico sobre a educação nos museus no período de 2007 a 2014, utilizando como fontes o Banco de Teses da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tendo em vista o enfoque na EJA, que não se configura como objeto da reflexão aqui apresentada, destaca-se apenas que, no seu levantamento, a autora percebeu que os museus de ciência, por sua relação histórica com a educação, são o foco principal dos pesquisadores que estudam esta temática. Além disso, ressaltou que as produções voltadas para a relação EJA e museus são poucas, apresentando lacunas que merecem ser compreendidas:

A importância de se perceber como se dá a resignificação dos espaços museais por parte dos professores tem a ver com as especificidades dos estudantes jovens e adultos das escolas públicas e o necessário movimento de (re)apropriação de contextos e de diferentes práticas culturais que ocorrem e se (re)inventam em outros espaços que educam na sociedade, para além da escola, por toda a cidade. (Vianna, 2015, p. 54)

#### *Entrelaçando as palavras-chave*

A pesquisa teve por base as seguintes palavras-chave: “cidade educadora”, “educação patrimonial” e “Museu Monteiro Lobato”. Uma busca foi realizada a partir das fontes: Banco de Teses e Dissertações da Capes; Google acadêmico; e base SciELO (Scientific Electronic Library Online), compreendendo o recorte temporal de 2012 a 2016.

Tendo por base o Banco de Teses e Dissertações da Capes, ao buscar por “Museu e cidade educadora” ou “educação patrimonial e museu” nenhum resultado foi obtido. Na mesma plataforma, a ausência de trabalho se repetiu ao entrar com “cidade educadora e museu”. Entretanto, ao realizar a pesquisa apenas com “cidade educadora” o retorno foi de cinquenta e dois (52) resultados. Desse total, vinte e três (23) estão dentro do recorte temporal e, analisando os trabalhos, considera-se que três (3) se relacionam com a pesquisa a ser desenvolvida.

O primeiro trabalho que se relaciona com a pesquisa é de Martin (2014) que teve como objetivo geral avaliar as ações dos municípios paulistas que, no ano de 2012, estavam associados ao Movimento das Cidades Educadoras. Dentre seus objetivos específicos, destaca-se: investigar o Movimento das Cidades Educadoras levando em conta seu contexto histórico, elementos e pressupostos que o compõe. Para o desenvolvimento da pesquisa, recorreu à abordagem quali/quantitativa, análise documental e pesquisa bibliográfica. O conceito de cidade educadora e sua trajetória histórico-temporal configuram-se como aspectos explorados por Martin (2014), utilizando referências como a da Carta das Cidades Educadoras.

Temas como educação formal, não formal e informal são igualmente contemplados pela autora, pois acredita que a cidade educadora tem o potencial de educar ao longo da vida, assim como os museus e as escolas. Tanto a cidade educadora quanto os museus praticam a educação não formal, já a escola, a educação formal, e os três espaços podem ser vistos como “espaços de aprendizagem e de socialização” (M. C. Carvalho, 2016, p. 78). Martin (2014) também pontua dois aspectos importantes sobre a cidade educadora que estão interligados: o primeiro refere-se à natureza das políticas que norteiam as ações, vinculadas ao Estado e não ao governo, ponto que merece atenção para que as metas estabelecidas sejam mantidas quando houver troca de governo. O segundo aspecto faz alusão a não existência de um modelo de cidade educadora, já que seu conceito é dependente da dinâmica de cada cidade e o sucesso de suas ações está relacionado a sua gestão/política. Ambos os pontos destacados são importantes para pensarmos o que é uma cidade educadora, sua concepção e seus objetivos.

Em suas conclusões, a autora ressalta o quanto os princípios básicos da cidade educadora estão embasados na democracia, onde há diálogo entre instituições, habitantes e governo local. Quanto mais diálogo houver entre estas instâncias maior a possibilidade da população se sentir detentora do seu patrimônio, entendido aqui como a cidade e tudo o que nela está contemplado, intensificando sentimentos de cidadania e identidade. Nesta perspectiva, à medida que nos apropriamos cada vez mais do território ao qual estamos inseridos, menos a escola se torna lugar único de construção de cidadania.

É importante ressaltar que o que norteia as ações das cidades educadoras são as peculiaridades de suas histórias, culturas, necessidades dos diferentes grupos existentes na sociedade, entre outros fatores. Cabe também lembrar que não se pode pensar em apenas uma identidade, pois a cidade é o espaço onde constantemente recriamos nossa identidade.

Após a análise apresentada por Martin (2014) e uma reflexão sobre a cidade a ser pesquisada — Taubaté —, é possível destacar que, apesar de não estar inserida

na Associação Internacional das Cidades Educadoras (IAEC), muitas ações do governo municipal podem ser classificadas como princípio das cidades educadoras, visto que prezam a participação popular. Além disso, a cidade já ostentou o título de “Cidade educacional por excelência”.<sup>13</sup> Segundo Vieira e Aquino (2015, p. 317) “a concepção de cidade educadora acabou por se tornar um princípio expandido e aplicável a âmbitos mais amplos e diversificados”.

Retomando a busca por trabalhos desenvolvidos sobre a temática em questão, a pesquisa realizada por Gomes (2013) teve como propósito observar a dinâmica da educação e o protagonismo que a cidade vem ganhando no papel educador ao analisar o Programa Bairro Escola do município de Nova Iguaçu, localizado no estado do Rio de Janeiro. O autor pontua a importância da educação “fora dos muros da escola” e a urgência de construção de um diálogo entre cidade e educação. Destaca, ainda, que a cidade permite diferentes práticas educacionais, sejam elas da educação formal, informal ou não formal, e a formação de novas políticas voltadas para a educação.

Para orientar sua pesquisa, e com a intenção de tornar a cidade um cenário de análise, o autor apresenta alguns questionamentos: “Como a cidade atua enquanto locus de realização e geração de práticas educacionais? (Cidade “palco” ou cidade “ativa”?); Qual é a natureza das práticas educacionais geradas e realizadas na cidade?; A cidade educa (por si só)?” (Gomes, 2013, p. 17). Ressalta, como maior desafio, a mudança de *locus* do seu olhar, pois, ao se analisar a educação pelo viés escolar é possível identificar práticas já demarcadas, bem como sujeitos delimitados (estudantes), mas, ao se debruçar para aspectos que envolvem a cidade, que instrumento pode orientar o olhar? Quem são os sujeitos? Quais são as práticas? Qual o papel das instituições que a compõe?

Para discutir a questão da cidade e educação, Gomes (2013) apresenta conceitos de educação formal, não formal e informal, onde praças, museus, bibliotecas, entre outros, seriam utilizados como espaços educativos em uma concepção ampla da educação que, nos dias atuais, não pode mais ser associada apenas à escola. O autor conclui, portanto, que a cidade não é agente já que seu papel educacional é inconsciente; no entanto, compreende que a cidade inspira e traz uma outra dimensão aos processos educacionais, tornando fundamental o diálogo. Para complementar a ideia ampliada de educação, recorremos a Dourado e Oliveira que consideram que: “a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas (...). Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas.” (Dourado e Oliveira, 2009, p. 203).

O último trabalho de busca com o conceito “cidade educadora” é o de M. P. Carvalho (2014). A autora aborda, além do conceito de cidade educadora, o de

Educação Patrimonial, dialogando com diversos autores. Buscou, dentre outras questões, as potencialidades da Educação Patrimonial junto aos professores da rede municipal de ensino da cidade de Vila Velha, localizada no Estado do Espírito Santo (Brasil). Sua perspectiva é no sentido de estimular a cidade como espaço formativo que tem o objetivo de construir a cidadania e conscientizar a população em relação ao patrimônio local. Ao longo do trabalho é descrita a relação entre cidade e educação, apresentando as práticas educativas que o meio urbano possibilita, como, por exemplo, museus, a própria escola, biblioteca etc.

É possível pensar que o conceito de cidade educadora e de educação patrimonial estejam atrelados, pois ambos entendem o diálogo como importante ferramenta para explorar o meio urbano, conhecer e dar significados ao patrimônio e, conseqüentemente, aprender a respeitá-lo. Segundo a autora “o espaço da cidade possui ampliadas possibilidades de práticas educativas, configura-se como um local de ações sociais, políticas, culturais, vivências que nos colocam em contato com diferentes formas de agir, pensar e sentir” (M. P. Carvalho, 2014, p. 49).

Ainda no trabalho de busca na base do Banco de Teses e Dissertações da Capes ao unir no recorte temporal proposto – “museu” “educação patrimonial” e “cidade educadora” – obteve-se mil oitocentos e doze (1812) resultados. Optou-se então por também refinar a busca nas áreas de concentração “Educação” e “Museologia e Patrimônio”, e o resultado foi de cento e quarenta e nove (149) estudos; porém, após uma análise dos trabalhos, foi possível constatar que apenas três (3) se relacionavam com a pesquisa a ser desenvolvida.

Destes, o primeiro trabalho é de A. D. H. Silva (2013), que analisa a questão da educação em museus através do Comitê de Educação e Ação Cultural (CECA), vinculado ao International Council of Museums (ICOM). Assim como Seibel-Machado (2009), o estudo busca identificar os pressupostos teóricos que guiam as práticas educativas nos museus. É interessante notar que, em um intervalo de seis anos, esta questão ainda é recorrente, ou seja, será que, mesmo a educação sendo primordial no museu, ainda assim, não é interessante refletir sobre seu papel na sociedade bem como modificar suas ações educativas de modo que tenha um maior alcance para todas as classes sociais e não seja um mero reproduzidor de práticas escolares?

A autora ressalta que a intenção de relacionar o homem, a educação, a função social e a cultura aparece no documento do CECA, propondo um museu que trabalhe na perspectiva de educar para transformar e trazer o público excluído para dentro da instituição, pois ainda há um público em potencial fora dos museus, já que, na maioria das vezes, existe um segmento da população que não se sente inserido no espaço cultural, geralmente em decorrência das diferenças sociais. Ou seja, quem é então o real visitante que vai ao museu?

O outro trabalho identificado nessa revisão de literatura é o de C. F. Silva (2013) que apresenta um estudo de caso sobre os exemplares dos periódicos Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica (NOPH) – 1984 a 1990 – e o Quarteirão, que se originou do próprio NOPH – 1993 a 2000 –, buscando compreender como se deu as representações sobre patrimônio, museu comunitário, ecomuseu e museu (C. F. Silva, 2013). O periódico NOPH surgiu com a intenção de divulgar as ações do Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica de Santa Cruz e do ecomuseu, criado em 1993, no bairro de Santa Cruz, no Rio de Janeiro. Para discorrer sobre ecomuseu, a autora dialoga com autores que buscaram construir esse conceito:

Eu vou do mais simples, pois não há um modelo e, ao contrário, há uma grande diversidade de aplicação do conceito. Eu prefiro dizer: o museu “normal” é um prédio, uma coleção, o público/ O ecomuseu é um território, o patrimônio, uma comunidade. O museu normal é a cultura “acima do sol”. O ecomuseu é um museu enraizado na cultura viva dos habitantes. É necessário também definir os objetivos. Para mim, o ecomuseu faz parte do instrumento da dimensão cultural do desenvolvimento local. Os museus comuns, ao invés disso, tem preferido com objetivos o desenvolvimento da cultura, a conservação do patrimônio, o acolhimento dos turistas, a formação das escolas etc.<sup>14</sup> (Varine, 2006, p. 5) (tradução nossa)

C. F. Silva (2013) também ressalta o quão importante foi o Ecomuseu de Santa Cruz no sentido de valorizar o bairro em que se insere e seu patrimônio, destacando igualmente a relevância dos periódicos avaliados – NOPH e o Quarteirão – para um processo de autorreconhecimento por parte da comunidade.

Retomando os espaços que serão objetos da investigação a ser desenvolvida – a cidade de Taubaté e o Museu Histórico, Folclórico e Pedagógico Monteiro Lobato –, além de refletir sobre a categoria de cidade educadora, é possível também pensar sobre um outro aspecto que envolve este espaço museológico: será que esta instituição pode se configurar como um ecomuseu, já que, segundo Varine (2006), se constitui em patrimônio, território e comunidade, aproximando-se do objetivo da cidade educadora, que também pensa na questão do território e do desenvolvimento da vida dos seus cidadãos?

Por último o trabalho de Melo (2015), que investigou questões sobre a educação museal e sua relação com elementos que constituem a escola. Ao optar por utilizar o termo “educação museal”, a autora apresenta um levantamento bibliográfico relevante e o confronto com “educação patrimonial”, dialogando com Chagas (2009) e Cabral (2012) na tentativa de conceituar esses termos. Num primeiro momento os dois conceitos são percebidos como sinônimos, porém, a autora afirma, *a posteriori*, que a “educação patrimonial” estaria ligada à

preservação do patrimônio e a “educação museal” seria utilizada como a ação educativa que se dá no museu.

Em seu trabalho, Melo (2015) segue abordando o cenário da educação museal e o quão escasso configura-se pesquisas que se utilizam desta expressão, já que ainda é um conceito recente e se aproxima do conceito de Educação Permanente criado pela UNESCO em 1960, que reforçava a ideia de complemento à educação formal. No entanto, muito mais do que o nome dado ao conjunto de ações educativas praticadas nos museus — “educação museal”, “educação em museus” e outros, o que de fato o aproxima da educação formal e o torna complementar é a maneira como são realizadas suas práticas educativas. Ressalta-se também que a abordagem não recai sobre a escola, representante clássico da educação formal, como algo negativo, mas os museus não apresentam os mesmos objetivos, logo, é urgente pensar em práticas educativas diferenciadas.

No Google acadêmico foi também utilizado o mesmo recorte temporal (2012-2016). Ao buscar — “Museu Monteiro Lobato e cidade educadora” —, obteve-se zero (0) resultados. Entretanto, na busca por “Museu Monteiro Lobato”, foram localizados quatro (4) trabalhos, sendo que um (1) se relaciona com a temática da investigação.

O trabalho é o de Rodriguez (2015) que abordou residências particulares que se tornaram museus e cita o Museu Monteiro Lobato, pois este foi moradia do avô de Monteiro Lobato, José Francisco Monteiro (Visconde de Tremembé). Sobre o nascimento do neto não se sabe ao certo se foi na mesma Chácara ou em outro local, mas ele visitava seu avô constantemente. O Museu Histórico, Folclórico, Pedagógico Monteiro Lobato está cadastrado como histórico, pedagógico, folclórico e de literatura,<sup>15</sup> mas também pode ser pensado como museu-casa e até ecomuseu, pois tem como objetivo aproximar a personagem principal da sociedade em que se localiza, bem como divulgar a obra do escritor.

Nesse sentido, de acordo com Plano Museológico “O Museu Histórico, Folclórico e Pedagógico Monteiro Lobato tem como missão a preservação e a divulgação da obra de Monteiro Lobato, por meio de programas de preservação, comunicação e pesquisa, voltados para diferentes segmentos da sociedade” (Expomus, 2010, p. 25).

Analisando então a missão expressa pelo Museu, é possível encontrar algumas especificidades das casas museu apontadas por Rodriguez (2015), como: vontade e necessidade de preservar a memória em questão e a existência de acervo material e imaterial que torne viva a lembrança do personagem. Além disso, nesta tipologia de museus, acervo e proprietário estão profundamente vinculados, como constatado no museu em questão.

Na mesma plataforma de busca, o Google acadêmico, ao entrar com “cidade educadora e museu”, nenhum resultado foi obtido, mas, com a procura por “cidade educadora” foram localizados oitocentos e setenta e nove (879) resultados. Ao refinar a busca, unindo “museu” “educação patrimonial” “cidade educadora”, foram gerados trinta e seis (36) resultados, dos quais dois (2) são pertinentes para a presente pesquisa.

É de destacar o trabalho de Cury e Moraes (2012), que procurou investigar o conceito de Educação Patrimonial em relação à valorização do patrimônio e à crescente oportunidade de diálogo com o campo da educação. Os autores compreendem que a noção de patrimônio se expandiu, sendo necessário entender as diferentes manifestações culturais relacionadas à dinâmica das cidades. Explicitam então a importância do acesso a esse patrimônio e citam como exemplo os programas educativos *Ciudad Educadora* e *La città dei Bambini*, que incentivam os habitantes a se engajarem nas questões relacionadas à vida social da cidade para compreenderem o universo da cultura e perceberem que os campos da Educação e do Patrimônio influenciam as políticas culturais da cidade.

Franco, Prados e Bonini (2015) investigaram a formação da cidadania dos alunos da educação básica da cidade de Guararema, também localizada no Estado de São Paulo, através do potencial educativo do patrimônio material e imaterial. A intenção dos autores foi refletir sobre a Educação Patrimonial na cidade educadora e problematizar a prática educativa, seja ela formal ou não formal, que apenas transmita e contemple o patrimônio sem dar a ele qualquer sentido, no intuito de colaborar para uma gestão do patrimônio cultural. Nesta perspectiva, a Educação Patrimonial assume papel importante enquanto possibilidade de um diálogo entre os educandos e cidadãos e sua postura em relação aos bens culturais. Os autores reforçam que para uma melhor apropriação crítica do patrimônio é necessário que se ultrapasse o espaço escolar, envolvendo diversas instituições, pois compreendem que deste modo o sentimento de responsabilidade com o patrimônio cultural se torna maior, já que igualmente reforça o sentimento de pertença.

Por fim, na base SciELO não foi localizado nenhum resultado com os conceitos propostos.

### **Considerações finais**

Apesar da vasta literatura sobre educação e museus, a busca por trabalhos sobre “cidade educadora” apresenta um número reduzido de estudos, e se apresenta ainda mais reduzido quando tentamos relacionar as palavras: “museu”, “educação” e “cidade educadora”.

Tal constatação é curiosa, visto que, como já apresentado neste artigo, a definição de museu e cidade educadora é muito próxima, levando a crer que haveria uma maior produção de estudos sobre esta relação.

A dificuldade em definir o que é “cidade educadora” pode se configurar como um dos motivos para esse número reduzido de trabalhos, já que, conforme ressaltado anteriormente, este é um conceito aberto e não existe nenhum mecanismo ou órgão responsável pelo acompanhamento dos objetivos e missão propostos pela Carta da Cidade Educadora. Cabe ainda destacar que inúmeras cidades, que não fazem parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras, tal como Taubaté, apresentam diretrizes pelas quais as cidades educadoras pregam e aplicam em seu território, embora se desconheça o resultado de algumas das ações desenvolvidas.

Em relação à literatura sobre museus e educação não formal, é possível perceber que ainda há uma dependência ou forte ligação com a educação formal e são poucas as iniciativas que tentam fazer com que o museu amplie seu olhar, conectando-se cada vez mais com o espaço em que se encontra.

No entanto, em estudo exploratório, já é possível afirmar que o Museu Monteiro Lobato/Sítio do Pica Pau Amarelo, espaço de investigação da pesquisa a ser desenvolvida, apresenta-se como possibilidade de ultrapassar o espaço escolar. As visitas são guiadas pelos personagens criados por Monteiro Lobato (Narizinho, Emília, Pedrinho, entre outros) que conduzem os grupos pela casa contando histórias. Em seguida é apresentada uma peça teatral baseada em alguma história do autor, com os personagens citados acima. No estudo exploratório foi também possível verificar que a maioria das crianças retorna com seus familiares, o que pode significar que o equipamento cultural está conseguindo despertar o interesse desses visitantes.

Em suma, por mais que as pesquisas tenham avançado — e já faz tempo que o campo museal aponta que a educação não deve estar centrada apenas na escola —, compreendemos que falta uma literatura concernente ao aproveitamento do potencial educativo do território.

## Notas

- 1 Nomenclatura a ser utilizada ao longo do artigo.
- 2 IBGE. Retrieved from <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=355410>.
- 3 Lei nº 12.388 (2011). *Confere ao Município de Taubaté, no Estado de São Paulo, o título de Capital Nacional da Literatura Infantil. Diário Oficial da União. Col. 3 (03/03/11), 3*. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12388.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12388.htm).
- 4 Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. (2011, 27 de Julho). Taubaté, a capital nacional da literatura infantil. Retrieved from <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=285690>.

- 5 Decreto nº 33.909 (1958). *Dispõe sobre instalações de Museus Históricos e Pedagógicos em cidades que especifica Diretoria Geral da Secretaria de Estado dos Negócios do Governo (04/11/58), s/p.* Retrieved from <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1958/decreto-33909-04.11.1958.html>.
- 6 Processo iniciado em 1969 pelo SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e concluído pelo CONDEPHAAT (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo). Ou seja, de 1958 a 1969, o casarão ficou fechado, em ruínas.
- 7 Apesar de no Guia Brasileiro de Museus (Ibram, 2011) não estar descrita a tipologia “literatura”, o Cadastro Nacional de Museus apresenta uma lista dos museus que têm atividades ligadas à memória da literatura, estando presente o Museu Histórico, Folclórico e Pedagógico Monteiro Lobato. Retrieved from <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/07/museuliteratura1.pdf>.
- 8 Nos documentos oficiais da prefeitura o museu é assim caracterizado.
- 9 International Association of Educating Cities. Retrieved from <http://www.edcities.org/en/>.
- 10 Trilha Cultural – Museus de Taubaté. (2014, 30 de Novembro). SISEM-SP e ACAM Portinari lançam o projeto “Trilha Cultural” em Taubaté [Web log post]. Retrieved from <https://trilhaculturalmuseusdetaubate.wordpress.com>.
- 11 Museu Monteiro Lobato. (2016, Setembro). Retrieved from <http://museumonteirolobato.com.br/setembro-2016>.
- 12 Lei nº 11904/09 (2009). *Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Diário Oficial da União (20/11/09), p. 1.* Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm%20Acesso:%20novembro/2017](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm%20Acesso:%20novembro/2017).
- 13 Manual de Consulta do Projeto Educar 2009/11. (s/d). Vale do Paraíba Paulista – História, desenvolvimento, folclore (Vol. 1), p. 99. Retrieved from <http://www.gazetavaleparaibana.com/volume1.pdf>.
- 14 Je vais au plus simple, car il n’y a pas de modèles et il y a au contraire une grande diversité d’applications du concept. Je préfère donc dire: Le musée “normal” est un bâtiment, une collection, des publics/L’écomusée est un territoire, des patrimoines, une communauté. Le musée normal, c’est de la culture “hors-sol”. L’écomusée, c’est un musée enraciné dans la culture vivante des habitants. Il faut aussi définir les objectifs. Pour moi, l’écomusée fait partie des instruments de la dimension culturelle du développement local. Les musées ordinaires ont plutôt comme objectifs le développement de la culture, la conservation du patrimoine, l’accueil de touristes, la formation des écoliers, etc.
- 15 Apesar de no Guia Brasileiro de Museus de 2013 não estar descrita a tipologia “literatura”, o Cadastro Nacional de Museus (2011) apresenta uma lista dos museus que têm atividades ligadas à memória da literatura, estando presente o Museu Histórico, Folclórico e Pedagógico Monteiro Lobato. Retrieved from <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/07/museuliteratura1.pdf>.

Os autores do texto escrevem segundo o novo acordo ortográfico.

## Referências

- Arroyo, M. G. (2010). Políticas educacionais e desigualdades: À procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1381-1416. doi: 10.1590/S0101-73302010000400017
- Bauman, Z. (2013). Espaço público. In E. Bosh (Ed.), *Educação e vida urbana. 20 anos de cidades educadoras* (pp. 51-62). Torres Novas, Portugal: Almondina.
- Cabral, M. (2012). Educação patrimonial x educação museal. In A. B. Tolentino (Org.), *Educação patrimonial: Reflexões e práticas* (pp. 38-43). João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba.
- Cadastro Nacional de Museus (2011). *Os museus e a memória da literatura brasileira*. Retrieved from <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/07/museuliteratura1.pdf>
- Canclini, N. G. (2013). Comunicações, conhecimento e cidade: Um debate intercultural. In E. Bosh (Ed.), *Educação e vida urbana. 20 anos de cidades educadoras* (pp. 155-164). Torres Novas, Portugal: Almondina.
- Carta das Cidades Educadoras. (2004). Gênova: Associação Internacional de Cidades Educadoras. Retrieved from <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>
- Carvalho, M. C. (2016). Tecnologia e cognição em espaços de educação não formal: A cidade educadora. In R. I. Bannel, et al. (Eds.), *Educação no século XXI – Cognição, tecnologias e aprendizagens* (pp. 77-156). Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- Carvalho, M. P. (2014). Educação patrimonial: Uma experiência com alunos e professores no município de Vila Velha/ES (Dissertação de mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, Brasil.
- Chagas, M. S. (2009). *A imaginação museal: Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: MinC/Ibram.
- Cury, P. G., & Moraes, F. B. (2012). Patrimônio + educação: Possibilidades e perspectivas em suas novas configurações. *CATS 2012 – Congresso de Arquitetura, Turismo e Sustentabilidade*. Retrieved from [http://www.catscataguases.com.br/dvd\\_2012/comunicacao\\_eixo3.html](http://www.catscataguases.com.br/dvd_2012/comunicacao_eixo3.html)
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. (2009). A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, 29(78), 201-215. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>
- Expomus. (2010). *Plano museológico: Museu Histórico, Folclórico, Pedagógico Monteiro Lobato*. Expomus e Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo: ACAM Portinari.
- Franco, F. C., Prados, R. M. N., & Bonini, L. M. (2015). Cultura, cidadania e patrimônio cultural: Interfaces entre a escola, a cidade e as políticas culturais na cidade de Guararema. *PERSPECTIVA*, 33(1), 319-344. Retrieved from <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p319>
- Gomes, M. V. S. (2013). *Para além dos muros da escola: Caminhos para compreensão da educação na cidade* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

- Guarda. (2017). *VII Congresso Nacional da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras – IDENTICIDADES*, Portugal.
- Ibram. (2011). *Guia dos museus brasileiros*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus.
- Lopes, J. T. (2008). *Da democratização à democracia cultural: Uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público*. Portugal: Profedições.
- Martin, C. (2014). *Cidades educadoras no Estado de São Paulo: Análise das ações frente ao perfil temático e aos princípios do movimento* (Dissertação de mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, Brasil.
- Melo, M. D. (2015). *Educação museal: Reflexão sobre semelhanças e contrastes com uma forma escolar* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Meneses, U. T. B. (2003). O museu de cidade e a consciência de cidade. In A. C. M. Santos, C. G. Kessel, & C. Guimaraes (Orgs.), *Museus & cidades: livro do Seminário Internacional* (pp. 255-282). Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional.
- Moll, J. (2013). A cidade e seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In E. Bosh (Ed.), *Educação e vida urbana. 20 anos de cidades educadoras* (pp. 213-224). Torres Novas, Portugal: Almondina.
- Rémy, J., & Voyé, L. (1992). *A cidade: Rumo a uma nova definição?*. Lisboa: Afrontamento.
- Rodriguez, M. C. (2015). Materialidade e imaterialidade na transformação de residências particulares em patrimônio cultural: Hilda Hilst e a Casa Do Sol (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, Brasil.
- Sander, R. (2006). O museu na perspectiva da educação não formal e as tendências políticas para o campo da museologia (Dissertação de mestrado). Universidade de Passo Fundo-RS, Passo Fundo, Brasil.
- Seibel-Machado, M. I. (2009). *O papel do setor educativo nos museus: Análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do Museu da Vida* (Tese de doutoramento). Instituto de Geociências da UNICAMP, Campinas, Brasil.
- Silva, A. D. H. (2013). *A educação em museus sob o olhar do Comitê de Educação e Ação Cultural (CECA-Brasil)* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Silva, C. F. (2013). *Do NOPH ao Ecomuseu de Santa Cruz: Representações no jornal NOPH (1983-1990) e no jornal O Quarteirão (1993-2000)* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Trilla, J., et al. (Orgs.) (2008). *Educação formal e não formal: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Varine, H. (2006). *L'ECOMUSEE un mot, deux concepts, mille pratiques*. Retrieved from <http://www.hugues-devarine.eu/img/cms/2006%20Ecomus%C3%A9e.pdf>
- Vianna, C. M. S. V. (2015). *Professores de educação de jovens e adultos e museus: Percepções, usos e desusos* (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Vieira, E., & Aquino, J. G. (2015). Sobre a pedagogização da experiência urbana: O projeto da cidade educadora. *Revista Educação Unisinos*, 19(3). Retrieved from <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.193.02>

**Cristina Carvalho.** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PUC-Rio, Vice Decana de Graduação do CTCH e Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI).

**João Teixeira Lopes.** Doutor em Sociologia da Cultura e da Educação pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), Professor catedrático e Diretor do Departamento de Sociologia da Universidade do Porto (FLUP) e Presidente da Associação Portuguesa de Sociologia.

**Clarisse Duarte Magalhães Cancela.** Mestre em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutoranda em Educação Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI).

**Data de submissão:** 17/07/2017 | **Data de aceitação:** 29/09/2017



**O TRABALHO DE INCLUSÃO ESCOLAR À PROVA DAS  
SINGULARIDADES DOS ALUNOS**  
**Formas, condições e limites do reconhecimento da vulnerabilidade  
nas escolas**

**THE WORK OF SCHOOL INCLUSION PUT TO THE TEST OF  
STUDENTS' SINGULARITIES**  
**Forms, conditions and limits of the recognition of vulnerability in  
schools**

*João Feijão*

Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA). Avenida de Berna, 26C, 1069-061 Lisboa, Portugal. *Email:* joaomfeijao@gmail.com

*Nélia Freitas*

Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (NOVA FCSH). Avenida de Berna, 26C, 1069-061 Lisboa, Portugal. *Email:* neliafreitas@live.com.pt

**Resumo:** Este texto visa apresentar reflexões sobre a forma como se faz, desfaz e refaz o reconhecimento e a inclusão dos seres mais vulneráveis que habitam o mundo escolar. Interrogamo-nos sobre o que é que a escola faz aos alunos com necessidades educativas especiais, sobretudo aqueles com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. Com recurso a entrevistas junto de profissionais educativos encontrámos quatro formas de trabalhar os alunos com PHDA que coexistem na escola e que introduzem uma experiência ambivalente entre a normalização das diferenças e o reconhecimento da singularidade destes alunos.

**Palavras-chave:** reconhecimento, inclusão, vulnerabilidade, escola.

**Abstract:** This text aims to present reflections on a way in which the recognition and the inclusion of the most vulnerable beings that inhabit the school world is done, undone and redone. We wonder what the school is doing with the special need education students, especially those with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder. Recurring to the interviews with educational professionals we found four forms of working with ADHD students that introduce an ambivalent experience between the exclusion and normalization of differences and the recognition of students' singularities.

**Keywords:** recognition, inclusion, vulnerability, school.

**Introdução: o reconhecimento das singularidades e  
vulnerabilidades dos seres que habitam o mundo escolar**

As reflexões que se apresentam alicerçam-se num programa de investigação comum: compreender de que forma se faz, desfaz e refaz o reconhecimento dos seres mais vulneráveis que habitam o mundo escolar, sobretudo quais as formas, as condições e os limites do seu reconhecimento.<sup>1</sup>

Trata-se de uma linha de investigação em crescente expansão que sido desenvolvida, por investigadores a nível internacional (Breviglieri, 2009; Dubet, 2004; Dubet et al., 2013; Giuliani et al., 2008; Honneth, 2005; Laforgue, 2009; Pattaroni, 2007; Payet, 2006; Payet et al., 2008), mas também a nível nacional (Dionísio, Resende & Caetano, 2014; Feijão & Freitas, 2014; Resende & Gouveia, 2013).

O desenvolvimento desta sociologia moral e pragmática do reconhecimento (Payet et al., 2008) tem permitido pensar, por um lado, a forma como diferentes seres são qualificados e desqualificados pelas diferentes instituições com as quais desenvolvem uma relação social (trabalho social, escola, justiça, etc.) e portanto a forma como essas instituições reconhecem, ou não, esses seres como pessoas com uma subjetividade própria (Pattaroni, 2007), tornando mais ou menos visível a sua presença (Honneth, 2005). Por outro lado, não têm sido raros os estudos que se têm centrado sobre os próprios seres vulneráveis, indagando sobre a sua autonomia, a capacidade de fazerem ouvir a sua voz e expressarem os seus sentimentos de injustiça, de desprezo e de discriminação de que consideram ser alvo por parte das diferentes instituições (Dionísio, Resende & Caetano, 2014; Dubet et al., 2013; Payet et al., 2008).

Não é inocente a forma como se invoca esta capacidade crítica dos atores de se pronunciarem acerca daquilo que consideram ser justo ou injusto nas situações que experienciam quotidianamente. Nesta linha tem-se mostrado profícua a mobilização da sociologia dos regimes de justificação e de envolvimento, também conhecida como sociologia pragmática, que tende a conceber os atores como competentes, isto é, capazes de emitir pontos de vista críticos em relação a essas situações, engendrando novas formas de se envolverem e produzirem o comum (Boltanski & Thévenot, 1991; Thévenot, 2006).

A crítica às injustiças escolares tem sido objeto de profunda reflexão entre cientistas sociais que se dedicam ao estudo do campo educativo. Com efeito, apesar da democratização do acesso à escola, que se traduziu na adesão de uma moldura estudantil heterogénea do ponto de vista da sua composição social e cultural, esta não se fez acompanhar por uma democratização relativa, sendo considerado que estamos perante uma democratização segregadora (Dubet, 2003; 2007). Neste debate sobre aquilo que é uma escola justa (Dubet, 2004) as críticas mais ferozes são disferidas ao paradigma da igualdade de oportunidades. Apesar da escola se desresponsabilizar da produção e reprodução das desigualdades, a questão é que o modelo da igualdade de oportunidades, assente no mérito de cada um, pressupõe que todos estão envolvidos na mesma competição, ignorando as diferenças de base dos alunos, respeitantes à sua condição social e cultural, o que os impede de competir e deixa-os em relativa desvantagem (Bourdieu & Champagne, 1992).

A escola republicana estava protegida contra os excluídos. Os vencidos pela competição escolar, findada a escolaridade obrigatória, abandonavam a escola e alguns deles abandonavam-na antes disso (Bourdieu & Champagne, 1992; Dubet, 2004). A escola era um lugar violento para esta fração da população escolar, exercendo sobre ela uma violência não só simbólica, mas também uma violência física que os fazia a levar a pensar que não tinham lugar na escola (Dubet, 2002). Pelo contrário, a escola contemporânea transporta consigo o *slogan* da inclusão escolar (Sanchez & Teodoro, 2006), sendo obrigatória para todos, obrigada a acolher todos e tendo em conta as singularidades de cada aluno como pessoa.

Este *slogan* da inclusão escolar tem expressão visível nos mais variados programas compensatórios de educação, que se dirigem a grupos da população escolar mais vulneráveis e que geram debates sobre as formas de justiça que produzem e as gramáticas nas quais se ancoram (Dubet, 2004; Feijão, 2015).

Os excluídos são agora mantidos no interior da escola e os mecanismos de exclusão são mais subtis (Dubet, 2003). Embora com as novas abordagens pedagógicas mais humanistas, defensoras dos direitos das crianças e do seu tratamento como seres com dignidade, deixe de ser legítimo o uso da violência física sobre os corpos dos alunos (Dionísio, Resende & Caetano, 2014; Feijão & Freitas, 2014), continua a imperar uma violência simbólica que sela cada vez mais precocemente os destinos escolares dos alunos, empurrando-os para fileiras menos prestigiadas do ponto de vista escolar (Bourdieu & Champagne, 1992) e que têm sido denunciados pelos próprios alunos que se sentem humilhados, desprezados e maltratados (Dionísio, Resende & Caetano, 2014; Dubet et al., 2013).

Todos estes aspetos levam a que Dubet (2004) defenda que é difícil definir os conceitos de justiça e de igualdade escolar dado que são conceitos pouco claros e isso faz com que a definição de uma escola justa seja complexa e ambígua, já que a justiça se pode definir sobre uma pluralidade de formas, dependendo das situações e do julgamento dos atores envolvidos nessas situações.

É este o cenário de complexidade do contexto escolar, em que a escola é obrigada a reconfigurar o seu programa institucional (Dubet, 2002) face à sua população escolar heterogénea e portadora de uma pluralidade de sentidos de justiça escolar, que os professores enfrentam a dificuldade de compor o comum face às singularidades de cada aluno como pessoa. Na nova forma escolar moderna, trabalhar o outro implica conceber a existência de um *continuum* entre as figuras do aluno, do jovem, da criança e do adolescente. Os professores vêm-se na obrigação de conciliar estes vários investimentos de forma (Thévenot, 2006), isto é, não só lidar com a figura institucional do aluno, mas ter também as competências relacionais necessárias para saber lidar igualmente com outras figuras também presentes na

escola e fazer o difícil trabalho de emancipá-las enquanto pessoas e integrá-las na ordem comum, realizando a proximidade ao jovem, ao adolescente e à criança, mas sem colonizar a sua intimidade (Breviglieri, 2009; Pattaroni, 2007).

Os professores são, portanto, desafiados a sair daquela que era até então a sua esfera de atuação privilegiada, o domínio do pedagógico, e a desenvolverem novas competências relacionais com o intuito de melhorar a sua relação com o outro dentro da sala de aula, um lugar que perdeu o seu estatuto de santuário e onde a autoridade dos professores não é mais dada como natural, tornando a relação pedagógica frágil e obrigando a processo de reconstrução diária (Barrère, 2005; Dubet, 2002). Para coadjuvar os professores nesta sua nova missão, são trazidos para a escola um conjunto de técnicos especializados (psicólogos escolares, assistentes sociais, animadores, mediadores, técnicos de saúde...) destinados à função de reparação dos *handicaps* cognitivos, sociais e físicos dos alunos, surgindo novas áreas e dispositivos dentro da escola como gabinetes de apoio aos alunos e às famílias, serviços de psicologia e orientação, gabinetes de mediação de conflitos, departamentos de educação especial, entre outros (Feijão & Freitas, 2014; Millet & Thin, 2003).

É preciso então compreender como é que estes dispositivos e profissionais diversos vão acolher e reparar as situações de vulnerabilidade em que se encontram os alunos. O nosso artigo tem como objeto de estudo a pluralidade de formas de trabalhar e reconhecer o outro vulnerável na escola, centrando-se numa categoria específica de alunos: aqueles que são portadores de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).

### **A inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais: o caso dos alunos com hiperatividade e défice de atenção**

Segundo a Associação Portuguesa da Criança Hiperativa (s/d) é estimado que 3% a 7% das crianças sejam afetadas com esta perturbação, existindo em cerca de 35 a 50 mil crianças e sendo mais comum o seu desenvolvimento nos rapazes.

De acordo com Maria Isabel Lourenço (2009), esta perturbação pode ser definida como um distúrbio de desenvolvimento caracterizado pela excessiva desatenção, excesso de atividade psicomotora e impulsividade, sendo que para ser diagnosticada a perturbação tem de estar presente de forma persistente e perturbadora em pelo menos seis de dezoito sintomas, sendo que metade corresponde aos distúrbios já descritos. Existem três diagnósticos possíveis, sendo o primeiro de Tipo Misto, que inclui simultaneamente agitação psicomotora e desatenção; um segundo tipo designado como Predominantemente Desatento, mais difícil de diagnosticar e onde prevalece o défice de atenção; e um terceiro tipo designado como

Impulsivo, onde a agitação psicomotora é o indicador prevalente (Costa et al., 2010).

A controvérsia gerada em torno desta perturbação está relacionada não só com a sua origem desconhecida, mas também a forma como ela é regulada, o que gera um debate forte entre a comunidade científica e a comunidade educativa sobre a exclusiva administração de fármacos, a adoção de terapias comportamentais e cognitivas ou execução de ambas as metodologias de intervenção (Feijão & Freitas, 2014).

No século XIX, a PHDA era confundida com estados de deficiência mental, psicoses, esquizofrenias e outros sintomas de perturbação mental, tanto mais que faziam parte das populações que, desde o século XVI, estavam albergadas nos hospitais psiquiátricos e hospícios com o objetivo de serem isolados da restante sociedade (Aranha, 2008). Apenas a partir dos anos '70, do século XX, se cunha o conceito de necessidades educativas especiais, sobretudo definindo critérios pedagógicos na diferenciação destas populações, e não apenas critérios exclusivamente médicos (Sanches & Teodoro, 2006).

O Ensino Especial aparece em Portugal em meados do século XIX com a criação de várias instituições por todo o país, mas apenas em 1916, se criou uma especialização para professores destinados a apoiar crianças com dificuldades auditivas (Pereira, 2008). Em 1946, a educação especial chega à escola primária, sendo que nos anos '60, se estende às crianças invisuais e nos anos '70 engloba crianças com outros *handicaps* (Pereira, 2008). É igualmente em 1970 que é assumido o setor da Educação Especial, pelo Ministério da Educação, criando-se Equipas de Educação Especial Integrada nas escolas, destinadas a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais (Pereira, 2008). A medida tomada em 2008 é também relevante, na medida em que consagra o reconhecimento a estes serviços especializados de educação, permitindo às escolas introduzirem alterações nos seus programas que permitam melhor integrar as crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

## Metodologia

Foi realizado um estudo qualitativo em dois agrupamentos de escolas, onde foram efetuadas treze entrevistas semi-diretivas, das quais seis a professores de ensino regular, cinco a professores de ensino especial e duas a profissionais especializados na área da saúde a exercerem funções nesses agrupamentos de escolas, nomeadamente a uma terapeuta psicomotricista e a uma psicóloga clínica.

Na seleção dos profissionais educativos a serem entrevistados procurou-se aqueles que no seu quotidiano tinham um contacto direto e mais frequente com

alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente com alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. O convite à participação dos profissionais no estudo foi realizado pelas direções de cada agrupamento de escola.

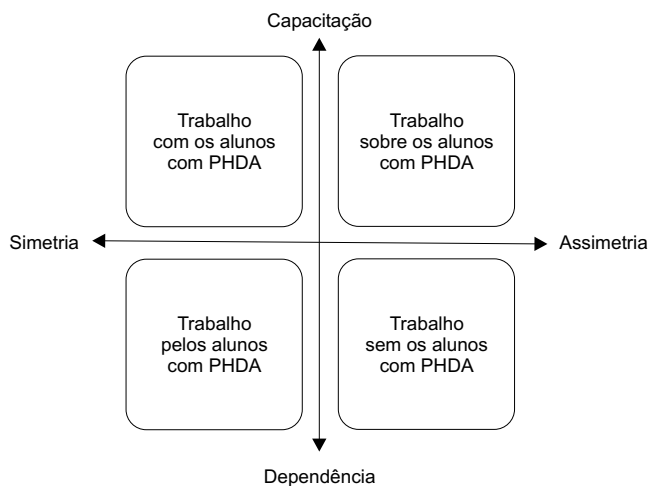
A impossibilidade de recolher dados a um nível mais extenso em termos da participação de profissionais educativos deveu-se por um lado, à escassez de recursos humanos alocados às escolas para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (professores de ensino especial e técnicos especializados), e por outro lado, à invocação de recusas à participação quer por falta de interesse ou de disponibilidade de tempo, quer pela necessidade de respeitar o dever de sigilo profissional ou ainda de não querer expor o seu trabalho quotidiano. Em relação a este último aspeto é de destacar a impossibilidade de podermos fazer qualquer tipo de observação aos quotidianos dos profissionais educativos que aceitaram participar neste estudo.

Sendo assim, a entrevista surge como a forma mais eficaz de podermos reconstruir os quotidianos de trabalho dos diferentes profissionais educativos, principalmente sobre forma como atuam face às situações com que confrontados e sobre o que encontram como impulsionador ou como limitador da sua ação junto dos alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção.

O desenho do guião da entrevista foi pensado em torno de alguns temas como a conceção que os profissionais tinham das políticas educativas em torno do ensino especial, da forma como era feita a sinalização de alunos com PHDA, das estratégias de trabalho com estes alunos e outros membros da comunidade educativa (professores do ensino regular ou especial, técnicos educativos, encarregados de educação) ou ainda da articulação com outros âmbitos institucionais (hospitais, CPCJ, entre outros). As questões não eram totalmente fechadas, havendo algum espaço de abertura para que os entrevistados pudessem introduzir outras questões que considerassem pertinentes para o desenvolvimento do estudo.

Do material recolhido, posteriormente analisado com recurso à técnica de análise de conteúdo, resultaram um conjunto de pontos de vista críticos que se ancoram sobre uma pluralidade de gramáticas justificadoras (Boltanski & Thévenot, 1991) em relação à controvérsia das formas de regular os comportamentos dos alunos com PHDA — medicação *versus* terapêuticas convencionais e cognitivas — que tivemos oportunidade de explorar noutros contextos (Feijão & Freitas, 2014).

Um novo olhar sobre o mesmo material permitiu-nos descobrir outros elementos interessantes, desta vez centrados no problema do reconhecimento e das formas de trabalhar os alunos com PHDA. Com efeito, constatámos que coexistiam uma pluralidade de formas de trabalhar e de reconhecer os alunos com PHDA e



**Figura 1** Pluralidade de formas de trabalhar os alunos com PHDA segundo diferentes esquemas de identificação e de relação

Fonte: Adaptado de Laforgue (2009).

que essa pluralidade na ação tem que ver com a existência de diferentes esquemas de identificação e de relação (Laforgue, 2009) da escola e dos seus profissionais face a essa tipologia de alunos.

A matriz apresentada acima cruza dois eixos. O eixo vertical representa o esquema de identificação, que diz respeito à forma como se identificam os alunos com PHDA, considerando-os ora como seres capazes de ter voz e autonomia, ora como seres dependentes e onde a sua subjetividade e autonomia são dificilmente reconhecidas. O eixo horizontal representa o esquema de relação com os alunos com PHDA, podendo a modalidade da relação tomar uma forma de relação simétrica ou assimétrica, ou seja, praticando uma ordenação na horizontal ou procurando estabelecer um critério de hierarquização vertical em relação a esses alunos. Do cruzamento dos dois eixos surgem quatro formas de trabalhar os alunos com PHDA. As instituições contemporâneas são assim híbridas porque albergam uma pluralidade de formas de trabalhar e tratar o outro, categorizando-o de forma ambivalente (Laforgue, 2009). Neste sentido, a matriz que se apresenta acima constitui-se como ponto de partida para a apresentação dos resultados do estudo, que serão apresentados seguidamente.

## Apresentação dos resultados

*Condições, formas e limites do trabalho sobre os alunos com PHDA: olhares dos atores educativos para as políticas e apoios ao ensino especial*

O olhar dos atores educativos para as políticas públicas que regulam o trabalho sobre os alunos com necessidades educativas especiais, sejam eles professores do ensino especial, professores do ensino regular ou técnicos de saúde escolar, é indutor de críticas acérrimas. Com efeito, as políticas para o ensino especial são percecionadas não só como demasiado abrangentes, mas também condicionadoras da possibilidade de atuação pelo desinvestimento em recursos humanos especializados para fazer face aos diferentes casos de alunos com necessidades educativas especiais:

Há conjuntos de medidas que não são suficientes para ajudar estes alunos no sentido em que são muito abrangentes, são muito gerais e a escola não tem possibilidade de os ajudar melhor, no sentido em que não há técnicos especializados neste momento para ajudar estes alunos. (Professor do ensino regular, E6)

Mas a dureza das críticas é mais notória junto dos profissionais que trabalham mais de perto com estes alunos, nomeadamente os professores do ensino especial e os técnicos especializados. Desde logo, é apontada a falta de clareza sobre quem é ou não legível para beneficiar dos apoios da equipa de ensino especial: “A legislação sobre educação especial em Portugal é um pouco controversa. Não temos todos a ideia do que é, nem os mesmos conceitos sobre o que é a elegibilidade, sobre quem é elegível [...]” (Professor do ensino especial, E7). Os técnicos especializados apontam, por um lado, que quem produz estas políticas tem um olhar distante da realidade que revela desconhecimento do que se passa no terreno: “[...] os órgãos superiores, nomeadamente o Ministério, fazem apenas as leis, mas muitas dessas pessoas não conhecem o terreno, nunca lá foram, nem sabem do que se trata” (Técnica psicomotricista, E13). Por outro lado, mostram preocupação com o que esta falta de conhecimento pode trazer na produção das políticas educativas, sobretudo para os públicos-alvo: “[...] muitas vezes a solução encontrada é retirá-los da sala de aula. Às vezes acho que nem sempre é o mais indicado para o aluno porque está a sair do contexto do grupo-turma” (Psicóloga clínica, E12).

Desta forma, o olhar dos profissionais de ensino e dos técnicos em relação às políticas educativas em matéria de ensino especial revela uma crítica a dois princípios de justiça escolar: por um lado, ao modelo industrial (Boltanski & Thévenot, 1991), assente no paradigma da eficácia escolar, reiterando-se o desinvestimento no financiamento de recursos humanos especializados que garantam o acompanhamento dos casos,

mas também apontando a falta de consenso em torno da definição dos públicos beneficiários desse acompanhamento; por outro lado, assiste-se a uma crítica ao modelo cívico (Boltanski & Thévenot, 1991) ancorado no paradigma da escola inclusiva, promovendo a ideia de que a escola deve garantir a igualdade de oportunidades e de tratamento a todos os alunos, não provocando a discriminação dos mesmos e a sua marginalização dentro da instituição escolar.

*Integrar na ordem comum e garantir a preservação da singularidade:  
o trabalho com e pelos alunos com PHDA*

Os professores de ensino especial e os técnicos especializados em saúde escolar lidam com aquilo a que Jean-Paul Payet (2006) chama de uma administração sensível da vulnerabilidade. O reconhecimento do outro como ser vulnerável passa em primeiro lugar pela compreensão do *handicap* do outro, que é a marca da sua singularidade. Ora, como observámos as políticas públicas de educação especial não deixam claro quem são os elegíveis que vão beneficiar do acompanhamento das equipas e o próprio reconhecimento do aluno hiperativo e/ou com défice de atenção é também gerador de tensões e de falta de consenso entre os profissionais educativos: “somos todos especialistas e depois chega-se à escola e ninguém percebe metade” (Professora do ensino especial, E9).

No início de cada ano letivo, existe uma formação que é dada aos professores de ensino regular para que fiquem sensibilizados em relação às problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais. Todos os professores podem sinalizar os alunos, devendo preencher o formulário que pode ser recolhido junto dos serviços de psicologia e orientação escolar. Quando um professor reporta a sua suspeita, a ocorrência é debatida em Conselho de Turma, sendo posteriormente remetida para a equipa de ensino especial, caso os professores cheguem a acordo sobre avançar com essa sinalização. Os registos nas fichas de referenciação que chegam aos Departamentos de Ensino Especial fazem prova da forma como reina a falta de consenso entre os profissionais de ensino em relação ao aluno com PHDA:

Às vezes as fichas não trazem nada! “Ai, ele é muito distraído e perturba”. Hum, hum e isso significa o quê? Que está a olhar para os pássaros lá fora, que perturba e atira a cadeira ao vizinho ou que perturba porque deixa cair o lápis? (Professora do ensino especial, E8)

A dificuldade de fazer a administração sensível da vulnerabilidade (Payet, 2006), ou seja, de fazerem com que os seus pares compreendam a vulnerabilidade que está associada aos alunos com perturbação de hiperatividade e défice de atenção é

dificultada também, segundo os profissionais educativos, por uma falta de consenso da parte da comunidade científica, nomeadamente da comunidade médica, em relação à patologia: “Alguns médicos de família, sobretudo os mais velhos, muitos deles não estão alertados, preparados para trabalhar de forma melhor com as crianças” (Professor do ensino especial, E5). São apontadas críticas ao facto da comunidade médica ser demasiado facilitadora no diagnóstico e na forma como gere a questão da PHDA:

Acho que se criou um rótulo muito fácil que de alguma forma é mais fácil de lidar [...] dar um comprimido a uma criança que seja muito agitada [é mais fácil] do que tentar perceber as razões ou todas as dimensões dessa criança e tentar perceber o que se passa [...]. (Professor do ensino especial, E10)

Apesar de reconhecerem que é um diagnóstico difícil, não encontram no uso da medicação a solução, optando por uma terapia de tipo comportamental:

Não é um diagnóstico fácil de fazer porque muitas características, sinais e sintomas da patologia se confundem com sinais e sintomas de outras patologias [...] a comunidade terapêutica tem uma visão mais centrada na criança e em todo o seu comportamento, tendo em conta as condicionantes que poderão estar adjacentes à problemática. (Terapeuta psicomotricista, E13)

Esta falta de entendimento sobre a definição e o tratamento da PHDA torna também difícil o trabalho com as famílias desses alunos. Com efeito, algumas famílias tendem a encarar a PHDA como um estigma, evitando pensar nela a todo o custo: “Há aquelas famílias que acham que não é nada e que as coisas se vão resolver e não ouvem ninguém” (Professor de ensino especial, E7). A ausência de cooperação entre famílias e equipas pedagógicas (professores e técnicos especializados) pode também gerar mal-estar na criança:

Não respeitam a criança, não respeitam a sua condição de crianças ... tendem a julgá-la como alguém que é mal-educado, que não sabe estar, que não se sabe comportar. E muitas delas fazem um uso abusivo do castigo, da punição, de palavras menos próprias e desmotivantes para aquela criança. (Técnica psicomotricista, E13)

São também estas famílias que fazem um uso abusivo da medicação: “[Os pais] percebem que há uma pressão por parte da escola, dos professores de turma [...] voltam a dar e depois deixam de dar, e depois há outros que dizem ‘Não, não! Não vamos voltar a dar’” (Psicóloga clínica, E12). Para estes profissionais o uso da medicação não faz sentido sem ser complementado com o uso de intervenção terapêutica: “

Defendo que a farmacologia neste caso seja abordada como psicofarmacologia, concordo que nalguns casos seja prescrita a medicação, mas sempre em trabalho conjunto com uma intervenção terapêutica” (Terapeuta psicomotricista, E13),

[...] só a farmacologia é um tapar e depois não há estratégias como a terapia, que eu considero fundamental [...] acho que muitas vezes nos encostamos um bocadinho atrás disso [...] achar que os medicamentos fazem milagres [...] a criança toma a medicação e vem logo mais apática nessa manhã. (Psicóloga clínica, E12)

Tanto professores do ensino especial, como técnicos educativos são unânimes quanto ao facto de que a intervenção terapêutica deve acompanhar e complementar a administração de fármacos. O trabalho de intervenção terapêutica é caracterizado pela proximidade aos alunos, nomeadamente através de um envolvimento num regime de familiaridade (Thévenot, 2006) que permite estar próximo dos alunos, atendendo aquilo que os torna singulares, mas sem colonizar essa proximidade e invadir o seu íntimo (Pattaroni, 2007). Estes profissionais reconhecem que não existe um método único e eficaz que consiga ser aplicado. Existem uma pluralidade de estratégias que podem ser adotadas e que permitem minimizar os danos provocados dentro da sala de aula e aumentar o gasto de energias por parte desses alunos. Como refere um professor “[...] para alguns alunos determinadas estratégias funcionam, para outros as mesmas estratégias não funcionam de maneira nenhuma [...] qualquer estratégia é boa desde que resulte [...]” (Professor de ensino especial, E8). As estratégias mais comuns são a “[...] organização do espaço, organização do tempo e organização dos conteúdos [...]” (Professor de ensino especial, E9). A proximidade ao aluno é um aspeto fundamental para melhor dar conta dos comportamentos turbulentos e minimizar os seus efeitos, sendo que “fazer um toque no braço ou um toque na mesa e manter os alunos longe das janelas e portas de forma a que não se distraiam com os colegas e ter apenas o necessário em cima da mesa” (Psicóloga clínica, E12) podem ser formas de envolvimento em proximidade ajustadas a estas situações.

O grande dilema que estes profissionais enfrentam é sobretudo quando este trabalho não é possível, sendo que esta impossibilidade não tem diretamente a ver com os alunos, mas com os professores, sobretudo do ensino regular, que muitas vezes se recusam a trabalhar com estes alunos.

#### *Da hospitalidade hostil na escola: o trabalho sem os alunos com PHDA*

Os relatos de três professores do ensino regular dão conta do sofrimento e dos dilemas vividos em sala de aula quando confrontados com situações de interação com

alunos hiperativos e com déficit de atenção: “Às vezes já por cansaço do adulto por chamar uma, duas, três, quatro vezes à atenção acaba por o deixar de parte [...]” (Professor do ensino regular, E3); “[...] quando destabiliza digo-lhe ‘vai correr para o intervalo porque aqui estás a incomodar’” (Professor do ensino regular, E4); “muitas vezes eles são colocados fora da sala de aula não digo injustamente porque eles fazem asneiras claro, não é a questão de ser injusto [...] nós não temos formação para isso” (Professor do ensino regular, E5).

Os estudos sociológicos têm revelado que a gestão das salas de aula é considerada como uma das tarefas mais desgastantes do trabalho dos professores e que traz à tona sentimentos de desengrandecimento profissional e de humilhação, pois estas situações são vivenciadas como problemas de competência profissional (Barrère, 2005).

O investimento de forma (Thévenot, 2006), que os professores produzem sobre estes alunos não é indiferente aos sentimentos que manifestam quando confrontados com situações críticas em sala de aula: “[...] parecem mesmo que estão numa realidade tipo à parte [...]” (Professor de ensino regular, E3); “(...) qualquer aluno que se distraia com a menor das facilidades é no geral uma fonte de problemas, digamos assim, problemas para ele próprio e problemas para os outros também [...]” (Professor do ensino regular, E6); “[...] não conseguem estar atentos à aula, são alunos que têm alguma dificuldade em se concentrarem e acompanharem o ritmo da aula [...] acabam por perturbar também o bom funcionamento das aulas” (Professor do ensino regular, E1); “têm mau comportamento, são agressivos, são mal educados, insultam-se uns aos outros [...]” (Professor do ensino regular, E5); “estes meninos têm uma tendência para serem marginais e para perturbarem muito a escola e faltarem e terem comportamentos de risco [...]” (Professor de ensino regular, E2).

Estes julgamentos depreciativos associados ao sofrimento vivido no confronto com as situações, levam os professores do ensino regular, a recorrerem a estratégias de evitamento quando são confrontados com alunos com perturbações de hiperatividade e/ou déficit de atenção. Estas estratégias de evitamento passam sobretudo pela expulsão da sala de aula, pela exclusão e encaminhamento para os gabinetes dos técnicos escolares e departamentos de ensino especial. Atendamos ao relato deste professor de ensino regular:

Eles não são os únicos alunos na turma e nós não podemos estar constantemente a chamá-los à atenção não podemos passar noventa minutos a chamar à atenção um único aluno [...] levam-nos obrigatoriamente a alterar e a diversificar as estratégias dentro da sala de aula, nem sempre nos é possível fazer isso, primeiro porque precisamos de expor um determinado assunto que pode demorar entre dez a vinte minutos e para alguns alunos já é difícil tomar atenção a vinte minutos depois aquilo que eles

fazem ... como não tomaram atenção não conseguem fazer e nós nem sempre conseguimos explicar-lhes só a eles, de maneira a que eles percebam, porque estão lá os outros todos também [...]. (Professor do ensino regular, E6)

Está presente neste relato uma tensão entre dois princípios de justiça, que para este professor, são difíceis de compatibilizar: o princípio da inclusão e o princípio da eficácia. Por um lado, é preciso garantir o sucesso da turma como coletivo; por outro lado, é preciso chegar às dificuldades de cada um, reconhecendo as suas singularidades e dificuldades de aprendizagem e delineando estratégias pedagógicas desenhadas à medida de cada aluno. Tecer um compromisso entre estes dois princípios de justiça é uma tarefa quase impossível. A solução parece ser então a de reencaminhar os alunos para aqueles que têm competência para proceder ao seu tratamento institucional:

[...] eles precisam que nós estejamos ali junto deles, sentados a ajudá-los e dentro da sala de aula e nós temos mais vinte e seis ou vinte e sete alunos, portanto não podemos estar única e exclusivamente com aqueles alunos [...] e eu quando digo retirá-los é saírem da sala de aula onde está a turma toda e irem para um gabinete de trabalho trabalhar com o técnico ou com um qualquer professor, mesmo que seja a fazer o mesmo trabalho da turma. (Professor do ensino regular, E6)

Para os professores do ensino regular, os conteúdos programáticos têm de ser adaptados às necessidades especiais destes alunos e são fortemente defensores de que é uma necessidade estes alunos serem acompanhados por profissionais habilitados para fazer a intervenção terapêutica. Alguns professores também não creem no poder da intervenção farmacológica porque “tornam os alunos apáticos” (Professor do ensino regular, E1), sendo que também a hipoatividade por parte do aluno é considerada como um comportamento a-escolar. Contudo, outros professores aplaudem o uso da medicação:

[...] é ótimo que eles tomem a medicação porque eles próprios em geral se sentem muito melhor [...] são capazes de aprender e sabem que são capazes de fazer as mesmas coisas tal e qual os outros e por outro lado, também se sentem incapazes de o fazer por si próprios e a medicação vem completamente alterar a sua forma de estar dentro da sala de aula e ajuda-os também a passarem um patamar mais acima e a ultrapassar dificuldades que eles tinham e que lhes permite alcançar metas, alcançar objetivos que de outra forma não seriam capazes de o fazer. (Professor do ensino regular, E3)

Os professores defensores do uso de fármacos, ancoram-se numa gramática industrial (Boltanski & Thévenot, 1991) para justificar a ideia de que o uso da medicação

promove o aumento do rendimento escolar, da autoconfiança do aluno e do bem-estar do professor e da turma.

Os alunos com hiperatividade e déficit de atenção são assim vítimas de uma exclusão no interior da escola (Bourdieu & Champagne, 1992). O paradoxo apresentado por Jacques Derrida quando se interroga se é possível praticar uma hospitalidade incondicional, ilustra bem a situação vivenciada por estes alunos: “Oferecemos hospitalidade na condição de que o outro obedeça às nossas regras, ao nosso modo de vida, até mesmo à nossa linguagem, à nossa cultura, ao nosso sistema político” (Derrida, 2004, p. 138). De um lado é-se hospitaleiro, incluindo o outro e respeitando os seus direitos, mas por outro lado é-se hostil impondo normas de aceitação, representando-o como igual e negando a sua diferença.

### **Considerações finais: sobre a dificuldade de compor uma inclusão eficaz para os alunos com PHDA**

A escola contemporânea revela hoje uma dificuldade em encontrar um compromisso entre dois princípios de justiça: a inclusão e a eficácia. A democratização contribuiu para a integração de todos na escola, mas não concretizou o princípio da inclusão, que permanece ainda um *slogan* por concretizar (Dubet, 2003; 2004; 2007; Sanches & Teodoro, 2006). Alguns sociólogos têm denunciado a existência de uma exclusão fabricada subtilmente no interior das escolas (Bourdieu & Champagne, 1992; Dubet, 2003). Esta exclusão parece ser uma condição para a fabricação e concretização da eficácia escolar.

Através do estudo do trabalho de intervenção com alunos com necessidades educativas especiais, sobretudo daqueles com Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção, denotámos a coexistência de uma pluralidade de formas de trabalhar os alunos com PHDA: o trabalho sobre os alunos com PHDA, o trabalho com os alunos com PHDA, o trabalho pelos os alunos com PHDA e o trabalho sem os alunos com PHDA. Esta forma de encarar os mais vulneráveis e o próprio investimento de forma da vulnerabilidade (Thévenot, 2006) não têm o mesmo eco junto de todos os atores escolares.

Por um lado, assistimos ao trabalho pelos alunos com PHDA e ao trabalho com os alunos com PHDA levado a cabo pelos professores do ensino especial e pelos técnicos educativos que são sensíveis ao rótulo do aluno com necessidades educativas especiais e que desenvolvem estratégias de trabalho, procurando não anular as diferenças, respeitar a subjetividade e integrar estes alunos na ordem comum. Por outro lado, o trabalho sobre os alunos com PHDA e o trabalho sem os alunos com PHDA que é investido quer pelos responsáveis pelo desenho das políticas públicas de

educação especial, quer pelos professores de ensino regular, que não estando sensibilizados, quer pela distância em relação à realidade, quer pela pouca formação na área, tendem a anular a diferença, a não reconhecer a subjetividade destes alunos e a reduzi-los a uma condição de mesmidade.

Como defende Skliar (2003, p. 39) “ não temos, nunca, compreendido o outro. Temos, sim, o massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito”. Este novo sujeito lida com uma situação ambivalente que as instituições como a escola o fazem experienciar e que é descrita por Jean-Paul Payet (2006): de um lado, um sentimento de controlo e normalização, de colonização pela proximidade e redução a uma condição de mesmo; do outro lado, uma procura pelo reconhecimento da sua subjetividade e de exaltação da sua diferença.

## Notas

1. Por decisão pessoal, os autores do texto escrevem segundo o novo acordo ortográfico.

## Referências

- Aranha, M. S. (2008). *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. Marília: UNESP.
- Associação Portuguesa da Criança Hiperativa (s/d). A associação. Retrieved from <https://apdch.net/>
- Barrère, A. (2005). O trabalho em equipa e o risco de gestão das turmas. *Análise Social*, XL(176), 619-631.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *On justification: Economies of worth*. Princeton: Princeton University Presses.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Os excluídos do interior. In M. A. Nogueira, & A. Catani (1998) (Eds.), *Pierre Bourdieu: Escritos de educação* (pp. 20-217). Petrópolis: Editora Vozes.
- Breviglieri, M. (2009). L'insupportable: L'excès de proximité, l'atteint à l'autonomie et le sentiment de violation du privé. In D. Trom, C. Lafaye, & M. Breviglieri (Eds.), *Compétences critiques et sens de la justice* (pp. 125-149), Paris: Economica.
- Costa, C., et al. (2010). *Perturbação de hiperatividade e défice de atenção: Revisão teórica e áreas de intervenção*. Comunicação apresentada no VIII Simpósio Internacional de Investigação e Psicologia, Braga, Portugal.
- Derrida, J. (2004). *Adeus a Emmanuel Lévinas*. São Paulo: Perspetiva.

- Dionísio, B., Resende, J., & Caetano, P. (2014). Das experiências de (des)qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar. *Revista Dilemmas*, 7(1), 11-38.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2003). Escola e exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, (119), 29-45.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa?. *Cadernos de Pesquisa*, (123), 539-555.
- Dubet, F. (2007). Démocratisation et justice scolaire. In S. Paugam (Ed.), *Repenser la solidarité* (pp. 111-124). Paris: PUF.
- Dubet, F., et al. (2013). *Pourquoi moi? L'expérience des discriminations*. Paris: Seuil.
- Feijão, J. (2015). *Do imperativo da inclusão eficaz: As políticas de educação prioritária e as suas gramáticas de justiça escolar*. Comunicação apresentada na Graduate Conference of Doctoral Studies Pedro Hispano, FCSH-UNL, Lisboa, Portugal.
- Feijão, J., & Freitas, N. (2014). A construção escolar da hiperatividade: Controvérsias acerca do trabalho de diagnóstico e intervenção sobre jovens com PHDA em escolas portuguesas. *Revista Ambivalências*, 2(4), 35-65.
- Giuliani, F., et al. (2008). La reconnaissance des personnes: Ce dont les institutions ce sont capables. In J.-P. Payet, & A. Bategay (Eds.), *La reconnaissance à l'épreuve: Explorations socio-anthropologiques* (pp. 113-122). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Honneth, A. (2005). L'invisibilité: Sur l'épistémologie de la reconnaissance. *Réseaux*, (129/130), 39-57.
- Laforgue, D. (2009). Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines. *Socio-logos: Revue de l'Association Française de Sociologie*, (4), s/p. Retrieved from <http://socio-logos.revues.org/2317>
- Lourenço, M. I. (2009). *Hiperatividade e défice de atenção em meio escola* (Dissertação de mestrado). Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.
- Millet, M., & Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée: Le traitement institutionnel du désordre scolaire dans les dispositifs-relais. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, France, 149, 32-41.
- Pattaroni, L. (2007). Le sujet en individu: La promesse de l'autonomie du travail sociale au risque d'une colonisation par le proche. In F. Cantelli, & J. L. Genard (Orgs.), *Action publique et subjectivité* (pp. 203-218), Paris: LJGD.
- Payet, J.-P. (2006). Le label sensible: Entre surcontrôle et reconnaissance. In M. Peroni, & J. Roux (Eds.), *Sensibiliser: La sociologie dans le vif du monde* (pp. 51-57). La Tour d'Aigues: L'Aube.
- Payet, J.-P., et al. (2008). *La voix des acteurs faibles: De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes: PUR.
- Pereira, M. J. (2008). *Atitude estratégica do professor face à hiperatividade* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais, Portugal.
- Resende, J., & Gouveia, L. (2013). As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: Outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares. *Fórum Sociológico*, (23), 97-106.

- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 63-83.
- Skliar, C. (2003). A educação e a pergunta pelos outros: Diferença, alteridade, diversidade e os “outros”. *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, (5), 37-49.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel: Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: La Découverte.

**João Feijão.** Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA).

**Nélia Freitas.** Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (NOVA FCSH).

**Data de submissão:** 01/10/2017 | **Data de aceitação:** 22/11/2017



# OS DESAPARECIDOS, OS FANTASMAS E O CORPO COMO ARQUIVO

Analisando o conflito sírio na performance contemporânea

## THE “DESAPARECIDOS”, THE GHOSTS AND THE BODY AS ARCHIVE

Analyzing the Syrian conflict in contemporary performance

*Sílvia Raposo*

Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (NOVA/FCSH), Centro em Rede de Investigação em Antropologia (CRIA), CRIA, Av. Forças Armadas, Edifício ISCTE-IUL, sala 2W2, 1649-026 Lisboa, Portugal. Email: silvia961993@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo propõe uma análise da dança-teatro partindo do binómio performance/política no qual se perspetiva o corpo como lugar privilegiado para a análise do poder. Para tal recorre-se aos espectáculos *Antes que matem os elefantes*, da Companhia Olga Roriz, e *Eu Sou Mediterrâneo*, da Companhia Vidas de A a Z, no seu percurso artístico e analisa-se as suas linguagens coreográficas e cénicas tendo em vista uma compreensão da performance como um lugar de tensão e embates que desenvolve articulações com a memória e esquecimento num jogo sensório-corporal. Empreende-se, assim, uma análise à política do chão como modo de compreender a performance da violência nos corpos “sem órgãos” das Companhias Olga Roriz e Vidas de A a Z, interpretando o chão em que se dança/interpreta como espaço que propõe uma arqueologia da violência sobre os corpos, transformando-os num microcosmo da guerra. O corpo é aqui entendido enquanto um “arquivo” do conflito sírio que permite recuperar as “versões fracas” através da libertação de “fantasmas” assumindo-se enquanto micro-resistência.

**Palavras-chave:** performance, memória, guerra civil síria, matérias-fantasma.

**Abstract:** This article proposes an analysis of dance-theater based on the performance/political binomial in which the body is seen as a privileged place for the analysis of power. To this end, the show *Antes que matem os elefantes*, by the Olga Roriz Company and *Eu Sou Mediterrâneo*, from Vidas de A a Z, are analyzed in its artistic course and its choreographic and scenic languages in order to understand performance as a place of tension and clash that develops articulations with memory and forgetfulness in a sensory-corporal game. Thus, an analysis of the politics of the ground is undertaken as a way of understanding the performance of violence in the bodies “without organs” of the companies Olga Roriz and Vidas de A a Z, interpreting the floor in which they dance/interprets as a space that proposes an archeology of violence over bodies, transforming them into a microcosm of war. The body is understood here as an “archive” of the Syrian conflict that allows to recover the “weak versions” through the liberation of “ghosts” assuming itself as micro-resistance.

**Keywords:** performance, memory, Syrian civil war, ghostly matters.

### Introdução<sup>1</sup>

Damasco mede o tempo não pelos seus dias e meses e anos, mas pelos Impérios que viu crescer, prosperar e desintegrarem-se em ruínas. (Twain, como citado em Chagas, 2014, p. 407)

Cada vez mais as práticas artísticas contemporâneas têm como foco temático a actual conjuntura político-social europeia, caracterizada pela escalada do Jihadismo global, que tem adquirido uma maior visibilidade nos últimos anos com a expansão do *DAESH*, e do “terrorismo insurgente” (Galito, 2013); pela Guerra Civil Síria (2011 – presente) e consequente crise mundial de refugiados que nos confrontam com uma crescente violação dos direitos humanos tanto no seio das sociedades em conflito armado, como nas que se deparam com vozes de culturas dissonantes, evidenciadas nas novas sociedades multiculturais, nas quais a instrumentalização dos direitos humanos se vê cada vez mais declarada, fazendo com que os conceitos de “orientalismo” e “choque de civilizações” regressem à arena política (Huntington, S.d; Said, 1995).

O conflito na Síria teve início em 2011, como resultado das “Primaveras árabes”, levantamentos populares contra os regimes ditatoriais no Oriente Médio e norte da África que tiveram início a 18 de dezembro de 2010 quando o tunisiano Mohamed Bouaziz ateou fogo às suas vestes imolando o próprio corpo em forma de protesto contra a corrupção e repressão policial (Andrade, 2011), desenvolvendo-se dentro de um paradigma em que a violência deixou de se subordinar ao poder para ela própria passar a ser um fim (Arendt, 2014). O declínio do poder do governo sírio abriu espaço à violência, tanto do próprio governo sobre a população numa tentativa de manter o poder, como pelos grupos de libertação e pelo *DAESH*. Posto isto, a guerra civil que assola a Síria, com uma posição estratégica no Médio Oriente, resultou numa crise humanitária a nível mundial.

Mediante esta nova figura do exótico que goza de um aglomerante impacto mediático perpetuado pela comunicação social, vários agentes artísticos mobilizaram a versão histórica e mediática da Guerra Civil Síria como forma de *mise-en-scène* do drama social, posicionando-se face à actual conjuntura político-social do Médio Oriente e Europa, dos quais são exemplo os estudos de caso que irei apresentar de seguida, reportando-me aos espectáculos *Antes que matem os elefantes*, da Companhia Olga Roriz, e *Eu Sou Mediterrâneo*, da Companhia Vidas de A a Z. Mais se refere que o cerne do artigo visa responder às seguintes questões: de que modo se performa um lugar? O que revelam as performances situadas acerca do chão que habitam? De que modo o chão da performance pode refletir o mundo social ou constituir-se como contra-lugar? Que chão é este em que os artistas dançam/interpretam? Em que chão querem dançar/interpretar? E que matérias-fantasma brotam deste chão? Parte-se, assim, dos dois estudos de caso que considere representativos de uma abordagem artística ao Jihadismo global e à Guerra Civil Síria (2011 – presente), nomeadamente, os espectáculos: *Eu Sou Mediterrâneo: um espectáculo sobre a banalidade do mal*, da Companhia Vidas de A a Z, que estreou a 2

de Junho de 2016 no Teatro Turim, em Benfica (Lisboa), e passa por uma abordagem ao fenómeno do Jihadismo Global e à Guerra Civil Síria através do teatro; e o espectáculo *Antes que matem os elefantes* da Companhia Olga Roriz, que esteve em cena de 15 a 16 de Julho de 2016 no Teatro Camões, no Parque das Nações (Lisboa), onde também é feita uma abordagem à Guerra Civil Síria (2011 – presente) através da dança. A etnografia resulta de uma investigação de cerca de dois anos, onde se cruzou a investigação etnográfica com a história das companhias e as biografias pessoais dos intérpretes através da pesquisa documental, testemunhos orais (conversas informais com os interlocutores), testemunhos escritos (nove testemunhos por escrito dos artistas/ intérpretes e cinco notas por parte da encenação), entrevista etnográfica (cinco entrevistas, duas destas em grupo) e um processo de pesquisa no terreno que teve início com o acompanhamento dos ensaios no estúdio, nos teatros e nos bastidores.

Se Ervin Goffman introduz o teatro como uma metáfora para a vida quotidiana (Goffman, 2011), aqui procurou-se etnografar a vida quotidiana no teatro como proposta de uma investigação antropológica e, neste sentido, a noção de “bricolage” levi-straussiana, tal como recuperada por Atkinson (2010), apresentou-se como fundamental para a compreensão dos processos de criação colectiva. Investigou-se, deste modo, o processo através do qual o texto dramaturgico é transformado em performance artística pelo encenador na sua interação com os artistas, bem como a forma como os artistas transformaram as ideias em acções concretas a partir de um enquadramento interpretativo mobilizado pelo encenador/coreógrafo.

Ainda, ao longo deste processo de partilhas e vivências a minha presença permitiu a criação particular de um lugar de “escuta terapêutica” ou “lugares de escuta”, como destaca Santinho parafraseando Fassin (Santinho, 2009, p. 585), no sentido em que os interlocutores partilharam comigo as suas histórias, algumas associadas a dores e narrativas de traumas pessoais (sempre entendidas enquanto construções culturais e sociais da memória pessoal e colectiva), mas também medos e angústias profissionais, por vezes partilhando também os seus “silêncios de histórias que foram vividas para não ser contadas”, mas também “a expectativa de um futuro renovado” (Santinho, 2009, p. 585), permitindo destacar o lugar da performance enquanto terapia e forma de “tocar o fantasma” (Gordon, 1997). Para a entrevista etnográfica recorri a uma amostragem intencional (Burgess, 1997), sendo os meus interlocutores artistas (actores e bailarinos) que estavam a trabalhar nas produções cénicas da coreógrafa Olga Roriz e da encenadora Mónica Gomes. Já o trabalho documental em ambos os estudos de caso consistiu na recolha de vários tipos de documentos (folhas de sala, guiões, cartazes, desenhos de luz, designs de figurinos, etc.), para a qual o limite temporal dessa investigação se definiu a partir

da história das companhias e dos tempos históricos mobilizados nos e pelos espetáculos.

Uma perspectiva diacrónica na análise destes documentos foi fundamental para compreender as dinâmicas internas dos processos de criação performativa que se encontravam em permanente reconstrução e renegociação pelos diferentes participantes.

Posto isto, a partir dos referidos estudos de caso pretende-se compreender o modo como a partir do espaço da performance se abre um espaço de negociação de significados e mnemónicas associadas aos objetos e lugares de memória coletiva do conflito sírio, que procura articular uma memória coletiva de experiências traumáticas com a prática artística, transformando a cena num “museu vivo” de uma memória coletiva e mediática da Guerra Civil Síria, tendo em vista a resistência subalterna e agência cultural. Neste sentido, dentro do binómio performance/política, os estudos de caso permitiram-me perspetivar o corpo como lugar privilegiado para a análise do poder, no sentido em que este sofre sempre as acções das relações de poder, transformando-se num lugar de tensão e embates. Deste modo, proporcionam-nos uma leitura do corpo como veículo de contestação por quem ousa criticar e propor novas formas de se relacionar com o mundo.

### **Por uma política do chão**

No âmbito de uma proposta que procura reconhecer o chão da performance enquanto superfície refletora do mundo social, torna-se relevante evidenciar uma lente teórica que, na área da sociologia e de outras ciências sociais, sustenta um olhar sobre a sociedade como uma “sociedade do espectáculo” (Debord, 2003) marcada por uma performance do mundo social em que toda a actividade humana é performativa, inclusive os recursos linguísticos, e as relações sociais são mediadas por performances que procuram as suas manifestações no campo da “fachada” (Goffman, 2011; Schechner, 2006) e contribuem para legitimar as estruturas do poder através de uma “teatrocracia” que sustenta o fosso entre governantes e governados (Balandier, 1982; Debord, 2003). Uma sociedade onde irrompem episódios de conflito e de tensão — “dramas sociais” (incluindo fontes de forma estética) —, que se apresentam como um “metateatro”, um espaço simbólico de representação da realidade social que permite aos actores sociais estarem à “margem” da sociedade e recorre à inversão de papéis, tornando-se um espaço simultaneamente reflexivo onde as estruturas de experiência grupal são copiadas, desmembradas e ressignificadas (Turner, 1986) e onde se denuncia a forte relação entre performance, política e resistência.

Neste sentido, é relevante compreender que a noção de coreografia ou encenação geralmente se baseia numa fantasia de que o chão da dança ou da performance é um espaço em branco, liso, sendo que na maioria das vezes se ignora a violência contida no acto de neutralizar um espaço. A principal condição para a dança ou a representação acontecerem não é o corpo, o movimento ou a música e cenografia, mas sim, como sugere Lepecki, a “terraplanagem”, o alisamento prévio do chão onde esta tomará forma (Lepecki, 2011). Para que uma performance aconteça sem tropeções é necessário um chão liso, calcado e recalado (Lepecki, 2013), uma vez que o som que anima e precede a dança, o movimento, não é o canto dos pássaros, mas as convulsões da história na superfície da terra, ou seja, cicatrizes de historicidade: “A barulheira infernal da maquinaria pesada, o palavrar ou as canções de trabalho dos operários, o chincalhar das ferramentas, o vociferar e os comandos de topógrafos, engenheiros e capatazes. E também, os gritos dos escravos” (Lepecki, 2013, p. 113).

O intérprete só deveria entrar em cena após o chão se tornar liso, para que a sua actuação não tenha de negociar com os acidentes de percurso. Contudo, a performance contemporânea tem vindo a desenvolver uma relação com esse chão supostamente neutro, propondo uma arqueologia da violência que faça tropeçar o intérprete apesar de todos os alisamentos, sendo esse tropeço o símbolo do encontro com a historicidade do chão onde se dança ou interpreta. Trata-se de pensar planos de composição para uma “política do chão” (Lepecki, 2013).

Quando se fala em “política do chão” na performance sugere-se um plano de composição que se enlaça entre o corpo e o lugar, nos seus interstícios. O chão surge como um lugar de força, transitório, liso. Um contra-lugar entre o corpo e o lugar (Vier Munhoz, 2015). Precisamente entre o corpo e o lugar encontramos o chão. Um espaço que esconde armadilhas para os corpos que não se submetam ao movimento imposto pelo território. Mas, como nos recorda Deleuze, o chão pode ser estriado como ter a lisura de um deserto (Vier Munhoz, 2015), sendo que o espaço liso é habitado por uma multidão de intensidades: “O que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos, os ruídos, as forças e as qualidades tácteis e sonoras, como no deserto, na estepe ou no gelo” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 185, como citado em Vier Munhoz, 2015).

O corpo enquanto gesto dançante ou interpretado é pensado nesse chão liso. É a lisura aquilo que permite que o movimento aconteça, deslize, contraia, retraia ou até mesmo recuse a ocupar o espaço. Mas todo o chão liso está imbuído de cicatrizes através das quais podemos escorregar e tropeçar. Por esse motivo, Deleuze e Guattari argumentam que os dois espaços não existem um sem o outro: o espaço liso é constantemente convertido num espaço estriado e o espaço estriado é constantemente devolvido a um espaço liso (Vier Munhoz, 2015).

É precisamente a forma com que nos relacionamos com o espaço que determina o modo como o produzimos (Vier Munhoz, 2015). O corpo na sua relação com o chão efetua uma forma específica de movimento e neste sentido Paul Carter refere-se ao conceito de “política do chão”:

Para Carter, a política do chão não é mais do que isto: um atentar agudo às particularidades físicas de todos os elementos de uma situação, sabendo que essas particularidades se coformatam num plano de composição entre corpo e chão chamado história. (Lepecki, 2011, p. 47)

Neste sentido, dançar ou deslocar-se pelas cicatrizes que se abrem no chão e transitar pelos espaços lisos, movimentar-nos por relações intransitivas entre o corpo e o lugar é um gesto de resistência à ordem das coisas (Vier Munhoz, 2015). Posto isto, no sentido de esclarecer estas cicatrizes que surgem no chão liso e compreender as particularidades de uma “política do chão”, saliento a noção de “haunting” associada ao conceito de “matérias-fantasma”, evocada por Avery Gordon (1997), a que irei voltar mais adiante:

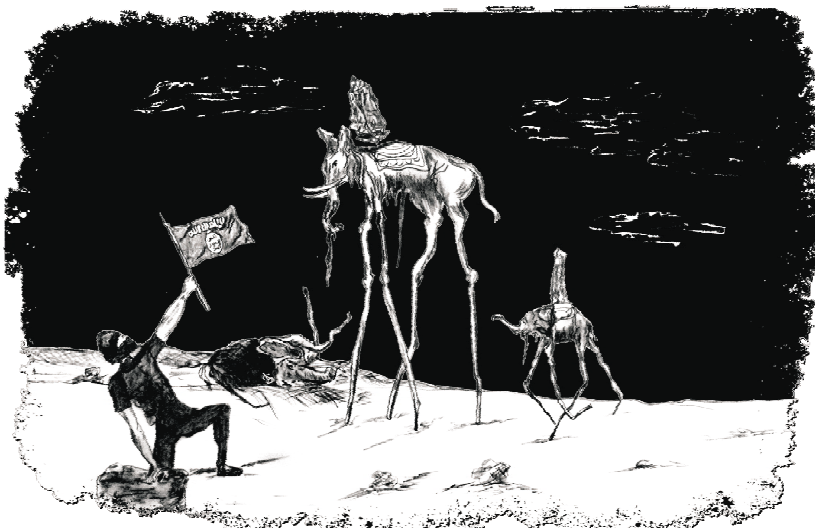
[Falar de assombrações é falar em milhares de fantasmas]; Quando sociedades inteiras ficam assombradas por atos terríveis que ocorrem sistematicamente e são simultaneamente negados por todos os órgãos públicos do governo e comunicação; Quando todo o propósito da negação verbal é garantir que todos saibam o suficiente para assustar a normalização no sentido de causar um estado de cansaço nervoso; Quando há fantasmas inocentes e fantasmas malévolos que vivem em bairros; (...) Quando as pessoas que conhecemos ou amamos estão lá num minuto e desaparecem no próximo; (...) Quando um prédio comum pelo qual passamos todos os dias abriga uma fachada que separa o grito das suas atividades terroristas da fala silenciosa de terríveis conversas; Quando toda a vida se tornou tão envolvida no trânsito dos mortos e dos mortos-vivos... Abordar, muito menos estabelecer, uma compreensão firme dessa realidade social pode fazer-nos sentir como se estivéssemos a carregar o peso do mundo aos nossos ombros. (Gordon, 1997, p. 64)

André Lepecki reivindica o conceito de “matérias-fantasma” (Gordon, 1997; Lepecki, 2013) para criar uma “política do chão”, sendo que na sua aceção, as “matérias-fantasma” são:

todos aqueles fins que ainda não terminaram (...), o fim da escravatura que não terminou com a escravidão; o fim da colônia que não terminou com o colonialismo; a morte de um ente querido que não apaga a sua presença; o fim de uma guerra que não deixou de ser ainda perpetrada. (Lepecki, 2013, p. 114)

A virtualidade do fantasma está em actuar como contemporâneo do presente, mas as matérias-fantasma são também todos os “corpos impropriamente enterrados da história” (Gordon, 1997; Lecpecki, 2013, p. 114), ou seja, os corpos que foram negligenciados, enterrados, descartados e esquecidos pela história no espaço mais neutro, no terreno mais liso que agora brotam do chão provocando desequilíbrios e quedas e transformando esses espaços lisos num terreno difícil de dançar ou movimentar. Quero com isto referir que, para além da intencionalidade coreográfica, por vezes esses terrenos lisos expulsam “matérias-fantasma” obrigando esta a escorregar e a romper com a ilusão da neutralidade do espaço e do nosso corpo e movimento no mesmo (Gordon, 1997; Lepecki, 2013).

Uma política cénica ou coreográfica do chão corresponderia à forma como a encenação determina o modo como os intérpretes fincam os pés nos chãos que os sustentam e como os chãos sustentam diferentes posicionamentos e historicidades transformando-as e transformando-se (Lepecki, 2011). Os estudos de caso que me proponho a analisar posicionam-se precisamente num chão por onde irrompem inúmeras “matérias-fantasma” e, neste sentido, procurar-se-á uma compreensão do espaço cénico como “lugar de memória” (Nora, 1993) e chão por onde irrompe as “assombrações” e os “desaparecidos” (Gordon, 1997) associados à Guerra Civil Síria e ao Jihadismo Global.



**Figura 1** Chão de marfim

Fonte: © Sílvia Raposo.

## A primavera por florir – Uma performance do drama social sírio

O espectáculo *Antes que matem os elefantes* subiu à cena a 15 e 16 de Julho de 2016 no Teatro Camões, em Lisboa, e procura ser um alerta para uma reflexão coletiva sobre o conflito na Síria. O espectáculo havia estreado a 29 de Abril, em Aveiro, no Centro Cultural de Ílhavo, tendo como temas centrais os refugiados, as migrações e a guerra. Os bailarinos, Beatriz Dias, Carla Ribeiro, Francisco Rolo, Marta Lobato Faria, André de Campos, Bruno Alexandre e Bruno Alves dão corpo a um grupo de pessoas que procuram um lugar e corporizam emoções, memórias, medos e inseguranças relacionadas com as migrações forçadas. E embora o espectáculo incida sobre a temática do conflito sírio, a história do espectáculo é sobre um grupo de pessoas que procuravam um lugar porque neste mundo já não existia um lugar seguro para viver. O espectáculo inicia-se com testemunhos de crianças acerca do conflito sírio, sendo que de repente a luz sobe sobre a cena distinguindo um apartamento em ruínas e uma reprodução da própria teia de iluminação do teatro caída em desequilíbrio, destruída. Uma explosão. Há pó no ar e pedras no chão. Ao fundo, no *maple* carmesim um homem olha o vazio, um frigorífico destruído e um corpo em espasmos entre cobertores rasgados e colchões sujos. Surgem vultos, o ambiente é pesado, apenas interrompido pelo barulho ritmado de pedras atiradas para o chão por um indivíduo. A imagem é de um apartamento-abrigo em Alepo esventrado por ciclos de violência e silêncio dramático, pessoas deambulam pelos escombros, cambaleantes e assustadas guiadas pela luz de uma lanterna e tropeçando em corpos amontoados como objectos descartáveis. No meio deste ambiente um casal tenta abraçar-se, homens carregam pedras em alguidares e mulheres lavam o cabelo simbolizando toda a normalidade, dignidade e controlo que resta sobre o corpo. Os bailarinos atiram-se ao chão, coberto de pedras, até que Bruno Alves, um dos bailarinos, agarrando num balde cheio de pedras, o despeja sobre si como se o tecto desabasse, pedras estas que são recolhidas posteriormente por Bruno Alexandre que as utiliza como material de reconstrução da cidade. A música retira-se para o fundo, os destroços e as acções permanecem e o espectáculo termina como se voltasse ao início, não procurando uma resolução, mas indicando que o flagelo continuará.

Já o espectáculo *Eu Sou Mediterrâneo* subiu à cena a 2 de Junho de 2016 no Teatro Turim, em Benfica (Lisboa), passando por uma abordagem ao fenómeno do Jihadismo Global e da Guerra Civil Síria. Com encenação de Mónica Gomes e interpretação de Mónica Gomes, Anabela Pires, Margarida Camacho, Márcio Pióssi, Filipe Lopes, Liane Bravo e Sofia Assis, o espectáculo tem como temas centrais os conceitos de “Jihadismo Global”, “violência” e “banalidade do mal”, procurando

problematizar a relação entre guerra, política, violência e poder. O espetáculo tem início com uma voz-off que evoca uma referência à morte e à guerra. Segue-se a entrada de O Coro, uma figura hermafrodita que personifica a liderança enquanto voz do poder acompanhado pela figura da Morte, ao centro, carregando sacas de sarapilheira que empilha no lado esquerdo da cena formando uma trincheira. Durante o transporte das sacas os corpos que as transportavam caem mortos em tiroteio. A figura do Coro assume a rigidez de uma placa que também segura entre as mãos. A placa, composta por seis setas de direção permite situar a ação: “Museu Vivo Guerra Síria”, “Rádio Medo FM” e “Drogaria D. Intolerância”, “O Terrorista – Serviços Aéreos”, “Hospedaria Mediterrâneo” e “FOME Snack-bar”. Abre a luz para o lado direito do palco e vislumbra-se uma figura feminina, a Louca, em cima de um pedestal, de punhos cerrados em posição estátua que comenta a ação e narra o início da história de Hasan Al-Phortugali, um soldado jihadista que desertou. O soldado Hasan irrompe então pela cena acompanhado da figura da Morte e continua a narrar a história da sua chegada à guerra na relação com o colega Abdul, um soldado morto (personagem fantasma) que também ingressou as fileiras. A Louca volta a intervir trazendo à discussão a “Pedra de Meca” e o soldado segue a narração, falando agora de Zhaida, uma mulher com quem se cruzou na Turquia e que o levou a desertar, até que a Louca volta a intervir para comentar o conflito na Síria, o que o leva a narrar a história de Razi, um menino palestino que foi morto na Faixa de Gaza e cujos destroços humanos foram projectados para Israel, sendo que todos os meses Aziza, a mãe de Razi, deslocava-se a Israel para recolher partes dos destroços da criança para poder realizar um funeral. A Louca intervém novamente questionando o modo como um corpo morto se pode transformar num cadáver histórico. A acção volta-se novamente para o soldado que, agora enforcado em cima do banco, está morto. Há um *blackout* e tem início uma partitura sonora onde os vários intérpretes vociferam sons de guerra, como se fossem crianças: uma hélice de helicóptero, sons de granadas, alguém que grita ao longe, um corpo que se move no espaço, uma respiração ofegante... Faz-se silêncio. A Louca desloca-se para junto da placa de direções assumindo a posição do Coro. Os corpos começam a dançar. As mulheres juntam-se numa reza. Há um corpo que se autoflagela, um outro que oprime e se liberta. Ao longo da partitura é projectado um vídeo evocando o fascínio mediático pela performance da violência associada à figura do terrorista e do refugiado. Durante esta partitura, a actriz que interpreta a figura do soldado, despe o colete à prova de balas assumindo-se enquanto o Homem, abandonando o papel que representava e, no centro do palco, apela ao combate à banalidade do mal.

## Mujahidins, elefantes e fantasmas

A memória apresenta-se como matéria fundamental de qualquer criação cénica, seja a memória associada à técnica, ao modo de fazer, a um determinado conhecimento específico, ou até a memória do performer, interpretada e expressa pelo seu corpo (Zili & Santos, 2015). A própria relação entre a memória, o corpo no teatro e o corpo no quotidiano apresenta um percurso histórico reconhecido através de Constantin Stanislavski, que, no final do séc. XIX e inspirado pela psicologia experimental de Théodule Ribot, recorre à memória das emoções como parte do seu sistema de atuação que procurava, através da representação motora das experiências emocionais vividas, criar uma nova sistematização para as ações físicas do intérprete (Lopes, 2009). A partir de 1920, o Actors Studio, um conjunto de artistas de Nova Iorque, apropriam o sistema de atuação de Stanislavski e criam o conhecido “método de stanislavski”, caracterizado por um enfatismo na memória emocional como método de interpretação para o actor (Lopes, 2009). Também, a partir dos anos 1960, num período marcado por revoluções políticas e novos movimentos artísticos, o teatro de Grotovski, Peter Brook e Eugénio Barba apropriam a memória como instrumento para trabalhar e pensar o corpo (Lopes, 2009). Barba coloca o foco do seu trabalho na relação do corpo com a experiência vivida, uma vez que, ao propor o reconhecimento de uma organização básica do corpo do performer entendida como pré-expressiva, ou seja, entendida num conjunto pré-cultural de reações fisiológicas universais, demonstra-nos como a partitura física é guiada pela nossa memória (Barba, 1995). O corpo é, assim, o lugar da memória do intérprete que, no trabalho com os seus arquivos, encontra formas de materializar o que sente daquilo que recorda.

A performance cénica e o corpo entendido enquanto arquivo surgem, neste contexto, como um lugar que permite evocar a memória dos acontecimentos. Parte-se da premissa de que o estudo da relação entre o corpo, memória e performance nos revela caminhos alternativos, desvios, micro-políticas e ações de resistência face ao mundo social, à arte e ao próprio corpo, na contemporaneidade. Neste sentido, a aproximação entre os estudos da memória e a performance cénica trazem algumas questões relevantes: como pensar a memória na performance cénica quando relacionada com corpos que representam momentos históricos que não aqueles em que as coreografias/encenações foram criadas? O que significa reconstruir um acontecimento? De que modo a memória na performance se pode constituir enquanto micro-resistência? Trata-se de um questionamento da performance cénica enquanto expressão estética que estabelece uma relação com o tempo e o espaço (Cerbino, 2009). E que tempo é este?

No caso das performances em análise, este tempo é trabalhado como um tempo imobilizado, um tempo que anseia por um desejo trágico de praticar a suspensão (Prinzac, 2005). Fala-se aqui no tempo do drama social, demarcando-se entre o princípio e o fim, preso numa temporalidade que demora. Refere o bailarino André de Campos a respeito desta suspensão da temporalidade no espectáculo *Antes que matem os elefantes*:

Aquele espectáculo acho que podia começar em qualquer sítio do espectáculo. Por acaso é aquele o início, mas eu acho que podia até começar pelo fim ou começar pelo meio... De repente, alguém abre uma janela e vê aquilo (...). No meu caso eu fiz muita pesquisa antes da peça. Não só pelo que acontece na Síria, mas por várias balizas temporais em que isto aconteceu no mundo, em que houve um conflito, num determinado território, e o grupo de gente viu-se forçado a sair daquele país porque já não havia país. Primeiramente fui mais por aí porque eu quis saber porque é que isto acontece, ou de que maneira é que na Síria é diferente, ou o que é que faz com que aquilo aconteça agora, ou se aquilo é também consequência dos outros conflitos que houve, e fui por aí. (A. de Campos, comunicação pessoal, 9 de Agosto, 2016)

O tempo imobilizado permite também a sobreposição de diferentes tempos sociais, históricos e individuais advindos das noções e necessidades espaço-temporais dos intérpretes e coreógrafa, acentuando ainda mais o carácter liminar da temporalidade definida por Roriz:

Uma coisa que já me perguntaram era se aquilo era mesmo uma hora e cinquenta, aquele espectáculo se era aquele tempo. E eu acho que não, aquilo é muito mais tempo. (...) Há espectáculos que eu faço que passou um dia inteiro. (...) Há outros que eu faço que é naquela hora, é o que se passou naquela hora, é aquela hora mesmo real. E aqui eu acho que não (...). Mas isto depende da cabeça de cada um. Pronto, eu não digo que sejam anos, mas realmente não é um período, não é aquele período que se vê, não é um período real. (O. Roriz, comunicação pessoal, 26 de Julho, 2016)

A concepção do tempo dialoga aqui com a noção de *tempo morto*, um tempo suspenso caracterizado pela liminaridade que é assumido logo no início do processo social do drama estético — a *voz-off* das crianças que dá abertura ao espectáculo com uma duração de 7 minutos ou a música que só tem início 20 minutos depois do espectáculo começar — e que convoca uma proposição política. Este *tempo morto* é um tempo simbólico que procura apelar a uma mudança, uma vez que sem a morte não existiria renovação e, neste sentido, Roriz, ao introduzir uma temporalidade que dialoga com a morte, apela a uma necessidade de agência face à própria suspensão temporal de um conflito que se vê arrastado desde 2011 e afigura enquanto

temática primordial do seu drama estético. Destaque-se ainda o testemunho do bailarino Francisco Rolo: “Não é porque as pessoas se sentam no teatro que aquilo vai começar. Aquilo está a acontecer e as pessoas estão lá a ver, chegam àquela altura e começam a ver” (F. Rolo, comunicação pessoal, 9 de Agosto, 2016).

É possível compreender como o tempo imobilizado surge como uma estratégia cénica para sustentar uma dramaturgia que tem por base o drama social e que procura no real uma forma de relação com o traumático (Fradique, 2016),<sup>2</sup> tal como também nos evidencia a coreógrafa:

Imaginei uma câmara, não sei...Qualquer coisa deu-me um tempo diferente realmente, não tão manipulado. Quer dizer, ele é completamente manipulado, mas não é tão manipulado quanto isso, por isso é que o espectador fica ali um bocadinho: “Ai, ai, isto desemburra ou não desemburra? Desemburra.”, quer dizer, está ali, é aquilo e não há música e pronto, levas com aquilo. Portanto, há ali algo de um tempo real em certos momentos, não em todos claro, que eu acho que para mim é fulcral para a construção daquele espectáculo e aquilo que eu tenho de passar para o público ou dar hipótese do público poder pensar. (O. Roriz, comunicação pessoal, 26 de Julho, 2016)

O real toma aqui a forma de espaço liminar onde a marginalidade social, cultural ou física inverte a ordem, transformando-se num instrumento simbólico de renovação (Fradique, 2016). Trata-se de uma manipulação do tempo como forma de afirmação do real enquanto suporte para chamar à cena os dramas sociais do indivíduo moderno (Fradique, 2016): “um real que pode surgir ainda enquanto registo documental que testemunha uma realidade cuja visibilidade dada pela cena adquire um valor político que se torna suporte estético” (Fradique, 2016, p. 136).

Este real é aquilo a que Teresa Fradique, parafraseando Helga Frinter, denomina por um “real imanente”, remetendo para a dor física e exaustão enquanto formas de autenticação e fundamento da acção performativa (Fradique, 2016), o que, por sua vez, já havia sido evidenciado por Artaud,<sup>3</sup> em 1948, com a noção de “corpo sem órgãos” (Deleuze & Guattari, 1997). Olga Roriz pretendeu, deste modo, estabelecer a relação com o real através de uma violência sobre os corpos e de um tempo ritual, estendido, imobilizado e, em simultâneo, suspenso que se perde, nas palavras de Prinzac, numa “espacialização” (Prinzac, 2005).

Esta imobilização do tempo também se encontra presente no espectáculo *Eu Sou Mediterrâneo*, evidenciando-se, tal como nos destaca a encenadora Mónica Gomes, através de uma continuidade entre tempo e matéria: “Existe, ainda, um banco, onde o soldado se senta e que se torna num marco temporal ao remeter para uma ideia de imobilidade, de alguém que está à espera ou de qualquer coisa que está em espera” (Gomes, 2016, p. 53).

O banco assume a expressão da temporalidade ao longo do espectáculo, remetendo também para um tempo em suspenso, ou seja, um tempo que não acaba e que é liminar (Van Gennep, 1978) e tal como nos destaca a antropóloga Paula Godinho: “o limiar é uma soleira, separa o que está fora do que já é interior. É uma passagem em que nos demoramos, num tempo-espaco criativo, entre duas margens” (Godinho, 2014a, p. 12).

Este tempo liminar está presente no banco enquanto marcador espaço-temporal que representa algo pelo qual o soldado está sempre à espera mas que nunca vem, encontra-se também associado a um ritual de passagem (Van Gennep, 1978) que marca o final do drama estético — a morte do soldado —, uma vez que é o banco que lhe é retirado debaixo dos pés aquando do seu enforcamento. Mas, se durante todo o espectáculo, o tempo é um tempo imobilizado, objectificado no banco de cena, durante a partitura de dança dá-se uma mudança temporal, onde o aspecto ritualizado do tempo se insurge:

Após a segunda morte do soldado existe um blackout e uma partitura sonora, na qual são reproduzidos sons associados à ideia de guerra. Estes sons reflectem parte do universo interior das personagens, mas também correspondem ao já referido renascimento do próprio espectáculo, à semelhança do recém-nascido que chora para receber o oxigénio que lhe dá a vida. Este renascimento está associado a uma mudança temporal, sublinhada no discurso da Louca — “Este é o tribunal dos tempos. E o tempo urge. Urge. O tempo.”; mas também pelas metamorfoses do soldado, do Coro e da própria figura da Louca. Os “tempos” aludem às vidas humanas, que têm uma duração, e o “tribunal” apela ao auto-julgamento no sentido da auto-correcção, da reflexão. O recém-nascido espectáculo, tal como o processo natural da vida, parte da morte e segue o fluxo normal: nascimento, vida e morte novamente. Se o nascimento corresponde ao momento da partitura sonora, a vida corresponde à partitura de dança (...), uma partitura que procura expressar a luta da vida que, mais uma vez, culmina na morte, reconhecendo o ciclo natural da vida que assenta no constante renascimento. (Gomes, 2016, p. 52)

A partitura de dança marca o renascimento do espectáculo e uma nova consciência face à componente político-ideológica e ao processo social do drama estético. Evidenciando-se como uma fase de “margem” (Van Gennep, 1978), tal como é entendida por Van Gennep, a partitura é marcada por uma poderosa “*communitas*”, enquanto única fase que agrupa todas as personagens em cena, bem como por uma “anti-estrutura” (Turner, 1974), momento em que os estatutos sociais dos personagens se invertem e a separação actor/personagem se confunde. É também definida por um tempo sagrado, pois é durante a partitura de dança que se dá o momento do sacrifício e da reza colectiva por parte das mulheres. Após a partitura dá-se a fase “pós-liminar” (Van Gennep, 1978), ou seja, a transformação do espectáculo e dos

personagens, um momento de incorporação do renascido espectáculo com uma nova consciência. Neste sentido, a partitura evidencia uma separação do tempo e das fases da vida particularmente demarcada: entre nascimento, vida, morte e renascimento.

Já a actriz Anabela Pires, intérprete do personagem Louca, dá-nos ainda conta da sua dificuldade em controlar o tempo:

O tempo foi um aspecto pelo qual me debati inúmeras vezes, pois senti uma certa dificuldade em calcular, por exemplo, quanto tempo (duração) é que poderia estar a rir ou qual o tempo (ritmo) certo para dizer determinada sequência de palavras. (A. Pires, comunicação pessoal, 05 Agosto, 2016)

A ideia de que existe um tempo certo para realizar uma determinada acção apresenta analogia com uma necessidade da sociedade em controlar o tempo, medindo-o em momentos por si determinados e circunscritos, cuja expressão fundamental é assumida pelos calendários que procuram fixar um tempo sem interrupções, sem *tempo morto* (Godinho, 2014a). Contrariamente ao tempo que marca o personagem Soldado que encontrava no *tempo morto* e na imobilização temporal uma estratégia de expressar o seu estado de espírito resignado, uma posição face ao conflito e um método de colocação do real em cena, a Louca representa a escrita da História e a construção memorial dominante cuja temporalidade é socialmente e fortemente demarcada e construída (Godinho, 2014a). Neste sentido, a linha espaço-temporal da Louca remete-nos para a noção de lugar de memória, no sentido em que remete para uma suspensão do presente e uma manipulação da história e da memória como referenciais identitários (Peralta, 2007).

A opção pelas diversas temporalidades em ambos os espectáculos dialoga com um entendimento do espaço cénico enquanto “lugar de memória”, tal como proposto por Nora, e que evidencia uma certa instrumentalização do tempo e da memória, uma vez que “nenhum lugar de memória escapa aos seus arabescos fundadores” (Nora, 1993, p. 22). Apesar de uma certa instrumentalização, continuam a emergir ligados a si acontecimentos e datas-chaves que deambulam entre o passado e o presente “sem se fixarem em tempo algum” (Peralta, 2014, p. 229), o que nos remeterá mais adiante ao conceito de “matérias-fantasma” de Avery Gordon (Gordon, 1997). Por este motivo o espaço cénico pode ser entendido como um espaço liminar, sendo “the betwixt and between” (Schechner, 1986, p. 7) e, neste sentido, dá lugar a uma “fronteira, a terra de ninguém, que foi zonal e se tornou linear” (Godinho, 2014a, p. 12). Esta é uma fronteira perigosa, sendo um “espaço marginal, periférico, descontrolado – porque fora de controlo pelos centros – torna-se zona de refúgio” (Godinho, 2014a, p. 12) e um lugar de

resistência. É este uma soleira que se situa entre a memória e a história, entre as “memórias fortes” e as “memórias fracas” (Traverso, 2012). E esta fronteira, este espaço liminar é também o lugar do corpo, da dança-teatro e da memória enquanto territórios convergentes, uma vez que o corpo possibilita minimizar distâncias espaço-temporais, compartilhar mundos e actualizar o tempo através do gesto (Porpino, 2010).

A primeira aproximação à temática da memória é apresentada através do estudo de caso *Antes que matem os elefantes* e a partir das experiências dos bailarinos face ao que Porpino, parafraseando Le Breton, denominou por “memória afectiva”, ou seja, uma memória que permite a criação de “identidades provisórias” que, simultaneamente, se confundem e distinguem com o próprio intérprete (Porpino, 2010):

Há certos momentos em que não é bem o André que está ali, mas é fruto de um processo muito íntimo, muito intenso, de todo o trabalho que foi feito em estúdio e de toda a pesquisa que foi feita. (...) Acho que nós passamos por vários momentos, por vários rostos, por várias vozes. Se calhar também daí as diferentes vozes que aparecem no início do espectáculo. (A. de Campos, comunicação pessoal, 9 de Agosto, 2016)

Se entendermos o arquivo como um depósito de documentos ou um sistema que permite a elaboração dos discursos (Dias, 2015), o corpo é possível de ser compreendido enquanto arquivo e lugar de processos de materialização de identidades, que, no caso de André de Campos, assume várias vozes, entre a dominação e a subalternidade, uma vez que este tanto interpreta uma figura dominante quanto subalterna (Scott, 2000). O arquivo corresponde à história individual, encontrando-se nas margens do corpo, pelo que o arquivamento do eu é uma forma de construção de si próprio e um mecanismo de resistência, uma vez que, se considerarmos como destaca Dias, um prisioneiro que escreve um diário, compreendemos que o modo como este olha para a sua própria vida transforma a escrita a partir do momento em que sabe que o diário será lido (Dias, 2015).

Eu sempre vi aquele sítio como um sítio que já tinha sido algo muito bom antes, ou seja, a minha relação com aquele sítio era sempre um bocadinho dali para trás e nunca dali para a frente porque eu sempre achei que dali para a frente existiria o nada e o que eu queria era um bocadinho voltar para trás, como se calhar muitas pessoas que estão naquela situação querem, não é? É um bocadinho voltar atrás no tempo. (F. Rolo, comunicação pessoal, 9 de Agosto, 2016)

“Apesar de habitar o mesmo espaço, todos nós tínhamos passados diferentes e tempos diferentes e, em termos de processo, todos fizemos sete escolhas diferentes sobre” (A. de Campos, comunicação pessoal, 9 de Agosto, 2016).

Francisco Rolo fala-nos assim de um corpo que arquiva uma versão memorial marcada pela nostalgia. O corpo, tal como denuncia o discurso do bailarino é um arquivo de distintas temporalidades onde o presente dialoga com o passado e com o futuro. Deste modo, o corpo-arquivo constitui-se como uma memória criada pelo conjunto de sistemas sensorio-motores organizados pelo hábito — porções de comportamento restaurado (Schechner, 2006) —, evidenciando como o corpo social determina a percepção que temos do corpo físico (Douglas, 1978) e sendo uma memória presente para onde confluem diferentes tempos, tal como evidenciou o bailarino André de Campos.

O corpo dos bailarinos/intérpretes ao recorrer aos seus arquivos transforma-se numa forma de materialização da memória, sendo que estes arquivos não correspondem apenas às memórias pessoais, mas também ao “filme-arquivo” enquanto fonte de pesquisa dos intérpretes e parte estruturante das memórias que estes assimilaram do conflito sírio:

Depois também houve alguns documentários que nos permitiram...Pelo menos para mim foi a primeira vez...Nós vimos também alguns que foi daquele site que é o “Vice”, que costuma fazer alguns documentários diferentes no sentido em que...Neste caso vimos vários jornalistas que estavam a acompanhar principalmente a frente dos rebeldes e, pelo menos para mim, foi a primeira vez que tive um bocadinho do que é estar mesmo ali, tanto que o jornalista estava mesmo ao lado dos combatentes. (...) Porque de repente vê-se uma pessoa que cai, fica no chão e, de repente, ouve-se um estrondo gigante e prédios a cair, mas há momentos em que aquilo parece que quase não é real porque não há uma ligação directa entre...Não se vê tudo, não é? Vê-se sempre um lado. (F. Rolo, comunicação pessoal, 9 de Agosto, 2016)

“Sim, não era um filme, não era...Quer dizer, nós vimos mesmo pessoas a morrer, cadáveres, e não é um filme” (A. de Campos, comunicação pessoal, 9 de Agosto, 2016). “Sim e muitas das fotografias também que a Olga nos foi mostrando. Às vezes uma fotografia dava para explorar imensa coisa” (B. Dias, comunicação pessoal, 9 de Agosto, 2016).

Os filmes/documentários abordavam as histórias do conflito sírio, manejan-do a violência e a crueldade que o passado/presente evocam e transformando-se, assim, em “filmes-arquivo” (Souza, 2008). O arquivo do corpo dos bailarinos de Roriz é, deste modo, composto em grande parte por estes “filmes-arquivo” que trabalham e produzem os acontecimentos e falam de uma experiência traumática, insurgindo-se como um documento histórico socialmente construído e fonte de pesquisa histórica, do imaginário e da memória social dos intérpretes (Souza, 2008). É a partir da mobilização dos “filmes-arquivo” como referenciais

mnemónicos que aludem a uma “memória forte”, ou seja, “memórias oficiais, alimentadas pelas instituições, ou seja, os Estados” (Traverso, 2012, p. 71) que os bailarinos, através da dança, pretendem questionar a história. O facto de Francisco Rolo procurar ver documentários “diferentes” prende-se com uma tentativa de contestar as narrativas dominantes em torno do conflito sírio, procurando pelas “memórias fracas” e por um conhecimento alternativo que pudesse estruturar a sua acção em cena (Traverso, 2012).

Ainda, os corpos na sua relação com os “filmes-arquivo” permitem levantar “espectros” e “matérias-fantasma” que integram o corpo dos intérpretes como forma de relação com o traumático (Gordon, 1997):

Os gritos e os clamores, os silêncios, a densidade da história da nação, as justificativas ideológicas, as forças geopolíticas, a capacidade criativa de longa data para o terror doméstico (...), a assustadora resistência política, etc. — não se somam o suficiente. Eles podem ser isolados e colocados a nu, e podem ser colocados num ímpeto político de exposição, mas parece que, nesse mesmo ato, os fantasmas retornam, exigindo um tipo diferente de conhecimento, um tipo de reconhecimento diferente. (Gordon, 1997, p. 64)

O irromper dos “fantasmas” na construção da “identidade provisória” (Porpino, 2010) dos bailarinos altera a experiência de estar no tempo e a “maneira como separamos o passado, o presente e o futuro” (Gordon, 1997, p. xvi). Mas esta relação com as “matérias-fantasma” é tanto ou mais relevante no universo feminino: “As mulheres estão mais numa zona de memória, de sofrimento, de apaziguamento também” (O. Roriz, comunicação pessoal, 26 de Julho, 2016).

Portanto, o corpo muitas vezes entrava numa tensão tão grande nesta contraposição de... Lá está, da memória, do querer voltar ao passado, tentar recuperar alguma coisa que quero de novo, mas também da saturação e da frustração de ter ficado naquele sítio. E o corpo muitas vezes... Lá está, coloca-se de uma forma um pouco mais passiva, mais... Ou sentada, ou só olhar, ou de outra forma que era um movimento mais rápido, mais acelerado, mas estava sempre um bocadinho à base dessa contraposição da insistência no espaço e no voltar atrás... Dessa revolta, às vezes dessa saudade... Aca-bava por ser uma saudade também. (B. Dias, comunicação pessoal, 9 de Agosto, 2016)

A referência ao trauma associado às perdas não surge apenas como uma referência a uma instância temporal, a história do conflito sírio encontra-se transformada no corpo dos intérpretes, e, neste sentido, não é uma memória que traz de volta o passado daquele determinado momento ou período, mas um lugar de temporalidades diversas, no qual o trauma é apropriado enquanto acção de transformação e libertação. A

própria violência exercida sobre o corpo como dispositivo de expressar o trauma é uma forma de explorar as possibilidades do corpo e testar a resistência à dor, não numa referência aos limites do corpo das bailarinas (uma vez que são as mulheres que são indicadas de forma mais explícita pela coreógrafa como portadoras de uma memória do trauma), mas de todos os corpos envolvidos no conflito, pelo que não se trata de um corpo passivo, um mero depósito, mas sim um corpo resistente revoltado contra o biopoder e o disciplinamento (Foucault, 1987; Furtado, 2012).

É possível compreender o corpo no espectáculo *Antes que matem os elefantes* como um lugar que arquiva uma “versão provisória” do conflito sírio que, marcado pelas “versões fortes” e “versões fracas” (Traverso, 2012),<sup>4</sup> procura contestar as práticas memoriais hegemónicas através da libertação de “fantasmas” (Gordon, 1997), assumindo-se como micro-resistência.

Já no espectáculo *Eu Sou Mediterrâneo* também é evocada uma “memória afectiva” que estrutura a “identidade provisória” dos intérpretes (Porpino, 2010). A encenadora/actriz Mónica Gomes remete-nos para o método de Stanislavski a respeito da sua interpretação no personagem Coro durante a partitura de dança:

Em termos de emoções vou buscar à minha experiência, vou buscar ao sentimento pessoal, nomeadamente o medo eu vou buscar ao sentimento de perda. Vou buscar a memórias de perda e ajuda-me a transmitir melhor o medo. Por isso há vezes acontece eu chorar, é algo que pode acontecer, pelo facto de estar a trabalhar com emoções que me são muito próximas. (...) Eu acho que quando nós tentamos reproduzir as memórias traumáticas dos outros acaba sempre por ser muito injusto e não sabemos bem o que estamos a fazer porque não podemos assumir que podemos estar na pele do outro. Nós não podemos estar na pele do outro, nós podemos estar na nossa pele e tentar imaginar um pouco do que é que poderíamos sentir se fôssemos o outro. E para isso recorremos às nossas emoções piores, a momentos da nossa vida mais trágicos e tentar colar isso com o que poderá ser o sentimento. (M. Gomes, comunicação pessoal, 14 de Agosto de 2016)

O corpo transforma-se, deste modo, num território bio-cultural de memória que é constantemente actualizado pela própria dança/interpretação, uma vez que ao dançar/interpretar permite mobilizar o passado, criar um presente e projectar um futuro (Porpino, 2010). A própria relação entre dança e memória é reforçada a partir do momento em que a dança acarreta em si uma memória social histórica representativa dos povos que a criaram, estando imbuída em sentidos e significados relacionados com a cultura que a originou (Porpino, 2010). Para além disto, a dança insurge-se também como uma forma de reconstruir memórias de grupos sociais (Félix dos Santos et al., 2016). O corpo é, deste modo, um texto vivo onde se inscreve a memória, sendo através do gesto que essa memória é exteriorizada chamando ao presente um tempo passado:

Quando eu faço com as mãos pelo corpo com o grito que é um bocado a libertação. É como se fosse uma limpeza, começando no peito até lá abaixo, portanto, esfrego as mãos no corpo limpando-o até empurrar o Filipe que é o “mau da fita” na dança, que eu acho que representa não só o homem todo, mas a tradição. As pessoas que estão muito agarradas aos costumes, à tradição, e não se libertam disso. Eu acho que, não é considerar que o homem, o líder islâmico, é mau, mas a tradição. Ser agarrado ao passado e viver no passado. Então aquilo, quando eu o empurro, é um “vou-me libertar do passado”, a libertação do passado para continuar em frente. (M. Camacho, comunicação pessoal, 12 de Julho, 2016)

A intérprete/bailarina Margarida Camacho ao descrever-nos o seu desempenho no solo da partitura de dança em *Eu Sou Mediterrâneo*, fala-nos precisamente do tal tempo marcado pela ucronia, ou seja, “relendo sucessivamente o presente à luz do que poderia ter sido, (...) um tempo de presentismo e de história finalizada, que parece não querer construir para a frente e resgatar possíveis no universo das impossibilidades” (Godinho, 2014b, p. 13). Um tempo que a antropóloga Paula Godinho define como um “tempo pegajoso” que se encontra ligado a um acontecimento ou trauma de um cataclismo (Godinho, 2014b). A intérprete/bailarina procura, deste modo, revoltar-se contra um “mundo sem utopias” (Godinho, 2014b), demonstrando-nos de que forma a dança permite “tocar o fantasma”, ou seja, as complexidades do poder, a violência e a esperança, as sombras de nós próprios e da sociedade e o modo como esses “fantasmas” podem tocar a intérprete (Gordon, 1997). Margarida Camacho ao representar os sujeitos silenciados e excluídos da história chama à cena a necessidade de criar uma nova identidade cultural que olhe para o seu passado de forma crítica e permita ter uma perspectiva de futuro (Cedeño, 2010), pois, apesar de representar uma perda ou, neste caso, um caminho não tomado, “o fantasma também representa simultaneamente uma possibilidade futura, uma esperança” (Gordon, 1997, p. 64).

A própria noção de incorporação — *embodiment* — declara que a memória é um processo corporal e emocional que se enraíza em práticas e hábitos quotidianos. Neste sentido, a “memória-hábito”, enquanto passado que se encontra sedimentado no corpo, apresenta-se como fundamental para o entendimento das histórias dos grupos sociais subalternos (Espinosa Arango, 2007), sendo que esta “memória-hábito” é uma memória que se encontra presente em todas as performances enquanto acções que se constroem a partir de comportamentos previamente experienciados ou, como designado por Schechner, “porções de comportamento restaurado” (Schechner, 2006, p. 4) que se apresentam como espaço privilegiado para a compreensão da memória do trauma. A actriz/bailarina demonstra-nos também de que modo a “memória afectiva” (Porpino, 2010) enquanto “memória-hábito” guiou a sua interpretação:

Em relação ao que senti na dança, as emoções que fui buscar, (...) fui buscar à minha vida. Passei por momentos de medo, por momentos de depressão. De não me puder defender em relação aos homens. Sofri muito na mão de um Homem, calada. Mas um dia basta. O nosso corpo é nosso, é um templo, temos de o defender. Muita lágrima rolou no meu rosto, acho que a dança do mediterrâneo ajudou-me a passar algumas mágoas. Em relação às mulheres, somos especiais. Temos de lutar por nós. (M. Camacho, comunicação pessoal, 12 Julho, 2016)

Refere-nos Diana Taylor que o trauma e os seus efeitos pós-traumáticos continuam a manifestar-se corporalmente muito tempo depois do acontecimento que lhe deu origem, regressando e repetindo-se sob a forma de comportamentos e experiências involuntárias (Taylor, 2000). A intérprete Margarida Camacho demonstra-nos acima que testemunhar o trauma é relembrar algo que se quer esquecido. Foi a partir desta suposição que guiou o seu trabalho, actualizando através do gesto uma “memória fraca”, privatizada, de violência contra as mulheres e dominação masculina (Bourdieu, 2002). A manifestação do “fantasma” (Gordon, 1997), o reverter da “memória fraca” em “memória forte” (Traverso, 2012) e a exposição da “assombração”, permitiu-lhe reivindicar por um futuro alternativo, uma vez que, como propõe Gordon, “assombrar aterroriza, mas dá-nos algo que temos de tentar por nós mesmos” (Gordon, 1997, pp. 134-135). Mais do que nos falar num passado, a intérprete fala-nos num futuro, pois ainda que a performance não seja uma acção involuntária, partilha com o trauma essa restauração de comportamentos experienciados previamente evocados por Schechner (1986) e, neste sentido, surge muitas vezes como transmissora de memórias traumáticas permitindo também uma ressignificação das mesmas para a construção de novos futuros. A performance é, deste modo, um agente transmissor de uma memória social que extrai e transforma imagens culturais que advêm de um determinado arquivo colectivo (Taylor, 2000).

Esta noção toma especial relevância se considerarmos as influências da “dança-teatro” de Pina Bausch tanto no espectáculo *Antes que matem os elefantes*, de Olga Roriz, como em *Eu Sou Mediterrâneo*, de Mónica Gomes. Pina Bausch foi uma coreógrafa alemã, que por volta de 1980, fundindo a dança moderna alemã com a dança pós-moderna americana, começa a basear o seu trabalho nas histórias de vida dos bailarinos com quem trabalhava, procurando através da codificação dos gestos encontrar uma memória emocional (Garcia, 2012), utilizando a repetição como estratégia de distanciamento da realidade. Destaque-se aqui o testemunho da intérprete/bailarina Margarida Camacho a respeito da influência da *tanztheater* bausscheana na sua performance em *Eu Sou Mediterrâneo*:

É assim, a dança da Pina Bausch ensinou-me a olhar em volta, em vez de falar, escutar e olhar. Porque nós encontramos o gesto numa pessoa que está simplesmente a comer ao nosso lado ou quando a pessoa está no caos da sua vida e quer sair e não consegue, há um gesto associado. Então, é olhar, observar, estudar o movimento que a pessoa está a fazer e depois pensar em como o transmitir na dança. Os principais fundamentos da Pina Bausch que utilizo... É... Ela agarrava muito na vida dos bailarinos para a “fazer” na dança. A experiência pessoal... (...), nós passamos sempre por momentos maus e bons e a dança consegue retirar desses dois coisas boas, gestos bons, e ajuda também a limpar cicatrizes, a fechá-las. E foi isso que a dança fez comigo e vai fazendo, não é? Esquecer um bocado o passado, fechando as feridas. Nós falhamos sempre, como acertamos em coisas. Agarrei em muitas falhas minhas, tentei fechar as feridas, esquecê-las e transmiti-las na dança. (M. Camacho, comunicação pessoal, 12 de Julho, 2016)

Portanto, ela [Pina Bausch] além de ir buscar movimentos a situações do quotidiano, ir também à sociedade, improvisação, caos de grupo, o corpo é usado para estimular a nostalgia, tem também técnica do ballet, usando-a sim de uma forma crítica, usa movimentos repetitivos e estranhos ... O que é eu vejo nisso? O mundo demora muito a perceber hoje em dia, nós somos um povo... não é todo, mas muitos de nós não têm cultura e a nossa mente funciona pela repetição. Então os movimentos que vou buscar à Pina Bausch são repetitivos e muito mecanizados. (M. Camacho, comunicação pessoal, 12 Julho, 2016)

Margarida Camacho demonstra-nos como o corpo é uma memória viva em constante recriação que permite uma resignificação de memórias traumáticas. O corpo encontra-se num momento presente, pelo que a memória corporal é sempre um acontecimento do presente e só pode ser compreendida a partir do presente, até porque a memória corporal é uma memória de sensações e estas, como defende Rosely Conz, só podem ser lembradas no momento em que são sentidas (Conz, 2012).

Dançar/ interpretar entre o corpo e o lugar de memória permitido pelo corpo enquanto arquivo é atender a uma “política do chão” e lidar com “matérias-fantasma” que brotam do corpo na sua relação com o chão e com a memória (Gordon, 1997; Lecpecki, 2013). Se como salientei no segundo capítulo, as matérias-fantasma são todos os “corpos impropriamente enterrados da história” (Lecpecki, 2013, p. 114), como interpretar o corpo-arquivo enquanto repositório dessas “matérias-fantasma” que, tal como o “corpo arquivo” só podem ser compreendidas a partir do presente?

O corpo do intérprete-personagem Mónica Gomes/Soldado Hasan no espetáculo *Eu Sou Mediterrâneo* surge como dispositivo para arquivar uma determinada memória da experiência jihadista na guerra, presente na sua gestualidade

enquanto “porções de comportamento restaurado” (Schechner, 2006), mas também através do seu discurso:

O Razi morreu. Quem é o Razi? Ah, não te contei? Conheci-o quando o meu líder me mandou a mim e ao Abdul de espias para a faixa de Gaza. (...) Como é que morreu? Olha, mal a manhã despertou com as primeiras orações, estava o putro na escola e zás! Levou com um projectil em cima. Pois, não se safou. O funeral? Nós não fizemos funeral, tio, ele com embate foi logo projectado para Israel. É, passou a muralha e tudo. E como a terra é santa deixámo-lo lá. Se parecia em paz? Não, tio, parecia morto. E quando lá fui o mês passado já não o vi. Mas encontrei lá a mãe dele de pá na mão. Parece que consegue fugir sempre nalguns meses para vir à procura de um osso do Razi para levar para o campo de refugiados. (...) Andava a evitar mas, ontem, até lhe perguntei: Ó ti Aziza se já tem o occipital e o fémur porque é cá volta em Fevereiro? E ela respondeu-me “Quando eles me o levaram, levaram-no inteiro, por isso venho cá todos os meses. Quero que regresse como foi. (Gomes, 2016, p. 107)

O discurso do personagem soldado Hasan, interpretado por Mónica Gomes, ao longo de todo o espectáculo procura problematizar a versão jihadista enquanto versão reprimida e proibida pelas instâncias políticas ocidentais, apresentando-se sob uma forma discursiva que procura humanizar o sujeito jihadista e banalizar as suas acções. Irrupendo nas sociedades ocidentais enquanto uma “versão fraca”, ou seja, versões dos acontecimentos “subterrâneas, escondidas ou interditas” (Traverso, 2012, p. 71), e opondo-se às versões oficiais alimentadas pelos Estados ocidentais, a versão jihadista foi atirada para a clandestinidade e perpetuada como uma versão estigmatizada e criminalizada pelo discurso dominante. Neste sentido, Mónica Gomes, através do discurso do personagem, pretende alertar para o facto de que, tal como nos destaca Enzo Traverso para a questão da memória, a visibilidade e reconhecimento da versão do acontecimento depende “da força de quem a possui” (Traverso, 2012, pp. 71-72) e demonstrar como, através de uma forte pressão por parte dos meios de propaganda jihadista e pela consequente apropriação dos média ocidentais na construção de uma versão dos acontecimentos por parte destes grupos insurgentes islâmicos, a versão jihadista passou de periférica, de “versão fraca” a “versão forte” (Traverso, 2012). Também o discurso da personagem Louca como comentário à analepse “A história de Razi e o telefonema do soldado arrependido”, procura evidenciar que a própria versão do jihadismo nas sociedades ocidentais encontra-se directamente ligada um conjunto de migrações forçadas que contribuíram para a sua transmutação em “versão forte”:

Mas, quando se conquista um estatuto? Quanto será que um cadáver se torna um cadáver histórico? Quantos anos tornam um genocídio romântico? Razi, Razi... Razi,

Razi, Razi... Não é um cadáver histórico. Não deu à costa na Europa, portões bonitos esses... Bonitos, bonitos, bonitos. (Louca, como citado em Gomes, 2016, p. 116)

Através da crítica à morte do personagem Razi, o rapaz palestiano que foi morto na Faixa de Gaza, o discurso da Louca pretende trazer à tona a versão dos “desaparecidos” e das “assombrações” (Gordon, 1997), marcados pelas “versões fracas” (Traverso, 2012). Destaque-se a afirmação de Gordon relativamente ao estatuto do “desaparecido”:

Desde que nós te fizemos desaparecer, tu não és nada. Enfim, ninguém se lembra de ti. Tu não existes. Uma característica constitutiva aterradora do desaparecimento é que os desaparecidos desapareceram e com eles todos os conhecimentos públicos e oficiais dos mesmos. Há um conhecimento sombrio, com certeza, e, de fato, o desaparecimento aterroriza a população de uma nação em grande parte pela incerteza que um segredo tão divulgado abrange, mas o Estado e seus vários representantes afirmam não saber nada. (Gordon, 1997, pp. 78-79)

O “fantasma” de Razi surge na comparação e crítica à construção da versão hegemónica do acontecimento presente na criança Aylan enquanto parte de uma “versão forte” que parte de uma apropriação das vítimas do conflito pelo imaginário europeu, transformando-as num elemento constitutivo da própria identidade europeia. Este fenómeno teve origem com o irromper da vítima como sujeito privilegiado do direito da justiça internacional (um fenómeno pós Segunda Guerra Mundial), no qual a vida política depois da morte foi alargada a pessoas comuns e, assim sendo, o cadáver biológico e social insurge-se também enquanto cadáver político (Alonso, 2015), pelo que “en la actualidad es la propia evolución de la sociedad de los vivos la que va utilizando los cuerpos muertos como símbolos de distintas ideas políticas, casi con independencia de la propia trayectoria vital del difunto” (Alonso, 2015, p. 316).

A opção pelo facto da personagem de Razi nunca aparecer no espectáculo surge também como proposição política que tem em vista evidenciar o modo como os desaparecidos perdem a sua identidade social e política, uma vez que não há registos burocráticos, memoriais, funerais ou corpo e, neste sentido, transformam-se num meio de dominação (Gordon, 1997). A expulsão destes “fantasmas” em cena aparece também como um símbolo de que existe uma hipótese na luta pelo passado oprimido, procurando transformar as “versões fracas” numa “versão forte” (Traverso, 2012) com o desígnio de estabelecer um futuro que não apague a versão dos vencidos:

Após o reconhecimento, o passado oprimido ou o fantasma nos surpreenderá ao reconhecer a sua força animadora. Na verdade, lutar por um passado oprimido é fazer com que este venha vivo como a alavanca para o trabalho do presente: obliterar as fontes e as condições que ligam a violência do que parece terminar com o presente, acabando com essa história e estabelecendo um futuro diferente. (Gordon, 1997, pp. 65-66)

A antropóloga Paula Godinho fala-nos numa “privatização da memória”, ou seja, em memórias que não podem ser recordadas em público, e por isso foram “longamente privatizadas, domesticadas, silenciadas, porque perigosas” (Godinho, 2013, p. 204). A ideia de uma privatização de uma determinada versão dos acontecimentos aparece representada no personagem Aziza, a mãe de Razi, que surge como “matéria-fantasma” (Gordon, 1997) portadora de uma memória traumática que representa todas as mães cujos filhos morreram ou desapareceram na guerra ou em consequência desta e cujo “dano infligido ou a perda sofrida por uma violência social feita no passado” (Gordon, 1997, p. xvi) permanece domesticado. O aparecimento de Aziza enquanto “matéria-fantasma”, contrariamente ao trauma, implica que algo deve ser feito, é o momento em que “as pessoas que se destinam a ser invisíveis se dão a ver sem qualquer sinal de partida, (...) quando algo diferente, algo diferente de antes, parece que tem de ser feito” (Gordon, 1997, p. xvi). A desprivatização de versões dos acontecimentos, a possibilidade de as tornar públicas, ou seja, o “reconhecimento do fantasma” (Gordon, 1997), como o evocou Avery Gordon, é muitas vezes impossibilitada pela dominação e obscurecida pelos consensos hegemónicos e, neste sentido, as práticas artísticas (refira-se o teatro e a dança) apresentam-se como uma possibilidade na “desprivatização de versões” (Godinho, 2013). Este argumento é nitidamente evidenciado pela encenadora Mónica Gomes em relação ao personagem Louca:

A Louca, do lado direito, excepto durante as suas intervenções, assume uma posição estática, em cima de um pedestal, composto por uma caixa preta semelhante ao pedestais de Museu. O museu que é por excelência o lugar de homenagem à memória, de exposição da História. Esta imagem procura remeter para a ideia de estátua e para a importância da memória e da arte como forma de inscrição na grande História, que no caso da Louca reflete a memória traumática. (Gomes, 2016, p. 53)

Apesar do personagem Louca falar sempre a partir do pedestal, símbolo das “versões fortes” (Traverso, 2012) e da escrita da história, nalguns momentos, entre eles a crítica à história de Razi, o personagem desce do pedestal, tomando a frente do palco, sendo que este assumir da frente do palco marca os momentos em que os “fantasmas irrompem” por entre o discurso memorial reivindicando um lugar para as versões silenciadas na História oficial e um reconhecimento público da “

assombração” (Gordon, 1997). A par da Louca, também o personagem Coro estabelece uma forte relação com a performance da memória traumática, uma vez que o seu corpo é a reencarnação da própria “assombração” (Gordon, 1997):

O Coro (...) vem dar voz aos mortos e mimetizar momentos passados, assumindo identidades várias, reforçando a importância do registo e da memória. (...) Também por isso o Coro está presente em grande parte do tempo, nem que seja em contra-luz, pois é a sombra e a presença constantes de um passado que ajuda a construir e reconstruir o presente e o futuro. (Gomes, 2016, pp. 46-47)

O Coro é o melhor exemplo de como evocar os “fantasmas” através dos dramas estético-teatrais é dar visibilidade às “versões fracas” (Traverso, 2012), ajudando-nos “a olhar para trás para ter a certeza de que o futuro existe, pois foi por ele que caíram os que hoje aqui lembramos” (Godinho, 2013, p. 205). Desta forma, o discurso do soldado ou a presença da Louca e do Coro não pretendem apenas expressar histórias de “fantasmas”, mas consertar erros de representação e “entender as condições em que a memória foi produzida em primeiro lugar, em direção a uma contra-memória, para o futuro” (Gordon, 1997, p. 22). Neste sentido, o espectáculo não só questiona as versões dominantes, como se converte num espaço alternativo para a expressão das “versões dos fracos” de grupos que foram excluídos da história oficial, sendo que aqui as “versões fracas” apresentam uma estreita relação com o “discurso oculto” dos subordinados (Scott, 2000).

## Conclusão

A prática memorial enquanto matéria do fazer artístico surge como um instrumento simbólico de rememoração a partir do corpo (Zili & Santos, 2015). É a partir do corpo enquanto arquivo e repositório das “versões fracas” em confronto com as “versões fortes” (Traverso, 2012) que os artistas reclamam as memórias silenciadas ou suprimidas da Guerra Civil Síria ou dos seus conflitos e traumas pessoais. Procuram, através da transposição de sentimentos relativos às versões traumáticas de um período marcado pela repressão, guerra e violência, reinterpretar os factos e encontrar um sentido de justiça, ao passo que denunciam a instrumentalização da memória em função de uma história oficial do conflito. Mais do que propor um reconhecimento dos “fantasmas”, os artistas pretendem reclamar o seu não esquecimento e partir destes propor uma consciencialização em torno do conflito, pois, o “reconhecimento do assombramento é uma maneira especial de saber o que aconteceu ou está a acontecer” (Gordon, 1997, p. 63). Se o conflito político, a ordem da

revolução e a desordem da guerra, ou seja, o “drama social” refletido na performance, se descarrega “na sensibilidade de quem o observa com a força de uma epidemia” (Artaud, 1983, p. 22), esta epidemia ou *mise-èn-scene* do “drama social” é tecida no momento em que o corpo encruzilha as teias da memória com as tramas do esquecimento. Urdida no palco da história, a *mise-èn-scene* do “drama social sírio” compõe-se a partir de memórias e esquecimentos, sobrepondo o passado ao presente para que se crie um futuro.

Posto isto, torna-se relevante atentar a possíveis linhas de pesquisa futuras que versem sobre o modo como os artistas lidam e tratam esta atracção pelo real na qual o chão necessita de uma terraplanagem para a criação de um espaço “neutro”, um espaço que se torna liso para de seguida se voltar a tornar estriado através da performance cuja potência subjuntiva interage com as “matérias-fantasma”, os corpos mal enterrados, os fins que não terminaram e que agora retornam. Falam-se, deste modo, em versões dos acontecimentos que são criadas e têm o corpo dos intérpretes/bailarinos como mediador, memórias individuais e “versões fortes” que se fundem numa performance que é liminar. Não será relevante atender a que técnicas mnemônicas são utilizadas pelos artistas na representação deste real em cena e de que modo? De que forma se cria espaço para uma experiência liminar que envolva tempos reais e irreais? Que procedimentos de criação podem ser estruturantes de uma abordagem artística ao real? De que modo e por que meios os artistas lidam com o chão nas encenações do real? Será “lisa” a interação entre o chão e a história ou entre as memórias pessoais dos artistas e as “versões fortes” da guerra e do terror? Por fim, não seria relevante futuramente problematizar e analisar profundamente o facto de os artistas reviverem ou representarem pessoas sírias, com a violência simbólica que isso acarreta? Ou, noutro sentido, que validade política ou autenticidade possui a representação do outro e das suas emoções e traumas quando o corpo que os representa não os viveu ou sentiu nem tão-pouco é um corpo autobiográfico? Será que a reprodução da violência em cena a partir de mecanismos e formatos estético-performativos faz com que esta seja mais dificilmente abarcada numa noção de “banalização do mal”, possibilitando assim que esta possua uma potência crítica que se afasta do “nihilismo da transparência”?

Ainda, uma questão relevante a considerar no seio da antropologia da performance é de que modo a atracção pelo real ou pela guerra enquanto palco da performance e a violência estrutural e simbólica que a representação desta acarreta pode, tal como destaca Nuno Crespo, levar a uma reconfiguração das ideias de criatividade, arte e experiência estética? (Crespo, 2017). De que modo a *mise-en-scène* da guerra permite criar novas formas de soberania, micropolíticas e contrapoder? Poder-se-á estar a assistir a uma afirmação de novos formatos de experiência estética nos quais o corpo

na dança já não é suficiente enquanto expressão da representação de um real que caminha para uma política do chão como entendimento do político? Ou poder-se-á colocar a questão ao contrário: será que a linguagem do teatro já não é suficiente para expressar o real e nesse sentido recorre à abstração característica da dança como forma de problematizar um real que se refaz constantemente a cada dia? Como se representa um acontecimento ainda a decorrer no nosso tempo histórico? Será que a linguagem da dança poderá surgir no teatro como estratégia fixa de actualização do acontecimento mediante a plasticidade que o caracteriza e que se vai constantemente re-moldando consoante o desenrolar dos eventos?

### Notas

- 1 Por decisão pessoal, a autora do texto não escreve segundo o novo acordo ortográfico.
- 2 Refira-se que uma referência importante em torno da temática da emergência do real é a obra *The return of the real: the avant-garde at the end of the century* (1996), de Hal Foster, que nos alerta para o redirecionamento etnográfico na arte contemporânea, ou seja, para uma deslocação da realidade enquanto efeito da representação para o real enquanto forma de relação com o traumático. Fala-nos, neste sentido, numa arte quase antropológica no sentido em que instrumentaliza a realidade enquanto produto cultural que é interpretado e utilizado no seu potencial político transformador (Foster, 1996).
- 3 A definição de “corpo sem órgãos” de Artaud (1983) foi difundida na emissão radiofónica *Para por fim ao juízo de Deus*, proibida em 1948 pela Rádio difusão francesa.
- 4 Apropriação do conceito de Traverso de “memórias fortes” e “memórias fracas” (Traverso, 2012).

### Referências

- Alonso, M. G. (2015). El descanso de los muertos. Territorios del morir y del permanecer. In P. Godinho, I. Fonseca, & J. Baía (Orgs.), *Resistência e/y memória – Perspectivas Ibero-Americanas* (pp. 315-324). Lisboa: IHC-FCSH/UNL.
- Andrade, G. (2011). A guerra civil síria e a condição dos refugiados: Um antigo problema reinventado pela crueldade de um conflito marcado pela inação da comunidade internacional. *Revista de Estudos Internacionais*, 2(2), 121-138.
- Arendt, H. (2014 [1969]). *Sobre a violência*. Lisboa: Ed. Relógio D'Água.
- Artaud, A. (1983). *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Atkinson, P. (2010). Making opera work: Bricolage and the management of dramaturgy. *Music and Arts in Action*, 3(1), 3-19.
- Balandier, G. (Ed.) (1982). *O poder em cena*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Barba, E. (1995). *A arte secreta do actor: Dicionário de antropologia teatral*. Brasil: Unicamp.
- Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Burgess, R., (1997 [1984]). *A pesquisa de terreno. Uma introdução* (pp. 111-133; 181-200). Lisboa: Celta.
- Cedeño, J. (2010). Arte y política. Entre propaganda y resistencia. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 37(2), 221-243.
- Cerbino, B. (2009). Dança e memória: Usos que o presente faz do passado. In I. Bogéa (Org.), *Primeira estação: Ensaio sobre a São Paulo Companhia de Dança* (pp. 33-47). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Chagas, G. (2014). A(s) estrada(s) para Damasco: Reflexões sobre as experiências de trabalho de campo em uma sociedade do Oriente Médio. *Revista Antropolítica*, (37), 403-423.
- Conz, R. (2012). A criação em cena: Memórias, percepções e imagens que emergem do corpo que dança. *Revista aSPAs*, (1), 58-65.
- Debord, G. (2003). *A sociedade do espetáculo*. São Paulo: Coletivo Periferia.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia, Vol. 3* (pp. 34-715). Rio de Janeiro: Editora.
- Dias, A. C. (2015). *Este lugar de memória. O corpo-arquivo na dança contemporânea* (Tese de doutoramento). Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes, Porto, Portugal.
- Douglas, M. (Ed.) (1978). *Los dos Cuerpos. Símbolos naturales* (pp. 89-109). Madrid: Ed. Alianza Universidad.
- Espinosa Arango, M. (2007). Memoria cultural y el continuo del genocidio: Lo indígena en Colombia. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (5), 53-73. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81400504>
- Félix dos Santos, C., et al. (2016). *A memória escrita no ar: Dança enquanto memórias das experiências humanas*. Comunicação apresentada no X Seminário Nacional do HISTEDBR – Contribuições para a história e historiografia da educação brasileira, Campinas, Brasil.
- Foster, H. (1996). *The return of the real: The avant-garde at the end of the century*. London: The MIT Press.
- Foucault, M. (Ed.) (1987). Os corpos dóceis. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (pp. 162-194). Petrópolis: Vozes.
- Fradique, T. (2016). *A atracção dramática pelo real. Etnografias do actor-não-actor* (Tese de doutoramento) (pp. 2-307). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal.
- Furtado, B. (2012). *Corpo-arquivo nas obras filmicas de Sigalit Landau e Marina Abramovic*. Comunicação apresentada na Bienal de Dança de Fortaleza – O corpo, lugar da memória, Fortaleza, Brasil. Disponível em [http://media.wix.com/ugd/c6daf0\\_56bd584a6effedd4a95cf90cd0406014.pdf](http://media.wix.com/ugd/c6daf0_56bd584a6effedd4a95cf90cd0406014.pdf)
- Galito, M. S. (2013). *Terrorismo: Conceptualização do fenómeno*. Lisboa: CESA.
- Garcia, C. F. (2012). *Memória e representação (através) do corpo* (Dissertação de mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal.
- Godinho, P. (2013). Anti-sepulcro. Desprivatização de memórias, memória pública e contra-hegemonias. In D. Pereira (Ed.), *Emigrantes, exilados e perseguidos: A*

- comunidade portuguesa na Galiza (1890-1940)* (pp. 203-213). Santiago de Compostela: Através Editora.
- Godinho, P. (Ed.) (2014a). *Antropologia e performance – Agir, atuar, exibir* (pp. 9-24; 193-213). Castro Verde: 100Luz.
- Godinho, P. (2014b). Tempo, memória e resistência. In P. Godinho, I. Fonseca, & J. Baía (Eds.), *Resistência e/ly memória – Perspectivas Ibero-Americanas* (pp. 5-15) [PDF]. Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/16123/1/Resiste%CC%82ncia%20e%20Mem%CC%81ria.%20Perspectivas%20Ibero-americanas.pdf>
- Goffman, E. (2011 [1959]). *A representação do eu na vida cotidiana* (pp. 1-40). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Gomes, M. (2016). *Eu sou mediterrâneo: Um espetáculo sobre a banalidade do mal* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Teatro e Cinema, Portugal.
- Gordon, A. (1997). *Ghostly matters*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Huntington, S. P. (S.d). *O choque de civilizações?*. Disponível em [http://www.textosdehistoria.xpg.com.br/unidade\\_V\\_texto\\_10\\_huntington\\_o\\_choque\\_de\\_civilizacoes.pdf](http://www.textosdehistoria.xpg.com.br/unidade_V_texto_10_huntington_o_choque_de_civilizacoes.pdf)
- Lepecki, A. (2011). Coreopolítica e coreopolícia. *ILHA*, 13(1), 41-60.
- Lepecki, A. (2013). Planos de composição: Dança, política e movimento. In P. Raposo, et al. (Eds.), *A terra do não-lugar. Diálogos entre antropologia e performance* (pp. 109-120). Florianópolis: Editora UFSC.
- Lopes, B. (2009). A performance da memória. *Revista Sala Preta*, 9, 135-145.
- Nora, P. (1993 [1984]). Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto História. Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduados de História*, 10, 7-28.
- Peralta, E. (2007). Abordagens teóricas ao estudo da memória social: Uma resenha crítica, *Arquivos da Memória*, (2) 4-22.
- Peralta, E. (2014). O monumento aos combatentes: A performance do fim do império no espaço sagrado da Nação. In P. Godinho (Org.), *Antropologia e performance – Agir, atuar, exibir* (pp. 203-234). Castro Verde: 100Luz.
- Porpino, K. (2010). *Corpo, dança e memória: Territórios convergentes*. Comunicação apresentada no VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Natal, Brasil.
- Prinzac, M. (2005). *Performance da dor* (Dissertação de mestrado). Universidade do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Rio de Janeiro, Brasil.
- Said, E.W. (1995). *Orientalismo*. Lisboa: Portugal.
- Santinho, M. C. (2009). Reconstruindo memórias: Jovens refugiados em Portugal. *Saúde e Sociedade*, 18(4), 582-589.
- Schechner, R. (1986). Victor Turner's last adventure. In V. Turner (Ed.), *The anthropology of performance* (pp.7-20). NY: PAJ Publications.
- Schechner, R. (Ed.) (2006). What is performance?. *Performance studies: An introduction* (pp. 28-51). New York/London: Routledge.

- Scott, J. (2000 [1990]). *Los dominados y el arte de la resistencia* (pp. 17-71; 167-237). Mexico: Ediciones ERA.
- Souza, M. L. (2008). *Cinema, ditadura e memória: Questões para uma antropologia do cinema narrativo*. Comunicação apresentada na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro, Bahia, Brasil.
- Taylor, D. (2000). El espectáculo de la memoria: Trauma, performance y política. *Teatro al Sur*, (15), 33-40.
- Traverso, E. (Ed.) (2012). O tempo e a força. *O passado, modos de usar: História, memória e política* (pp. 55-71). Lisboa: Edições Unipop.
- Turner, V. (1974 [1969]). *O processo ritual: Estrutura e anti-estrutura* (pp. 9-13; 116-160). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Turner, V. (Ed.) (1986). The anthropology of performance. *The anthropology of performance* (pp. 72-89). New York: PAJ Publications.
- Van Gennep, A. (1978). *Os ritos de passagem* (pp. 9-33). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vier Munhoz, A. (2015). Entre corpo e lugar: Dançar o chão. *ALEGRAR*, (16).
- Zili, G., & Santos, C. (2015). A produção artística através das memórias políticas: Uma elaboração de novas memórias. *XIV Seminário de História da Arte*, 14(5), 01-14.

## Entrevistas

- Camacho, M. (2016, 12 de Julho). *A dança em Eu Sou Mediterrâneo*. Lisboa, Café O Archote. 1 Ficheiro. MP3 (15 min.), Entrevista concedida a Sílvia Raposo.
- De Campos, A., Rolo, F., & Dias, B. (2016, 9 de Agosto). *A dança em Antes que matem os elefantes*. Lisboa, Teatro Nacional D. Maria II. 2 Ficheiros. MP3 (74 min.), Entrevista concedida a Sílvia Raposo.
- Gomes, M. (2016, 14 de Agosto). *A encenação em Eu Sou Mediterrâneo*. Lisboa, Lumiar. 2 Ficheiros. MP3 (60 min.), Entrevista concedida a Sílvia Raposo.
- Pires, A. (2016). *A Louca em Eu Sou Mediterrâneo*. Comunicação pessoal [em linha], 05 agosto.
- Roriz, O. (2016, 26 de Julho). *O espectáculo Antes que matem os elefantes*. Lisboa, Estúdio Palácio Pancas Palha. 4 Ficheiros. MP3 (1h30 min.), Entrevista concedida a Sílvia Raposo.

**Data de submissão:** 08/11/2017 | **Data de aceitação:** 21/12/2017



## SEXO, ESPAÇO PÚBLICO E CIDADANIA NO MAGREBE

## GENDER, PUBLIC SPACE AND CITIZENSHIP IN THE MAGHREB

## GENRE, ESPACE PUBLIC ET CITOYENNETÉ AU MAGHREB

*Nassima Dris*

Université de Rouen Normandie (France), Laboratoire des Dynamiques Sociales (DySoLab) & Université de Tours (France), UMR Cités-Territoires-Environnement et Sociétés (CITERES), CNRS. Université de Rouen Normandie, Département de Sociologie, Rue Lavoisier, F-76821 Mont Saint-Aignan, France. *Email:* nassima.dris@univ-rouen.fr

**Resumo:** Este artigo procura mostrar como a predominância da esfera familiar promove desigualdades de distribuição dos papéis masculino/feminino no espaço público magrebino. Apesar do progresso considerável em termos de desenvolvimento, a inércia das normas sociais perpetua a desigualdade jurídica entre homens e mulheres. Estas últimas permanecem em larga medida confinadas no espaço simbólico familiar dentro e fora da casa. Embora as práticas de resistência de algumas mulheres sejam facilmente observáveis, é igualmente fácil identificar processos constantes de neutralização que bloqueiam as práticas sociais em público por “acomodações razoáveis”.

**Palavras-chave:** gênero, espaço público, cidadania, Magrebe.

**Abstract:** This article aims to show how the predominance of the family sphere results in an unequal distribution of male/female roles in the public space in Maghreb. Despite considerable progress in terms of development, the inertia of social norms perpetuates the legal inequality between men and women. The latter remain confined, for the most part, in the symbolic family space both inside and outside their home. Although some women’s resistance practices are easily observable, it is equally easy to identify constant processes of neutralization that lock social practices in public by “reasonable accommodations”.

**Keywords:** gender, public space, citizenship, Maghreb.

**Résumé:** Cet article tente de montrer comment la prédominance de la sphère familiale sur la sphère politique aboutit à une distribution inégalitaire des rôles masculins/féminins dans l’espace public au Maghreb. Malgré des avancées considérables en termes de développement, l’inertie des normes sociales perpétue l’inégalité en droit entre les hommes et les femmes. Ces dernières restent cantonnées, pour l’essentiel, dans l’espace symbolique familial tant à l’intérieur qu’à l’extérieur du foyer. Même si certaines pratiques de résistance des femmes sont aisément observables, il est tout aussi aisé de recenser des processus constants de neutralisation verrouillant les pratiques sociales en public par des “accommodements raisonnables”.

**Mots-clés:** genre, espace public, citoyenneté, Maghreb.

## Introduction

La place et le rôle des femmes constituent un enjeu sociétal majeur dans les nouvelles représentations idéologiques, politiques et sociales des sociétés contemporaines. Cet article interroge le rôle des femmes dans l'émergence de nouvelles configurations sociales qu'il n'est plus possible de considérer de "post-islamisme" comme cela a été affirmé, trop rapidement, lors des "printemps arabes" par de nombreux observateurs. Il s'agit de savoir si la forte visibilité des femmes dans l'espace public est un indicateur d'un changement significatif de leurs conditions. Nous savons déjà que les premières ambitions affichées au lendemain des "printemps arabes" ont été de renforcer l'application de la charia dans la gestion des droits des personnes, des familles et en particulier, des femmes. Que signifie dès lors la présence des femmes dans l'espace public et comment définir ce dernier dans des sociétés qui accordent d'emblée plus de privilèges réels ou symboliques aux hommes?

Si la relégation des femmes dans l'espace domestique n'est plus de mise aujourd'hui et leur présence dans l'espace public n'est plus considérée comme marginale, il n'en reste pas moins que l'on observe une transposition manifeste des règles familiales dans l'espace public. Ces dispositifs maintiennent les femmes sous tutelle, éloignées d'une culture égalitaire et citoyenne.<sup>1</sup>

Malgré des avancées considérables sur le plan économique et social qu'il est difficile de nier (scolarisation des filles, insertion économique des femmes, contraception...), l'inertie des normes sociales perpétue l'inégalité en droit entre les hommes et les femmes. De ce fait, un monde invisible régi par la séparation des sexes et la domination masculine confine les femmes dans des mécanismes traditionnels de la représentation des rôles masculin/féminin. C'est ainsi que les femmes restent cantonnées, pour l'essentiel, dans l'espace symbolique familial tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du foyer. Il ne s'agit pas d'un espace matériel seulement mais d'une spatialité représentée qui englobe tous les aspects physiques et idéels portés par l'irruption du religieux dans toutes les sphères de la vie quotidienne. Si certaines pratiques de résistance des femmes dans l'espace public sont manifestes, il n'en demeure pas moins que des processus constants de neutralisation verrouillent l'émergence de nouvelles configurations sociales par des "accommodements raisonnables".<sup>2</sup> Il s'agit ici de questionner les variations de sens du public dans les villes du Maghreb ainsi que le rôle que joue la sphère familiale dans la distribution des rôles masculins/féminins à l'intérieur et à l'extérieur de l'espace domestique. Qu'en est-il de la ville libératrice et de la citoyenneté des femmes au Maghreb?

Il convient de préciser qu'il n'est pas dans notre intention de nier les spécificités locales et contextuelles à l'intérieur de chacun des pays du Maghreb mais de

tenter une approche à partir des fondements anthropologiques sur lesquels reposent les différentes fractions sociales et culturelles de cette aire géographique. Sur le plan méthodologique, les entretiens ethnographiques auprès des hommes et des femmes, les résultats d'enquêtes menées par des organismes institutionnels ainsi que différents travaux de chercheurs sont réunis pour tenter de trouver un équilibre dans la mise en lumière de ce qui relève d'une identité commune.

### L'espace public en question

La méfiance à l'encontre du nomadisme conceptuel transdisciplinaire mais aussi transculturel, est à nuancer si l'on considère d'une part, la flexibilité des concepts et d'autre part, la plasticité du réel. L'inévitable hybridation des sociétés rend les approches sociologiques plus subtiles et donc, plus stimulantes par le fait de l'interdépendance des phénomènes sociaux et l'intensification des relations à l'échelle planétaire (Giddens, 1994, p. 70). Dans cette perspective, il est entendu que la société n'est plus cloisonnée spatialement. La transversalité des phénomènes sociaux contribue à la formation d'approches réflexives, polycentriques et multidimensionnelles. Le concept d'espace public mérite d'être repensé à la lumière de sa migration dans les sociétés maghrébines afin de déplacer le regard vers les interstices et d'en saisir le sens. Si nous considérons que l'espace public est à la fois un lieu de passage et de circulation en même temps qu'un événement marqué par des rituels d'interactions visibles et observables (Joseph, 1984), l'intérêt est d'en mesurer les spécificités tant politiques qu'anthropologiques.

Au prisme des sociétés maghrébines, l'espace public se distingue par un paradoxe. Il est à la fois lieu d'expression du politique et cadre d'imposition des normes sans pour autant que les délimitations entre les deux champs ne soient perceptibles. Il se présente surtout comme une forme culturelle spécifique dans laquelle la place des femmes est minutieusement codifiée. Si nous considérons à l'instar de Touraine que "l'individu ne devient sujet qu'en s'arrachant au Soi, que s'il s'oppose à la logique de domination sociale au nom d'une logique de liberté, de la libre production de soi" (Touraine, 1992, p. 269), il ne peut être considéré comme un simple consommateur de normes et d'institutions sociales. Il en est le producteur tout en contribuant à leur changement par l'invention de sa propre capacité d'agir et de penser au nom d'une liberté créatrice personnelle fondée sur une prise de conscience de soi et une reconnaissance de l'autre. Or, dans la compétition pour l'exercice du pouvoir, les mouvements politiques (partis, associations, mouvements sociaux...) exploitent des référents traditionnels ancrés dans le patriarcat telle que la famille et la *jamâa* (assemblée traditionnelle excluant les femmes) pour asseoir leur autorité ou

revendiquer des droits. On pouvait lire dans l'occupation de l'espace public lors du soulèvement populaire à Tunis en 2011, une répartition des groupes de manifestants selon l'origine géographique (Hmed, 2016, p. 73). Le régionalisme comme identité n'augure en rien l'émergence d'un ordre social nouveau, éloigné des solidarités claniques, des pratiques religieuses et de la primauté masculine. La mobilisation des valeurs familiales comme ressource pour l'action politique est au cœur du discours dit "démocratique". C'est ainsi que les notions largement utilisées au Maghreb tels que "*akh*" (frère) et "*oukht*" (sœur) sont transposées dans la sphère publique (la rue, les lieux du travail, les institutions, les partis politiques et les associations, etc.). L'enjeu principal réside dans l'affirmation du pouvoir de certains groupes sociaux mais aussi la gestion de la coprésence des hommes et des femmes dans un même espace par un renforcement des normes familiales. Ce dispositif de contrôle n'est pas figé, il se déplace et s'ajuste en fonction des tensions et des alliances. L'usage de l'expression *rana koul khawa* (nous sommes tous frères) dans des situations de conflit en Algérie, apaise les tensions par le rappel d'une appartenance commune. De tous temps, ces règles fondamentales régissant les interactions individuelles entretiennent une sorte de "tutorat" des vieux sur les jeunes, des hommes sur les femmes, des tenants du pouvoir sur les administrés, etc.

L'exploitation du système de parenté dans le champ politique contemporain renforce ainsi le rapport tutoriel dans le champ de la participation citoyenne. La complexité épistémologique réside dès lors dans la délimitation de la notion de citoyenneté et ses implications pratiques dans les relations hommes/femmes. Aussi, il convient de noter l'usage de dispositifs juridiques inspirés de la *Charia* pour justifier le statut de mineure à vie pour les femmes et cela, quel que soit le pays considéré. De ce fait, la législation frileuse et ambiguë ne tranche pas clairement en faveur des femmes lorsqu'elles sont en danger:

- Le Code pénal des trois pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) stipule que l'annulation des poursuites pénales à l'encontre d'un violeur s'il consent à épouser sa victime mineure. Ce dispositif patriarcal maintient la femme dans un rang inférieur à celui de l'homme. Au Maroc, la *Moudawana* (code de la famille ratifié en 2004) censée réduire l'injustice envers les femmes n'a pas été à la hauteur des attentes des femmes marocaines (Mellakh, 2006). Seule la Tunisie se distingue par l'abolition de la loi qui dépénalise le viol si le coupable épouse sa victime et la suppression de l'interdiction faite aux femmes musulmanes d'épouser un non-musulman (septembre 2017).
- L'exemple des femmes de Hassi-Messaoud (Algérie) est édifiant. Des femmes de conditions modestes (seules ou avec enfants) venant de plusieurs

régions du pays pour travailler comme femmes de ménage dans des entreprises pétrolières ont été la cible d'expéditions punitives. Des réseaux associatifs tel que Wassila (association contre les violences faites aux femmes et aux enfants en Algérie) dénoncent l'absence de l'Etat face aux violences faites aux femmes. L'extrême vulnérabilité des femmes de ménage d'Hassi-Messaoud ne réside pas dans l'absence de revenus puisqu'elles sont salariées mais dans le fait qu'elles n'ont pas de soutien masculin (mari, père, frère) et qu'elles se sont autorisées à être mobiles. Cette liberté de mouvement qui bousculent l'ordre établi présente une menace pour une société patriarcale. Si ces femmes subissent la violence, c'est "parce qu'elles sont femmes travailleuses qui n'ont pas d'homme derrière elles, ni mari, ni père, ni frère. Donc, c'est vraiment des catégories sociales extrêmement vulnérables dans une société comme la nôtre, très fortement patriarcale... Elles ne sont pas non plus protégées par les autorités locales et par l'Etat". (Rahmouna, Maamouna et Kaci, 2010). Pourtant, l'Algérie est le seul pays du Maghreb à avoir criminalisé les violences à l'encontre des femmes dans l'espace public (loi du 15 mars 2015) et cela, malgré la résistance de certains parlementaires rigoristes qui, pour faire barrage, ont proposé une loi sur la réglementation du mode vestimentaire des femmes dans la rue. Si cette proposition n'a pas été retenue, la loi contre le harcèlement de rue, difficilement applicable, n'a pas encore prouvé son efficacité.

Pour saisir ce qui se joue dans l'espace public, il est judicieux d'interroger "l'habiter" au sens d'un ensemble de mécanismes sociaux et culturels par lesquels les individus entrent progressivement dans des espaces publics. L'habiter permet de comprendre les interactions multiples entre individus et comment ces derniers mobilisent certaines compétences pour contourner les "assignations d'identité" (Navez-Bouchanine, 1992, p. 185) ou le fait de "se cacher au dehors" (Anglade, 2015). En effet, les différentes nuances du "dehors" (Dris, 2001, pp. 177-194) amène à saisir le sens d'un espace public non dénué de normativité et d'habitabilité. L'appropriation de l'espace est donc un indicateur des enjeux, des tensions et des conflits qui travaillent la société dans son ensemble (Dris, 2016, p. 13). La ville se présente dès lors comme un espace où s'expriment des liens spécifiques fondés sur un ordre moral dans lequel le quartier ou l'espace de proximité, cadre légitime du contrôle social en précisent le sens. Les espaces de coprésence où se mêle l'étrangeté sont qualifiés de mélange incertain (*Kloultha, khilat, klaloutha*) menaçant les normes sociales. Toutefois, il est toujours possible de contourner la norme par des "arrangements de visibilité" (Goffman, 1973) qui confirment la relation étroite entre les domaines privé et public dans laquelle la

sphère familiale constitue un espace de circulation durable entre le domestique, le social et le politique. C'est en ce sens que la place de la sphère familiale dans la définition des rôles masculin/féminin en lien avec la mobilisation politique est essentielle.

Sur le plan théorique, cette analyse repose sur la dichotomie dedans/dehors ou *dekhel/barra* fondée sur des représentations d'un "dedans" rassurant et d'un "dehors" inquiétant (Dris, 2001). L'opposition dedans/dehors, qui concerne en premier chef l'habitation familiale, est visible à l'échelle de la ville. Cette dernière devient le support de pratiques en conformité avec des règles familiales hiérarchisant les espaces du plus proche au plus lointain. Cela se traduit par un contrôle des espaces de proximité et la mise à distance des espaces plus ou moins éloignés du domicile en fonction des représentations qui leur sont assignées.

Il s'agit donc de définir ce qui préside à la mise en œuvre de frontières symboliques pour nuancer l'ouverture à la diversité. L'analyse des rapports complexes entre espace public et appropriation du dehors met en lumière la réinvention des espaces de l'intime ou ce qui pourrait être considéré comme tel dans des espaces du dehors. On observe dès lors des espaces publics permettant des appropriations spécifiques couvrant des situations dites "normales" ou "déviantes" permettant d'éviter l'exposition.<sup>3</sup> Paradoxalement, cette "qualité" d'hospitalité des espaces publics amène au contournement de certains autres, signifiant par là-même la mise à distance de pratiques illicites qui s'y déroulent (consommation de produits illicites, délinquance juvénile, rencontres amoureuses, etc.). Les pratiques spatiales en public reposent ainsi sur l'intention première de sauver les apparences et se maintenir dans le système social. A contrario, si certaines pratiques dites "déviantes" sont exposées à la vue de tous, la rupture sociale devient inévitable. Les contextes urbains sensibles à partir desquels se déploie l'expérience urbaine en public produisent une interface nécessaire entre intériorité et extériorité (Chelkoff et Thibaud, 1992; Gibson, 1979; Joseph, 1984; Quéré, 1992). En effet, une expérience sensible de la ville associée à la réflexivité permet à chaque individu d'ajuster ses conduites aux normes établies.

### **Sphère familiale versus sphère politique**

De nombreux travaux ont mis en évidence la relation étroite entre le domaine privé et le domaine politique (Denèfle, 2008; Dris, 2001; Göle, 2003; Muller et Senac-Slawinski, 2009; Picard, 2006) lorsqu'il s'agit de la présence des femmes dans l'espace public. En ce sens, la sphère familiale joue un rôle déterminant dans l'évolution des rôles et la mobilisation politique.

L'espace domestique comme cadre de pratiques de résistance au quotidien même s'il est appréhendé de manière différente selon les individus, participe au processus du changement social. Au regard de l'approche phénoménologique de la vie quotidienne, l'activisme est appréhendé comme fait quotidien et ordinaire et non pas comme action "explicit and explosive" (Pink, 2012, p. 4). La mobilisation des pratiques spatiales associées aux médias numériques (Internet) et à l'énergie (le développement durable), vise à montrer comment la vie quotidienne et l'activisme participent, dans leur interaction, à la création de lieux spécifiques dans lesquels les représentations et la culture matérielle sont en perpétuel mouvement. La question est de savoir comment les processus de renouveau et de changement sont expérimentés, vécus et représentés<sup>4</sup> non pas de façon exceptionnelle mais dans la banalité du quotidien. Dans cette perspective, la définition des concepts d'espace et de lieu ainsi que d'une problématique spatiale spécifique dont l'un des volets serait environnemental, est d'une importance capitale pour saisir les pratiques citoyennes. En ce sens, l'habiter-ensemble s'ancre dans la "fabrique d'une esthétique domestique sensorielle".<sup>5</sup> Autrement dit, les pratiques domestiques (vaisselle, lessive, jardinage...) travaillent les comportements citoyens et les nouvelles pratiques de la contestation. Il en résulte que la nature de l'engagement dans des activités citoyennes n'est pas étrangère aux implications à l'intérieur du domicile familial.

L'habiter ou l'habitus est donc au fondement des comportements en public. Si nous suivons Bourdieu dans son investigation de la maison kabyle, les rôles à l'intérieur de la maison sont fortement liés au système de répartition du pouvoir dans l'espace public. Le pouvoir du dedans (espace domestique) est tributaire du pouvoir du dehors et inversement. Cette approche met en exergue la dialectique entre intérieur et extérieur fondée sur la notion de pouvoir et de domination. Le système qui commande l'aménagement sexué de l'espace, exerce encore aujourd'hui, une influence notable dans toute société qui accorde un statut privilégié aux hommes malgré la publicisation de l'égalité des sexes dans les sociétés modernes. C'est ainsi que les transformations sociales commencent dans la demeure de chacun de nous (Bourdieu, 1972).

### **A qui appartient l'espace public?**

Au Maroc, l'espace public appartient aux hommes. Les femmes y sont comme étrangères. Elles ne font que passer, sous surveillance, parfois sous les lazzis et les remarques désobligeantes, et de nombreux endroits de cet espace public leur sont tout bonnement interdits: essayez donc, quand vous êtes femme, de vous promener le soir dans certains quartiers de Casablanca ou de Tanger [...].

Chères lectrices, vous êtes en train de secouer la tête en vous disant: 'Il se réveille, ce benêt! Moi, je sais cela depuis ma naissance, hélas.' [...] Certes, mais si j'enfonce des portes ouvertes, c'est justement parce que je fais amende honorable: il m'a fallu la lecture d'un petit livre pour comprendre, pour saisir physiquement ce que cela signifie [...]. C'est peut-être pour cela que tant de jeunes filles et de jeunes femmes ont participé aux diverses manifestations qui se sont déroulées cette année au Maroc: c'était l'occasion de reconquérir l'espace public. [...]

Pourquoi les rues, les places, les boulevards n'appartiennent-ils qu'aux hommes, et encore plus dès la nuit tombée? En tout cas, à la prochaine révision de la Constitution, il faudra ajouter cette petite phrase décisive: "L'espace public appartient autant aux femmes qu'aux hommes". (Laroui, 2011, para. 1-4).

La dimension genrée de l'espace met en lumière des mécanismes sociaux à l'origine des assignations de rôles et des usages plurielles et complexes de la ville. L'islamisme politique ne fait que consolider et peut-être, accélérer une régulation genrée à l'œuvre dans l'espace public (Dris, 2008, p. 261). Car si la vie urbaine s'appuie essentiellement sur des référents culturels ancrés dans l'espace et dans le temps, l'urbanisation quant à elle engendre une complexification des échanges sociaux et une diversité plus grande d'occasions de rencontres entre hommes et femmes ainsi qu'une multiplicité de territoires plus ou moins ouverts. Si certains espaces, des grandes villes (centres-villes, centre commerciaux, espaces de loisirs, de promenade, etc.) sont perçus comme des espaces de liberté tant par les femmes que par les hommes, c'est parce qu'ils permettent d'évoluer dans un anonyme relatif mais c'est aussi et surtout, grâce à la validation sociale des lieux.

### **Ville, genre et pouvoir**

La femme est-elle l'avenir de la ville et plus précisément, de l'espace public? La question a son importance en ces temps de "révolutions". Partout où les normes sociales sont fondées sur la séparation des sexes, les femmes sont maintenues sous domination au nom de leur propre sécurité. Elles doivent se protéger davantage, notamment avec l'aide des hommes contre les violences qui leur sont faites par des hommes.

Malgré une baisse spectaculaire de la fécondité,<sup>6</sup> l'élévation du niveau d'instruction pour les deux sexes, la généralisation de la contraception et l'accès au travail salarié pour les femmes, certaines distorsions persistent:

- Le nombre de femmes actives reste très peu élevé malgré l'augmentation continue du nombre de femmes qualifiées. Plusieurs raisons à cela: d'abord, les femmes mariées même diplômées quittent le travail salarié très tôt pour se consacrer à l'éducation des enfants et au foyer. Le plus grand nombre de

femmes ayant un emploi salarié est composé de femmes célibataires. Ensuite, le diplôme n'étant plus suffisant pour une insertion professionnelle tant pour les hommes que pour les femmes, ces dernières sont discriminées sur le marché du travail. Car il est convenu qu'un homme "mérite" plus un emploi salarié qu'une femme du fait de son rôle traditionnel de chef de famille.

- Les femmes restent, malgré les efforts consentis, sous-représentées sur le plan politique et leur participation dans le monde associatif est faible. Les normes dominantes de l'espace public confirment que "la participation à la vie civile à un sexe" (Lieber, 2008, p. 297). Selon l'Union Mondiale Interparlementaire (UIP), l'Algérie est le premier pays arabe à franchir le seuil de 30% de femmes à l'institution parlementaire avec 31,6 % de femmes au Parlement. La moyenne mondiale étant de 20,3%. Cette avancée de l'Algérie "est un résultat remarquable dans une région qui n'a pas réussi à tenir la promesse du changement démocratique dans les pays du printemps arabe, tels que l'Égypte et la Libye, et qui a toujours la plus faible moyenne par rapport aux autres régions du monde avec un taux de 13,2%" (Union Mondiale Interparlementaire, 2012).

L'Union Mondiale Interparlementaire (IUP) rappelle toutefois, "qu'un quota inscrit dans la Constitution algérienne fixe le nombre minimum de candidates suivant la taille de la circonscription. Les partis politiques ne respectant pas ce quota voient leur liste rejetée" (Union Mondiale Interparlementaire, 2012), soulignant aussi la présence d'une liste exclusivement féminine,<sup>7</sup> une première dans l'histoire politique de l'Algérie.

Par ailleurs, les femmes représentent en Algérie près de 60% des nouveaux diplômés de l'université et sont largement majoritaires dans l'enseignement, la santé, la presse et la justice dans laquelle elles occupent plus de 60% des emplois. Cependant, 46% des femmes ne sont pas satisfaites de leurs conditions de travail (discriminations dans l'attribution des promotions, inégalité des chances concernant l'évolution de la carrière et discriminations sociales liées à la stigmatisation des femmes sur la question de la conciliation entre travail et famille. A la question de savoir pourquoi elles travaillent, la majorité des femmes (76%) répondent pour "l'épanouissement personnel" et "l'indépendance financière". Toutefois, la violence contre les femmes est toujours aussi importante et même en progression. Elle est le plus souvent le fait de la famille: "plus de 6 000 cas de violence, soit 16 à 20 cas par jour en 2012 selon la gendarmerie nationale" ("Emploitic.com", 2013).<sup>8</sup>

L'évolution des rôles n'est pas accompagnée d'un changement de statut pour

les femmes tant sur le plan juridique que sur le plan social et culturel. La reproduction du système social est assurée par la permanence des liens parentaux perçus comme sécurisants. Dans le domaine entrepreneurial en Tunisie (Deneuil, 2001; Nabli, 2008), la famille constitue le cadre idéal pour toutes relations de travail, celles qui lient les entrepreneurs entre eux et celles qui les lient à leurs salariés. Les chefs d'entreprise portent leur préférence sur le recrutement des membres de leur famille, le plus souvent dociles et respectueux de la hiérarchie et n'hésitent pas à les aider en cas de besoin (mariage, construction d'un logement, rentrée scolaire, maladie, etc.). Pour les femmes, l'image sociale de la famille est une condition essentielle pour gérer une entreprise et asseoir leur crédibilité. La position sociale d'une femme entrepreneur se rapporte au fait d'avoir un mari et des enfants (ou en avoir eu). L'entrepreneuriat au féminin dépend donc de l'approbation du mari ou, à défaut, du père et s'enracine souvent dans la proximité sociale et spatiale indispensable à l'activité. Il s'agit de l'obligation d'inscrire le lien social comme condition première pour instaurer la confiance mutuelle et les principes de l'honneur. C'est cette éthique qui permettra à une femme de résoudre les problèmes qu'elle pourrait rencontrer dans son parcours entrepreneurial.

De cet arrangement avec les règles se dégagent une transposition des logiques du dedans dans l'espace du dehors même lorsqu'il s'agit de l'espace du travail (institutions, entreprises, administrations, enseignement...) mais aussi dans les salons de coiffure, le taxi, le transport en commun, la voiture personnelle, etc. Le port du voile dans ses formes plurielles entre dans cette logique en mettant également en jeu différentes stratégies de contournement des règles. Il peut être un moyen d'échapper aux contraintes parentales ou communautaires, un rempart contre l'hostilité masculine ou encore, une mode vestimentaire. Bien que ces arguments recouvrent plusieurs aspects du phénomène social qu'est le voile, ils restent inachevés pour comprendre l'impact de cet "objet" d'apparence anodine sur les structures sociales. En effet, le voile régule le comportement des femmes à partir de trois ordres: un ordre visuel pour "dérober au regard", "cacher"; un ordre spatial délimitant les frontières entre les sexes et les seuils à ne pas franchir; un ordre moral et éthique, celui de l'exigence de l'interdit (Mernissi, 1987, pp. 119-120). Le *hid-jab* (voile) est ainsi un bon indicateur de la variation du niveau de tolérance dans l'espace public, plus il est austère plus le niveau de tolérance est au plus bas et s'il est lâche, coloré, "branché" plus la pression sur les femmes est moindre (Dris, 2008, p. 254). S'il est vrai que le voile (hormis le voile intégral) n'empêche en rien l'instruction et le travail des femmes, il constitue néanmoins une forme de pression et un moyen de reproduction de la domination masculine entretenue par les femmes elles-mêmes. Car aujourd'hui, il ne s'agit plus seulement de l'autorité exercée

par les hommes (père, frère, mari) sur cette question mais aussi d'un consentement tacite des femmes. Si le voile se généralise au Maghreb et dans d'autres pays musulmans, c'est aussi grâce à la diffusion des normes par les femmes. Le rapport du Centre d'Information et de Documentation sur les Droits de l'Enfant et de la Femme (Ciddef) publié en 2008, montre que 80% des femmes sont voilées parmi lesquelles 60% d'adolescentes. Les raisons de cette "*hidjabisation*" sont relatives aux obligations familiales, à l'imitation et surtout, à l'impact des émissions de propagande sur les réseaux sociaux vantant les "bonnes pratiques" du voile. Mais là aussi la situation n'est pas figée et semble même évoluer rapidement comme l'affirment certains chercheurs du Centre de recherche en Economie Appliquée au développement d'Alger, signalant un renversement de situation vers un abandon progressif du *hidjab* par les adolescentes depuis 2010. Il convient toutefois d'éviter l'écueil d'une interprétation hâtive tant des situations sont instables.

De toute évidence, la vulnérabilité des femmes dans l'espace public résulte des discriminations persistantes dont elles font l'objet même si une certaine ambivalence caractérise les normes dominantes. Si comme le montre Goffman, Les relations en public obligent à "faire un diagnostic, calculer, anticiper, scruter l'environnement et juger du risque potentiel d'une situation" (Goffman, 1973, p. 252), les femmes sont obligées à plus de vigilance lorsqu'elles se trouvent dans des espaces publics. Les stratégies d'évitement que les femmes mettent en place dans les espaces publics permettent dans certains cas de déplacer les limites des rôles. La présence des femmes dans l'espace public au Maghreb résulte bien de deux processus concomitants: "sortir pour étudier" et "sortir pour travailler". Or, l'accès aux espaces de formation et de travail n'est pas suffisant pour enclencher un processus d'individualisation. Il doit être mis en tension avec d'autres indicateurs sociaux et culturels pour en mesurer la portée. L'idée selon laquelle les pratiques des femmes sont à la fois travaillées par les normes sociales et des changements aléatoires amène à penser que la confusion des domaines public/privé est inévitable. Elle est même structurante du rapport à l'espace public et témoigne de la grande vulnérabilité des femmes malgré les avancées en termes de progrès social.

## Conclusion

Dans quelle mesure la ville est capable d'engendrer de nouvelles formes d'organisation sociale en faveur des libertés individuelles? Cela nous conduit implicitement à interroger l'espace public comme lieu de construction de la légitimité du vivre-ensemble sans distinction de genre ou toutes autres dimensions discriminatoires. Or, la ville est mise à mal par des considérations de genre qui

maintiennent les femmes dans un statut d'infériorité tant sur le plan juridique que sur d'autres domaines comme la santé, l'éducation ou encore l'économie et la politique où elles sont quasiment absentes des postes de décision (Rhiwi, 2015).

Toutes les femmes ne défendent pas le même projet de société. Certaines s'inscrivent dans des valeurs universelles de l'égalité entre les hommes et les femmes, d'autres, plus conservatrices, ne s'éloignent pas des valeurs familiales et certaines autres revendiquent des droits dans le respect de la charia. Dans ce contexte, il est difficile d'envisager une remise en cause des pratiques séculaires qui régissent la vie sociale de façon coutumière et institutionnalisée. Au Maroc, la *Moudawana* prive les femmes de leurs droits et la violence contre leur présence dans l'espace public est quotidienne. En Tunisie sous prétexte de lutte anti-terroriste, les femmes sont mises sous la tutelle du père, du mari ou du frère pour les sorties du territoire national vers certains pays considérés comme potentiellement dangereux. En Algérie, les associations féministes ont renoncé depuis longtemps à investir la rue devenue trop dangereuse pour se replier sur les réseaux sociaux. Les répertoires d'actions s'en trouvent modifiés, elles se limitent désormais à "rendre publique des déclarations et à interpeller les autorités publiques" (Lalami, 2014, p. 42).

Toutefois, si des relents du patriarcat persistent, le débat public est propice à l'émergence d'une nouvelle forme d'engagement des femmes dans un contexte marqué par le caractère fluide et incertain de la communauté, la familiarité et la construction des identités d'une part et la liberté d'entrer et de quitter les espaces urbains, d'autre part (Blokland, 2017). Car partout au Maghreb, c'est dans le champ politique que s'inscrivent les nouvelles revendications féministes pour réclamer l'égalité en droit. La question des droits des femmes, désormais incontournable, s'inscrit dans le débat public sous ses formes multiples portées par différentes fractions du mouvement féministe. Or dans tout espace social, la légitimité est nécessaire à la négociation entre individus égaux. Elle concerne tous les domaines où interagissent des intérêts divergents. Si les femmes maghrébines ne sont ni passives ni résignées, leurs pratiques de résistance dans l'espace public sont confrontées à des processus de neutralisation. Aussi, le rôle et la place des femmes se jouent aujourd'hui dans l'interaction avec le reste du monde grâce, en partie, aux réseaux sociaux qui permettent de publiciser ce qui ne peut l'être dans l'espace réel.

## Notes

- 1 Pour faire image, voici un exemple parmi tant d'autres sur la tutelle des hommes sur les femmes: "un couple de jeune gens prend place à l'arrière d'un grand taxi collectif de telle manière que la jeune fille se trouve pressée contre un inconnu qui passe son

- bras derrière elle pour dégager un peu de place. Ce faisant, il présente des excuses, non pas auprès de la jeune fille mais auprès du jeune garçon qui l'accompagne. Cette scène illustre le rapport d'inégalité qui régit les échanges sociaux entre femmes et hommes au quotidien dans la mesure où ici, les règles de politesse se confondent avec le code de l'honneur régissant le statut de la jeune fille. Dans les espaces publics, les femmes se placent toujours sous l'autorité de leur accompagnateur masculin qui leur doit protection." (Anglade, 2015, p. 104).
- 2 Dans un rapport intitulé "Ton destin est de rester avec lui", l'ONG Human Rights Watch (2017) pointe à la fois l'ambiguïté de la réponse de l'État aux violences domestiques en Algérie et "des obstacles sociaux qui incluent des pressions pour préserver la famille à tout prix, la stigmatisation et la honte pour la famille au cas où la femme quitte le domicile ou signale un abus" (pp. 2-3). Si les amendements apportés au code pénal en 2015 sont considérés comme une "avancée importante", l'application des peines reste aléatoire tant que la loi offre la possibilité pour l'agresseur de bénéficier d'une réduction de peine si la victime lui pardonne. Cette considération augmente la vulnérabilité de la victime face aux pressions familiales et sociales.
  - 3 A titre d'exemple, le jardin public Nevada à Casablanca se structure en espaces nocturnes ou espaces diurnes selon les usages de ses occupants (Anglade, 2015, p. 350).
  - 4 "How processes of renewal and change are lived, experienced and represented through a series of everyday and mediated research context" (Pink, 2012, p. 1).
  - 5 "The making of a domestic sensory aesthetic" (Pink, 2012, p. 83).
  - 6 Selon les indicateurs de la banque mondiale, le taux de fécondité en 2011 est de 2,2 pour l'Algérie, 2,2 pour le Maroc et 2,1 pour la Tunisie. Disponible en <http://data.worldbank.org/indicator>.
  - 7 Rapport de l'union parlementaire mondiale, Union Mondiale Interparlementaire (2012).
  - 8 Il convient de noter que très peu de données fiables sont disponibles sur les violences faites aux femmes et les chiffres quand ils existent sont en dessous de la réalité.

## Références

- Anglade, M.-P. (2015). *Casablanca, une ville "à l'envers". Urbanités métropolitaines au prisme de la marginalité sociale au Maroc* (Thèse de doctorat). Université de Tours, France.
- Blokland, T. (2017). *Community as urban practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Librairie Droz.
- Centre d'Information et de Documentation sur les Droits de l'Enfant et de la Femme (Ciddef). (2008). *Connaissance des droits des femmes et des enfants: Opinions, attitudes des Algériens adultes et adolescents*. Disponible en [www.ciddef-dz.com](http://www.ciddef-dz.com)
- Chelkoff, G., et Thibaud, J.-P. (1992). L'espace public, modes sensibles: Le regard sur la ville. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, (57-58), 7-16.
- Denèfle, S. (2008). *Femmes et villes*. Tours: Presses Universitaires François Rabelais.

- Deneuveil, P.-N. (2001). *Les femmes entrepreneurs en Tunisie. Paroles et portraits*. Tunis: CREDIF.
- Dris, N. (2001). *La ville mouvementée. Espace public, centralité, mémoire urbaine à Alger*. Paris: l'Harmattan.
- Dris, N. (2008). Espaces publics et limites. Les implications du genre dans les usages de la ville. In D. Sylvette (Dir.), *Femmes et villes* (pp. 249-264). Tours: Maison des Sciences de l'Homme.
- Dris, N. (Dir.) (2016). Espace(s) public(s) en Méditerranée. Mobilisations, médiations et citoyeneté. *Les Cahiers d'EMAM*, (28).
- Emploitic.com. (2013, 7 mars). *Algérie presse service*. Disponible en <http://emploitic.com>
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. New-York/London: Psychology Press.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris: L'Harmattan.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Editions de Minuit.
- Göle, N. (2003). *Musulmanes et modernes. Voile et civilisation en Turquie*. Paris: La Découverte.
- Hmed, C. (2016). "Le peuple veut la chute du régime". Situations et issues révolutionnaires lors de l'occupation de la place de Kasbah à Tunis, 2011. *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, (211-212), 73-91.
- Human Rights Watch. (2017). *'Ton destin est de rester avec lui'. La réponse de l'État aux violences domestiques en Algérie* (Rapport d'avril). New York, USA: Human Rights Watch.
- Joseph, I. (1984). *Le passant considérable. Essai sur la dispersion de l'espace public*. Paris: Méridiens.
- Lalami, F. (2014). Algérie, pause dans les mobilisations féministes?. *Nouvelles questions féministes*, 33 (2), 34-42.
- Laroui, F. (2011, 4 août). Maroc: A qui appartient l'espace public?. [Jeuneafrique.com](http://www.jeuneafrique.com). Disponible en <http://www.jeuneafrique.com/190680/culture/maroc-a-qui-appartient-l-espace-public/>
- Lieber, M. (2008). *Genre, violence, et espaces publics. La vulnérabilité des femmes en question*. Paris: Les Presses de Sciences Po.
- Mellakh, K. (2006). De la Moudawana au nouveau code de la famille au Maroc: Une réforme à l'épreuve des connaissances et perceptions "ordinaires". *L'Année du Maghreb*, (II), 35-54.
- Mernissi, F. (1987). *Le harem politique. Le Prophète et les femmes*. Paris: Albin Michel.
- Muller, P., et Senac-Slawinski, R. (2009). *Genre et action publique: La frontière public-privé en questions*. Paris: l'Harmattan.
- Nabli, R. (2008). *Les entrepreneurs tunisiens. La difficile émergence d'un nouvel acteur social*. Paris: l'Harmattan.
- Navez-Bouchanine, F. (1992). Espaces publics dans les villes marocaines. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, (57-58), 185-190.
- Picard, E. (Dir.) (2006). *La politique dans le monde arabe*. Paris: Armand Colin.

- Pink, S. (2012). *Situating everyday life: Practices and places*. London: SAGE.
- Quéré, L. (1992). L'espace public: De la théorie politique à la métathéorie sociologique. *Quaderni*, (18), 75-92.
- Rahmouna, S., Maamouna, F., et Kaci, N. (2010). *Laissées pour mortes. Le lynchage des femmes de Hassi-Messaoud*. Paris: Max Milo Editions.
- Rhiwi, L. (2015). Une nouvelle perspective pour l'égalité de genre au Maroc: Quelle responsabilité pour les hommes?. *Conseil Économique, Social et Environnemental*, 30 juin 2015.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Union Mondiale Interparlementaire (IUP). (2012). *Rapport parlementaire mondial. L'évolution de la représentation parlementaire (Rapport)*. PNUD et UIP.

**Nassima Dris.** Sociologue et urbaniste, maître de conférences et chercheure titulaire du laboratoire des dynamiques sociales (DySoLab) de l'université de Rouen Normandie (France), chercheure associée à l'UMR Cités, Territoires, Environnement et Sociétés (CITERES-CNRS) de l'université de Tours (France).

**Data de submissão:** 01/10/2017 | **Data de aceitação:** 11/10/2017





RECENSÕES  
REVIEWS



## REVERSE SHOTS: INDIGENOUS FILM AND MEDIA IN AN INTERNATIONAL CONTEXT

Pearson, W. G., & Knabe, S. (Eds.), 2014, Waterloo, Canada, Wilfrid Laurier University Press

*Paula Sequeiros*

Universidade de Coimbra, CES – Centro de Estudos Sociais. Colégio de S. Jerónimo, Largo D. Dinis, Apartado 3087, 3000-995 Coimbra, Portugal. *Email*: paulasequeiros@ces.uc.pt

Num trocadilho entre o disparo da arma de fogo e o da câmara de filmagem,<sup>1</sup> *Reverse Shots* é uma coletânea produzida para questionar o que significa hoje “Globalizar o cinema e os meios de comunicação indígenas”<sup>2</sup> e avançar possíveis respostas. O livro resulta da conferência *Indigenous film and media in an international context*, da Universidade Wilfrid Laurier no Canadá, e do trabalho das editoras científicas Wendy Gay Pearson e Susan Knabe.

Questões centrais na representação das vidas de populações e pessoas indígenas são elencadas a partir de casos de produção artística e jornalística, focando especialmente o audiovisual e referindo a escrita e a oralidade literárias.

Em primeiro lugar, creio ser esta coletânea uma boa aposta e exemplo do resultado da recolção de textos sobre casos particulares que, criticamente editados, ampliam o seu sentido singular e proporcionam reflexão teórica e compreensão acrescida, neste caso sobre o que é o colonialismo e o pós-colonialismo. Questão tão mais relevante quanto a ambivalência e o preconceito naturalizado assomam frequentemente nas apreciações quotidianas das realidades pós-coloniais e do racismo: a confrontação com o olhar do Outro, já não objeto mas autor/a das suas próprias imagens, revela-se indispensável. Até porque “[...] o que é evidente para os próprios povos indígenas e seus aliados pode não ser manifestamente visível no discurso populista, ou pode simplesmente mostrar-se impopular com populações que têm ainda de aceitar o seu passado racista, quanto mais reconhecer um presente racista” (p. 5). Daí a necessidade do contracampo – *reverse shot* –, de tomar imagens “a partir da posição de que a audiência estava previamente a olhar” (p. 16).

No livro congregaram-se os trabalhos de cientistas e académicos, artistas e cultores do filme e da dança – em papéis por vezes sobrepostos – de várias proveniências, como Canadá, EUA, Austrália, Aotearoa/Nova Zelândia, México, Noruega.

Um dos grandes desafios subjacente à coletânea consistiu em analisar essas produções artísticas dos períodos coloniais e posteriores à colonização através do olhar cruzado e do diálogo entre as próprias e diferentes culturas indígenas.

Por entre a diversidade dos quinze trabalhos coligidos, alguns enfatizam as preocupações de ordem metodológica interligadas com a ética (apropriação cultural, reconhecimento da diversidade, tratamento respeitoso, uso do humor, relações

participativas na pesquisa). Destaco o capítulo 10 autorado por Stephen Foster e Mike Evans (“The Prince George métis elders documentary project”) que se apoiam em Paulo Freire, Orlando Fals Borda e Stuart Hall. Destaco ainda o capítulo 11 de Ute Lischke (“Whacking the indigenous funny bone”) que refere abundantemente Drew Hayden Taylor e a teoria do conhecimento situado — associada a Sandra Harding e a Donna Haraway na introdução assinada pelas organizadoras da coletânea.

Note-se que a secção “Descolonizando histórias”, capítulos 2 a 6, marca o debate teórico pelo destaque particular à desconstrução de duas modalidades correntes de confinamento operado pelo pensamento colonial: a do indígena como aquele “que continua no passado” e a redução da atual condição indígena a um diagnóstico cumulativo de formas de mal-estar social.

Logo na introdução, as editoras Wendy Gay Pearson e Susan Knabe propõem uma interessante análise de tropos presentes na linguagem fílmica e mediática que designam como: *taxidermia* (busca de uma imagem *autêntica* do indígena, mais verdadeira do que a do original postulado, fazendo-o “parecer” vivo); *zombies* (sátira ao rótulo *em extinção*, aposto a culturas e povos indígenas, apesar de registarem crescimentos superiores aos das etnias colonizadoras); *resistência* (contra-cultura face aos estereótipos de Hollywood, ao cinema dominante e nacional em que só ocasional e secundariamente participam indígenas); *reapropriação* (re-historiografia do cinema a partir de representações e figurações dos próprios e através da sua autoria).

Epistemologicamente, exige-se que a reapropriação, mudança fundamental, venha marcada pela criação de obras “por, para e sobre” as populações originárias (p. 7-8). Historicamente, sinaliza-se uma produção forte entre o final dos anos 60 e os 70, realizada a par de movimentações pelos direitos indígenas em vários pontos do globo (caso das Primeiras Nações do Canadá, do American Indian Movement, dos protestos em Camberra e das lutas sámis<sup>3</sup> contra a barragem de Alta/Kautokeino). Vários documentários, de 2000 até ao presente, evocarão ainda essas movimentações.

Os usos do digital no cinema e *media* indígenas merecem um destaque introdutório, desde os momentos iniciais marcados pela forte intenção de documentar e mostrar, até uma adoção do digital orientada para proporcionar o contacto de populações indígenas entre si, ou outras, mas sob o seu controle. Nestes últimos usos se enquadram o Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo, que dá formação no uso de vídeo e distribui câmaras na bacia do Amazonas, e a Isuma.tv, que promove a distribuição em linha junto de produtores indígenas. A título de exemplo, estas estratégias convergiram no filme *A arca dos Zo’é*, onde se percebe como a liderança Waiwai, povo wajãpi,<sup>4</sup> usa as imagens para o conhecimento mútuo com os zo’é, povo sem contacto conhecido até aos fins do séc. 20.

Pearson e Knabe não deixam de enfatizar que, às facilidades potenciais associadas às novas tecnologias, se contrapõem as dificuldades da pobreza relativa, do acesso à formação e da falta de salas para exibição com que as populações indígenas se enfrentam ainda. Estas desigualdades constroem o aparecimento de novos filmes, num desequilíbrio profundo com a produção dominante, mais notório ainda na falta de obras ficcionais, que requerem mais recursos, levando a que a maior parte se encerre na categoria do documentário.

De entre os trabalhos coligidos seleciono ainda aspetos que considero especialmente importantes, se não pela originalidade, pela contundência da discussão, a qual confere a esta obra relevância e singularidade. É o caso do questionamento da “veracidade” indígena (capítulo 8, por Adam Szymanski e Jenny Fraser) em programas maori para a televisão neozelandesa. Tendo recorrido a estéticas avançadas, supostamente exógenas, esses programas afrontam o estereótipo do *zomby*, usando a formulação de Pearson e Knabe. É o caso ainda da possibilidade de conjugar especificidade cultural com diversidade artística, mediando visões díspares sobre a vida aborígine e lidando com diferentes públicos (*maori* e *pakeha*<sup>4</sup>) e suas expectativas, através de códigos cinemáticos paralelos familiares a cada um dos grupos. É o caso também da contestação da antinomia *arte* (ocidental) e *artesanato* (indígena). Adicionalmente, Gail Vanstone (capítulo 13) contesta as etiquetas de género — arte séria *masculina*, artesanato *feminino* —, algo sem consistência nas culturas das Primeiras Nações. Essas contestações vão ser fundamentadas por Vanstone, a partir de *Hands of history* de Loretta Todd. Já o recurso ao humor, passando pela ironia, é tratado com detalhe por Tanis MacDonald, partindo do filme *Heater*, de Terrance Oddette. MacDonald associa a situação de dois sem-abrigo que se tornam amigos — um indígena temporariamente sem casa e um branco doente mental — à *flânerie* do Norte global, situação apesar de tudo vivida desigualmente. Um último destaque para as referências ao cinema sámi e ao colonialismo escandinavo, invocados em filmes como *O felas — O guia da montanha*, na versão em português — e *The Kautokeino rebellion* de Nils Gaup. O tema do primeiro é a história de um encontro com colonos invasores, o do segundo, a resistência sámi à construção da barragem de Alta. Neles se rompe o silenciamento sobre a cultura sámi, as suas resistências e a repressão colonial. Um dos atos extremos desta consistiu em decapitar dois líderes sámis e manter a custódia dos crânios em território alheio, no Instituto Anatômico em Oslo. Se este desmembramento é tomado por Wendy Gay Pearson (capítulo 6) como sinédoque do processo colonial no Sápmi, as obras de Gaup são tratadas como exemplo do apoio conferido pelo cinema à afirmação da “soberania visual” (p. 168) dos povos. Nesta abordagem, um processo descolonizador exige a reivindicação do conhecimento indígena, uma perspectiva histórica

própria e a opção sobre como se representar na imagem, passando ainda pela apropriação de meios e técnicas atuais não tradicionais.

A coletânea *Reverse shots* consegue aliar profundas análises dos conteúdos a um rico e criativo questionamento das estéticas e das afirmações identitárias indígenas, sempre dentro dos paradigmas pós-coloniais. Pode ser apreciada por quem se interesse tanto pela produção e análise das imagens em movimento como pelo reconhecimento das culturas indígenas.

Pela contundência e pela analogia com outros contextos, resulta particularmente interessante a proposta de Jo Smith e Sue Abel tendente à superação da “domesticação cultural” — presente, segundo os autores, no “biculturalismo benévolo que incorporou as coisas maori num estado nação de contrário sem cor, sem [contudo] fazer mudanças estruturais nas formas existentes de governação” (capítulo 7, p. 181).

## Notas

- 1 Por decisão pessoal, a autora do texto escreve segundo o novo acordo ortográfico.
- 2 Título da introdução assinada pelas editoras.
- 3 População originária do extremo Norte da Europa, dividida atualmente pelos estados da Noruega, Suécia e Finlândia; até ao regime de Estaline ocupou ainda a península de Kola; o território sámi denomina-se Sápmi, conhecido contudo pelo exónimo Lapónia.
- 4 Povo indígena da América do Sul que reside na zona delimitada pelas bacias dos rios Jari, Oiapoque e Araguari, nos estados brasileiros de Amapá e Pará e na Guiana Francesa.
- 5 Pessoa neozelandesa com ascendência europeia.

**Paula Sequeiros.** Universidade de Coimbra, CES – Centro de Estudos Sociais. Colégio de S. Jerónimo, Largo D. Dinis, Apartado 3087, 3000-995 Coimbra, Portugal.

*Email:* paulasequeiros@ces.uc.pt

**Data de submissão:** 31/05/2017 | **Data de aceitação** 22/11/2017



# NORMAS PARA AUTORES

# SUBMISSION GUIDELINES



## NORMAS PARA AUTORES

1. A *SOCIOLOGIA ON LINE* só aceita propostas para publicação de artigos originais, que não tenham sido anteriormente publicados nem que estejam em revisão noutra revista;
2. Os artigos poderão ser escritos em Português, Inglês, Francês, Espanhol ou Italiano;
3. Os artigos deverão ser submetidos para [sociologiaonline@aps.pt](mailto:sociologiaonline@aps.pt);
4. A Direção da revista procede a uma avaliação inicial de todos os artigos. No caso dos artigos se adequarem à *SOCIOLOGIA ON LINE* e cumprirem as normas de publicação, encetar-se-á um processo de revisão que recorre a avaliadores/as externos/as e decorre no formato de duplo anonimato, segundo o qual os/as revisores/as desconhecem o nome dos/as autores/as e os autores/as desconhecem o nome dos/as revisores/as. Este processo inclui pelo menos dois/duas revisores/as. A decisão final de publicação pertence à Direção da *SOCIOLOGIA ON LINE*.
5. Todos os artigos serão sujeitos a um sistema de deteção de plágio, implicando a sua deteção o impedimento de publicação do trabalho submetido e de outras publicações durante um período de tempo a definir pela Direção da revista;
6. Os artigos propostos à *SOCIOLOGIA ON LINE* devem ser enviados num ficheiro Word, a corpo 12, fonte *Times New Roman* e espaço 1,5 sendo a sua revisão gramatical e sintática da responsabilidade dos/as autores/as;
7. Os artigos não deverão ultrapassar 9000 palavras, incluindo notas finais e referências bibliográficas. Os textos de reflexão e ensaios não devem ultrapassar 6000 palavras, e as recensões as 1500 palavras;
8. Sugere-se que os autores sigam a seguinte estrutura geral de artigos: Introdução; Enquadramento teórico; Metodologia; Resultados; Conclusões; Agradecimentos (opcional); Notas (opcional); Referências;
9. As notas devem ser em número reduzido e apresentadas em corpo 10. A sua numeração será contínua, do início ao fim do artigo, e situar-se-ão no final do texto, imediatamente antes das “Referências”;
10. Os textos escritos em Português deverão incluir uma nota final que explicita a utilização ou não utilização do novo acordo ortográfico. Sugere-se a utilização de uma das seguintes opções “Por decisão pessoal, os/as autores/as do texto escrevem/não escrevem segundo o novo acordo ortográfico”;
11. Os elementos não textuais nos artigos devem ser organizados em tabelas e figuras, identificados com numeração árabe contínua para cada um destes tipos de elementos. Os textos poderão apresentar no máximo 6 tabelas e 6 figuras. Os títulos de tabelas devem ser apresentados a *Bold*, centrados, em corpo

- 12 e fonte *Times New Roman*; deve ainda existir um espaço entre o texto e o título do gráfico/tabela e um espaço entre o título e o respetivo gráfico/tabela. Sempre que uma tabela fique cortada, deve transitar para a folha seguinte;
12. Os elementos não textuais devem ser enviados num ficheiro separado no seu formato original (Excel, SPSS, outros) ou nos seguintes formatos:  
EPS (ou PDF): Desenhos vetoriais  
TIFF (ou JPG): Imagens a cor ou em escala cinza: Resolução mínima de 300 dpi;
  13. Os artigos devem ser acompanhados de um título em Português e em Inglês; um resumo de 100 palavras em Português e outro em Inglês, 4 palavras-chave em Português e 4 palavras-chave em Inglês. Os artigos escritos noutras línguas que não as anteriores deverão adicionalmente apresentar um título, resumo e palavras-chave na língua original do texto;
  14. Os dados de identificação de todos/as os/as autores/as terão de indicar as seguintes informações: instituição discriminada a três níveis (ex. Universidade; Faculdade; Departamento ou Unidade de Investigação); código postal; cidade; país e endereço de *email*. O autor de correspondência deverá apresentar a morada institucional completa;
  15. No caso dos textos incluírem uma seção de “Agradecimentos”, esta deverá surgir após as “Conclusões” e antes das “Notas finais” e “Referências”;
  16. As citações, as referências no texto e a referenciação bibliográfica devem obedecer às normas *APA 6th Edition*;
  17. Os direitos de *copyright* são pertença da *Associação Portuguesa de Sociologia*. Todos os artigos encontram-se disponíveis livremente em <http://revista.aps.pt/pt/inicio/>

## SUBMISSION GUIDELINES

1. *SOCIOLOGIA ON LINE* publishes original research on Social Sciences that was not previously published or that is not being considered for publication elsewhere;
2. Articles may be written in Portuguese, English, French, Spanish or Italian;
3. Manuscripts must be submitted to [sociologiaonline@aps.pt](mailto:sociologiaonline@aps.pt);
4. All articles are initially evaluated by the Direction of *SOCIOLOGIA ON LINE*. Manuscripts that comply with the Journal's publication standards are independently evaluated by at least two experts. The Journal uses a double-blind peer review system, which means that the identities of the authors are concealed from the reviewers, and vice versa. The Direction of *SOCIOLOGIA ON LINE* is responsible for the final publication decision;
5. *SOCIOLOGIA ON LINE* uses a plagiarism detection software. Authors found to have plagiarized the work of others or their own will not be able to publish the submitted work and other publications in *SOCIOLOGIA ON LINE* during a period of time to be established by the Journal's Direction;
6. Manuscripts proposed to *SOCIOLOGIA ON LINE* must be submitted in a Word file with the text in 12-point Times New Roman and 1,5 line spacing. Authors are responsible for the grammatical and syntactical revision of the articles;
7. Manuscripts should not exceed 9000 words, including final notes and bibliography. Reflections should not exceed 6000 words, and book reviews 1500 words;
8. Authors are encouraged to follow the following general structure of papers: Introduction; Theoretical framework; Methodology; Results; Conclusions; Acknowledgments (if applicable); Notes (if applicable); References;
9. Notes should be used sparingly. In addition, they should be presented in 10-point Times New Roman, with continuous numbering, from the beginning to the end of the article. All notes must be placed at the end of the text, just before the "References";
10. Manuscripts written in Portuguese should include a final note stating whether they follow or not the spelling agreement;
11. Non-textual elements should be presented in tables or figures and identified with continuous Arabic numerals. A maximum of 6 tables and 6 figures is allowed. Table titles should be presented in 12-point Times New Roman, bold and centred. There should be a space between the text and the title of the table or figure and a space between the title and the corresponding table or figure. Tables/figures must be kept in one sheet;

12. Non-textual elements should additionally be sent in a separate file in their original format (Excel, SPSS, others) or in the following formats:  
EPS (or PDF): Vector drawings  
TIFF (or JPG): Color or grayscale images: 300 dpi minimum resolution;
13. All manuscripts must present a title in Portuguese and a title in English. In addition, all articles must present a summary of 100 words in Portuguese and a summary of 100 words in English; 4 keywords in Portuguese and 4 keywords in English. Articles written in languages other than the previous ones should also present a title, abstract and keywords in the original language of the text;
14. Authors must specify the following information regarding their affiliations: institution discriminated at three levels (g. University, School, Department or Research Unit); Postal Code; City; Country and e-mail address. The correspondence author must present the complete institutional address;
15. If the manuscripts include a section of "Acknowledgments", this should be included after the "Conclusions" and before "Notes" and "References";
16. Citations, references in the text and bibliographic references must comply with the APA 6th Edition;
17. The *Associação Portuguesa de Sociologia* retains copyright of all published manuscripts. All texts are freely available at <http://revista.aps.pt/en/home-page/>