

INTERDISCIPLINARIDADE:

Trajetórias e Desafios



Organizadores:
Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champagnatte
Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima
Rosane Cristina de Oliveira
Vanessa Ribeiro Teixeira

Duque de Caxias
Editora Unigranrio
2017

Editora Unigranrio, 2017

Capa - arte:

Rosane Cristina de Oliveira

Preparação de Original e leitura final:

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima

Rosane Cristina de Oliveira

Vanessa Ribeiro Teixeira

Reservado todos os direitos de publicação à
EDITORA UNIGRANRIO

Endereço:

Rua Professor José de Souza Herdy, 1160 - Jardim Vinte e Cinco de Agosto,
Duque de Caxias - RJ, 25070-000

FICHA CATALOGRÁFICA

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte
Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima
Rosane Cristina de Oliveira
Vanessa Ribeiro Teixeira
Organizadores

INTERDISCIPLINARIDADE: Trajetórias e Desafios

Editora Unigranrio

2017

Os conteúdos dos artigos que integram esta obra - inclusive posicionamentos, opiniões, traduções - e a revisão final destes são da responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

Apresentação	7
I. Moda e Literatura – Um Tecido Interdisciplinar <i>Vera Lucia Teixeira Kauss e Eli Dias de Jesus</i>	12
II. Interdisciplinaridade como atitude do professor do curso tecnólogo <i>Lucy Deccache Moreira e Jurema Rosa Lopes Soares</i>	26
III. Infância e Sociedade: um diálogo interdisciplinar <i>Nycole Sequeira de Lanna e Renato da Silva</i>	43
IV. Os homens não eram machos e nem robôs, eram homens <i>Rodrigo Amaral</i>	51
V. Notas sobre política e sociedade em Freud: em busca do diálogo entre a psicanálise e a filosofia <i>Cleber Andrade</i>	64
VI. Joaozinho da Goméia – história e memória de um balalorixá <i>Tais Fernanda Noronha e José Geraldo da Rocha</i>	75
VII. Mulher Maravilha e Pádmè: heroínas e empoderadas? <i>Rosane Cristina de Oliveira e Dostoienski Mariatt de Oliveira Champagnatte</i>	88
VIII. Representações da Mulher Negra na teledramaturgia: uma proposta interdisciplinar <i>Natália Godofredo de Oliveira e Vanessa Ribeiro Teixeira</i>	100
IX. A importância do aporte interdisciplinar nos estudos de gênero: mulheres no comando da polícia civil <i>Natali Gomes e Angela Maria Roberti Martins</i>	116
X. As diferentes funções sociais das praças públicas: praça Olavo Bilac, um estudo de caso <i>Caroline Delfino dos Santos e Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima</i>	144
XI. O ateliê interdisciplinar e a aprendizagem significativa de matemática ... <i>Sandra Rosa Freire e Angelo Santos Siqueira</i>	163

XII.	A interdisciplinaridade <i>griot</i> : o caso do Alabê de Jerusalém	176
	<i>Joaquim Humberto Coelbo de Oliveira e Rosimeri Duda Martins</i>	
XIII.	A linguagem interdisciplinar dos quadrinhos de Mauricio de Sousa	185
	<i>Anna Paula Soares Lemos e Dayse Tavares Barreto</i>	
XIV.	Consumo de Alimentos Hipercalóricos: uma análise a partir do Gênero e da Restrição Orçamentária	206
	<i>Breno de Paula Andrade Cruz, Steven Dutt Ross e Nathália Cândido da Silva</i>	
XV.	Educação sexual na escola: uma discussão contemporânea	236
	<i>Andréa Costa da Silva, Ana Cristina L. M. Lima e Vera Helena Ferraz de Siqueira</i>	
	Os autores	249

Apresentação

A interdisciplinaridade é um dos grandes desafios para aqueles que, por motivos diversos, pretendem construir estudos que transitam para além de suas áreas disciplinares, produzindo o diálogo e a interseção com outras áreas do conhecimento. Esta é a trajetória, em permanente movimento e transformação, assumida pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) da Universidade do Grande Rio, desde 2008. Inicialmente, o programa tinha o nome de Letras e Ciências Humanas e, em 2016, a área interdisciplinar da Capes sugeriu que a nomenclatura fosse alterada para que, assim, a caracterização da interdisciplinaridade na área de sociais e humanidades tornasse mais evidente.

A ideia deste livro surgiu a partir das discussões em duas disciplinas: Pensamento Social Interdisciplinar e Pensamento Social Interdisciplinar Brasileiro, ministradas ao longo do ano de 2015. As discussões em sala de aula e o amadurecimento dos vários objetos de pesquisa em torno da necessidade de “olhar” interdisciplinarmente para busca de arcabouços teóricos, traduziram-se em artigos interessantes. As pesquisas que, inicialmente, “nasceram” das áreas de Comunicação Social, Administração, História, Filosofia, Literatura, Moda, Ciências Sociais, Educação, Letras, entre outras, assimilaram a interdisciplinaridade. Este processo, longe de promover o distanciamento de áreas disciplinares, ao contrário, inseriu nas discussões teóricas novas perspectivas e possibilidades de análises. Sem dúvida, este foi o desafio que, certamente, gerou resultados instigantes, criativos e diferenciados.

Em seguida, convidamos para compor esta obra alguns pesquisadores, “aventureiros” interdisciplinares, de outras instituições de ensino, para produzir artigos em relação às suas pesquisas. O resultado é o livro em formato de E-Book, pela editora Unigranrio, que tem sido nossa grande parceira na divulgação dos resultados das pesquisas realizadas pelo PPGHCA.

Apresentamos neste livro quinze capítulos, que perpassam pelo campo da moda, literatura, história, educação, sociologia, antropologia, ensino de matemática, estudos de gênero, sexualidade, questão urbana, consumo, entre outras. O primeiro capítulo, *Moda e Literatura – um tecido interdisciplinar*, de Eli Dias e Vera Kauss, é um texto advindo de uma

pesquisa inovadora que trabalha a obra de Guimarães Rosa e sua repercussão no mundo da moda. O estudo analisa a coleção para o Verão de 2007 produzida por Ronaldo Fraga, baseada em Grande Sertão: Veredas, fonte de inspiração intercalando o sertão de Guimarães Rosa, o regionalismo, as cores de Riobaldo e Diadorim, e a passarela!

O segundo capítulo, *Interdisciplinaridade como atitude do professor do curso tecnólogo*, de Lucy Deccache e Jurema Lopes, analisa a importância da perspectiva interdisciplinar para a formação e atuação do profissional de mercado e, também, professor de cursos tecnólogo. Para as autoras, a construção do conhecimento a partir da interdisciplinaridade apresenta visões diferenciadas tanto em relação ao que é ser professor, quanto na relação entre mercado de trabalho e docência em cursos superiores. Discussão fundamental para profissionais em educação que desejam repensar as práticas pedagógicas.

A relação entre o período da infância e as questões que envolvem a sociedade é a temática do capítulo três, intitulado *Infância e sociedade: um diálogo interdisciplinar*, de Nycole Sequeira e Renato da Silva. Os autores apresentam uma conversa interdisciplinar acerca da infância como objeto de estudo, perpassando historicamente pela concepção de criança apenas na condição de “não adultos”, e, por este motivo, a infância seria uma fase em importância. A infância como uma questão fundamental a ser observada e refletir sobre suas fases é uma preocupação mais recente e, enfaticamente, foi a partir de fins do século XX que se constitui num processo de separação entre os universos infantil e adulto. Além disso, o artigo problematiza a questão da sociedade do consumo, a questão da informação e midiática e seus impactos na infância.

O quarto capítulo, *Os homens não eram machos e nem robôs, eram homens*, de Rodrigo Amaral, apresenta um diálogo entre história, sociologia e antropologia, para construir uma análise sobre as elites e a relação com os subalternos, especialmente na construção dos estudos nas universidades brasileiras. Este texto é uma excelente possibilidade de repensar a construção dos subalternos a partir da visão dos historiadores é um exercício interdisciplinar entre áreas das humanas e sociais.

Psicanálise e filosofia a partir das reflexões de Sigmund Freud sobre a guerra é o tema do capítulo cinco, *Notas sobre política e sociedade em Freud: em busca de um diálogo entre a psicanálise e a filosofia política*, de Cleber Andrade. No contexto da segunda guerra mundial, Albert Einstein, então membro da Liga das Nações, recorre a Freud com o intuito de tentar achar uma explicação para o comportamento agressivo e suscetível do homem

para a guerra. A resposta de Freud, configurou-se para muito além de uma carta, mas uma bela discussão sobre política, sociedade e psicanálise. É esta questão que o autor discute neste breve e interessante ensaio.

O capítulo seis, *Joãozinho da Goméa – história e memória de um babalorixá*, de Taís Noronha e Geraldo Rocha, é uma reflexão sobre a questão da religiosidade, tendo como elemento fundamental de análise a história e a construção da memória de um líder religioso de matrizes africanas, Joãozinho da Goméa. Além de atuar no campo de liderança religiosa, o babalorixá também exerceu atividades culturais no campo da dança e das artes. Faleceu em 1971, e sua trajetória permanece um tema instigante de estudos, nas áreas culturais, historiográfica e memória.

As questões de gênero, empoderamento e representatividade feminina na contemporaneidade são debatidos no capítulo sete, *Mulher-Maravilha e Pádmé Amidala: heroínas e empoderadas?*, de Rosane Oliveira e Dostoiowski Champangante. Os autores problematizaram, a partir de duas personagens (das HQs e do cinema), os aspectos de representatividade feminina presentes e até que ponto ambas se aproximam ou se distanciam da tentativa de pensar a questão do empoderamento feminino e o impacto das obras cinematográficas na construção, ou não, deste empoderamento.

Seguindo os estudos de gênero a partir da questão da etnicidade, o capítulo oito, *Representações da mulher negra na teledramaturgia: uma proposta interdisciplinar*, de Natália Oliveira e Vanessa Teixeira, nos apresenta uma análise da série “O sexo e as negras”. Neste estudo, as autoras discutem as representações da mulher negra, tendo como fio condutor os estudos interdisciplinares e tentam compreender como a teledramaturgia constitui um campo de construção de identidades.

Natali Gomes e Angela Roberti também discutem a importância da interdisciplinaridade para os estudos de gênero, no capítulo nove, intitulado *A importância do aporte interdisciplinar nos estudos de gênero: mulheres no comando da polícia civil*. O estudo é inovador uma vez que há poucas pesquisas sobre a atuação das mulheres na polícia civil, especialmente as que fazem ou fizeram parte do comando, as delegadas.

O capítulo dez, *As diferentes funções sociais das praças públicas: Praça Olavo Bilac, um estudo de caso*, de Caroline Santos e Jacqueline Lima, é um belo estudo sobre a representatividade da praça pública, sua importância histórica, política e cultural para a construção de elementos artísticos e de sociabilidade.

A interdisciplinaridade na construção de pesquisas na área de aprendizagem em matemática é o tema do capítulo onze, *O ateliê interdisciplinar e a aprendizagem significativa de matemática*, de Sandra Freire e Angelo Siqueira. Neste estudo, os autores abordam a questão do ensino/aprendizagem em matemática e as novas formas de pensar esta área do conhecimento apontando a importância da interdisciplinaridade, para interpretar, decodificar, analisar e compreender para além da sentença matemática.

O capítulo doze, *A interdisciplinaridade griot: o caso do Alabê de Jerusalém*, de Joaquim Oliveira e Rosimeri Duda, é um diálogo entre o *griotismo*, a questão do conhecimento oral a partir da relação entre interdisciplinaridade e hipertexto. Os autores inspiraram-se na ópera *O Alabê de Jerusalém*, de Altay Veloso, com intuito de perceber como o *griotismo* e o “não dito” ou escrito, chegam à sociedade, tão acostumada com a linguagem escrita!

Os quadrinhos e sua linguagem é a temática discutida por Anna Paula Lemos e Dayse Barreto, no capítulo treze, intitulado *A linguagem interdisciplinar dos quadrinhos em Maurício de Sousa*. A discussão interdisciplinar em relação aos quadrinhos é abordada pelas autoras com o intuito de compreender como a linguagem gráfica é incorporada à linguagem oral, tanto para o leitor, como também para o escritor. Assim, os quadrinhos de Maurício de Sousa e suas possibilidades comunicativas são um excelente estudo de caso para quem deseja ver os quadrinhos para além de suas cores, enredos e personagens.

O capítulo quatorze, *Consumo de alimentos hipercalóricos: uma análise a partir do gênero e da restrição orçamentária*, de Breno Cruz, Steven Ross e Nathália Silva, é um excelente estudo interdisciplinar, cuja abordagem é uma discussão entre o consumo e sua relação com as questões de gênero, orçamentário e nutrição. Os autores apresentam um estudo inovador, que talvez para as áreas disciplinares encontre dificuldade de inserção, mas que para a interdisciplinaridade, traduz-se como uma pesquisa atual, interessante e passível de inúmeros desdobramentos.

A questão educacional e a discussão sobre sexualidade é a temática do capítulo quinze, *Educação sexual na escola: uma discussão contemporânea*, de Andréa Silva, Ana Cristina Lima e Vera Helena Siqueira. O artigo é fundamental para as discussões sobre sexualidade na atualidade, uma vez que a escola é um lugar que espelha o seu entorno, a sociedade. Assim, discutir diversidade, diferença, igualdade, justiça social é condição

essencial para a construção de uma escola mais agregadora, e que formem sujeitos que respeitem os direitos e abarquem a sociedade e toda a diversidade que nela se estabelece.

Os desafios e as trajetórias que estão inscritos no conjunto desta obra, fazem parte de esforços ininterruptos de ir para além da disciplinaridade. Esperamos que os estudos apresentados neste livro conjuguem inspiração e mais adeptos para a construção de pesquisas interdisciplinares.

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte,
Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima,
Rosane Cristina de Oliveira e
Vanessa Ribeiro Teixeira.

I

***M*oda e Literatura – Um Tecido Interdisciplinar**

Vera Lúcia Teixeira Kauss
Eli Dias de Jesus

Introdução

Em julho de 2006 o renomado *designer* de moda brasileiro Ronaldo Fraga apresentou sua coleção para o verão 2007, intitulada “A Cobra: Ri”, com modelos extraídos completamente do universo do escritor João Guimarães Rosa para traduzir em formas, estampas e cores todo o universo fantástico da obra literária de *Grande Sertão: Veredas*.

O pensador e sociólogo francês Edgar Morin, considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos da complexidade, defende que o conhecimento deve ser organizado de modo que estes possam dialogar entre si e fazer parte da vida humana. Partindo deste conceito, analisaremos se as temáticas moda e literatura têm contribuído para a construção do tecido interdisciplinar. Como se dá o processo criativo de uma coleção de moda, de modo que favoreça o uso de uma obra literária como inspiração? De que forma o autor de uma obra literária busca argumentos para a construção de sua narrativa? Como podem os conceitos interdisciplinares contribuir para uma formação não fragmentada e promover uma relação simbiótica entre moda e literatura?

Como nasce uma coleção de moda

Os estilistas são como aves migratórias que aspiram o que flutua no ar, com todos os sentidos em alerta. (VICENT-RICARD, 1989, p.48)

Desde os tempos mais primitivos até a atualidade, usamos a roupa para transmitir as mais variadas mensagens sobre quem somos, no que cremos ou nosso nível de status e poder. Desta forma, a linguagem da moda foi sendo desenvolvida através da história - uma comunicação não verbal utilizada, de forma consciente ou não, para revelar informações pessoais - ainda que nem sempre sejam verdadeiras. Sendo a roupa uma expressão do comportamento

de uma sociedade, a indústria do vestuário organizou-se de forma sazonal na renovação de seu acervo, de modo a acompanhar a velocidade e o ritmo em que o mundo caminha, tanto na maneira de repensar seus conceitos, quanto na busca por novidades.

Um dos primeiros passos para iniciar o processo criativo de uma coleção de moda é a escolha de um tema de inspiração. O tema é a história que servirá de argumento utilizado para fundamentar os principais elementos responsáveis pela originalidade da coleção. A partir do tema de inspiração surgirão cores, formas, texturas, estampas e bordados que irão diferenciar a coleção apresentada das demais.

Uma marca de moda é mais ou menos como uma Escola de Samba: a cada coleção traz um novo samba enredo, uma nova história a contar, mas mantém as características que são atributo da marca, ou seja, o seu estilo. Assim como a Mangueira traz o verde e rosa e a Portela sempre traz um carro alegórico referente a sua Águia, também as coleções devem sempre trazer aquele estilo pelo qual a marca é conhecida, seja ele divertido, sóbrio, ousado, casual, sexy ou romântico. O que varia mesmo de uma estação para a outra é o TEMA DE COLEÇÃO, que numa Escola de Samba seria o samba enredo, responsável pela inspiração das fantasias, adereços e carros alegóricos. Como na Escola de Samba, todas as peças de uma coleção devem, de uma ou outra maneira, remeter ao tema escolhido. (TREPTOW, 2007, p. 87 e 88)

Os temas utilizados como inspiração em uma coleção de moda têm sua origem nos mais variados saberes como cultura geral, regionalismo, artes, geografia, arquitetura, história, tecnologia, religião e política, dentre outros, fazendo com que um *designer* de moda investigue e acumule, ao longo de sua carreira, proficiência das mais diversas áreas do conhecimento humano. Alguns exemplos notórios são a coleção de alta costura do francês Yves Saint Laurent para o Inverno de 1965, na qual o *designer* se inspirou no trabalho do pintor holandês neoplasticista Piet Mondrian (Fig. 01), a coleção da *designer* brasileira Fernanda Yamamoto para o outono/inverno de 2012, inspirada no período renascentista (Fig. 02) e a coleção outono/inverno de 2016 da grife italiana Valentino, na qual os designers Maria Grazia Chiuri e Pierpaolo Piccioli buscam inspiração em Emilie Flöge e Celia Birtwell, estilistas, esposas de Gustav Klimt e Ossie Clark, respectivamente (Fig. 03).



FIGURA 01 – Yves Saint Laurent. Coleção Inverno/1965.
Fonte: Site Fashion Bubbles¹.



FIGURA 02 – Fernanda Yamamoto. Coleção Outono-Inverno/2012.
Fonte: Site JoJoScope².

¹Disponível em: <http://www.fashionbubbles.com/estilo/tendencias-inverno-2012-senac-moda-informacao/attachment/moda-e-arte-yves-saint-laurent-mondrian-1965/>

² Disponível em: <http://jojoscope.com/2012/01/fernanda-yamamoto-colecao-outono-inverno-2012/>



FIGURA 03 – Valentino. Coleção Outono-Inverno/2016.
Fonte: Site Morim Blog³.

A literatura tem sido, da mesma forma, explorada como fonte de inspiração para muitas coleções de moda. O *designer* Ronaldo Fraga, conhecido pelo seu trabalho híbrido entre moda e cultura, é um exemplo notório desta prática.

Moda e literatura são dois instrumentos para escrever, contar a história. Considero a moda o registro mais eficiente do tempo que a gente vive. A roupa é uma página em branco e a escrita é de quem a está usando. Os nomes que prestei homenagem até agora – como a Pina Bausch – são figuras que trazem coisas muito caras ao tempo em que vivemos. A Pina, por exemplo, foi muito criticada por misturar em sua dança, cinema, literatura e outras artes. Ao final de uma apresentação sua tínhamos a sensação de que víamos algo que transcende à dança. (FRAGA, 2007)⁴

Considerado um dos nomes mais importantes da história da moda no Brasil na atualidade, Ronaldo Fraga nasceu em Belo Horizonte, em 1966 e graduou-se em estilismo pela Universidade Federal de Minas Gerais. Criou a coleção “Todo Mundo é de Ninguém” para o inverno 2005, inspirada na obra de Carlos Drummond de Andrade, “A cobra: ri – uma história para Guimarães Rosa”, para o verão 2007, inspirada na obra *Grande Sertão: Veredas*, de

³ Disponível em: <http://morimblog.com/2015/03/15>

⁴ Em conferência realizada em 22/08/2007, na 12ª Jornada Nacional de Leitura, acontecida na Universidade de Passo Fundo (UPF).

Guimarães Rosa e “O Turista Aprendiz” para o verão 2011, inspirada na obra de Mário de Andrade. Através de um olhar pessoal, suas criações são marcadas com elementos regionais e brasileiros, que muito mais do que vestem, contam histórias.

“A Cobra: Ri – Uma História para Guimarães Rosa”

Uma breve análise da coleção de Ronaldo Fraga para o verão 2007, intitulada “A Cobra: Ri – Uma História Para Guimarães Rosa”, inspirada na obra *Grande Sertão: Veredas*, nos elucida na compreensão do processo criativo, em que ocorre a transposição de personagens literários para uma narrativa de moda.

Grande Sertão: Veredas, uma das mais importantes obras da literatura brasileira, é elogiada pela linguagem e pela originalidade de estilo presentes no relato de Riobaldo, ex-jagunço que sempre na primeira pessoa, relembra suas lutas, seus medos e o amor reprimido por Diadorim que revela, ao fim de sua vida, ser uma mulher, outrora travestida de jagunço na intenção de ser aceita no bando, feito que causa toda uma inquietação em Riobaldo, quando se vê enamorado por outro homem. Publicada em 1956, inicialmente, chama a atenção por sua dimensão – mais de 600 páginas – e pela ausência de capítulos. Guimarães Rosa fundiu nesse romance elementos do experimentalismo linguístico da primeira fase do modernismo e a temática regionalista da segunda fase do movimento, para criar uma obra única e inovadora.

Seremos muito mais corretos se concluirmos que a linguagem de Guimarães Rosa, antes de ser uma linguagem real, é uma linguagem transreal. É a assimilação do popular regional, do folclore, da geografia fonética, da gramática rural, da ortografia até, mais o discernimento ético, a consciência metafísica, que fazem a grandeza do seu romance (PORTELLA, 1974, p. 17).

Em sua coleção, Ronaldo Fraga, numa evidente referência à androginia, inspirada num Diadorim às avessas, faz com que, no desfile, os *looks* masculinos sejam apresentados por mulheres (Fig. 04), expondo assim, como na obra de Guimarães Rosa, uma mulher que se veste de homem.



FIGURA 04 – Androginia. Inspiração: Diadorim.
Fonte: Site FFW⁵.

A cor, na maioria das vezes é o primeiro elemento a ser visualizado na maioria das roupas. Desta forma, um vestido trapézio apresentado na coleção em um tom de azul profundo (Fig. 05), representa as inúmeras noites vividas no sertão pelos personagens do romance. Sendo sua silhueta sinônimo do conforto representado pela indumentária usada no sertão, que também é uma marca do trabalho de Ronaldo Fraga. O decote aparece em formato de “U”, o que faz menção às fases da lua, aos arredondamentos, como a lua cheia. O bordado próximo ao decote indica os movimentos sinuosos da cobra. Os bordados representam desenhos das fases das luas minguante, quarto crescente, cheia e nova, além das estrelas, que ocupam a parte central do vestido, insinuando a noite estrelada do sertão. Na parte inferior do vestido, percebemos referências às corujas, com seus olhos grandes, redondos e assustadores, fortalecidos pelo bordado cheio em branco sobre o fundo azul profundo.

⁵ Disponível em: <http://ffw.com.br/desfiles/sao-paulo/verao-2007-rtw/ronaldo-fraga/1084/colecao/1/>

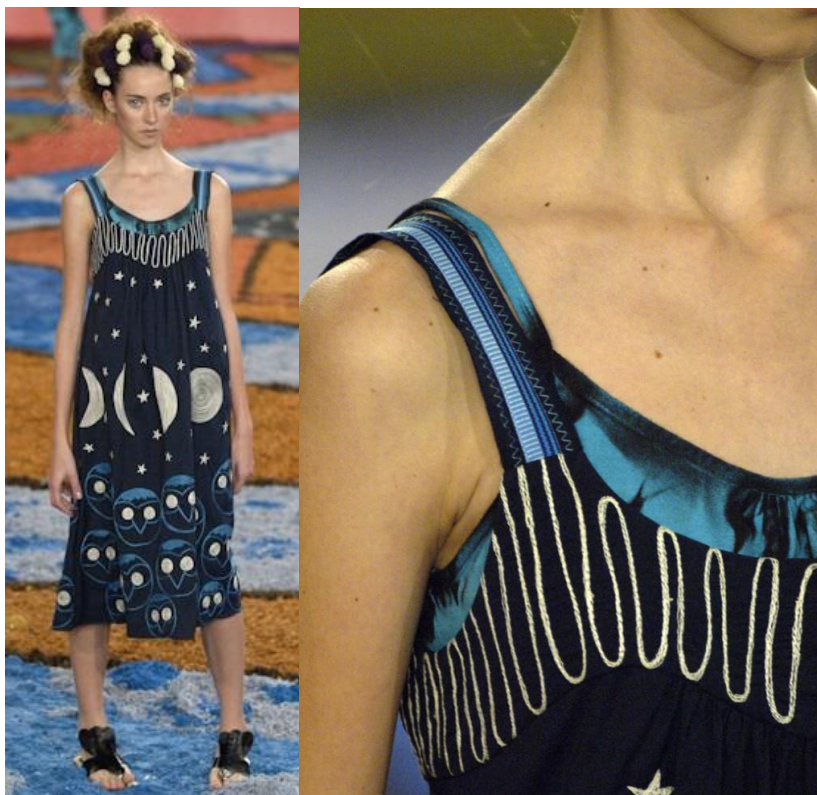


FIGURA 05 – Vestido trapézio azul.
Fonte: Site FFW⁶.

Ainda em outra peça da coleção, uma bata, também em formato trapézio (Fig. 06), aparece numa profusão de cores onde o amarelo solar e o laranja avermelhado se destacam em meio aos verdes e marrons mais profundos das escamas de cobras, todos elementos marcantes do cenário de *Grande Sertão: Veredas*. A radiação das linhas, a partir de um eixo central observada na gola, nos lembra as asas de um pássaro bem como a radiação mortal do veneno da cobra no corpo humano. As mangas também nos remetem às asas de um pássaro que almeja a liberdade, mas que, ao mesmo tempo, é ameaçado de prisão, tal qual o conflito vivido no romance por Riobaldo, quando declara: “[...] O amor, já de si, é algum arrependimento. Abracei Diadorim, como as asas de todos os pássaros” (ROSA, 2006). Por

⁶ Disponível em: <http://ffw.com.br/desfiles/sao-paulo/verao-2007-rtw/ronaldo-fraga/1084/colecao/1/>

fim, o desenho da estampa corrida exhibe uma pluralidade de cobras que se misturam, se enrolam e, ao mesmo tempo, disputam o poder e a posse de sua presa, recriando a grande saga do enredo da obra de Guimarães Rosa.



FIGURA 06 – Bata trapézio com estampa de cobras.

Desta forma, torna-se clara a compreensão de como a moda se apropria das mais variadas áreas do conhecimento humano, incluindo a literatura, interpretando em símbolos e signos o seu contexto.

Pode-se esperar do vestuário que ele constitua um excelente objeto poético. Primeiramente, porque ele mobiliza com muita variedade todas as qualidades da matéria – substância, forma, cor, taticidade, movimento, apresentação, luminosidade; e depois porque, em contato com o corpo e funcionando ao mesmo tempo como seu substituto e sua cobertura, é ele, certamente, objeto de um investimento muito importante. (BARTHES, 2009, p. 224)

Criando uma obra literária

Mantenha os olhos abertos, veja com clareza, pense sobre o que vê, pergunte a si mesmo o que isso significa”. (PROSE, 2008, p. 230)

O processo criativo de uma obra literária requer do seu autor tanto a observação de fatos do cotidiano vivido, quanto a pesquisa de outros saberes. Ainda que fictícia, o autor busca fundamentos em fatos e dados reais objetivando conferir mais realismo a sua obra. Compreendemos que não foi à toa que Guimarães Rosa dedicou-se intensamente à pesquisa da obra *Grande Sertão: Veredas*, para a qual criou um caderno de registros a fim de colher e reunir informações condizentes aos hábitos de vida dos sertanejos por meio de visita ao sertão mineiro. Deste modo, suas pesquisas estéticas renderam-lhe o cruzamento entre “o universo místico de manifestações primitivas aprendidas em suas origens sertanejas com o fascínio por culturas exóticas e conhecimento letrado” (SANTOS, 2008).

A literatura apresenta-se como um acervo de retratos do passado, como imagens descritas com o olhar do idealizado, mas pautadas em vivências que ressurgem em forma de linguagem, que, apesar de elaborada, reflete a visão de mundo do escritor. A obra literária compromete-se com o seu tempo ao valer-se dos aparatos expressivos da linguagem, a fim de

⁷ Disponível em: <http://ffw.com.br/desfiles/sao-paulo/verao-2007-rtw/ronaldo-fraga/1084/colecao/1/>

preencher lacunas deixadas pela história, ao resgatar vivências individuais, mas amparadas por um contexto coletivo, no qual o escritor está arraigado.

A história oficial silencia acerca dos aspectos que a superestrutura pretende ocultar. O romancista preenche esse silêncio por meio das ações de seus personagens. Cria-se uma macrorrecepção em que, antes de o leitor completar os silêncios das narrativas ficcionais, o autor, reconhecendo-se na história e sentindo-se participante desta e solidário com a condição humana, completa os vazios das narrativas historiográficas. (CARDOSO, 2009, p. 38)

Nas palavras do próprio Rosa:

E, pois, mudando de prosa: / o “A estória contra a História” / você, perjuro de Glória, / acho que não entendeu. / “História, ali, é o fato passado / em reles concatenação; / não se refere ao avanço da dialética, em futuro, / na vastidão da amplidão. / Traço e abraço. João (ROSA apud OLIVEIRA in COUTINHO, 1991, p. 185)

As tensões trabalhadas pelo autor não se referem apenas a vínculos com fatos passados, mas à captação de uma História imanente, incluída na dinâmica interna da obra. Nesse sentido, Guimarães Rosa traduz em suas obras, dentre outras questões, os motivos sociais e históricos que exprimem o que falta a um grupo social, mostrando possibilidades subjacentes de determinadas situações e acontecimentos, passando à possibilidade do ato, às virtualidades inerentes de uma época. (MENEZES, 2009)

Entendemos, assim, que um escritor, assim como um *designer* de moda, encontra apoio em outras áreas de conhecimento para legitimar suas obras.

O Pensamento Complexo de Edgar Morin

O antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos da complexidade, teoria que vê o mundo como um todo indissociável, propõe uma abordagem multidisciplinar e multirreferenciada para a construção do conhecimento. Autor do livro *Introdução ao*

Pensamento Complexo, em que propõe a reforma do pensamento, nos convida para sairmos das ruínas da edificação construídas sob os pilares da fragmentação, hiperespecialização e redução do saber:

[...] a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p. 13).

Curioso encontrar aqui o emprego da palavra “tecido”, a principal matéria-prima utilizada na indústria da moda, o que nos faz lembrar de um tecido, quase homônimo do pensador francês, denominado Morim, cuja composição e confecção muito nos ilustra de forma analógica o pensamento complexo de Edgar Morin.

Morim é um tecido construído a partir da fibra do algodão. Esses pequenos filamentos, unidos por um processo de fiação (Fig. 07), dão origem aos fios que por sua vez, entrelaçados, transforma-se em tecidos (Fig. 08).

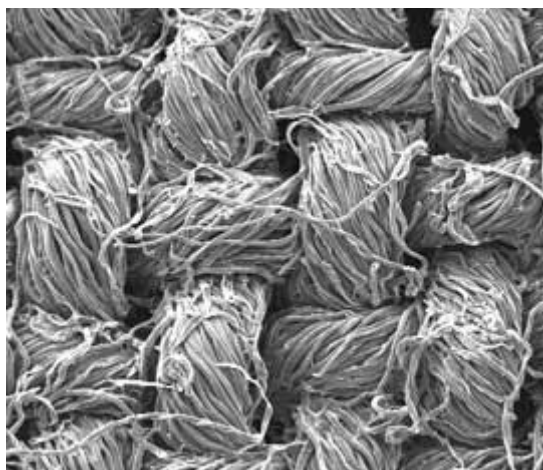


FIGURA 07 – Fibras, fios e trama do Morim ampliados.
Fonte: Site Journal of Cotton Science⁸.

⁸ Disponível em: <http://www.cotton.org/journal/2008-12/3/>



FIGURA 08 – Vestido de Chita, tecido brasileiro estampado, que tem como base o Morim.
Fonte: Blog CCB⁹.

Edgar Morin define complexidade como um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas. Se pensarmos na construção do tecido utilizado na confecção de roupas anteriormente descrito, podemos comparar as fibras fragmentadas, com sua infinidade de formas únicas, unidas uma a uma com a diversidade de conhecimento das mais variadas áreas que acumulamos ao longo da vida. Por sua vez, os fios longilíneos originados da união das mesmas nos remetem à forma como organizamos o conhecimento fragmentado, de modo a fortalece-lo, tornando-o realmente útil para as diversas tramas da nossa existência. O tecido apenas será formado a partir deste processo e as fibras ou os fios, sozinhos, não cumprirão com esta função.

O Pensamento Complexo de Edgar Morin contribui para analisarmos esferas tão distintas como moda e literatura a partir de uma perspectiva mais ampla, interligando os saberes sob diferentes contextos e, a partir de novos paradigmas repensarmos o mundo e a vida na sua totalidade.

⁹ Disponível em: <http://ccbpt.blogspot.com.br/2012/10/testemunhos-ccb-vestido-de-chita-parte-2.html>

Considerações finais

Moda e literatura não são gêneros tão desconectados quanto aparentam ser. As duas esferas procuram provocar impacto na mente humana e se esforçam para mobilizar seus públicos com a criação de efeitos variados e intencionais, além de mergulharem igualmente no universo do imaginário. O discurso narrativo social e visual das obras literárias produzem ferramentas para o imaginário da criação e o desenvolvimento de coleções de moda e transmitem os conceitos propostos de maneira lúdica e rica no uso de signos para transmissão de sua mensagem.

Os *designers*, assim como os escritores, inspiram-se nos estímulos, nas vivências e em seus mundos externos e internos para produzirem suas criações. Algumas vezes os primeiros se baseiam em alguma obra da literatura universal para tecerem suas coleções, enquanto os escritores também fundamentam suas obras a partir de pesquisas das mais variadas áreas do conhecimento.

Torna-se assim claro, o possível e necessário diálogo das duas áreas não só entre si, mas também com as mais diversas ciências no tecido interdisciplinar da vida.

Referências bibliográficas

- CARDOSO, J. B. **Um mapa da história sobre o mapa da ficção**. Goiânia: Ed. UCG, 2009.
- MENEZES, Fernanda Renne Borges Sant'Ana de. **Entre a naftalina e a alfazema: linguagem, memória e história em Guimarães Rosa**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem. Campos dos Goytacazes, RJ, 2009.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- OLIVEIRA, Franklin de. Revolução Roseana. In: COUTINHO, Eduardo. (Org.). **Guimarães Rosa. Coleção Fortuna Crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- PORTELLA, Eduardo. **Um romance e a sua dialética**. In: _____. **Dimensões I**. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1974, p. 17.

PROSE, Francine. **Para ler como um escritor**. Trad. BORGES, M. L. São Paulo: Jorge Zahar, 2008.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.

SANTOS, Pedro Brum. Grande sertão, invenção e arte. In: **Revista da ANPOLL**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 353-360, Jan.-Jul., 2008.

SOARES, Ana Paula Vilela. **Narrativas de Moda: entre as rendas de um turista aprendiz e os avessos de Riobaldo**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais. Goiânia, GO, 2011.

TREPTOW, Doris. **Inventando Moda: planejamento de coleção**. Brusque, SC: D.Treptow, 2007.

VINCENT-RICARD, Françoise. **As espirais da moda**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

Referências webgráficas de imagens

<http://www.fashionbubbles.com/estilo/tendencias-inverno-2012-senac-moda-informacao/attachment/moda-e-arte-yves-saint-laurent-mondrian-1965/>

<http://jojoscope.com/2012/01/fernanda-yamamoto-colecao-outono-inverno-2012/>

<http://morimblog.com/2015/03/15>

<http://ffw.com.br/desfiles/sao-paulo/verao-2007-rtw/ronaldo-fraga/1084/colecao/1/>

<http://www.cotton.org/journal/2008-12/3/>

<http://ccbpt.blogspot.com.br/2012/10/testemunhos-ccb-vestido-de-chita-parte-2.html>

II

***I*nterdisciplinaridade como atitude do professor do curso tecnólogo**

Lucy Deccache Moreira
Jurema Rosa Lopes

Introdução

Problematizar, em uma perspectiva interdisciplinar, a ação do profissional de mercado na função de professor no curso tecnólogo é o nosso objetivo. A interdisciplinaridade é um tema amplamente debatido no século XXI. Em um tempo histórico em que as tecnologias se sucedem com uma velocidade difícil de acompanhar, a sociedade caminha na direção do reencontro com suas bases humanas, principalmente nas atividades em que as pessoas exercem papel fundamental. Neste sentido, o ensino ganha destaque por se afirmar como base fundamental da formação do intelecto.

As inquietações sobre o que seja interdisciplinaridade nos lançam na aventura de problematizar o conhecimento sobre o que é ser professor, domínio que é de muito, mas que ninguém é proprietário. Todo conhecimento representa demanda, inquietações, confluências e tem como resultado um novo conhecimento ou um salto cognitivo, tal como destacado por Lopes et al (2017).

O olhar interdisciplinar, ao oferecer um outro modo de se conceber o conhecimento, também permite uma visão diferenciada sobre a totalidade dos indivíduos. Assim ao mesmo tempo em que o pensamento interdisciplinar é individual, ele também é do grupo, da sociedade. Sobre o indivíduo e a sociedade buscamos fundamentos em Elias (1994,1998,2001) com destaque na rede de interdependência dos indivíduos. Na rede de interdependência, a relação professor-aluno influencia e se deixa influenciar a partir dos múltiplos contextos em que os mesmos vivem e convivem. É a partir dessa construção coletiva que podemos pensar nas possibilidades de ações interdisciplinares, sendo fundamental valorizar os diálogos e abertura ao novo.

Em relação ao curso tecnólogo, quando se fala em capacitar um docente, não podemos desconsiderar que todos os conhecimentos a serem problematizados, em especial os de alguém que já vivencia a realidade do mercado, podem ser estratégicos na prática pedagógica. Buscamos entender que sucessos ou fracassos, enquanto experiência formadora, produzem conhecimentos a partir das mobilizações e da pluralidade de registros do próprio sujeito.

A unidade das particularidades: breve reflexão sobre a interdisciplinaridade

A famosa cabeça bem arrumada, bem feita, bem estruturada e objetiva, não passa de uma cabeça mal feita, fechada, produto de escola e de modelagem. Por isso, trata-se de uma cabeça que precisa urgentemente ser refeita. E o interdisciplinar ajuda a se refazer essas cabeças bem feitas. (JAPIASSU, 1994, p.2)

A interdisciplinaridade é um tema amplamente debatido no século XXI. Em um tempo histórico em que as tecnologias se sucedem com uma velocidade difícil de acompanhar, a sociedade caminha na direção do reencontro com suas bases humanas, principalmente nas atividades em que as pessoas exercem papel fundamental. Neste sentido, o ensino ganha destaque por se afirmar como base fundamental da formação do intelecto.

Antes de abordar a interdisciplinaridade, teceremos considerações sobre o seu avesso – a disciplinaridade: o ensino visto pela ótica da superespecialização (MORIN, 1999). Decorrente da diversidade de saberes que envolvem a educação institucionalizada e da dinâmica social (sobretudo motivada pelo fator econômico) que hoje vivenciamos, a fragmentação em especialidades do conhecimento científico valorizou o profundo domínio de uma parte das coisas em detrimento da consideração dos outros fatores que as influenciam.

Neste sentido, aprender significa concatenar ilhas no entendimento, mas manter o distanciamento entre elas. Metaforicamente, o processo trata de formar pontes, não de dialogar com os territórios. Esta megaestrutura pode ser verificada na execução dos cursos a partir das disciplinas, que “Especializadas como são, dão margem limitada, na maioria deles, às inclinações e faculdades dos indivíduos” (ELIAS, 1994, p.107).

Vendo de outro ângulo, as disciplinas estão sendo interpretadas de uma forma dúbia, já que parecem buscar sua afirmação no descredenciamento das outras. Na verdade, o diálogo saudável de convivência é intrínseco ao ensino eficaz. “A interdisciplinaridade está no âmago de cada disciplina. As disciplinas não são fatias do conhecimento, mas a realização da unidade do saber nas particularidades de cada uma” (GADOTTI, p.5).

Não se trata de reforçar fragmentos, mas de estabelecer que, em cada caso específico, o indivíduo seja visto por inteiro. A sua “bagagem” é moldada e enriquecida a todo o momento, processos que se complementam e nunca se excluem. Não há interditos que não possam deixar de sê-los, porque todo conhecimento representa, demanda e resulta em crescimento.

Assim também o ensino, processo de elaboração intelectual e atitudinal que, quando eficaz, estabelece ao docente sentido e visão de si durante todas as suas etapas e em todas as suas reverberações, “estabelecendo mudanças de atitude a respeito da formação e ação humana, onde se encontram os aspectos afetivos, relacionais, éticos, racionais, lógicos e objetivos” (FAVARÃO; ARAÚJO, 2004, p.109).

Pombo (2015) apresenta considerações que norteiam a abordagem deste estudo. É preciso, em primeiro, ressaltar que a interdisciplinaridade não se relaciona apenas ao teórico, ou seja, não se limita a um conceito abstrato. Antes disso, é uma forma de olhar, uma metodologia de concebermos o ensino.

A interdisciplinaridade é mesmo capaz de não ser qualquer coisa que se faça. Ela situa-se algures, entre um projecto voluntarista, algo que nós queremos fazer, que temos vontade de fazer e, ao mesmo tempo, qualquer coisa que, independentemente da nossa vontade, se está inexoravelmente a fazer, quer queiramos quer não. E é na tensão entre estas duas dimensões que nós, indivíduos particulares, na precariedade e na fragilidade das nossas vidas, procuramos caminhos para fazer alguma coisa que, por nossa vontade e porventura independentemente dela, se vai fazendo. (POMBO, 2015, p.4)

Ao mesmo tempo em que o pensamento interdisciplinar é individual, ele também é do grupo, da sociedade. A sua existência surge tanto na predisposição de cada um quanto na metodologia do conjunto. É, pois, algo que não pode ser controlado e que logra um entendimento multifacetado e

não instrumental. Interdisciplinar deve ser o exercício de todos os agentes educacionais.

Hoje, por exemplo, constatamos que a essencialidade do pensamento colaborativo entre disciplinas está assumindo uma posição de incontestabilidade e ganha complexidade na discussão do termo apropriado que nomeie o que cada um considera positivo para o ensino. Formatação individual, urge estabelecermos sentidos que conceituem, mas que não representem um engessamento dos possíveis questionamentos inerentes à atividade científica.

Uma simples busca por textos sobre interdisciplinaridade resulta em muitas sugestões de outros termos e, nos textos da área, é fundamental fazer a distinção entre os mais utilizados (a saber: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade). Cada teórico, considerando uma interpretação das suas bases de pensamento, demanda nuances de significado e atribui limites aos conceitos, muitas vezes particulares.

Superada toda e qualquer distinção amiúde, Pombo (2015) propõe uma discussão baseada na raiz comum dos termos: a palavra disciplina (todas são disciplinaridades). E mais: disciplinas que buscam uma espécie de ligação, de troca, de contato. “multi, pluri, a ideia é a mesma: juntar muitas, pô-las ao lado uma das outras. Ou então articular, pô-las inter, em inter-relação, estabelecer entre elas uma acção recíproca” (POMBO, 2015, p.5). Acrescenta: “O sufixo trans supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina” (POMBO, 2015, p.5).

Em um processo aparentemente contraditório, esse ensino dividido por setores, se estabelecido na valorização do entendimento real e eficaz dos saberes (falamos daquele nível de intimidade e apropriação em que o aluno se sente capaz de colocar o que aprendeu em uma cadeia de relações com seus demais aprendizados), conduz a uma atividade totalizante e libertadora.

A sala de aula é essa oportunidade de manifestação conjunta, de aprimoramento, é a vida respeitada, as histórias de vida manifestadas. Se cada um puder mostrar seu talento, sua expressão, [...] o palco da Educação nunca estará sem espetáculo. Os espetáculos são a própria construção do conhecimento liberto de amarras, de mesmices, é a liberdade do pensar, do poder se revelar por inteiro. (FAZENDA, VARELLA e ALMEIDA, 2013, p.859)

Destacamos, outrossim, que é urgente e essencial a entrada do que os indivíduos conhecem (ou acham que conhecem), das interpretações pessoais em sala de aula. Antes tida como perda de tempo, a prática do diálogo com a realidade que o aluno já domina faz com que a aproximação entre ele e o saber acadêmico seja menos traumática.

Vale destacar que esta atitude, esta intervenção deve ser do ensino como um todo: nos níveis, nos cursos, nas ações dos agentes. Em uma abordagem superficial, podemos pensar em nível escolar, no qual são mais latentes as possibilidades de aplicação dos métodos interdisciplinares. Pombo (2015, p.12) adverte: “se a universidade não é apenas uma escola, a verdade que ela também é uma escola e, enquanto escola, ela tem que preparar para a interdisciplinaridade”.

Não se omite que esta outra forma de se conceber o ensino acarreta profundas mudanças estruturais e atitudinais para o Ensino Superior. Afinal, “um saber que não se questiona constitui um obstáculo ao avanço dos saberes” (JAPIASSU, 1994, p.2). “Desencastelar” o conhecimento científico, em seu âmbito de renovação, demanda mudanças que há muito já vem ocorrendo e que atualmente encontram espaço de discussão.

Japiassu (1994) indica em seus textos a dificuldade que o meio universitário tem de assimilar as mudanças nos sistemas. A primeira sensação é de afastamento, até como tentativa de desenvolver o amedrontamento. Pensar em uma nova forma demanda adequação, quebra de paradigmas e familiaridade, o que fatalmente não dialoga com a Universidade.

O interdisciplinar provoca atitudes de medo e de recusa. Porque constitui uma inovação. Todo novo incomoda. Porque questiona o já adquirido, o já instituído, o já fixado e o já aceito. Se não questionar, não é novo, mas “novidade”. O conservadorismo universitário tem um medo pânico do novo que questiona as estruturas mentais. (JAPIASSU, 1994, p.1).

Mais à frente, o mesmo autor se mostra decepcionado com o que temos no meio universitário de hoje. “ao questionar os conhecimentos adquiridos (tidos por objetivos) e os métodos aplicativos, viria transformar as universidades: de um lugar de transmissão ou de reprodução de um saber pré-fabricado num lugar onde se produz coletiva e criticamente um saber novo” (JAPIASSU, 1994, p.3).

Ao ser concebida como “polo de investigação” (POMBO, 2015, p.12), a Universidade propicia a professores e alunos uma oportunidade de

experencição, de criação e execução de abordagens nunca antes utilizadas para o objeto científico. Requer e favorece o acompanhamento da evolução científica *in loco*, fazendo com que se adeque às exigências de cada nova estratégia. A universidade, segundo esta concepção,

tem que perceber as transformações epistemológicas em curso e, de alguma maneira, ir ao seu encontro. Ela tem que se preparar, não apenas para não oferecer resistências ao trabalho interdepartamental mas para, além disso, promover esse tipo de experiências, facilitar novos tipos de configurações disciplinares, aceitar fazer investigação sobre os novos problemas que se colocam à ciência contemporânea. Criar, se possível, circunstâncias e mecanismos que favoreçam a compreensão dos próprios fenômenos interdisciplinares que estão a ocorrer na ciência e na universidade. (POMBO, 2015, p.12)

A proposição da autora dialoga com a observação histórica de que todas as grandes mudanças de postura em relação à escola, ao ensino, ao professor e ao aluno começaram no questionamento saudável das rotinas que construímos a partir das concepções das práticas. Neste sentido, não basta sustentar e vender a sua imagem como “inter”, mas buscar o entendimento e a lucidez das dinâmicas que se constroem do lado de fora da sua individualidade.

O mercado de trabalho na atualidade, cioso de pessoas capacitadas para transitar entre os diversos contextos que produz, principalmente baseados na urgência das novas tecnologias e nas múltiplas configurações que nos são apresentadas, suscita uma dinâmica que considere o sujeito total, sem a rigorosidade (limitadora) de áreas de aprendizagem como fazemos.

Ainda mais: entender a interdisciplinaridade como aliada de uma formação pessoal em caráter de atuação na sociedade implica que a mesma, não seja concebida apenas na escola. O ser humano é, durante todo o seu tempo, interdisciplinar. “esse novo modelo de comunicação com múltiplas fontes de informação demanda um novo cenário de aprendizagem que extravase a sala de aula, com um currículo que ultrapasse as fronteiras disciplinares” (AMEM; NUNES, 2006, p.172).

Assumimos como limitador e pouco produtivo que apenas a atitude do professor configure, na e para a escola, aquilo que entendemos como interdisciplinar. Não é um profissional que trará uma disciplina ou ensinará uma nova metodologia (cf. POMBO, 2015), mas todos os envolvidos

assumirem a vontade e a prática do diálogo, sem determinações de área ou disciplina.

Funções interdependentes: ser professor- ser aluno

O processo de aprendizagem institucional se configura como a interação entre sujeitos e objetos em um contexto que deve ser considerado apropriado e cuja dinâmica se dá em regras socialmente construídas. Por si só o ensino se justifica por ser interdisciplinar, ou seja, extravasa as fronteiras disciplinares e promove o diálogo entre as áreas do conhecimento científico. Estamos falando, assim, de material construído pelo e a partir do homem. Pessoas. Seres. Indivíduos.

Elias (1994, 1998 e 2001) traz em sua obra, um conceito de indivíduo e mostra que, muito além de uma associação entre eles, a sociedade é algo real, baseado nas práticas comuns, nas ações mais elementares e já nas suas intenções. Segundo o autor, o indivíduo dialoga com as diversas outras existências e inexistências dos contextos em que transita. “Por natureza, ele é feito de maneira a poder e necessitar estabelecer relações com outras pessoas e coisas” (ELIAS, 1998, p.38).

A sociedade, deste modo, para Elias (2001) é constituída por seres humanos interdependente, fazendo com que toda tentativa de dissociação deles seja fracassada. “É fácil perceber que os pressupostos teóricos que implicam a existência de indivíduos ou atos individuais sem a sociedade são tão fictícios quanto outros que implicam a existência das sociedades sem os indivíduos” (ELIAS, 2001, p.182). Os indivíduos, enquanto seres que interagem e que se constroem mutuamente, são o aspecto mais nítido da sociedade, propondo que toda a leitura sacralizadora ou teorizante sobre a sociedade não se fixe.

Os indivíduos existem em virtude de sua relação com outros, fazendo que um exista para o outro em dado contexto. Cada pessoa, portanto, exerce uma série de funções, atividades, influências que dependem da situação em que estão. Neste cenário, a configuração professor (poderíamos ainda propor a configuração professor de cada aluno) se afirma na existência da configuração aluno. É a interação deles nesta base que os definem.

Deste modo, o fato de a configuração se estabelecer em uma rede interdependente define que o “ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos” (ELIAS, 2001, p.184). Portanto, uma mesma pessoa assume, ao longo de sua trajetória, diversos modos de

relação, baseados nos diversos dados que influem na interação consigo mesmo e com seus pares.

Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas. (ELIAS, 2001, p.184)

As configurações formam uma rede interdependente em que a atitude de um indivíduo interfere em um outro, em alguns outros e em toda a sociedade. O ser humano, conforme Elias (1994), fomenta sua própria realidade e influi, ainda que indiretamente, em todos os setores de sua vida.

cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos. Os tipos mais díspares de funções tornaram-na dependente de outrem e tornaram outros dependentes dela. [...] o verdadeiro problema: em cada associação de seres humanos, esse contexto funcional tem uma estrutura muito específica. (ELIAS, 1994, p. 23)

Esta dinâmica das “funções” é percebida, avaliada e relacionada por cada ser humano. Na escola, base de formação pessoal, são todos agentes de ensino, uma vez que não há apenas uma via na construção de conhecimento. “Podemos mesmo dizer que os professores se tornam co-aprendizes com seus alunos, mas não desaparecem nem deixam de ser importantes na relação professor/aluno, que está na base de qualquer processo de ensino-aprendizagem” (BERNHEIM: CHAUÍ, 2008, p.33). São sujeitos únicos e relativos, o que não os deprecia, mas, antes, os associa.

Em se tratando de universidades, Favarão e Araújo (2004) apresentam a necessidade de o currículo se adequar a esta perspectiva mais geral no sentido de se reconhecer que não há apenas uma via na construção do conhecimento. A definição e a afirmação da essencialidade de determinados conteúdos e a exclusão de outros, são os caminhos para se consolidar um currículo que possa ser chamado interdisciplinar. “Quando o currículo não possibilitar isso, o educador deve ter postura ou atitude criativa e de exploração no planejamento e na sala de aula” (FAVARÃO; ARAÚJO, 2004, p.106).

O próprio mercado de trabalho não assimila nem garante longa efetividade ao profissional que reduz sua prática a uma única percepção. Embora seja necessária organização e foco, são as intervenções do fazer diário (muitas delas não previstas) necessariamente assimiladas como contribuições. “A sociedade exige, cada vez mais, um inter-relacionamento efetivo na cadeia do conhecimento, requerendo da instituição de ensino superior uma postura inovadora e ajustada às suas necessidades” (AMEM; NUNES, 2006, p.175).

A interdisciplinaridade pode nos garantir, neste sentido, a possibilidade de formar agentes reflexivos, alunos e professor: “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1997, p.27). A reflexão é a capacidade de fazer com que um processo de aprendizagem seja apenas o início da construção e do diálogo de muitos outros. Refletir implica ação e superar os limites que nos são apresentados.

De certa forma, o ensino é uma possibilidade aceita socialmente de acesso de um indivíduo ao construto social coletivo: “todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer” (ELIAS, 1994, p.28). O professor se torna uma referência importante, privilegiada e incentivada pelo conjunto de indivíduos com que diretamente cada pessoa interage, um “gestor do conhecimento” (DOWBOR, 1998, p.259).

O domínio de técnicas utilizadas em sociedade para estabelecer seus vínculos estabelece que, além de ser um cidadão do mundo, capaz de criar sentido nas relações que observa e estuda, o professor deve fomentar (antes, sê-lo) um agente potencial de busca do conhecimento mais sólido possível. Este pensamento suscita a saída de seu lugar comum, da zona de conforto da sua área de formação e autentica toda a tentativa de construir saber.

O professor, deste modo, precisa ter sensibilidade e instrumentação para perceber os contextos atuais e auxiliar seus alunos na formação de suas sensibilidades individuais. “Mais do que um professor ‘cultural’ necessitamos de um professor transcultural, [...] sendo um profissional exímio no domínio e na transmissão de saberes e saberes-fazer” (NÓVOA, 1989, p.68). A docência se apresenta como uma estratégica posição de trânsito entre realidades, contextos e agentes. Ele situa, colabora e interage.

Não tratamos, deste modo, o ensino como uma mera atividade de transmissão de conteúdos, como durante longo tempo se concebeu a atividade, até mesmo porque esta perspectiva diminui não apenas o grau de

relevância dada a própria formação humana, mas subestima a influência de tudo o que nos cerca, “visão onde o conhecer e o intervir no real se encontram” (GADOTTI, 2000, p.42), como motivadores de reflexão e mesmo de aprendizado.

Em cada aula em que se desenvolve um processo de ensino-aprendizagem, se realiza uma construção conjunta entre professor e alunos, que é única e irreproduzível. Assim, o ensino é um processo de criação e não apenas de repetição. (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p.34)

Como processo criativo, para o aluno, a colaboração do professor trazendo seus causos, suas experiências, suas opiniões, as teorias que o embasam e que sua prática refuta, pode favorecer uma postura ativa e esboçada em uma apresentação, ainda que situacional, do mercado em que irá atuar. Esta perspectiva corresponde ao que Freire (2008, p.89) postula como o “bom professor”:

é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano.

Não estamos afirmando uma essencialidade de exclusão da teoria do ensino, até porque, como já afirmado neste trabalho, há muita teoria na prática.

O professor no curso tecnólogo

Machado (2008) apresenta o percurso histórico de implantação, aceitação e consolidação dos cursos tecnólogos. No Brasil, o surgimento dos cursos tecnólogos, na década de 1970, está associado a necessidade da própria sociedade em ter profissionais formados em tempo menor para atuação em atividades de trabalho ligadas à evolução dos conhecimentos construídos em

grupo. “os cursos [...] seriam uma espécie de racionalização financeira, uma forma de promover a multiplicação dos pães sem aumentar a quantidade de trigo” (LIMA FILHO, 2014, p.1). As novas tecnologias, especialmente as de base de informação, são o principal tomo deste processo (Cf. AMEM; NUNES, 2006).

Logicamente, a afirmação de cursos de base mais prática, que tenham um resultado visível e baseado sobretudo na execução, não se deu de forma orgânica e amistosa, ainda que em nível universitário.

O elitismo educacional que ainda perdura no Brasil está acostumado a associar conhecimentos e habilidades aplicados a trabalho manual e de menor valor. Por outro lado, o predomínio de uma concepção tecnicista insiste em considerar que educação profissional e tecnológica se faz com um mínimo de conteúdos culturais e científicos. (MACHADO, 2008, p.15)

Entendemos fundamental ampliar os objetivos da formação, não apenas considerando a moral, ética e os conhecimentos básicos para a vida em sociedade, mas também para a capacitação profissional. Surge aí a diferenciação entre as graduações tradicionais, mais teóricas, e os cursos tecnólogos. “em contraste com os bacharelados encarregados de formar para o trabalho de concepção, a graduação tecnológica visava formar para o trabalho de operação e gestão” (MACHADO, 2008, p.5)

Quando defendemos o ensino no Curso Tecnólogo, discordamos do posicionamento que Bernheim e Chauí (2008) verificam nos cursos superiores atuais, pois o processo de ensino é atividade intelectual situada e de relevância em todos os prismas, e não

uma habilitação rápida para os graduados que precisam ingressar imediatamente em um mercado de trabalho do qual serão eliminados alguns anos depois, ao tornar-se obsoletos e dispensáveis; ou como uma correia de transmissão entre pesquisadores e o treinamento de novos pesquisadores. (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 13)

O exercício do que foi aprendido durante o curso, aliado à perspectiva de necessário crescimento e afinação mútua durante a aplicação profissional, só pode ser oferecida por um aluno que queira ouvir e agir – e melhor amparada por um docente que atue como problematizador. Há muita

teoria na prática. Para que se aprenda uma profissão, não basta ler sobre ela, mas entender de sua rotina, de sua dinâmica.

Observamos que, neste prisma, um professor que, além da docência, vivencia outras função no mercado para o qual prepara seus alunos e sobre o qual realiza seus encontros pode se constituir como um elemento estratégico na dinâmica da formação dos alunos. Logicamente, neste jogo é central o docente ter uma postura e uma abordagem que privilegie o diálogo com os outros agentes do ensino. Precisa de atitude (Ivani Fazenda, 1979 *apud* GADOTTI, 2000, p.2), de atitude interdisciplinar.

Para agir, os profissionais de um modo geral e os formados pelo curso tecnólogo precisam ter como fundamentos, conhecimentos teóricos sólidos. Não tratamos aqui de ser capaz de citar os pensadores que o levaram a chegar a tal conclusão, mas de entender que um saber está atrelado de muitos outros, frutos de sucessos e de fracassos.

o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2002, p. 28)

A rede de interdependência se apresenta como termo-chave para a compreensão da relação professor - aluno no curso tecnólogo. As suas existências já pressupõem que aquele que leciona é interdisciplinar: sem contar os professores de magistério, todos os professores, na realidade vivenciada por nós, entendem do mercado específico do curso. Ainda que a sua vivência não seja uma condição para lecionar naquele tipo de graduação, ser professor da graduação tecnológica suscita um número maior de informações sobre aquela área.

A função em outras áreas do mercado, pode ser um elemento diferenciador da prática do professor: ele tem a possibilidade de apresentar um panorama das ações específicas além do teorizado e possibilidade de desenvolver reflexões sobre estratégias futuras. O profissional que exerce sua função no mercado, quando leciona tem uma gama de conhecimentos que nos parece ultrapassar, muitas teorias contidas nos livros. A referida gama de conhecimentos foi cunhada no fazer diário, na experiência de todo dia.

A apreensão da atividade do outro e também da nossa atividade de trabalho nos permite ampliar a concepção de trabalho humano como algo complexo, como polo de tensão, produtor de história e de **conhecimento**, isto é, conhecimento que se constrói na experiência, no processo de desenvolvimento de cada atividade de trabalho. (LOPES, 2003, p.5)

Quando nos submetemos ao olhar do outro, ao relato de seus causos, estamos vivenciando indiretamente seus acontecimentos. O ensino de graduação tecnológica, com um professor de mercado, associa a qualidade teórica da formação acadêmica que tem com as ilustrações e as colocações pertinentes que aconteceram no seu exercício.

A realidade se torna o grande objeto da aprendizagem. Não há conhecimento a ser guardado. Apreendido passamos a reconhecer na vida cotidiana a sua aplicabilidade e refletimos sobre os resultados e consequências.

Desenvolver a prática pedagógica como atitude interdisciplinar nos parece fazer com que cada aula seja, motivadoramente, mais aplicável. Nos causa a impressão de fazer mais sentido para o professor e os alunos, uma vez que, existe um conjunto de saberes e de atividades próprios de cada profissão, e que nos apropriamos fazendo parte da configuração profissional. O professor pode compartilhar uma parte deles.

Acolher [...], as diferentes fontes geradoras de conhecimento e informação possibilitará maior amplitude na disseminação desse conhecimento para a sociedade. Complexo e vivo, o movimento deve ser de intercâmbio e interdisciplinaridade que vai além da montagem de uma grade curricular. A interdisciplinaridade implica complementaridade, enriquecimento mútuo e conjunção de conhecimentos disciplinares. (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p.47)

Embora ainda haja estudiosos da aprendizagem que postulem a hierarquização dos saberes, formando dois polos principais (a saber: os “dignos” da sala de aula e os “não-dignos”) que abarcam outros duais, o que propomos é justamente a quebra de toda e qualquer valorização. Os conhecimentos a serem construídos envolvem uma gama insondável de outros conhecimentos, muitas vezes formados sem a precisão da consciência do indivíduo. Não há nem para o sujeito da educação a possibilidade de determinar o que está em jogo durante a aprendizagem.

O que se pode afirmar ao certo é que tudo o que se sabe e o que não se sabe modela a forma como professor e aluno realizam sua atividade. Tem a ver com a história de vida, com as crenças particulares, com a relação entre os dois, com a concepção da instituição de ensino, com o modo como veem os desafios e a própria formação profissional no curso tecnólogo... enfim, com uma necessária perspectiva total.

é preciso conhecer os fenômenos em sua totalidade em vez de recortá-los e separá-los. Há problemas que só são solucionados por meio de uma busca interdisciplinar. Deste modo, o especialista está perdendo espaço para o generalista, que detém conhecimentos específicos e gerais que podem prepará-lo para lidar com situações diversas, complexas e inesperadas valendo-se, além dos conhecimentos científicos necessários a sua formação, de habilidades cognitivas outras que lhe permitem tomar decisões nos mais variados ramos. Para tanto, é preciso um novo tipo de formação intelectual, que facilite a visão do contexto em que hoje o conhecimento se aplica. (AMEM; NUNES, 2006, p.175)

As citadas autoras destacam uma realidade profissional que não pode ser desconsiderada nos cursos tecnólogos. Na hora de vender um produto, a vendedora (redundância necessária) usa seus conhecimentos de marketing (uma vez que tem de abordar e convencer o comprador), de psicologia (já que a abordagem não pode retrair o consumidor), de seu próprio trabalho (o processo deve ser condizente às regras e aos valores do negócio com que colabora) – isso em uma análise superficial. A nossa existência, inclusive nossa formação, é, assim, interdisciplinar.

Portanto, ser professor na formação de agentes do mercado significa ser mais que transmissor ou orientador, mas atuar como mediador de uma dinâmica pessoal e intransferível – a construção do conhecimento. Não há saber vão ou desnecessário, porque a forma com que cada um é avaliado já é, em si, um aprendizado. Lecionar, deste prisma, significa incentivar e acompanhar.

O professor, na perspectiva da interdisciplinaridade, não é um mero repassador de conhecimentos, mas é reconstrutor juntamente com seus alunos; o professor é, conseqüentemente, um pesquisador que possibilita aos alunos, também, a prática da pesquisa. A problematização como metodologia para a reconstrução de construtos dá condições ao aluno de mover-se

no âmbito das teorias, das diferentes áreas do saber, construindo a teia de relações que vai torna-lo autônomo diante da autoridade do saber. O professor pesquisador constitui-se, portanto, em agente necessário de uma formação calçada na interdisciplinaridade. (TOMAZETTI, 1998, p.13)

Caracterizamos, deste modo, que a perspectiva da integração de saberes no ensino institucionalizado, neste trabalho chamada interdisciplinaridade, fomenta uma atitude de reunião de muitos valores positivos. Aprender uma profissão associa o embasamento teórico aos relatos de pessoas que já a vivenciam sem subestimar ou ignorar suas origens ou seus desdobramentos, mas relativizá-los.

Considerações finais

Entendemos e ressaltamos a complexidade da ação docente posto que, o professor deve estar atento às diversas formas de manifestação do conhecimento e utilizar as diferentes dimensões do ensino como caminho para a sua autonomia intelectual e do aluno.

A interdisciplinaridade extrapola a sala de aula. Ser capaz de estabelecer relações entre as instâncias que compõem a realidade vivida e analisar comparações deveriam ser posturas de todos os seres sociais. Lecionar não deixa de ser estabelecer pessoas no mundo – há quem diga estabelecer novos mundos. Nesse sentido, é necessário que o professor trabalhe no caminho de convergência de áreas de conhecimento e construa pontes entre essas diferentes áreas, a partir de uma atitude crítica em relação a sua própria disciplina, mantendo-se aberto a outras formas de conhecimento, tal como destacado por Pombo (2015).

Em relação ao Curso Tecnólogo, um professor que, além da docência, vivencia outras funções no mercado para o qual prepara seus alunos e sobre o qual realiza seus encontros pode se constituir como um elemento estratégico na dinâmica da formação dos alunos. Neste jogo é central o docente ter uma postura e uma abordagem que privilegie o diálogo com os outros agentes do ensino. Conforme já destacado, precisa de atitude interdisciplinar.

Referências bibliográficas

AMEM, Bernadete Malmegrim Vanzella; NUNES, Lena Cardoso. “Tecnologias de Informação e Comunicação: Contribuições para o Processo Interdisciplinar no Ensino Superior”. In: **Revista Brasileira de Educação Médica**. n30. 2006. p.171-80.

BERNHEIM, Carlos; CHAUI, Marilena. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008.

DOWBOR, Ladislav. **A reprodução social**. São Paulo: Vozes, 1998.

ELIAS, Norbert. **A sociedade da corte**: investigação sobre a sociedade da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez; ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. “Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições”. In: **E-Curriculum**. v.3. n.11. São Paulo, 2013. p.847-859.

FAVARÃO, Neide Rodrigues Lago; ARAÚJO, Cíntia de Souza Alferes. “Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior”. In: **EDUCERE**. V4, n2, Umuarama, 2004. p.103-115.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 23ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade**. Texto-base de palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, em Porto Alegre, julho de 1994.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Formação de Tecnólogos**: Lições da Experiência, Tendências Atuais e Perspectivas. Disponível em <http://www.senac.br/informativo/BTS/253/boltec253d.htm>. Acesso em 25.08.2014.

LOPES, Jurema Rosa. **Situação de trabalho na escola e construção de conhecimentos**. Tese de Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas, 2003.

LOPES, Jurema Rosa, VICTER, Eline das Flores, CATARINO, Giselli Faur de Castro, COSTA Dilermando Morais. An interdisciplinary

discussion: teachers' conceptions of body in the basic education. **FIEP Bulletin On-line**.Nº1.Vol.87, 2017 (159-162).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. “O Profissional Tecnólogo e sua Formação”. In: **Revista da RET** - Rede de Estudos do Trabalho. Ano II. 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Dos Professores** – Quem são? Onde vêm? Para onde vão? Lisboa: ISEF-UTL, 1989.

_____. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

POMBO, Olga. “Interdisciplinaridade e integração dos saberes”. In: **Liinc em Revista**, v1, n1, março de 2015. p.3-15.

TOMAZETTI, E. **Estrutura conceitual para uma abordagem do significado da interdisciplinaridade**: um estudo crítico. n10, UFSM, 1998, p.1-43.

III

***I*nfância e Sociedade: um diálogo interdisciplinar**

Nycole Sequeira de Lanna
Renato da Silva

Introdução

Para Gaudêncio Frigotto a necessidade do trabalho interdisciplinar na produção e socialização do conhecimento, no campo educativo e no campo das ciências sociais, decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social, enquanto sujeito e objeto do conhecimento social. Pelo fato de os processos educativos serem constituídos nas e pelas relações sociais e pelo fato de o sujeito individual não dar conta de exaurir sozinho, todo esforço deve ser cumulativo e social, visto que, não há como tratar a interdisciplinaridade a não ser no âmbito das ciências sociais. Desta forma, os estudos acerca da infância são interdisciplinares na medida em que são marcados pelas relações sociais estabelecidas pelas crianças nos contextos onde vivem. Reconhecendo a criança como um sujeito ativo no meio e a concepção de infância como uma construção social e histórica.

Moacir Gadoti, em seu artigo “Interdisciplinaridade: Atitude e método”, afirma que a relação entre autonomia intelectual e interdisciplinaridade é imediata. Com base na teoria do conhecimento de Piaget, o indivíduo tem papel primordial na construção do conhecimento. Para o Construtivismo, o conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e o meio. Piaget afirma que sujeito não é alguém que espera que o conhecimento seja transmitido a ele por um “ato de benevolência”, citando Piaget:

É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO, Emília & Ana TEBEROSKY, 1985, p.26).

Conceitos em constante transformação

Concepções sobre infância não são fundadas em aspectos de ordem natural, abstrata e universal. Diferentemente disso, são conceitos oriundos do contexto sócio-histórico-cultural e dependem dos contextos interpessoais e das transformações da família e da escola, como importantes instituições de formação humana. Assim, são conceitos em constante transformação.

Como afirma Gaudêncio Frigotto, em seu artigo intitulado “A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais”, a interdisciplinaridade não se efetiva se não formos capazes de transcender a fragmentação e aceitarmos a influência do plano histórico-empírico, afirmando o caráter unitário do conhecimento:

O conhecimento do social tem um caráter unitário porque os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas, etc. Se do ponto de vista da investigação podemos delimitar uma destas dimensões não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja adequada é preciso analisá-la na sua necessária relação com as demais dimensões. (FRIGOTTO, 2008, p.03).

Para este autor, a fragmentação do conhecimento desumaniza ao promover rupturas entre o conhecimento da natureza e do mundo social. E a não atenção à história, dentro da qual se produz o conhecimento e as práticas pedagógicas, torna-os abstratos e arbitrários. Dessa forma, a noção de infância não é uma categoria natural, mas profundamente histórica e cultural, e a produção de conhecimentos acerca da infância está intimamente ligada ao lugar social que a criança ocupa na relação com o outro, logo, o modo de ser da criança passa por inúmeras transformações. Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de compreender as diferentes concepções de infância, construídas ao longo da história em diferentes tempos e lugares.

Infância: Um campo de estudo interdisciplinar

Atualmente, as discussões sobre a infância são objeto de estudo de diferentes áreas - historiadores, antropólogos, pedagogos, sociólogos,

psicólogos, educadores, médicos, dentre outros - configurando-se como um campo de estudo de natureza interdisciplinar.

Essa preocupação com as crianças nem sempre existiu. Segundo Ariès (1981), a velha sociedade tradicional via de maneira diferente a criança, apenas seu tamanho as distinguia dos adultos. A infância era um período de transição rapidamente ultrapassado, apenas uma fase sem importância, cuja duração era reduzida a seu período mais frágil. Mal adquiria alguma desenvoltura física era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos.

Até o século XVII, o traje das crianças demonstra o quanto a infância era pouco particularizada. Vestia-se indiferentemente todas as idades, mantendo visível através da roupa apenas a hierarquia social. As brincadeiras e os jogos também eram comuns a adultos e crianças, e estas participavam ativamente das festas e cerimônias tradicionais, das refeições e até mesmo das brincadeiras sexuais dos adultos, sem nenhum pudor. Fazia parte dos costumes.

A transmissão dos valores e dos conhecimentos e a socialização da criança não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante, não tinha função afetiva. O sentimento de que se tinham vários filhos para conservar apenas alguns permaneceu por muito tempo. Essa indiferença era uma consequência da demografia da época.

Esse sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiada frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande, no fundo não está muito longe da insensibilidade das sociedades romanas ou chilenas, que praticavam o abandono das crianças recém-nascidas. Compreendemos então o abismo que separa a nossa concepção da infância anterior à revolução demográfica ou a seus preâmbulos. Não nos devemos surpreender diante dessa insensibilidade, pois ela era absolutamente natural nas condições demográficas da época. (ARIES, 1981, p. 57).

Diferentemente do século XVII, quando a criança era vista com indiferença pelo adulto, tal como afirmou Philippe Aries, na contemporaneidade a criança é sujeito de direitos, objeto de preocupação social e o centro do interesse educativo dos adultos.

A qualidade das relações estabelecidas, hoje, pelas crianças é objeto de grande preocupação. Se antes as crianças estavam misturadas com os

adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo juntava crianças e adultos, hoje, como desde o fim do século XX, há uma tendência crescente de separar o mundo das crianças do mundo dos adultos.

A organização mais restrita de agrupamentos familiares, a delimitação entre as práticas públicas e privadas, o desenvolvimento de uma arquitetura voltada ao recolhimento e à introspecção e os processos de escolarização e individualização testemunharam profundas transformações no conceito de criança, que passou a ser retratada como competente e naturalmente dotada para atuar ativamente no meio, como sujeito de suas ações que constituem suas histórias, separadamente dos adultos.

Campos e Jobim e Souza citam Neil Postman, que afirma que a mídia é responsável pelo “desaparecimento da idéia de infância”, visto que rompeu com a possibilidade de haver segredos e vergonha do adulto frente à criança. Neste sentido, a criança frágil e inocente, inventada a partir do Renascimento, se encontra ameaçada nos dias de hoje, seja pela falta de pudor em falar de certos assuntos de determinada maneira, seja pela competição e individualismo exacerbado numa cultura de consumo, seja ainda pela exploração do trabalho infantil.

Portanto, a cultura do consumo é redefinidora das relações que se mantém com as coisas e também das próprias relações humanas, notadamente mais efêmeras e superficiais. A mídia parece desafiar a autoridade do adulto, questionando o lugar de saber que este ocupava e a infância é proferida e educada pelo mundo das imagens.

A desenvoltura com que a criança lida com as ‘eternamente novas’ tecnologias audiovisuais não somente coloca a criança numa posição de independência frente ao adulto, como a transforma na tradutora, para o adulto, dos significados de uma criação que é sua (adulto), mas que a ele próprio ainda soa como estranha. (PEREIRA, 2002, p. 161).

A vida da criança na atualidade está muito distante daquela em que se podia aprender todo o necessário sem sair de casa. Hoje, ela necessita de toda a informação a que tem acesso, tanto de maneira informal quanto formal. Os alunos, a quem tradicionalmente cabia receber a informação, se veem, no mundo virtual, diante do desafio da autoaprendizagem, da administração do tempo, da autodisciplina e da comunicação mediada pelo computador.

Edgard Morin (2006) afirma que os saberes devem ser transmitidos às novas gerações, mas estes saberes terão antes que ser aprendidos pelos

ensinantes. Este autor solicita que as características mentais e culturais dos conhecimentos humanos sejam sempre consideradas, visto que, o conhecimento não é uma ferramenta “... *que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada*”. (MORIN, 2006, p. 14). Para Morin, “*conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele*”. (MORIN, 2006, p. 47).

A discussão do tema “interdisciplinaridade” inscreve-se em um amplo movimento de reflexão crítica sobre o avanço da ciência e da tecnologia no mundo moderno. Para Bianchetti & Jantsch (1993), a interdisciplinaridade está se estabelecendo hoje, não por vontade, mas pela pressão, pelas necessidades colocadas pela materialidade do momento histórico, que exige a presença da ciência e da tecnologia em qualquer espaço de atuação. Incumbida de um paradoxo, a interdisciplinaridade busca responder a problemas gerados pelo próprio avanço da ciência moderna.

De acordo com Morin, em seu livro *Os sete saberes necessários para a Educação do Futuro*, para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes. O conhecimento isolado é insuficiente, corroborando com a ideia de que é preciso situar as informações e os dados em seus contextos para que adquiram sentido. Morin critica a separação das ciências em disciplinas, fechadas em si, “hiperespecializadas”, como denomina o autor. (MORIN, 2006, p. 40). Afirma que as ciências disciplinares excluem a realidade e os problemas globais, atrofiando a capacidade do ser humano de contextualizar:

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man's land* entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar. (MORIN, 2006, p. 42).

Desta forma, exige-se um refazer, um reconstruir e um reestruturar do processo ensino-aprendizagem. A interdisciplinaridade está na busca de respostas aos limites do conhecimento, é um modo inovador de produção de conhecimento científico. Através dela é possível relacionar saberes, encontrar o teórico e o prático, o filosófico e o científico, a história, a ciência e a

tecnologia, apresentando-se como um saber que responde aos desafios dos diversos saberes. Nas palavras de Olga Pombo:

Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo. (POMBO, 2004, p.16).

Frente ao desafio de transcender ao abismo que existe entre a criança real, seus desejos, suas inquietações, suas necessidades etc. e as práticas educativas faz-se necessário desconstruir a compreensão de existência de um estado natural de infância. Corroborando para a ideia de um fenômeno contextualizado, e, portanto, atrelado a aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos, entende-se que o conceito de infância é histórico e socialmente construído.

Considerações finais

De acordo com Mafalda Nesi Francischett, em seu artigo “O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano”, as características de um projeto interdisciplinar evidenciam-se por partirem da possibilidade de rever o velho e torná-lo novo, pois em todo novo existe algo de velho. Citando Japiassu:

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. (JAPIASSU, 1976, p. 74).

A proposta de discutir como são consideradas as diferentes vozes infantis nos mais variados contextos, inclusive o educativo, requer reflexão e implica na revelação de como as concepções de infância permeiam, não só os espaços coletivos de educação, mas também todo o contexto histórico-cultural de uma sociedade.

Trata-se, portanto, de um projeto de pesquisa interdisciplinar, que dialoga com a História, quando estuda as transformações do sentimento de infância ao longo do tempo, com a Sociologia, quando considera o contato da criança com o meio social onde vive e com a Pedagogia, quando parte do contexto da escola, enquanto instituição potencialmente socializadora, para

compreender a partir de entrevistas com os alunos, como compreendem a condição de infância na atualidade. Discussão esta que se faz necessária para uma melhor compreensão do debate proposto e do diálogo entre os dados revelados na pesquisa de campo com o tecido teórico que sustenta a pesquisa.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade - para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FRANCISCETT, Mafalda Nesi. O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano. In: www.bocc.ubi.pt. 2005.
- FERREIO, Emilia e Ana Teberosky. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- GADOTTI, Moacir. Interdisciplinaridade: Atitude e Método. In: site antigo. Paulo freire.org/pub/.Universidade de São Paulo.
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade e Interdisciplinaridade. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade - para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- JOBIM E SOUZA, Solange, Educação e felicidade na cultura do consumo. In: JOBIM E SOUZA, Solange. **Educação e Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.
- JOBIM E SOUZA & CAMPOS, Cristina Cladas Guimarães. Infância, mídia e cultura do consumo. In: GONDRA, José (org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2002.
- JUPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Tudo ao mesmo tempo agora considerações sobre a infância no presente. In: GONDRA, José (org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2002.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos Saberes. Liinc em Revista, v.1, n.1, março 2005, p. 3 -15. (<http://www.ibict.br/liinc>)

IV

Os homens não eram machos e nem robôs, eram homens

Rodrigo Amaral

Introdução

Nas últimas décadas houve uma proliferação de estudos sobre a relação entre elite e subalternos nas universidades brasileiras.¹⁰ Subalternidade, rebeldia, conflito, negociação e manipulação foram tomados por diversas perspectivas¹¹, e a partir delas, novos enfoques chegaram ao debate antes dominado por teses marxistas.

Luiz Luna, por exemplo, escrevia no final da década de 1970 que:

O negro manso, paciente e resignado, das casas grandes e senzalas não constitui regra-geral na história da escravidão no Brasil. Foi mera exceção, e, em muitos casos, personagem lendário de literatura romanesca. A realidade é que o negro foi muito macho (...)

(...) o que nos interessa agora é o comportamento do negro em face do cativo, que foi de inteira repulsa, tanto no Brasil como em outras partes da América. Foi, realmente, bom trabalhador de enxada, mas como o índio, mau cativo, pois nunca se conformou com essa situação (...).(LUNA, 1976, p. 95-103)

Ao contrário da perspectiva de Luna, os escravos não foram *machos* ou menos *machos* ao optar pela submissão, e ao fazê-lo não se tornaram *mansos*. Como pode ser visto, a história é um discurso cambiante, sempre em transformação: “mude o olhar, desloque a perspectiva, e surgirão novas

¹⁰ Os três volumes da coletânea de textos *O Brasil Colonial* publicada em 2014 é um bom exemplo desta produção, reunindo pesquisadores de diversas universidades brasileiras e do exterior. (FRAGOSO e GOUVÊA, 2014).

¹¹ No final da década de 1980, João José Reis e Eduardo Silva já salientavam a necessidade de uma revisão sobre a interpretação das relações sociais no Brasil escravista. (REIS e SILVA, 1989)

interpretações”. Mudar o foco da análise e deslocar a perspectiva gerou uma revolução na visão sobre o papel dos subalternos no passado. Trabalhadores, camponeses, escravos, mulheres, forros, livres pobres e outros grupos foram alçados à categoria de atores sociais, o que significa dizer que sua história tem sido contada, ou na perspectiva de Keith Jenkins, interpretada por historiadores.¹² Foram importantes para esta mudança, os novos rumos da pesquisa em história a partir da *Escola dos Annales* na França no final dos anos 1920, onde a interdisciplinaridade ganhou destaque. Assim, não há mais como escrever sobre relações sociais sem esta imersão em outras Ciências Sociais. Os homens não podem ser identificados como sujeitos passivos, e sim como *agentes* ou *atores sociais*.

Como ator social e agente social são conceitos recheados de significados, este artigo apresenta como estas noções estão hoje presentes no *metier d'historien*, parafraseando o título do livro clássico do historiador francês Marc Bloch (1952).

O título deste capítulo, contudo, não faz nenhum juízo sobre a sexualidade masculina, mas coloca-se contrário a afirmações que opõe *heróis e bandidos* em tramas políticas de vitimização no passado brasileiro.¹³ Para isso, este texto busca demonstrar que os atores sociais no cotidiano, conviviam com incertezas e faziam escolhas que poderiam mudar ao sabor dos acontecimentos. Ao construir o texto desta forma, o pesquisador opera no campo das possibilidades, não das generalizações. Para isto, percorrerei conceitos da Sociologia e da Antropologia, discutindo seu uso para o Historiador.

Os subalternos na história: a relação entre história, antropologia e sociologia

Diversos pesquisadores nas principais universidades brasileiras estão hoje se dedicando a discutir o papel dos subalternos na história, bem como sua relação com a elite. Tais leituras incorporam conhecimentos da Sociologia e da Antropologia, Ciências Sociais que se dedicaram nas últimas décadas a explorar a interação social entre homens, instituições, poder e

¹² Intitulado “A história repensada”. (JENKINS, 2001, p. 35)

¹³ Reconheço, contudo, a importância de tais afirmações para discussões de cunho social e político, visando melhorar a vida de minorias no presente. Só há de se diferenciar textos políticos e textos de história, pois os objetivos são completamente distintos.

natureza. Além de Pierre Bourdieu, Goffman já havia apresentado o subalterno como ator social imerso em um conjunto de relações onde era

... capaz de, numa situação social qualquer, a partir de algumas informações iniciais sobre os outros participantes da situação, identificá-los antecipadamente: sabendo o que esperar deles e o que esses devem esperar dele. Além disso, para Goffman, a partir dessa identificação de origem, o agente social é capaz de manipular a impressão que deseja causar nesses outros participantes – é capaz, portanto, de conduzir a relação que começa a estabelecer, de esculpir sua identidade social. (LOPES, 2009)¹⁴

As ponderações de Bourdieu e Goffman se desenvolveram para que se compreendessem essas manipulações no cotidiano e não como teatralizações de identidades que visavam forjar comportamentos e enganar o outro. As escolhas eram apreendidas dentro de um universo relacional complexo.

Segundo o antropólogo norueguês Fredrik Barth essas escolhas não estão à mão do pesquisador, mas podem ser observadas através da interpretação dos atos e processos que as escolhas geram, uma vez que resultados deixam vestígios. O ato de escolher não deve ser visto como um comportamento mecânico, pois de acordo com Barth, as pessoas não são fruto de um sistema ordenado que reunido, forma a sociedade. Aquilo que chamamos *sociedade* são “sistemas *desordenados*, caracterizados pela ausência de fechamento.” (BARTH, 2000, p. 172) Contudo, apesar de desordenado, este sistema funcionava! Na Sociologia, dizer que funcionava significa afirmar que ele não cometia suicídio social, ou seja, ele se reproduziu. A Alemanha de Hitler que durou doze anos (1933-1945) foi, neste sentido, diferente do Brasil Colonial, que durou trezentos e quinze (1500-1815).¹⁵

Para entender como este sistema desordenado funcionava, Barth nos ensina a prestar atenção na estrutura da ação social.

¹⁴ Ver item o 2.1, “Crítica a teatralização do mundo social”.

¹⁵ Trato o fim do Brasil Colonial como 1815 pois nesta data o Brasil foi elevado a Reino Unido a Portugal e Algarves.

A ação social

Cada homem constrói a realidade de acordo com sua concepção particular, que é moldada pelas experiências que acumula ao longo da vida. Em cada interação com outras pessoas e grupos, os atores podem rever suas escolhas. Nesta ocasião, as pessoas trocam informações, conhecimentos, esquemas culturais, avaliam as ações e reações do outro e as possíveis consequências de seus atos. Neste processo de trocas de informações, os atores sociais promoviam “uma convergência de compreensão, conhecimentos e valores”, o que levava “a um aprimoramento da orientação do ator ante a realidade”. (BARTH, 2000, p. 172-175)

Encarar a ação dos atores desta forma permite observar o sistema como “um resultado, não como uma estrutura preexistente à qual a ação deve se conformar”, os “atos permanecem sempre contestáveis e seu significado pode ser reescrito.” (BARTH, 2000, p. 176) A incorporação desta ideia na pesquisa sobre uma determinada sociedade norteia uma análise da interação entre as pessoas e grupos sociais de uma forma dinâmica, o que permite apreender as relações sociais num processo histórico e não como algo dado ou determinado.

O texto de Barth é um referencial para tratar os subalternos como atores que participavam do ambiente em que viviam como participantes ativos do sistema, não como objeto senhorial mudo, vítima de sua opressão e poder. Destacam-se, neste caso três de seus conceitos: cultura distributiva, processo e estratégias.

Conceito de cultura distributiva

Barth afirma que se observarmos atentamente a distribuição da cultura conheceremos a forma como ela anima a vida social e “gera construções culturais complexas”. (BARTH, 2000, p. 136) A cultura é distributiva porque os membros que compõem a sociedade partilham graus diferentes de sua distribuição. (BARTH, 2000, p. 128) Ou seja, ela é distribuída de forma desigual entre os membros da sociedade.

Ao aplicar esta visão na escravidão moderna, as relações entre senzala e casa-grande ganham um colorido diferente do percebido por Luiz Luna. Neste universo nem sempre os recursos senhoriais podem ser vistos com maior peso que os códigos dominados por escravos e estes utilizariam estratégias mais amplas que apenas o desespero e o crime.

Em um estudo sobre a África Bantu, Robert Slenes – para enfatizar que escravos dominavam códigos lingüísticos em sua comunicação – fez um silogismo entre os estudos de Stanley Stein, Arthur Ramos, Maria de Lourdes Borges Ribeiro, Robert F. Thompson e o romance *Til*, de José de Alencar. Do que descreve Slenes podemos criar a seguinte imagem: numa *plantation* onde viviam em torno de uma centena de escravos, o trabalho sob o sol do meio dia era árduo, sobretudo em tempos de colheita onde os ritmos da labuta eram sempre mais acelerados; a força de trabalho clamava por descanso. O que temos são feitores e senhores ávidos por um ritmo de trabalho maçante de um lado, e escravos no limite de suas energias do outro. Neste momento, feitores e senhores circulavam pelas turmas de escravos, buscando repreender aqueles que praticassem ritmos de trabalho abaixo do permitido. Assim como é certo que os escravos mais antigos do plantel deviam saber com mais detalhes que ritmo era este, certamente procuravam descansar na ausência de vigilância senhorial quando seu corpo pedia. E é justamente aí que a noção de cultura distributiva de Barth pode ser aplicada. Vez ou outra se ouvia entre os mancípios: “ngoma vem!”, “kumbi viro!”. De acordo com o estudo de Slenes, esses vocábulos eram códigos lingüísticos de origem Bantu, dominados apenas pelos cativos. Seu significado era: “o senhor/feitor está chegando!”, “acorda!”. Estava dado o sinal de alarme, um aviso para o ritmo de trabalho voltar ao normal.¹⁶ Os senhores não conheciam estes códigos, não partilhavam desta cultura, africana e Bantu por natureza, e os escravos, que já cantavam *seus vocábulos* para seguir no trabalho, apenas os modificavam de acordo com as mensagens que queriam passar aos parceiros do eito.

Cultura distributiva tem neste caso um de seus mais singelos exemplos, pois esta imagem demonstra que:

... pessoas situadas em posições diferentes podem acumular experiências particulares e lançar mão de diferentes esquemas de interpretação, podem viver juntas [na mesma sociedade], mas em mundos diferentemente construídos. (BARTH, 2000, p. 178)

¹⁶ Ver Slenes (1995: 17-20). O estudo foca os mancípios provenientes de regiões da África Bantu.

Conceito de processo

O segundo conceito é o de processo. Este conceito está ligado a uma visão dinâmica do processo social. Segundo Barth,

(...) The study of process must be a study of necessary or probable interdependencies which govern the course of events. (...). The general lesson we may learn is that by a simple analysis of a process we can understand the variety of complex forms which it produces. (BARTH, 1981, p. 35)

Em seu estudo, Barth emprega o conceito de processo como uma ferramenta chave para a utilização do que chama de “modelos de formas sociais” e afirma:

(...) patterns are generated through processes of interaction and in their form reflect the constraints and incentives under which people act. I hold that this transformation from constraints and incentives to frequentative patterns of behavior in a population is complex but has a structure of its own, and that by an understanding of it we shall be able to explain numerous features of social form. (...). (BARTH, 1981, p. 36)

Se modelos de comportamento são gerados através da interação entre as pessoas e sua forma reflete os constrangimentos sob os quais as pessoas agem os processos que canalizam as escolhas e modificam o possível curso dos eventos formam um dos principais campos de estudo da ação social. É aí que Barth chama atenção para a ideia de processo generativo. (BARTH, 1981) Toda ação social será interpretada pelo interlocutor, que de acordo com constrangimentos e incentivos reagirá segundo a sua própria visão do que está acontecendo. Mas não só isso, Barth acredita que a ação social também é modificada pela “impressão direcionada”. (BARTH, 1981)

A impressão direcionada foi um conceito criado por Goffman quatro anos antes da apresentação inicial destas ideias de Barth em texto de três leituras apresentadas sob o título “The explanation of social forms” na Escola de Economia de Londres no inverno de 1963. Impressão direcionada é aquilo que molda a resposta do agente social quando parte para a ação. Ele consome uma *performance* bem-sucedida selecionando de seu repertório aqueles gestos e idiomas que servirão as suas necessidades. (BARTH, 1981, p. 36-37) Barth avança nesta matéria ao propor a “institucionalização”, que ocorre

quando um comportamento é associado ao sucesso na ação cumulativa, já que uma “(...) multiplicity of individual decisions under the influence of canalizing factors can have the cumulative effect of producing clear patterns and conventions.” (BARTH, 1981, p. 37)

Assim, numa dada sociedade, quando os agentes partem para a ação, eles utilizam certos gestos e idiomas que acreditam responder as suas necessidades no momento. Tanto a ação do outro, quanto os recursos do repertório que possui para barganhar modificavam o curso dos eventos. Alguns gestos, pelo sucesso de sua utilização repetida passam a ocorrer mais que outros, e acabam por influenciar – mas não mecanizar – os comportamentos. Daí a noção antropológica de processo generativo, onde as práticas sociais e as escolhas estão sempre sendo (re)avaliadas: repetir gestos ou tecer novos é uma realidade constante.

Conceito de estratégia

Um caso ocorrido em São Fidélis, 1872, esclarece o que acabo de afirmar e ajuda a entender o conceito de estratégia. Bernardino, escravo da fazenda havia seis anos, contava com 30 anos de idade quando resolveu fugir. Mesmo tendo acesso à roça própria e estando amasiado de Ana – escrava do mesmo senhor –, julgava seu cativeiro injusto¹⁷ e queria deixá-lo, pois reclamava da interferência do senhor no tempo de trabalho em “sua roça”. Seu proprietário, João Pereira de Souza, não havia lido Antonil, que quase dois séculos antes já havia dito: “Os domingos e dias santos de Deus, eles [os escravos] os recebem, e quando seu senhor lhos tira e os obriga a trabalhar como nos dias de serviço, se amofinam e lhe rogam mil pragas.” (ANTONIL, 1982, p. 91)¹⁸ Perto do Natal de 1872, o escravo deixou a fazenda e bateu a porta de um sitiante forro, vizinho de João Pereira. Após uma conversa onde provavelmente reclamara de maus tratos, Bernardino retornava a casa e pedia ao dono para ser vendido. O caso termina com a negação do senhor e sua morte com golpes furiosos “a olho de machado”. (MATTOS, 1995)¹⁹

¹⁷ O caso também pode ser analisado como uma questão do tempo, ou seja, o julgamento do escravo certamente deve ser analisado a luz do período tratado, escravidão no Brasil na segunda metade do século XIX.

¹⁸ A obra de Antonil foi publicada originalmente em Lisboa (1711, p. 91).

¹⁹ O processo criminal é citado com detalhes em Mattos (1995, p. 178-180).

Seria tentador observar o caso pelo desfecho, como muito já se fez ou chamar Bernardino de *macho* na perspectiva quase folclórica do texto anti-racismo de Luna, mas ao aplicar a noção de processo aliada ao conceito de estratégia, veremos que o crime foi um ato desesperado do escravo, seu último recurso para romper aquela relação que julgava injusta. A ação de Bernardino mudou seguidas vezes a partir da ação senhorial. Podemos identificar pelo menos quatro mudanças na ação do escravo: Primeiramente, fez suas reclamações chegarem ao senhor. Tendo acesso a roça própria, além de maus tratos reclamava que seu senhor lhe “roubava” os domingos e dias santos. Sua ação inicial foi reavaliada, não tendo sucesso, seu segundo passo foi a fuga, um ato para conseguir uma negociação. (MATTOS, 1995). Mais um passo foi desistir não da escravidão, mas daquele senhor, quando procurou ser vendido e bateu a porta do sitiante forro. Pediu para ser comprado, o sitiante aceitou. Assim, sua ação mudou mais uma vez, seu terceiro passo foi voltar para a fazenda. Voltou e fez a proposta ao senhor, este negou, então Bernardino resolveu não mais servir a um senhor que o maltratava de comida, vestuário e lhe roubava os domingos e dias santos. O assassinato foi seu quarto passo.

Antes de cometer o crime, Bernardino tentou seguidas vezes alterar a sua situação de acordo com as normas institucionalizadas pela sociedade, somente após o insucesso delas é que sua ação desencadeou no homicídio.

A noção de estratégia é condizente com a de processo, pois eleva os homens à condição de agentes sociais capazes de apreender escolhas. Este ator social não partia despido para a ação, ao longo dos anos, conhecia os códigos de conduta da sociedade, os limites para agir e se comportar perante os outros, aprendia no cotidiano se transformando a cada dia. (BARTH, 1981, p. 91-97) Ao longo da vida os homens construíam uma racionalidade limitada com esse aprendizado cotidiano. De acordo com Barth existiam, inclusive, atos falhos causados por azar, contradição, burrice e desatenção que podiam afetar o curso dos eventos. (BARTH, 1981, p. 34) Isso só era possível porque a noção de estratégia em Barth carrega consigo um alto grau de incerteza, pois era fruto do conhecimento que cada indivíduo ou grupo possuía sobre a realidade, conhecimento sempre imperfeito, posto que um indivíduo jamais dominaria completamente as (re)ações do outro e, conseqüentemente, não teria como prever perfeitamente o futuro.

Assim, as três noções de Barth: processo, estratégia e cultura distributiva são complementares. Reunidas, permite observar a sociedade em constantes mudanças, mas também permite apreender as permanências. Por

isso, o *status* de um escravo não deve ser tomado como algo imutável ou linear mesmo no tempo curto, que dirá no médio ou no longo, através das gerações.

Conversas com a sociologia

Segundo Bruce Cohen o conceito de *status* é definido como uma “posição social que um indivíduo possui em um grupo ou a ordenação social de um grupo quando comparado a outros grupos.” (COHEN, 1980, p. 27-29) O papel social se refere “ao comportamento que se espera de alguém” o que é aprendido pelos atores sociais na interação “como parte do processo de socialização”. (COHEN, 1980, p. 29) Neste caso, o *status* seria atribuído ou conquistado e marcaria o posicionamento na sociedade. Um homem assumiria diversos papéis sociais ao longo da vida, além de possuir mais de um ao mesmo tempo. Um exemplo de Cohen nos ajuda a compreender a noção:

Um médico negro que morasse em alguma cidade da região sulina [dos Estados Unidos da América] trinta anos atrás, teria sido, muito provavelmente, um exemplo ideal de uma pessoa que sofreu inconsistência de *status*. Como médico ele possuiria um *status* bastante elevado. Como negro residente na região rural do sul, sua posição de *status* teria sido sem dúvida bastante baixa. (...). (COHEN, 1980, p. 30)

O tal médico no exemplo de Cohen assumiria dois *status* diferentes perante a sociedade, um elevado e outro inferior. No caso de aplicar estas noções numa sociedade escravista podemos notar que os atores sociais possuíam ao longo da vida e até ao mesmo tempo, diversos *status*. Vejamos o caso da Mãe Catherina, escrava iniciada nos segredos da “feitiçaria”.²⁰

“Senhores Inquisidores,

Por não faltar [com] a obrigação do meu ofício; ou cargo de comissário desse Sto. Tribunal, que é [o de] dar parte do que suceder pertencente a Santa Inquisição naquelas partes onde

²⁰ A palavra feitiçaria era utilizada de forma pejorativa, pois era um tipo penal de acordo com o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição. Não utilizo o termo da mesma forma que os perseguidores da escrava e percebo-a como praticante de algum saber religioso gestado em alguma região da África.

com o tal cargo o residirmos: faço saber a vossas Senhorias que nesta cidade da Bahia em que assisto vão as feitiçarias, malefícios, e superstições de monte a monte, porque primeiramente saberão V. Senhorias, que nesta cidade na freguesia de São Pedro, de que é Pároco o Doutor Ignácio de Mattos, há hum freguês chamado Capitão Luis Fernandes, casado com mulher, e filhos. Tem este uma escrava, que dizem ser feiticeira, chamasse esta negra Mãe Catherina, está fora da casa dos senhores, porque é muita a gente que concorre a Ela. Dizem [que ela] fala com os demônios em uns certos dias em que fazem as suas invocações com umas danças a que chamam na língua de Angola Calundus, esta tal negra dizem ter enfeitiçado seu senhor para que sua mulher e filhas usem mal de si, e de fato assentando-se o dito Luis Fernandes em uma certa cadeira que se lhe tem destinada adormece com tão profundo sono, que para o acordarem, é necessário moucrimno(sic) e levantá-lo. Este caso me referiu minha Mãe Marianna de Souza, que lhe havia referido uma mulher vizinha chamada Joanna da cunha, casada, a qual assistiu algumas vezes em casa do dito Luiz Fernandes em depósito por ocasião de um pleito de divorcio, e diz mais, chamar-se a tal: Cadeira do encanto. (...)”

Bahia, 12 de maio de 1704
Do Comissário Frei Rodrigo do Bispado²¹

A escrava Mãe Catherina possuía pelo menos três *status* diferentes de acordo com a denúncia inquisitorial: perante o seu senhor, o Capitão Luis Fernandes era uma escrava, perante o tribunal da inquisição e aos seus denunciantes era uma feiticeira, perante “a gente que concorre a Ela” seus poderes eram reconhecidos, o que devia gerar um *status* elevado de *calundeira*.²²

De acordo com estas ideias, ao analisar a sociedade, a ação social deve ser contextualizada para se ter ideia das possíveis estratégias utilizadas pelos grupos e pessoas. Baseado nestes conceitos emerge um modelo teórico, e assim a sociedade é observada a partir dos seguintes determinantes:

(...) um baixo grau de ordem, um fluxo permanente tanto no presente, quanto nas visões que as pessoas têm do passado, a presença de redes sociais sobrepostas, com fronteiras que se

²¹ ANTT, Inquisição de Lisboa, Cadernos do Promotor, Caderno 76, 1699-1710. Fl.41.

²² O Calundu era praticado no Brasil por escravos tendo sua raiz na África, possuía em seus dogmas, curas, descobertas, maldições e bençãos. Para mais detalhes, ver Sweet (2003).

cruzam, e uma capacidade maior daqueles que fazem parte de relações sociais estáveis de concordarem no que diz respeito à interpretação dos atos, sem haver no entanto qualquer convergência inexorável no sentido da unidade e do compartilhamento da cultura. (...). (BARTH, 2000, p. 177)

O subalterno jogava e apreendia escolhas, para o qual lançava mão de estratégias. Como o fazia, é possível desvendá-las. A sociedade não era a foto de um aquário imóvel, mas estava em constante movimento.

Para Barth:

The most simple and general model available to us is one of an aggregate of people exercising *choice* while influenced by certain constraints and incentives. In such situations, statistical regularities are produced, yet there is no absolute compulsion or mechanical necessity connecting the determining factors with the resultant patterns; the connection depends of human dispositions to evaluate and anticipate. Nor can the behaviour of any one particular person be firmly predicted – such human conditions as inattentiveness, stupidity or contrariness will, for the anthropologist's purposes, be unpredictably distributed in the population. This is also how we subjectively seem to experience our own social situation. Indeed, once one admits that what we empirically observe is not 'customs', but 'cases' of human behavior, it seems to me that we cannot escape the concept of choice in our analysis: our central problem becomes what are the constraints and incentives that canalize choices. (BARTH, 1981, p. 34-35)

As relações sociais sofriam pressões de ordem gerais advindas de noções propagadas socialmente que requeriam típicos comportamentos em cada situação, porém, cada caso era fruto de experiências muito particulares e seu resultado, neste sentido seria sempre único. A tipicidade dos casos, entretanto não exclui uma orientação valorativa propagada de forma mais geral e que se encontre presente nas relações sociais de uma forma ampla. Como diz Maurizio Gribaudi, como “os comportamentos são engendrados a partir de avaliações e de imposições diferentes para cada contexto” eles variam bastante, “indefinidamente, em sua forma como em seu conteúdo”. Explica o autor, que a “variação constitui, portanto, a norma de uma série de comportamentos”. (GRIBAUDI, 1998, p. 132)

Considerações finais

Os avanços ocorridos nas últimas décadas permitiram que se produzissem diversas revisões na visão sobre as relações sociais. O comportamento dos homens deixou de ser visto de forma mecanizada, funcional e passou a ser visto como incerto e relativo.

Esta variação ocorria, pois, os constrangimentos e incentivos de que fala Barth são medidos pelos atores num jogo político onde optarão pela negociação ou pela rebeldia, dependendo de cada caso. Logicamente que no nível macro muitas repetições e permanências podem ser encontradas, e certamente podem ajudar o pesquisador a avançar em suas pesquisas, mas os homens não eram robôs e jamais se comportaram da mesma forma sempre, nem mesmo condicionantes de classe, gênero e etnia tem ou tiveram poder para fazer com que a repetição seja superior a variação na história humana. Faz-se necessário levar as duas noções (permanências e mudanças) para o laboratório (testar as hipóteses) e no nível micro do cotidiano, certamente a variação dará as cartas.

Com o avanço da interdisciplinaridade e as relações entre História, Sociologia e Antropologia, generalizar hoje é praticamente impossível.

Fonte primária

ANTT, Inquisição de Lisboa, Cadernos do Promotor, Caderno 76, 1699-1710. Fl.41.

Referências bibliográficas

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia: São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1982. Publicado originalmente em Lisboa, 1711.

BARTH, Fredrick. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

BARTH, Fredrik. **Process and form in social life: selected essays of Fredrik Barth**. Vol. 1. London: Routledge & Kegan Paul, 1981.

BLOC, March. **Apologie pour l'histoire ou métier d'historien**. Cahier des Annales, 3. Librairie Armand Colin, Paris, 2ª édition, 1952

COHEN, Bruce J. **Sociologia geral**. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 1980.

FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima. **O Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2014.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo, Contexto, 2001.

GRIBAUDI, Maurizio. Escala, pertinência, configuração. In: REVEL, Jacques. **Jogos de escala. A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro, FGV, 1998.

LOPES, Felipe Tavares Paes. Bourdieu e Goffman: um ensaio sobre os pontos comuns e as fissuras que unem e separam ambos os autores a partir da perspectiva do primeiro. Estudos e pesquisa em Psicologia. v.9, n.2, Rio de Janeiro set. 2009. Versão On-line, ISSN 1808-4281.

LUNA, Luiz. **O Negro na luta contra a escravidão**. Rio de Janeiro, Livraria Editora Cátedra. 1976.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil, século XIX**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito. A resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras. 1989.

SLENES, Robert. “Malungo, Ngoma vem! África coberta e descoberta no Brasil”, in Cadernos do Museu da escravatura, Ministério da Cultura, Luanda, 1995.

SWEET, James. **Recreating Africa: culture, kinship, and religion in the African-Portuguese World, 1441-1770**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2003.

V

Notas sobre Política e Sociedade em Freud: em busca de um diálogo entre a psicanálise e a filosofia política²³

Cleber Andrade

Este ensaio surge do impacto causado por um pequeno texto de Freud, o qual chegara casualmente às minhas mãos. De forma alguma pretende uma análise sistemática e/ou exaustiva sobre a reflexão freudiana acerca da sociedade e da política. Isso exigiria, antes de tudo, uma incursão profunda e demorada por (senão toda, ao menos) grande parte da sua volumosa obra – o que está muito fora de nossa bagagem, capacidade e pretensão. Isso posto, o que almejamos é registrar as reflexões decorrentes da apreciação de *Warum Krieg*. Trata-se, portanto, mais de um pretexto para dar vazão à nossa especulação sobre os fenômenos em questão – recorrendo a digressões, suposições, questionamentos e interposições – do que propriamente uma exegese técnica e fiel acerca do escopo da analítica freudiana.

O motivo da reflexão de Freud é o convite feito a ele por Einstein, incumbido então pela *Liga das Nações*²⁴, de chamar à reflexão sobre a guerra expoentes pensadores da época, no contexto em que Hitler ascendia ao poder. Pelo que evidencia o organizador da coletânea em que figura o texto, tal

²³ Este texto aborda as reflexões de Sigmund Freud a respeito da Guerra, da Violência, do surgimento do Estado, e da Lei. O objetivo principal é fazer sobressair o aspecto interdisciplinar de sua reflexão, enfatizando, antes de tudo a inextrincável relação entre a psicanálise e a Filosofia. Destaca-se especialmente aqui a Filosofia política, sublinhando os argumentos e pensadores com os quais Freud dialoga explicita ou tacitamente. Para tal, focamos as reflexões decorrentes da apreciação do importante opúsculo denominado (*Warum Krieg*) *Por que a Guerra?*. Trata-se, portanto, mais de um pretexto para dar vazão à nossa especulação sobre os fenômenos em questão – recorrendo a digressões, suposições, questionamentos e interposições – do que propriamente uma exegese técnica e fiel acerca do escopo da analítica freudiana.

²⁴ Organização que precede a ONU.

interlocução transigiu sob a forma de correspondência entre ambos. Desconhecemos os desdobramentos do convite.

O ponto de partida é a indagação – segundo Freud, proposta por Einstein – acerca do que “pode ser feito para proteger a humanidade da maldição da guerra” (FREUD, 2010, p. 418). Fica explícito que Einstein pontuara anteriormente o tema com base numa reflexão acerca da relação entre Direito e Poder (FREUD, 2010, p. 419). Freud aceita tal encaminhamento e desenvolve sobre ele sua reflexão.

Indaga-se retoricamente acerca da possibilidade de substituir o termo Poder por Violência. Observa em seguida que “hoje” (isto é, na Modernidade) Direito e Violência figuram como opostos. No entanto, insiste que ambos têm a mesma raiz.

Postula que a forma natural de solução de conflitos é a violência. Sustenta que outras formas de solução de conflitos (ou seja, punições sistematizadas, baseadas em leis abstratas e critérios impessoais, e evocadas em nome de aspirações coletivas, e assentadas em pretensões pedagógicas, com finalidades repressivas ou retributivas) são tardias no âmbito da história humana.

Passa a refletir sobre a questão de forma abstrata. Ao modo dos Jusnaturalistas, supõe um Estado de natureza; mas diferente destes, não assume como natural o indivíduo isolado, antipático e utilitarista. Em seu lugar insere a horda. No interior desta, afirma ser a força muscular o critério de obtenção de vantagens.

Logo à frente, desenvolve a hipótese de que a força física dá lugar à capacidade de utilizar as armas de guerra. Essa situação exige o desenvolvimento das capacidades intelectuais uma vez que a habilidade com o instrumento se torna o expediente do sucesso. Isso nos levar ao entendimento de que 1) o impulso à sobrevivência é o que estimula os seres humanos ao desenvolvimento intelectual; 2) a forma primordial de racionalização (ou seja, de desenvolvimento do pensamento abstrato) é a arte da estratégia, impelida em face do imperativo da conservação. Freud não leva isso adiante, mas podemos dizer que pensar é antes de tudo um procedimento defensivo, o qual emerge em face ou da ameaça efetiva ou potencial, ou do desconhecido – o que dá no mesmo.

De certa forma, isso corrobora a reflexão dos pós-modernos (proposta por Heidegger) de que a razão tem uma pretensão inata ao domínio – uma *Vontade de Poder*, portanto, estaria na base do desenvolvimento do pensamento ocidental. Domínio, Conquista, Usurpação, Subjugação seriam,

então, os parâmetros inextrincáveis de seu desdobramento. Interessante notar também que o caráter destrutivo da Razão – tema recorrente a Heidegger – é já qualificado por Freud, nesse mesmo texto, como um impulso.

Importa registrar algumas das referências implícitas à caracterização do Estado de Natureza freudiano. São evidentes os ecos das leituras de Hobbes e Rousseau, ao menos. Não só a escassez figura como fator do conflito, mas também um desejo intrínseco do reconhecimento da superioridade. O que Hobbes chamava de Glória, e Rousseau, de desejo por Reconhecimento. Seja como for, a possibilidade do surgimento de tais desejos e de suas respectivas satisfações têm como condição a existência da sociedade: algo que não escapou a Rousseau, mas que é controvertido em Hobbes.

Ainda sobre a possível influência de Rousseau, vale lembrar que este concebe como impulso fundamental tanto à sociabilidade, como ao desenvolvimento do pensamento a necessidade de defesa quanto aos perigos postos pela Natureza. O que equivale a dizer, por um lado, que o pensamento racional só é possível num âmbito associativo; e 2) que ele surge do instinto de preservação.

De uma forma ou de outra, coloca-se por terra o entendimento padrão contratualista do direito de natureza como uma elaboração racional: a auto-preservação é, antes de tudo, efeito de um instinto inerente a qualquer ser vivo. Como tal, é uma reação cujos estímulos originários podem remontar, sem prejuízo algum às ciências sociais, a fatores bioquímicos. O que é social, nesse caso, é a forma a qual se reveste a reação.

A argumentação seguinte revela a influência do Hegel da *Fenomenologia do Espírito*. Diz Freud que, sejam quais forem os mecanismos pelos quais se pretende obter a supremacia, o desdobramento natural do instinto de auto-preservação é a eliminação da ameaça, ou seja, do outro: seja por extinção, seja por desistência.

Ele insiste que o desejo de eliminação satisfaz a um desejo instintivo (portanto, irracional, não social). Porém, em seguida menciona a possibilidade deste impulso destrutivo ser substituído (o que já exige a sociedade e a Razão) pelo desejo de escravização. Nesse ponto é inserida a dialética hegeliana do senhor e do escravo. Segundo Hegel, a condição do reconhecimento e do auto-reconhecimento do homem como sujeito é exatamente a imposição da própria vontade a *outrem*.

Locke denominava-a como a capacidade de controlar o desígnio alheio e reputava-a como condição da instabilidade do Estado de Natureza e, portanto, um dos vetores da necessidade do estabelecimento do Estado civil.

Interessante é notar como Freud reinterpreta essa dialética. Para Hegel, o que possibilita a auto-percepção do escravo como sujeito é a dependência econômica a qual se submete a seu senhor uma vez que, pondo-se passivamente em relação ao trabalho, faculta ao servo o real papel de motor do desenvolvimento, enfim de sujeito. Nesse ponto, a questão transita num nível exclusivamente econômico: o trabalho, positivamente para o escravo, e negativamente para o senhor, é o expediente do reconhecimento, da racionalidade, da sociabilidade.

Tanto num como noutro, a condição (ou motivação) do vínculo é negativa e econômica: a possibilidade de tirar vantagem do outro mediante a exploração. Mas Freud tira consequências que transcendem a reflexão hegeliana. Ele explora, numa direção ignorada por Hegel, o temor da vingança por parte do escravo ao qual se submete automaticamente o senhor ao optar pela escravização ao invés da eliminação, como dimensão correlata, necessária e igualmente determinante do reconhecimento e, portanto, da subjetivação.

As consequências dessa inflexão não são inconscientes nem, muito menos ingênuas. Em Hegel, a auto-percepção do escravo como sujeito o redime e apazigua os eventuais impulsos beligerantes decorrentes da submissão – o sujeito emerge, sim, mas sem voz: o reconhecimento se dá de forma latente, tácita. A própria auto-percepção como sujeito lhe faculta um gozo secreto, uma espécie de “felicidade clandestina”. Não que Hegel desconsidere o potencial beligerante dessa situação – simplesmente, esse não é o foco de sua reflexão – escapa-lhe. O que o coloca como um evolucionista para o qual a guerra desempenha o papel de motor da história, promovendo sempre o desenvolvimento da humanidade – eis a *Astúcia da Razão* que, por sua vez, revela a sagacidade do *Espírito*. O futuro, considerado nessa perspectiva idealista, é sempre algo mais e além do momento anterior, e ruma, tal como numa teodicéia, ao encontro do *Zeitgeist* e da síntese no *Absoluto*. Enquanto momento necessário de seu desenvolvimento, os efeitos destrutivos e negativos da guerra devem ser desconsiderados; devem ser interpretados como momento necessário do desenvolvimento da humanidade. Essa argumentação permite interpretar a guerra como um meio do desenvolvimento do Espírito: como meio que é, tende a extinção uma vez que o *Zeitgeist* encontre o *Volksgeist* e que, portanto, o Direito, a Moral, e a

religião confluem, reintegrem-se, enfim, consubstanciem-se, figurando unitários nas ações e nas consciências individuais.

Ao colocar o desejo e o medo da vingança e a insegurança recíproca daí decorrente como condições da subjetivação (correlata a exploração) Freud abre espaço para um entendimento não tão otimista da subjetivação e da sociabilidade como lhe confere Hegel. O que resta dessa condição é a possibilidade da guerra como efeito natural e possibilidade recorrente. Assim, ele incorpora a destruição à própria condição social do homem. A vingança torna-se o motor do desenvolvimento da reflexão racional (pelo lado do dominado, o servo), assim como o medo (pelo lado do senhor). Tanto para um como para o outro, o efeito do pensar é o mesmo: estratégico, antes de tudo.

Consequentemente, a guerra compõe a estruturação da psique humana: irremediável e incontornável. O sacrifício (da segurança, por um lado; da liberdade, por outro) passa a constituir-se como primeiro fator mediador da existência social; enfim, como condição do vínculo social.

O mascaramento desse traço traumático que lhe é constitutivo. Mascaramento que se constitui, por um lado, na condição da construção dos vínculos, e por outro, na manutenção do exercício do poder, exige o desenvolvimento da ideologia.

Pensada nessa chave, é mais fácil perceber como e por que a ideologia se afirma sempre e necessariamente como *Natureza*. No suposto Estado de Natureza postulado por Freud o poder do e a submissão à outra figura sempre como natureza.

Coulanges nos ajuda a compreender melhor este ponto (e a corroborar a defesa de Freud). Segundo ele, a primeira manifestação de deificação transcorre no plano familiar e territorial: o *pater-famílias* morto retorna como divindade ligada a terra. O culto é estabelecido com base em duas dimensões: por um lado, como tributo ao estabelecimento do domínio pregresso (e, portanto, condição da própria existência) deste; por outro, como entidade protetora de tal domínio (condição da reprodução). Seja como for, a deificação processa-se mediante a sacralização do autóctone inanimado (morto; daí Freud dizer que o instinto de morte pretende “reduzir a vida à sua condição original de matéria inanimada” (FREUD, p. 426).

A atribuição de poder – que é reconhecida antes de tudo pela supremacia da força ou da habilidade – é interpretada como dádiva do agora deificado *pater-famílias*. No âmbito da horda (da *gens*) isso se torna fator de legitimidade do poder – o que não anula o desejo de vingança dos mais fracos

ou dos que não foram brindados com a primogenitura, mas arrefece-o significativamente em função do vínculo de sangue – produtor da sociabilidade natural da qual a primeira experiência com a submissão e com o poder emergem mediante a figura do poder paterno (toda a história de traições, usurpações, espoliações e conflitos intra-familiares – as quais magistralmente representadas por Shakespeare em Hamlet e Macbeth, ou mesmo pela estrutura do panteão olímpico grego, corroboram tal interpretação). A aceitação do pátrio-poder se dá por reconhecimento da dádiva da existência – o que deixa o desejo de vingança contra o pai mais ou menos latente.

Contudo, quando a ameaça emerge fora do seio da família, ao invés de refeito, o desejo de vingança é potencializado. Na ausência de um Deus cuja aura paire acima de todos (portanto, ao qual não se reputa a responsabilidade dos destinos individuais), a dominação é interpretada como tragédia – tal como os gregos a compreendiam. Ou seja, como uma punição coletiva decorrente da inadequação da conduta (leia-se, manifestação da subjetividade: leia-se, conduta amoral ou subversiva) de um ou de vários membros de uma sociedade. O restabelecimento da condição anterior passa ou pela reorientação da conduta, ou pelo empenho em sacrifício. Na ausência de um Deus comum, o próprio conflito funciona como um teste à fé, com a diferença de que o fracasso é sempre considerado temporário, e a culpa atribuída coletivamente e em função da incapacidade coletiva, nunca individual.

Seja como for, a origem da ideologia – cuja primeira figura é a religião – decorre do próprio conflito (a morte do pater-famílias impele à elaboração da religião, sua tradicional função de protetor é agora ampliada em virtude da deificação) e nutre-se reiteradamente dessa duplo vetor: por um lado, a ausência física do protetor autóctone, por outro, da ameaça de morte – a existência do outro e a real ou potencial ameaça de usurpação do *dominium* estabelecido, consolidado e transmitido pelo pater-famílias).

O desdobramento que Freud dá ao desejo/medo de vingança como constitutivo da própria subjetividade/sociabilidade caminha no sentido de aceitar a guerra como horizonte incontornável da própria existência humana. Contudo, ela pode se realizar de duas maneiras – cada uma delas, com efeitos completamente distintos. Antes de abordá-las, é mister apreciar a interpretação freudiana acerca da transformação da violência em direito.

Diz Freud: “Havia um caminho que levava da violência ao direito ou à lei” (FREUD, p. 420). A união de vários indivíduos fracos tendo em vista a

oposição e a resistência à ameaça do mais forte é o que, para Freud, transforma a violência em lei. Dessa forma, “o direito é o poder de uma comunidade” (ibidem). Nem por isso deixa de ser violência: “Continua a violência... A única diferença reside no fato de que o que predomina já não é a violência de um indivíduo, mas a da comunidade” (ibidem). O espectro de Hegel retorna com mais força. Mas agora a fonte é a dialética da qualidade e da quantidade esposada tanto na “Ciência da Lógica” quanto na “Enciclopédia”.

Uma vez que a condição do desenvolvimento da *Ideia* mediante o *Espírito* exige sua exteriorização na matéria (o que lhe imprime a dinâmica do tempo; o que torna o tempo história; e que confere à história o sentido de um universal singular – eis o substrato de qualquer filosofia da história, cujo propositor moderno é, segundo Koselleck, Ranke), a modificação consiste numa alteração qualitativa do estado – a mudança do estado propriamente dita. Porém, tal mudança só é possível em função do trabalho do tempo. De quê forma trabalha o tempo? O trabalho do tempo consiste na transformação qualitativa da matéria mediante a alteração quantitativa – progressivamente, o particular, o marginal, o minoritário contido num dado estágio amplia-se ao ponto de tornar-se prevalente e, com isso, dominante – o que implica numa transformação qualitativa – numa mudança de função (não haveria sentido na transformação se essa não acarretasse uma alteração das disposições originais – o que equivale a uma alteração na estrutura do poder – enfim, a uma mudança de época: uma mudança histórica).

Seja como for, a condição da transformação da violência/vingança em lei – para Freud – é simplesmente a composição. Ou seja, a condição da legitimidade é a convergência, a confluência da associação de múltiplos desejos de vingança em face de um inimigo comum ao qual não se pode resistir individualmente. A lei, então, não passa da representação unificada dessa associação. Por sua vez, tal representação já funciona como evidência da necessidade de associação – o que tem como contrapartida automática a percepção da incapacidade natural, da impossibilidade constitutiva da preservação da espécie humana sob condição de isolamento. O que distingue, portanto, o emprego do poder legítimo em face do ilegítimo é, antes de tudo, uma questão matemática. Mas não uma matemática abstrata, mas sim social.

Freud alerta para o fato de que a condição da legitimidade, da existência da lei, da autoridade, da soberania como atribuição de poder decorrente do assentimento da maioria, enfim, do Estado como poder de resistir constituído coletivamente em torno de uma ameaça comum é a “união

... estável e duradoura” (ibidem). Isso implica organização – o que acarreta um vínculo estabelecido em bases emocionais.

Ele não desenvolve aqui a argumentação sobre o que teceria tais vínculos emocionais. Mas ISS não nos impede de especular sobre eles. Hobbesianamente falando, é possível reputar à fragilidade o *fiat* desse *élan*. Mas isso não ocorre de modo automático. Deduz-se que a associação em função da fragilidade implica o reconhecimento de 1) uma força superior – o que se constata num nível puramente estético, empírico, 2) a percepção dessa força como ameaça (idem), 3) a percepção de outros indivíduos na mesma condição (o que exige um certo exercício de alteridade), e 4) a percepção da ameaça como algo permanente, isto é, que não se esgota na simples eliminação da ameaça imediata – o que reforça a tese de que não só o trabalho, mas também a ameaça constitui-se num fator da subjetividade/sociabilidade.

Tudo se encaminha para a percepção de que Freud – e a psicanálise – tem como fonte insuperável e incontornável Hobbes. Aspecto que resta ressaltado quando ele diz: “No entanto, para que a transição da violência para esse novo direito ou justiça possa ser realizada, é preciso que se atenda a uma condição psicológica. A união da maioria precisa ser estável e duradoura” (ibidem).

A argumentação transcorre no sentido de compreender o impulso associativo à racionalização do interesse – o que se dá em face da percepção da ameaça como algo transindividual – como algo que se dá necessariamente, antes de tudo, num nível *ontológico* – o que aceita o estado de natureza como *estado de guerra* (portanto, mais hobbesiano do lockeano). Segundo, a associação tendo em vista a ampliação da força (Rousseau). Terceiro, a aceitação de que a primeira formulação da Razão ocorre como cálculo – “O reconhecimento de uma comunidade de interesses desse tipo leva ao desenvolvimento de elos emocionais” (FREUD, p. 424) – aqui o argumento é profundamente rousseauiano (a matemática da adição que soma forças a serviço da manutenção). Quarto, que a Razão nada mais é do que a auto-percepção decorrente reconhecimento do interesse compartilhado – o que só é possível em função da ameaça. Quinto, é condição da manutenção da comunidade de interesses a renúncia – parcial ou total – da liberdade por parte do indivíduo (o que tem como consequência sua transferência e concentração): “violência superada pela transferência de poder para uma unidade maior, conservada por elos emocionais de seus membros” (ibidem).

Se fosse interrompida aqui a argumentação de Freud, a questão do poder estaria resumida a uma função do espaço. Dessa forma, não seria

possível atribuir à própria psique o desejo de poder, o instinto de morte, nem as disputas intra-territoriais. A política seria apenas uma função da geografia. A ameaça seria restrita ao elemento alheio à comunidade. Esmaeceria a função do pai – portanto, todo o sentido da autoridade.

Mas Freud é um gênio e não lhe escapam estas deficiências. Nesse sentido, ele abre o espaço para a tematização do conflito no interior da comunidade. Percebe a desigualdade entre os membros como condição do conflito intra-territorial. Além disso, aprecia o fator geracional como outro potencial conflitivo.

A condição da desigualdade pode ser (e é) interpretada antes de tudo como uma diferença quanto à capacidade física (“a comunidade é formada por elementos de força desigual – homens e mulheres, pais e filhos” (idem)). O destino dessa argumentação é óbvio.

Porém, há outra dimensão muito mais interessante, que não escapa a Freud – o desequilíbrio decorrente da própria instituição da lei. Aqui o tributo a Hobbes é evidente. Contudo, notável é a capacidade de Freud ir além de Hobbes. Segundo este, em seu *Leviatan*, a condição da prevalência da *Lei de Natureza* sobre o *Direito de Natureza* é a renúncia em face deste, combinada simultaneamente com a transferência da capacidade de exercê-lo ao soberano, ou seja, a concentração das múltiplas forças individuais (adição) num elemento externo, ulterior e com uma capacidade gigantesca de fazer frente (subjugar) ao interesse pessoal (enfim, dobrar a vontade de poder do indivíduo mais forte mediante emprego de uma força maior posto que advinda da união).

Este poder agora constituído representa, por um lado, o exercício do poder de cada indivíduo em face das eventuais ameaças – o *direito natural*; por outro, denota também a renúncia de cada indivíduo (o que é ao mesmo tempo, o reconhecimento da ameaça, do outro como ameaça, do desconhecimento do outro, do reconhecimento de si e para si da incapacidade de resistir ao mais forte, ou seja, a percepção da fragilidade, da necessidade da sociedade, do outro como condição da preservação) ao exercício desse poder e sua transferência a algo maior que é a sociedade, enfim, a representação da necessidade e da aspiração coletiva como condição do emprego da violência tendo em vista a sobrevivência.

Para Hobbes, a condição do exercício efetivo de tal aspiração exige a abdicação à participação na elaboração da lei. Daí ser seu pacto interpretado como de submissão. Por isso, o direito de resistência – ou seja, o

estabelecimento do poder constituinte em novas bases – é algo difícil de aceitar para Hobbes.

Freud parece, nesse ponto, seguir uma orientação de matiz lockeano. Percebe que a concentração do poder institui esse elemento abstrato – e, portanto, representativo – que é o Estado. Mas nota que o exercício do poder do Estado assenta-se no desempenho individual (ou seja, o governo como exercício do poder do Estado). É impossível a dissociação absoluta entre o interesse próprio e o representado uma vez que o exercício do poder é natural e constitutivamente favorecido com prerrogativas – o que traz automaticamente a concessão de vantagens extraordinárias ao indivíduo sem poder. É natural o desejo de preservação dessas vantagens uma vez que elas engendram uma condição de vida inseparável da existência individual. A mesma vantagem que faz nascer a lei é a que se plasma no desejo individual. A preservação desse poder implica a manipulação do poder do Estado em função do interesse próprio. Naturalmente, isso vai contra os interesses dos indivíduos que vivenciam a redução (via tributação, principalmente) uma maior redução de suas liberdades em função do gozo ampliado alheio. Isso gera uma disputa no Estado, pelo poder do Estado. Uma vez que o exercício do poder do Estado contra a maioria que lhe dá sentido, e, portanto, em favor do interesse pessoal se afirma, o domínio da lei transfigura-se em domínio da violência.

Escapa a Freud a percepção de que nunca o domínio pessoal, ou seja, o uso do Estado em favor próprio, reveste uma forma personalista. Como percebeu Maquiavel, a mediação institucional traz a vantagem de dotar de impessoalidade a vontade individual – algo que posterga ao máximo o exercício radical do direito de resistência. De todo modo, não lhe escapa que tal mudança ocorre sempre de forma radical, e decorre de uma transformação do poder de classe.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FREUD, Sigmund. Por que a guerra? In: **Obras Completas, volume 18 – O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas** (em compêndio) 1830: Vol. I – A Ciência da Lógica; Vol. II – A Filosofia da Natureza; Vol. III – A Filosofia do Espírito. São Paulo: Editora Loyola, 1997.

_____. **Ciencia de la Logica**. Argentina: Ediciones Solar, 1968.

_____. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre as origens e os fundamentos das desigualdades entre os homens**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VI

Joãozinho da Goméia – história e memória de um balalorixá

Taís Fernanda Noronha
José Geraldo da Rocha

Introdução

Este trabalho tem como proposta analisar a perspectiva de interdisciplinaridade através das áreas de conhecimento como história, sendo a interdisciplinaridade um tema em alta entre os debates acadêmicos atuais, temos como proposta não definir o conceito da mesma, mas levantar uma breve abordagem referente ao tema, a fim de pensarmos a interdisciplinaridade não apenas no sentido pedagógico, mas também, no epistemológico.

História e memória estão longe de serem conhecimentos distintos, entretanto, cada uma tem a sua particularidade e esse trabalho é justamente para debatermos como uma pode completar a outra, sendo assim, realizaremos um debate sobre a história e memória através da perspectiva do candomblé, com ênfase nas histórias e memórias do babalorixá baiano Joãozinho da Goméia.

Joãozinho da Goméia nasceu na Bahia no ano de 1914 e se transferiu para o Rio de Janeiro na década de 1940. Pai de santo, Joãozinho não atuava apenas no campo religioso, mas também no mundo das artes, já que era bailarino e coreógrafo e ainda mantinha uma relação com a grande mídia baiana e carioca, do período. Joãozinho da Goméia morreu em 1971, e até hoje, sua trajetória é motivo de pesquisas e estudos.

Debate acerca da interdisciplinaridade.

No processo histórico referente à formação da educação, percebe-se que durante muito tempo houve uma fragmentação do conhecimento e cada vez mais inserindo-se em um modo extremo especialização dentro de cada

epistemologia, onde cada área do conhecimento e produção passa a fazer sentido apenas para o especialista de uma determinada área, “assim cativado pelo detalhe, o especialista perde o sentido do conjunto, não sabendo mais situar-se em relação a ele”. (JAPIASSU, 1976, p. 94)

A interdisciplinaridade ganha força a partir dos anos 60 e atualmente tomou conta das discussões acadêmicas e essas discussões geralmente são tratadas a partir de dois pontos de vista, o pedagógico e o epistemológico. Pensando a interdisciplinaridade no campo da epistemologia, encontramos em seu aspecto produções em reconstrução e socialização, a ciências e seus paradigmas, o sujeito e a realidade. Pela ótica pedagógica, pensar a interdisciplinaridade é discutir questões curriculares, da natureza de ensino e aprendizagem escolar.

Atualmente, a interdisciplinaridade está relacionada a um contexto mais amplo, não se restringindo apenas a área da educação, mas a outras áreas ligadas a vida social, como por exemplo, a política, economia e tecnologia. Ao pensar a interdisciplinaridade no campo da educação é discutida por vários autores, em busca de superar a fragmentação nos processos de ensino e aprendizagem do conhecimento educativo.

De acordo com Frigotto (1995, p.3), a interdisciplinaridade se estabelece na forma de “o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Ou seja, há uma necessidade em fragmentar o conhecimento, entretanto, para estabelecer delimitações no conhecimento não precisamos necessariamente fragmentá-los.

Com relação às pesquisas, pensar interdisciplinaridade requer prática, uma questão de ousadia, busca e isso só é possível através da uma atitude de construção coletiva, de acordo com Alvarenga (2011, p.10), “interdisciplinaridade é uma nova atitude à questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos colocando-os em questão”.

Segundo Pombo (2005, p.10), “O que significa que, assim sendo, a interdisciplinaridade não é qualquer coisa que nós tenhamos que fazer. É qualquer coisa que se está a fazer quer nós queiramos ou não”. Entende-se que interdisciplinaridade é algo que fazemos dia a dia, ainda com que não percebemos e esse exposto irá tratar justamente isso, identificar em que momento de nossa pesquisa encontra-se o pensamento interdisciplinar.

Entretanto, ao falarmos em interdisciplinaridade é preciso compreender que não é simplesmente uma interação entre diferentes áreas do conhecimento, o pensamento interdisciplinar ele surge através da

comunicação e integração mútua dos conceitos epistemológicos, da metodologia e da organização referente à pesquisa. Além disso, pensar em uma pesquisa interdisciplinar é preciso que cada área tenha segurança e domínio de métodos, dados, conceitos e termos próprios de sua área de formação.

Japiassu identifica que o domínio de cada epistemologia é uma das exigências na metodologia de um trabalho interdisciplinar:

[...] uma exigência essencial se impõe: é indispensável que a interdisciplinaridade esteja fundada sobre a competência de cada especialista; [...] Uma segunda exigência, indissociável da primeira, impõe-se ao trabalho interdisciplinar: o reconhecimento, por cada especialista, do caráter parcial e relativo de sua própria disciplina de seu enfoque, cujo ponto de vista é sempre particular e restritivo; [...] A terceira exigência, que se torna cada vez mais imperiosa em nossos dias, porque culmina, de um modo ou de outro, num projeto concreto de ação concertada, consiste em polarizar o trabalho interdisciplinar sobre pesquisas teóricas ou aplicadas, com vistas a resolver determinado problema social ou institucional com o concurso de varias disciplinas a ele concernentes; [...] A quarta exigência que se impõe ao trabalho interdisciplinar converte-se numa necessidade de ultrapassagem ou de superação. (JAPIASSU, 1976, p.104-108).

A estrutura de uma educação na qual apresenta um conhecimento linear e tradicional prejudica a necessidade de ampliar-se em uma dimensão de possibilidades referentes às pesquisas científicas trabalhar interdisciplinar é enxergar além e a integração de diversas áreas de conhecimento transcende as expectativas das pesquisas. Exige realizar um trabalho interdisciplinar que requer tempo, vontade, interação e comunicação de ideias e um grupo interdisciplinar formado a partir de pessoas com formações distintas e conceitos próprios.

Uma breve história sobre a trajetória do babalorixá Joãozinho da Goméia

João Alves Torres Filho, ou como ficou popularmente conhecido, babalorixá Joãozinho da Goméia, sacerdote de candomblé, nasceu no dia 27 de março de 1914, na pequena cidade de Inhambupe, localizada no interior da Bahia. Integrava uma família católica e ainda adolescente atuava como

coroinha na igreja. Seu primeiro contanto com o candomblé foi por meio de sua mãe e de sua madrinha, que o levaram ao terreiro de Severiano Manuel de Abreu, mais conhecido como “pai Jubiabá”, com o intuito de curá-lo da constante dor de cabeça que ele sentia.

Nascido no município de Inhambupe, interior da Bahia no dia 27 de março de 1914, João Alves Torres Filho era um mulatinho franzino, neto de negros africanos, quando chegou a Salvador com 16 anos, levado por sua mãe Maria Vitoriana Torres, a Vó Senhora, a procura do terreiro do mais famoso pai de santo da Bahia, “o rico e temido Jubiabá”. (PERES,2014.p.75)

De acordo com Gama (2012), “Jubiabá também foi um pai-de-santo afamado, mas de pouquíssimo prestígio no meio do candomblé considerado tradicional...”. O fato de João ter iniciado o seu sacerdócio com pai Jubiabá era mal visto pelas casas de candomblé mais tradicionais da Bahia. Pai Jubiabá não era considerado um sacerdote de respeito, por não seguir uma linhagem de candomblé tradicional. Por ser de candomblé de caboclo, culto onde deuses yorubás são assimilados a entidades nativas indígenas, o tipo de culto dessas entidades não era bem quisto pelas tradicionais casas de candomblé baianas, que procuravam manter as raízes e a pureza dos cultos africanos.

Segundo Nascimento (2003), em um período onde a descendência africana era sinônimo de privilégio, Joãozinho da Goméia sofreu fortes críticas por sua feitura não ter sido nos moldes tradicionais do candomblé, além do fato de ser mulato e homossexual. Ainda assim, com apenas 18 anos iniciou a sua trajetória como babalorixá em Salvador, abrindo a sua roça no bairro São Caetano, mais precisamente na Rua da Goméia, praticando o candomblé que seguia os padrões da nação Angola, misturada aos cultos das entidades de caboclo.

No entanto, por incorporar o caboclo Pedra Preta, João Alves Torres Filho ficou conhecido também como João da Pedra Preta e as entidades atribuídas ao babalorixá eram Iansã (também sendo conhecida como Oiá ou Oyá) e Oxossi. Nesse período, também surgiu o apelido do qual o acompanhou durante toda sua trajetória como babalorixá, tendo surgido por causa do nome da rua onde era instalada a roça do jovem babalorixá.

Seu primeiro guia nos mistérios do Candomblé após a morte de Jubiabá foi Mãe Menininha do Gantois ou Escolástica Maria de

Nazaré, sendo ainda nessa época conhecido como Joãozinho da Goméia, pois o primeiro terreiro que fundou em Salvador ficava precisamente na Rua da Goméia, no bairro de São Caetano-periferia de Salvador. (NASCIMENTO. 2003, p.32)

Ainda de acordo com Nascimento (2003), em Salvador, Joãozinho começou a constituir sua fama como babalorixá, principalmente, após sua participação no II Congresso Afro-Brasileiro, realizado no ano de 1937. O II Congresso Afro-Brasileiro foi organizado pelo escritor Edison Carneiro, o evento, realizado em Salvador reunia diversos estudiosos, pesquisadores e líderes de movimentos negros, todos engajados nos estudos dos elementos de cultura negra, étnicas e raciais tendo como objetivo o desenvolvimento dos estudos afro-brasileiros e contou com a presença de inúmeros intelectuais, principalmente baianos, como por exemplo, Jorge Amado.

O II Congresso Afro-Brasileiro ocorreu entre os dias 11 e 20 de janeiro de 1937, nas dependências do Instituto Nina Rodrigues (pertencente à Faculdade de Medicina da Bahia) e do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB). Lá, reuniram-se intelectuais brasileiros, cientistas sociais estrangeiros e diversas lideranças negras ligadas, principalmente, ao universo afro-religioso da capital baiana. Dentre as atividades previstas, incluíram-se vistas aos terreiros mais “tradicionais” de Salvador, conferências, homenagens a figuras ilustres e apresentação e leitura de trabalhos que versaram sobre os múltiplos aspectos da presença africana no Brasil. (SILVA,2010. p 36)

A programação do evento demonstra que Joãozinho da Goméia teve ativa participação no II Congresso Afro-Brasileiro. Antecedendo a realização do evento, o jornal O Estado da Bahia vinculou diversas reportagens sobre o candomblé com o propósito de divulgar o evento e atrair participantes. Na ocasião, Joãozinho falou ao jornal sobre as suas expectativas com relação ao evento e diz abertamente sobre liberdade religiosa e a intervenção da polícia na realização de festas em sua roça.

Acho que o candomblé deverá solucionar, de uma vez, a questão da liberdade de religião. Para das a festa de domingo, tive que pagar 100\$000. Para outras pago 60\$000. A minha opinião final é a de que não deve haver pagamento nenhum. O candomblé deve ter a liberdade de funcionar quando quiser. Reconheço que alguns pais de santo abusam da licença. Mas que se há de fazer? Agora, assim como está é que não está certo. Penso que o

Congresso deve estudar muito um meio de resolver essa questão. Que diferença há entre a religião dos brancos e a religião dos negros?(GAMA,2012. p.100)



Recorte de jornal onde lê-se: “(...)Festa fetichista do candomblé da Goméia, do pae-de-santo João da Pedra Preta, em São Bartholomeu(...)

Fonte: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia – Disponível em:

<http://ighb.servcult.com.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl82.xis&cipar=phl82.cip&lang=por>

O ano de 1946 é marcado pela transferência de Joãozinho da Goméia para o Rio de Janeiro. Junto ao Pai João, também vieram alguns de seus filhos de santo; entretanto, a Goméia Baiana não se manteve fechada e tanto o terreiro que funcionava em São Caetano quanto o de Duque de Caxias, mantinham os seus calendários de atividades, de festas e rituais.

Joãosinho da Goméia, chega aos 32 anos de idade, no ano de 1946 ao município de Duque de Caxias, na Rua General

Rondon, bairro Copacabana, acompanhado de sua mãe de sangue e algumas filhas de santo, Joãozinho da Goméia, começa a investigar a viabilidade de instalação de uma nova Roça da Goméia naquele bairro. Joãozinho estava desacreditado com a sua atuação como pai-de-santo em Salvador, pois sabia que lá o campo religioso era tomado pela nação kêtu, não que a Roça da Goméia, tenha obtido fracasso, nada disso, é que apesar de já ter a roça do Axé Opô Afonjá também, esta não tinha grandes pretensões, o negócio do Axé Opô Afonjá era mesmo em Salvador, aqui no Rio de Janeiro, o campo já estava naturalmente aberto para a macumba, umbanda e kardecismo, pois aqui no Rio de Janeiro não tinha tradição de grandes nomes do candomblé, e Pai João encontrava a segurança de um território parcialmente virgem e de grande projeção. A chegada da Roça da Goméia não foi somente importante para a ampliação do espaço do culto afro-brasileiro, mais também para o aumento de recursos financeiros para a Baixada Fluminense, pois na década de 1950, esta região estava se estruturando social, cultural e economicamente. (NASCIMENTO, 2003, p.18)

Ao se estabelecer em Duque de Caxias, o babalorixá tornou o seu terreiro conhecido por toda a Baixada Fluminense e isso foi possível por causa da relação que Joãozinho da Goméia passou a ter com a mídia e imprensa carioca e por divulgar as atividades realizadas em seu terreiro através de distribuição de panfletos.

Na obra *O Negro Baiano Pai Joãozinho da Goméia: o candomblé de Duque de Caxias na mídia dos anos cinquenta*, Joselina da Silva identifica a participação que Joãozinho da Goméia teve como colaborador da sessão *Ao cair dos Búzios* no jornal *Diário Trabalhista* e faz uma abordagem sobre a relação do pai de santo com os veículos de mídia do período. Nessa coluna, o babalorixá dava consulta espiritual para os leitores, além de conselhos aproveitando o espaço no jornal para a divulgação de seu terreiro.

Volta seção “Ao cair do Búzios”. A partir do dia 2 de fevereiro próximo, Joãozinho da Goméia, o mais poderoso Babalaô do Brasil, passará a responder as cartas – consultas que a ele dirigirem... Conforme é do conhecimento dos nossos leitores, Joãozinho da Goméia respondeu pelas colunas desta folha, milhares de cartas que a ele enviaram pessoas não só desta capital, como de todos os estados do Brasil.... Está pois o Babalaô baiano, “Filho de Oxosse” o protegido de Yansã pronto para atenuar os males físicos e espirituais dos seguidores da seita, dos crentes e os incrédulos, pois que sua missão é

praticar o bem a todos que a ele recorrerem.. (SILVA,2010, p.44)

O jeito irreverente de Joãozinho da Goméia trouxe não apenas fama, mas também uma legião de críticos, seguidores de cultos de matrizes africanas que não concordavam com a maneira que o babalorixá levava a vida e o seu sacerdócio. A paixão que Joãozinho tinha pelo carnaval não seria um problema se não fosse pelo carnaval carioca de 1956, onde o sacerdote travestiu-se de mulher, a sua fantasia ficou conhecida como “Arlete”.

João Alves Torres Filho, ou como ficou mais conhecido, Joãozinho da Goméia, morreu no dia 19 de março de 1971, em São Paulo, aos 57 anos. O babalorixá foi até São Paulo para um compromisso de cunho religioso no terreiro de um de seus filhos de santo, Paulo Sergio Nigro, conhecido como Gitadê. Isso demonstra como o candomblé da Goméia expandiu-se para a região sudeste.

No dia 05 de fevereiro de 1971, o babalorixá desmaiou durante a cerimônia religiosa e foi levado para o Hospital das Clínicas onde o diagnosticou com um tumor na cabeça. Joãozinho da Goméia ficou internado no hospital até a data de sua morte, no dia 19 de março de 1971.

Joãozinho da Goméia, preservação da história e memória do babalorixá

Durante as leituras realizadas para este artigo, percebemos que nossos estudos se aproximam dos conceitos de história e memória que, a nosso ver, estão ligados. Pensamos que ao integrarmos ambos, isto nos possibilitaria uma abordagem mais aprofundada ao que se refere à trajetória da vida de Joãozinho da Goméia.

Com a morte do babalorixá, o reconhecimento que o consagrou como o “rei do candomblé” permaneceu como referência e é algo que ultrapassa décadas, sendo motivo de pesquisas, exposições e tantas outras intervenções culturais. É inegável que o babalorixá foi um fenômeno não só no candomblé, mas no âmbito artístico e no carnaval, tendo em vista sua atuação como bailarino e coreógrafo. Joãozinho da Goméia recebeu o título de “rei do candomblé”, provavelmente pela a sua personalidade irreverente e pelo *glamour* que trouxe para a cultura e religiosidade de matrizes africanas.

História e memória são dois vínculos com o passado; entretanto, ambas abordam de maneiras distintas essa relação. Enquanto a história

sustenta-se através das fundamentações teóricas e científicas, a memória tem em sua abordagem uma relação afetiva com o passado.

A memória é uma narrativa pessoal e de experiência individual, ou seja, lembranças individuais adquiridas de forma pessoal e com uma extensa relação de afetividade. Podendo ser seletiva, concentrando-se apenas em alguns fatos, geralmente, aos que interessam o indivíduo. A história tem em suas relações o comprometimento com a problematização, com os teóricos, com as críticas e reflexões e seus fundamentos são pautados através das ciências metodológicas e de acordo com Marc Block, “A história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado: “A própria noção segunda a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda.” Seu objeto é “o homem”, ou melhor, os “os homens”, e mais precisamente “homens no tempo”. (BLOCH:2002,p.24)

Segundo Pierre Nora,

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe a outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. (NORA, 1900, p.9)

Ainda, de acordo com Maurice Halbwachs, na obra *A Memória Coletiva*, a memória coletiva ou social não se deve confundir com a história, até porque a memória é sempre vivida de maneira física ou afetiva. Ao tratarmos de memória, precisa-se ter cuidado para que a mesma não seja manipulada ou forjada.

A nosso ver, os estudos sobre o candomblé podem se conectar a memória, até porque as religiões afro-brasileiras têm como uma característica particular: transmitir oralmente os princípios e as práticas doutrinárias. Não há a existência de livros sagrados ou algum registro de suas doutrinas como algo unificado.

Atualmente, há diversas produções sobre o candomblé ou de outras vertentes de religiões de matrizes africanas. Entre pesquisadores que se dedicam às pesquisas de religiões de matriz africana no Brasil, podemos

identificar Ruth Landes, Edison Carneiro, Agenor Miranda Rocha, entre outros.

Resolvi trazer a público, em forma de livro, algumas informações acerca da religião africana no Brasil, mais especificamente do candomblé de Ketû no Rio de Janeiro. Não se trata de uma obra completa sobre o assunto; são passagens que povoam a minha memória e são uma ínfima parcela da totalidade do tema. (ROCHA:2000, p.17)

Acerca da trajetória de Joãozinho da Goméia, novos trabalhos dão conta do tema. Na obra “Vestidos de Realeza: Fios e nós centro-africanos no candomblé de Joãozinho da Goméia”, a autora Andrea Mendes, realiza uma análise referente à cultura africana, apresentada em roupas produzidas pelo babalorixá em cerimônias de cunho religioso.

Já na obra de Elizabeth Castelano Gama, intitulada como “Mulato, Homossexual e Macumbeiro: que rei é este? Trajetória de Joãozinho da Goméia (1914-1971)”, a autora realiza um balanço historiográfico ao que se refere a trajetória do babalorixá, abordando também o fato de o pai de santo ter sido como referência do candomblé do sudeste do Brasil.

O ano de 2014 foi um ano representado por diversas iniciativas ao que se refere à preservação da memória do pai de santo Joãozinho da Goméia, justamente por ser ano no qual o babalorixá completaria 100 anos, se vivo estivesse.

Entre os dias 19 e 20 de novembro de 2014, foram realizados eventos no espaço conhecido como Museu Vivo do São Bento, no município de Duque de Caxias, atividades em comemoração a centenário de Joãozinho da Goméia. Entre as atividades, ocorreram lançamentos de livros e a inauguração de um memorial que leva o nome do babalorixá. Nessas comemorações, autores como Andrea Mendes e Elizabeth Gama, que tiveram como temática de pesquisa a vida do babalorixá, transformaram suas teses de mestrado em edições impressas, em uma série conhecida como “Recôncavo da Guanabara”.

No dia 01 de dezembro de 2014, no plenário da Câmara Municipal de Duque de Caxias, foi realizado o seminário intitulado “Memória e Identidade: 100 anos de Joãozinho da Goméia”, o evento contou com mesas de debate e com a participação daqueles que foram filhos-de-santo do babalorixá.

Entre tantas pesquisas referentes à trajetória daquele que foi considerado o “Rei do Candomblé”, nos cabe abordar neste trabalho de pesquisa compreender a notoriedade e a fama que Joãozinho da Goméia obteve como pai de santo, não só em Duque de Caxias, mas todo o Rio de Janeiro e isso não se restringem apenas ao campo religioso, mas também aos contatos com a mídia carioca, integrantes da alta sociedade como, por exemplo, artistas, políticos e intelectuais, tendo como enfoque a participação do babalorixá no II Congresso Afro-Brasileiro, onde nota-se que naquele evento o pai-de-santo ascende como um notório sacerdote do candomblé.

O II Congresso Afro-Brasileiro foi o ponto crucial para a construção e projeção de Joãozinho da Goméia como um dos babalorixás mais populares da Bahia. Com o apoio da imprensa baiana do período e a participação do babalorixá no congresso, não só o projetou como também o aproximou de alguns intelectuais do período.

Joãozinho da Goméia teve ativa participação no II Congresso Afro-Brasileiro e antecedendo a realização do evento, o babalorixá foi vinculado a diversas reportagens sobre o candomblé com o propósito de divulgar o evento e atrair público.

Considerações Finais

Com a nossa abordagem, buscamos ao longo deste estudo compreender a notoriedade e a fama que Joãozinho da Goméia obteve como pai de santo, não só em Duque de Caxias, mas todo o Rio de Janeiro e isso não se restringem apenas ao campo religioso, mas também aos contatos com a mídia carioca, integrantes da alta sociedade como, por exemplo, artistas, políticos e intelectuais. O jeito irreverente do pai de santo fez com o que o seu candomblé ultrapassasse os terreiros, entrasse a nas boates, no carnaval carioca e em grandes eventos.

Entende-se que a Goméia duquecaxiense foi um fenômeno. Em um período no qual outros terreiros vinham de Salvador e instalavam-se na Baixada Fluminense, a Goméia teve o seu *status* de importância por se consolidar não só nessa região, mas em toda a região sudeste do país.

A Goméia duquecaxiense representou um espaço onde havia uma integração entre diferentes níveis sociais e de classes, passando a ser um ponto de encontro não só de quem era da religião, mas de pessoas de diversos segmentos sociais, como por exemplo, artistas, políticos influentes e

integrantes da alta sociedade duquecaxiense e carioca. As festas na Goméia duquecaxiense eram sempre registradas e divulgadas pela mídia.

Conclui-se então, que ainda que com a morte do babalorixá, a denominação como rei do candomblé ficou como referência de Joãozinho da Goméia como o Rei do Candomblé é algo que ultrapassa décadas, sendo motivo de pesquisas, exposições e tantas outras intervenções culturais. É inegável que o babalorixá foi um fenômeno não só no candomblé, mas no âmbito artístico e no carnaval, tendo em vista sua atuação como bailarino e coreógrafo. Joãozinho da Goméia recebeu o título de rei do candomblé pela sua personalidade irreverente e pelo glamour que trouxe para a cultura e religiosidade de matrizes africanas.

Referências Bibliográficas

BLOCK, Marc. Apologia da História ou o Ofício do Historiador.

CUNDURU, Roberto. **Das casas às roças: comunidade de candomblé no Rio de**

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Trad. De Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La Mémoire Collective.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GAMA, Elizabeth Castelano. **Mulato, homossexual e macumbeiro: que rei é este? Trajetória de João da Goméia**. Niterói. 2012 .

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

MENDES, Andrea. **Vestidos da realeza: contribuições centro-africanas no Candomblé de Joãozinho da Goméia (1937-1967)** – Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. – Campinas, SP. 2012.

NASCIMENTO, Andréa. **De São Caetano à Caxias: Um estudo de caso sobre a trajetória do Rei do Candomblé Joãozinho da Goméia**. 2003.

NORA, Pierre. **Entre memória e História, a problemática dos lugares**. 2000

ROCHA, Agenor Miranda. **As nações de Kêtu: origens, ritos e crenças: os candomblés antigos no Rio de Janeiro**. Mauad Editora Ltda. 2000

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes**.

PERES, Guilherme. João da Gomeia: Sacerdote do Candomblé em Duque de Caxias. **Revista Pilares da História**, ano 13 – numero 14- maio de 2014

SILVA, Joselina da. O negro baiano pai Joãozinho da Gomeia: o candomblé de Duque de Caxias na mídia dos anos cinquenta. **Revista Magistro**. Vol 1. N1.p43. 2010.

VII

Mulher-Maravilha e Pádmé Amidala: Heroínas e Empoderadas?

Rosane Cristina de Oliveira
Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte

Introdução

As discussões sobre gênero, especialmente as que envolvem a questão da mulher na sociedade contemporânea intensificaram-se nas últimas décadas do século XX e continuam no século XXI. Ao mesmo tempo, os papéis femininos atribuídos às mulheres ao longo do “tempo” parecem encontrar, na contemporaneidade, dificuldade de mudanças, muito embora tenhamos alguns avanços neste sentido.²⁵ Obviamente, algumas transformações vêm ocorrendo desde que Simone de Beauvoir, em *O Segundo sexo*, problematizou os aspectos peculiares acerca da mulher e do feminino dentro de uma sociedade que insistia em manter as mulheres na subalternidade e recolhida aos “lugares” que o homem permitia que “elas” ocupassem. Infelizmente, parece que o século XXI caminha a passos lentos desde que Beauvoir ousou afirmar que “ninguém nasce mulher, torna-se”. E, mais: em tempos de crise, seja política ou identitária, seria fácil revogar (até mesmo em âmbito institucional) as conquistas femininas.

O feminismo, na condição de uma corrente ideológica fundamental para a busca da igualdade de condições entre os sexos, ainda aparece no senso comum como algo que diz respeito à ideia de “aversão aos homens”. Em contrapartida, o machismo²⁶ devidamente naturalizado seja sob a perspectiva

²⁵ No século XX, a luta política pelo direito ao voto é um dos exemplos das conquistas femininas.

²⁶ Neste artigo, usar-se-á a conceituação de machismo apresentada por Mary Pimentel Dumont (1980, p. 81): “O machismo enquanto sistema ideológico, oferece modelos de identidade tanto para o elemento masculino como para o elemento feminino. Ele é aceito por todos de imediato pela “liderança” masculina. Ou seja, é através deste modelo normalizante

do patriarcalismo ou na lógica de sua naturalização do ponto de vista cultural, constitui um dos agravantes tanto para a busca da igualdade entre os sexos, como no combate das violências cometidas contra mulheres ou qualquer sujeito cuja representatividade esteja no feminino.

Portanto, falar de feminismo suplanta a dimensão do termo “mulher”. Essa constatação, enunciada por Judith Butler em *Problemas de Gênero*, se dá justamente porque o uso do termo remete à ideia de dominação por parte do masculino. Entretanto, tal dominação é para além do masculino como o dominador. A própria sociedade e suas questões culturais, históricas e até mesmo psicológicas traduz-se em múltiplos olhares sobre o feminino e o que é, de fato, ser mulher. Por este motivo, feminismo está distante conceitualmente e ideologicamente da ideia de oposição ao masculino, mas, sim, baseado na ideia (radical) de que mulheres são pessoas. A igualdade de gênero, nesta perspectiva, perpassa pela necessidade de pensar a representatividade feminina suplantando a dimensão “mulher”.

A representatividade feminina, embora inserida na dificuldade de pensar a partir de caminhos distantes da dicotomia masculino x feminino, encontra nas heroínas das Histórias em Quadrinhos – HQs – e na arte cinematográfica um lugar de destaque e de construção de empoderamento... será? É na tentativa de responder esta indagação que este breve texto se insere. Há, de fato, um número expressivo de personagens femininas nas HQs e nas produções cinematográficas. A maioria delas saiu das HQs para as telas do cinema, como é o caso da Mulher-Maravilha. Outras, foram constituídas diretamente para o cinema, como a rainha Padmé Amidala, personagem da saga *Star Wars*. O que há de comum entre essas personagens? Ambas são heroínas, mulheres fortes e, resta saber se seus papéis, sejam em galáxias distantes ou “enviada do Olimpo” para “cuidar” dos habitantes terrestres, são suficientes para que representem mulheres empoderadas.

Nesse sentido, é válido ressaltar que as criações desses papéis femininos foram produzidos sob a égide da indústria cinematográfica e da indústria das HQs que, por sua vez, são regidas por homens, literalmente, de negócios que visam lucrar com suas produções. Adorno e Horkheimer (2009) apontam que a indústria cultural, seja ela de qual ramo/especificidade for, visa

que homem e mulher “tornam-se” homem e mulher, e é também através dele, que se ocultam partes essenciais das relações entre os sexos, invalidando-se todos os outros modos de interpretação das situações, bem como todas as práticas que não correspondem aos padrões de ralação nele contidos.”

o lucro tal como qualquer outro negócio e que, para atingir tal objetivo, vai se utilizar da linguagem, personagens e ações dos mesmos para construir produtos com grande potencial de consumo. Para terem tal potencial, é imprescindível que esses produtos dialoguem bem com o senso-comum e sejam bem recebidos por seu público-alvo estimado, basicamente, homens brancos com certo poder aquisitivo.

Neste breve texto, a construção de um diálogo conceitual acerca das categorias de gênero, empoderamento, cultura, feminismo e arte traduzem a necessidade e a importância da interdisciplinaridade no processo de análise da problemática dos papéis femininos exercidos na atualidade. Para além de um simples diálogo entre as áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade é um processo cuidadoso, difícil e de exercício constante de elaboração de conhecimento, a partir do reconhecimento do entrelaçamento coerente e desafiador entre as disciplinas com o intuito de produzir um estudo pautado em múltiplos olhares (POMBO, 2005).

Assim, a sociologia, a antropologia, a história, a arte e a política são áreas pelas quais o diálogo sobre as heroínas e o empoderamento feminino perpassam. Tanto a Mulher-Maravilha quanto a Senadora Amidala, situam-se em momentos históricos distintos, inseridas em uma trama cultural que as aloca em terrenos diferenciados do ponto de vista temporal, mas que culturalmente apresentam pouco distanciamento. Do ponto de vista sociológico e antropológico, a discussão de gênero²⁷ e o feminismo perpassam pela necessidade de observarmos o contexto que instigou a construção dessas personagens por suas indústrias culturais. A Mulher-Maravilha, personagem criada em 1941, é, de fato, filha da guerra. Durante a segunda-guerra mundial, representou, de certa forma, a fonte “sobrenatural” que seria capaz de combater os piores “malfeitores”, uma vez que possuía força “sobrenatural”, agilidade e inteligência para além do comum. Mais precisamente, uma mulher mortal não alcançaria tais características. Perpetuação do machismo, certamente!

A política e o poder político, também elementos caros para as mulheres, foi uma das contradições que acompanharam a caminhada intergaláctica da rainha Amidala. Senadora da República, que tinha representação de diversos planetas de inúmeras galáxias, ousada e

²⁷ Durante algum tempo, grande parte dos estudos de gênero estiveram voltados para a questão feminina. Entretanto, ressalto que gênero é para além da dimensão do masculino e do feminino, a partir da visão binária de sexualidade.

extremamente crítica em relação aos rumos que a política para o comércio estava seguindo, e, ainda, inteligente e estratégica, não recebera na condição de personagem, um papel social feminino à sua altura. Forte e importante na trama, Amidala é relegada ao status de mãe dos filhos de Anakin, futuro Darth Vader (o mais temido por toda galáxia). O protagonismo feminino não se estabeleceu de fato e, novamente, os olhares para o domínio exercido pelo masculino prevaleceu. Aqui, Pierre Bourdieu, em *A Dominação Masculina*, é um bom referencial para discutirmos como historicamente e culturalmente, como o masculino se sobrepõe ao feminino, seja na questão corpórea, sexual ou de poder político. Ainda mais se temos como público-alvo, de tais produtos culturais, o homem/o masculino/o patriarcado.

Nas artes, especificamente no cinema, os personagens que antes estavam em desenhos e pequenas histórias contínuas das HQs, ganharam suas personificações e adaptações. A indústria e a linguagem cinematográfica, respondem ao contexto socioeconômico, político e cultural tanto a partir de “quem escreve” quanto das estruturas de poder sob as quais a produção da obra está inserida. Assim, as heroínas Mulher-Maravilha e Padmé Amidala são produtos de uma esfera de poder não somente masculina que as cerca em sua concepção enquanto personagens, mas também, de um sistema de produção capitalista ocidental que continuamente monetiza corpos, imagens, linguagens e ideologias. Essa monetização, tal como dito acima, faz parte das estratégias para obtenção de lucro das indústrias culturais. Filmes e HQs são produtos tangíveis e seus conteúdos também se tornam tangíveis e abastecem outras indústrias parceiras, como as de brinquedos, de livros e de bonecos. As ideologias difundidas por tais produtos culturais são muito bem estabelecidas a partir de estratégias econômicas que, por sua vez, determinam a construção ideológica de corpos e imagens, a partir de seus interesses próprios, que visam o lucro e a hegemonia de concepções que possibilitem tornar a lucratividade contínua.

Corpo, força e dominação: a Mulher-Maravilha criada para a guerra?

No contexto da segunda guerra mundial, surgia a Mulher-Maravilha. Em 1941 foi publicado a primeira HQs com a heroína olimpiana. Embora a personagem não estivesse ligada diretamente ao contexto da guerra, sua criação representou um momento interessante para as questões feministas da época. Um estudo interessante sobre a Mulher-Maravilha foi desenvolvido

por Beatriz Pan Chacon (2010), em sua dissertação de mestrado intitulada *Mulher e Mulher-Maravilha: uma questão de história, discurso e poder (1941 a 2002)*. Para a autora, várias questões envolveram a criação, o percurso e várias fases dos quadrinhos com o título de Mulher-Maravilha. A guerreira amazona ora representava algo de feminismo, protagonismo para além de uma heroína, ora trazia elementos típicos de uma cultura machista e, por vezes, misógina. Essas variações dependiam dos editores, desenhistas e criadores das sagas e seus discursos, seja para os quadrinhos ou para as séries de televisão, especialmente nos anos 1970 (PAN CHACON, 2010).

Criada do barro a partir de uma “súplica” da rainha Hipólita, Diana nasceu para o combate, assim como todas as demais Amazonas habitantes da Ilha Paraíso. Em linhas gerais, a personagem combateu, ao longo das inúmeras HQs um número considerável de vilões, entretanto, indo na contramão do que significa mitologicamente “ser uma amazona”, inseriu-se nas histórias outro personagem que, direta ou indiretamente, arrebataria o “coração” de Diana, Steve Trevor. Provavelmente, ao sugerir romance entre uma guerreira amazona e um soldado mortal, mas extremamente impetuoso, traduziu-se a lógica conservadora em torno do “lugar” que a mulher deveria continuar ocupando, não importando o quanto de “heroína” pudesse possuir ou realizar. Este lugar diz respeito a cultura machista e este aspecto aparece nos quadrinhos e é preservada na produção cinematográfica e televisiva da Mulher-Maravilha.

Outro aspecto que parece traduzir não somente o machismo, mas a objetificação do corpo feminino (cujas lutas feministas contra tal processo está em voga), está no “foco” que tanto os quadrinhos mais recentes da Mulher-Maravilha, como a produção cinematográfica insiste em reafirmar. Obviamente que a forma corpórea (“sarada”) retratada nos quadrinhos diz respeito não somente a força física típica das amazonas expressa na forma musculosa, mas também no “consumo” do corpo feminino produzido para os “olhares” masculinos – público-alvo principal desses produtos culturais. Nesta linha interpretativa, vale ressaltar a subordinação do corpo feminino em relação ao masculino, conforme elucidou Pierre Bourdieu (2002, p. 39),

Aos que objetariam que inúmeras mulheres romperam atualmente com as formas tradicionais daquela contenção, apontando sua atual exibição controlada do corpo como sinal de “liberação”, basta mostrar que este uso do próprio corpo continua, de forma bastante evidente, subordinado ao ponto de vista masculino (como bem se vê no uso que a publicidade faz

da mulher, ainda hoje, na França, após meio século de feminismo): o corpo feminino, ao mesmo tempo oferecido e recusado, manifesta a disponibilidade simbólica que, como demonstram inúmeros trabalhos feministas, convém à mulher, e que combina um poder de atração e de sedução conhecido e reconhecido por todos, homens e mulheres, e adequado a honrar os homens de quem ela depende ou aos quais está ligada, com um dever de recusa seletiva que acrescenta, ao efeito de “consumo ostentatório”, o preço da exclusividade.

Na produção recente para o cinema, a construção da personagem parece não ter fugido a esta regra: ao deixar a Ilha Paraíso para “salvar” os habitantes “inocentes” da terra, o faz acompanhada e quase tutelada por Steve Trevor. Este, desde o início mostra-se interessado na beleza física da amazona e tenta mostrar, com pequenas atitudes não somente seu interesse, mas também sua “virilidade”. A trama prossegue e o romance entre Trevor e Diana acontece sutilmente. Deste momento em diante, a heroína passa a ser coadjuvante em relação à inteligência e coragem de Trevor, que consequentemente salva, de fato, o mundo. Ela, a filha de Hipólita, somente reage e termina o processo de destruição do mal após perceber o significado de Trevor e seus sentimentos por ele... Logo, sua motivação para permanecer e vencer a batalha encerra-se na coragem do outro e não em sua missão na condição de amazona guerreira.

Do ponto de vista midiático, é possível notar em diversas esferas a necessidade de atrelar um “suposto” protagonismo feminino, ao final, à uma certa supremacia masculina. E isso não é aleatório. Faz parte da construção simbólica da dicotomia masculino x feminino que, culturalmente, aloca as mulheres (ou o feminino) na condição social e “necessitadas” da presença do masculino. Concepção hegemônica que a indústria cultural replica e, por vezes, finge questionar.



Figura 1 (<http://paiwings.blogspot.com.br/2012/01/>)

A Mulher-Maravilha das HQs mais recentes, tem o corpo extremamente forte (conforme na figura 1), mas não necessariamente para mostrar sua força, mas sim para satisfazer os “novos” desejos corpóreos do masculino. Esse “trabalho de transformação dos corpos”, seria também uma forma de dominação. Para Bourdieu (2002, p. 70),

A masculinização do corpo masculino e a feminilização do corpo feminino, tarefas enormes e, em certo sentido, intermináveis que, sem dúvida, hoje mais do que nunca, exigem quase sempre um gasto considerável de tempo e esforços, determinam uma somatização da relação de dominação, assim naturalizada.

Na versão para o cinema a dimensão corpórea altera-se. A amazona é interpretada por uma atriz magra, esguia, com formas que respondem melhor à própria indústria da moda, por exemplo. Para além da discussão sobre o corpo e da força física, a representatividade que a Mulher-Maravilha

possui, por mais que signifique protagonismo feminino, a questão do empoderamento que poderia ser sugerido a partir desta personagem não alcançou êxito de fato. Resta saber se a apreciação da obra cinematográfica (que chega mais rapidamente ao imaginário social), por parte dos espectadores será decodificada a partir da valorização e empoderamento do feminino, retratado em Diana, ou se o que irá perdurar será o romance onde a “mocinha” rende-se e reconhece a força do “herói” e a ele eleva suas motivações e importância social.

Há muito tempo em uma galáxia distante...

Em uma Ilha isolada no globo terrestre ou em uma galáxia distante, a problemática do gênero e o feminino são similares. Se a Mulher-Maravilha, com sua força e determinação não alcançou o protagonismo de fato, a Senadora da República e uma das maiores forças políticas de galáxias distantes também não. A rainha Padmé Amidala, personagem da obra cinematográfica *Star Wars* escrita por George Lucas, tem um papel fundamental na trama. Amidala aparece na que seria a primeira trilogia de *Star Wars*. Nesta sequência, as mulheres têm mais visibilidade do que a trilogia que foi ao ar na década de 1980. Há mulheres Jedi (embora não possuam falas ao longo dos filmes), e a atuação marcante de Amidala é decisiva para os rumos que o Comércio Intergaláctico irá seguir. Entretanto, como enfatizou Cole Bowman (2015, p. 197), “não é fácil ser mulher em qualquer universo, mas talvez isso seja especialmente mais difícil numa galáxia muito, mas muito distante, onde os únicos modelos femininos óbvios são uma princesa e uma rainha, ambas intimamente relacionadas com o Lord Sombrio que tenta controlá-las”.

Bowman (2015, p. 198), parte da ideia de “mulheres fortes” para analisar a presença feminina no universo *Star Wars* apoiando-se na literatura feminista: “o feminismo não é uma instituição que pretende subjugar os homens e afirmar um paradigma feminino dominante. Ao invés disso, é uma instituição que insiste na igualdade entre os sexos, seja em Toronto ou em Tatooine.” Sem dúvida, Amidala é uma “mulher forte” e personifica uma série de atributos que a coloca na condição de mulher empoderada. Será?

De um lado, a rainha de Naboo é apresentada como a principal, destemida, com imenso capital cultural e econômico (é da realeza), desafiadora e dona de suas decisões. Estas decisões são para si e para a “nação” que representa e além... afinal, as galáxias enfrentavam um

descontrole da força e ela, a rainha, tentava de todas formas a partir do poder político exercido no Senado, impedir que o lado sombrio se estabelecesse.

Por outro lado, apaixonada por Anakin Skywalker (futuro Darth Vader), casa-se com ele e, tempos depois engravida. Passa, então a viver um novo drama: mesmo percebendo a inclinação de Anakin pelo lado sombrio, o protege. A trama, então, parece retirar de cena a Senadora Amidala, mulher forte e impetuosa, e sede lugar a Padmé sensível e, de certa forma, refém do “amor” e tutelada pelo futuro vilão mais temido de toda galáxia. Anakin, já sob o domínio do lado sombrio da força, comete violência contra Padmé utilizando como subterfúgio seu suposto “amor” por ela e, ainda, admite que faria de tudo para protege-la mesmo que fosse necessário ir para o lado sombrio... Na galáxia distante ou na esquina da casa ao lado, a lógica machista de dominação é visível e, ao mesmo tempo, mascarada pelo “romantismo”.

Assim, conclui Bowman (2015, p. 208-209),

O problema para qualquer mulher forte, independente de quem seja ou do tempo em que vive, é a situação social na qual ela estabelece sua vida. [...]

Contexto importa. Por mais maravilhosa que seja uma figura feminina, sua eficácia e legado só podem se sustentar caso a sociedade ao redor permita que isso aconteça. Leia só pode ser uma verdadeira heroína de nossa história se o público aceitar como tal. Padmé pode apenas nos lidar para o lado da luz se a seguirmos. Sabé, Cordé e Dormé só podem dar voz às mulheres marginalizadas da galáxia se nós as ouvirmos.

Uma questão diferenciadora entre Padmé Amidala e a Mulher-Maravilha é a exposição do corpo. A personagem Amidala é um ícone de moda intergaláctica e suas vestes ao longo da trama são exuberantes e, em momento algum, suas formas são ressaltadas como objetificação ou poder sexual (o mesmo não acontece com sua filha, a princesa Leia, que em alguns momentos aparece com roupas sensuais e nitidamente insinua a sexualidade como fonte de poder, ao ser “escravizada” por Jabba). Entretanto, ao longo de todo *Episódio III*, Amidala é a única mulher a falar... o que isto significa? As demais personagens femininas da trama não eram importantes e, de certa forma, Amidala era da realeza e exercia poder político: conquistou o “lugar”! Dito isto, o empoderamento perpassa, neste caso, pela condição socioeconômica que as mulheres possuem.

Afinal... a filha de Hipólita e a Senadora representante de Naboo são mulheres empoderadas?

O empoderamento é um termo relativamente novo e, por este motivo, ainda em construção do ponto de vista conceitual. De acordo com o documento lançado pela ONU, intitulado ONU Mulheres, empoderamento significa

Dar ou adquirir poder ou mais poder. O empoderamento significa uma ampliação da liberdade de escolher e agir, ou seja, o aumento da autoridade e do poder dos indivíduos sobre os recursos e decisões que afetam suas próprias vidas. A pessoa empoderada pode definir os seus objetivos, adquirir competências (ou ter as suas próprias competências e conhecimentos reconhecidos), resolver problemas e desenvolver seu próprio sustento. É, simultaneamente, um processo e um resultado. Fala-se, então, do empoderamento das pessoas em situação de pobreza, das mulheres, dos negros, dos indígenas e de todos aqueles que vivem em relações de subordinação ou são desprivilegiados socialmente. (ONU MULHERES, 2016).

Em geral, falar de empoderamento feminino refere-se à inserção das mulheres no contexto econômico, promovendo a busca por igualdade política, social, econômica. Isto ocorre, pois, as mulheres ainda estão em condições desiguais no que tange a profissionalização e cargos, no âmbito do exercício político nos espaços legislativos, executivos e judiciários. Em outras esferas, culturais e sociais, as mulheres ainda compõem a parcelada população que tem seus corpos tutelados, suas perspectivas mediadas por padrões culturais excludentes e expectativas que limitam seu poder de ação, de emancipação e de visibilidade.

A rainha Amidala e a amazona Diana, embora não sejam desprivilegiadas socialmente e economicamente, em um dado momento de suas trajetórias têm sua liberdade de responder por suas vidas, de certa forma cerceada. Assim, se observarmos a ideia do empoderamento feminino como sendo o total alcance dos direitos das mulheres em responder por seu corpo, sua vida econômica e demais esferas sociais da vida pública e privada, as

heroínas Mulher-Maravilha e Padmé Amidala, não são totalmente empoderadas. Só em parte!

Essas personagens, concebidas a partir de diversos olhares e elementos culturais a partir de seus criadores, produtores, roteiristas, estruturas econômicas e da indústria cultural, transbordam, tanto nas telas dos cinemas, como nas HQs, como as mulheres são percebidas por estes e, por conseguinte, como a sociedade irá perceber estas heroínas. Lembrando, sempre, que a construção de tais heroínas, filmes e mundos visa atingir o lucro, por mais que isso seja “maquiado” por trás de suas estruturas narrativas e personagens fantásticos. E, para tanto, a indústria vale-se de concepções hegemônicas do feminino para atingir a maior quantidade de público possível, tendo como referência o seu público-alvo principal: o homem branco com certo poder aquisitivo e machista.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Indústria cultural e Sociedade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2002.
- BOWMAN, Cole. Padmé grávida e ///Leia escrava: os papéis femininos em Star Wars. In: DECKER, Kevin S. e EBERL, Jason T. (org.) **Star Wars e a filosofia – abra sua mente para uma nova galáxia**. São Paulo: Universo dos Livros, 2015. (p. 197-209)
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- DRUMONT, Mary Pimentel. Elementos para uma análise do machismo. São Paulo: Perspectivas, 3, 1980, p. 81-85. (disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/1696/1377>).
- ONU MULHERES. Princípios de empoderamento das mulheres. 2016. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha_WEPs_2016.pdf
- PAN CHACON, Beatriz da Costa. **A mulher e a Mulher-Maravilha: uma questão de história, discurso e poder (1941 a 2002)**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo. 2010.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. In: Liin Revista. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>

VIII

Representações da mulher negra na teledramaturgia: uma proposta interdisciplinar²⁸

Natália Godofredo de Oliveira
Vanessa Ribeiro Teixeira

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar a abordagem interdisciplinar presente na análise das representações da mulher negra na teledramaturgia, tomando como objeto de estudo o seriado *Sexo e as Negas* (2014), veiculado pela Rede Globo. Para isso, partiremos das visões sobre interdisciplinaridade conceituadas por Gaudêncio Frigotto (2011) e Hilton Japiassu (1994).

Podemos observar que ambos os autores apresentam, de forma geral, uma visão semelhante do conhecimento interdisciplinar, principalmente no que se refere à sua necessidade e aos seus problemas. Vale destacar que Frigotto (2011) se orienta por uma concepção de linha marxista da compreensão da sociedade, enquanto Japiassu (1994) assume um tom panfletário na enfática defesa e promoção do saber interdisciplinar.

Em um primeiro momento serão apresentadas, individualmente, as abordagens de cada autor, através de seus trabalhos intitulados: *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais* e *A questão da interdisciplinaridade*, de Frigotto (2011) e Japiassu (1994), respectivamente. Assim, após apresentar as duas visões, passamos à exposição das convergências dos autores, uma vez que os mesmos apresentam pontos em comum, ao conjugarem suas concepções da interdisciplinaridade como uma necessidade, sem excluir os problemas e desafios da prática. Criticam a fragmentação do saber e a herança positivista

²⁸ As discussões presentes neste artigo são parte integrante do projeto de dissertação, em produção, intitulado *Representações da mulher negra na teledramaturgia: o caso do seriado Sexo e as Negas*.

na produção do conhecimento, apontando que a interdisciplinaridade se apresenta na contramão desta tendência e na busca pela unidade do saber. Além de alertarem que o saber interdisciplinar não consiste em uma simples justaposição de diferentes áreas de conhecimento, mas sim na interrelação, na convergência e na negociação, abordando as questões em suas complexidades, na busca de uma visão universal e objetiva.

Por fim, abordaremos a análise da interdisciplinaridade na referida temática, apoiados na concepção de interdisciplinaridade de Frigotto (2011), que aponta para um saber teórico aliado à consciência crítica, capaz de atuar na prática e fomentar a mudança social e a descentralização do saber.

A interdisciplinaridade como necessidade e problema

Ao abordar a temática da interdisciplinaridade, Gaudêncio Frigotto (2011), em seu ensaio, nos direciona para um enfoque centrado em uma compreensão da interdisciplinaridade, que segundo o autor, tem recebido pouca ênfase quando discutida. Essa visão está relacionada à apreensão do saber interdisciplinar como uma necessidade e como um problema, a ser decifrado, “fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico”.

A interdisciplinaridade como necessidade está atrelada à compreensão de que a produção do conhecimento está ligada à produção do homem enquanto ser social, sujeito e objeto do conhecimento social.

Para determinados grupos ou classes a produção do conhecimento e sua socialização ou negação não são alheias ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário, nelas encontra-se a sua efetiva materialidade histórica (FRIGOTTO, 2011, p.36).

Considerando esta ligação entre a produção do homem e do conhecimento, podemos compreender o que é apontado por Frigotto (2011) em relação à interdisciplinaridade. O autor ressalta que o principal objetivo a direcionar ciências sociais e humanas é compreender e explicitar a produção da existência social dos homens. Por isso, não haveria motivos para divisão, sejam elas ontológicas ou epistemológicas, das práticas sociais. Assim, podemos perceber que, em sua visão, não haveria necessidade de se construir barreiras para a abordagem e produção interdisciplinar.

A interdisciplinaridade é vista por Frigotto (2011) como uma necessidade na produção do conhecimento devido ao fato de ser centrada no caráter dialético da realidade social, que simultaneamente, é una e diversa, e na natureza intersubjetiva de sua apreensão. Dessa forma, para delimitar um objeto de estudo, compreendido nestas características, não se faz necessário abandonar o caráter múltiplo que o determina. Para que o mesmo seja possível, o autor aponta à busca da totalidade concreta do objeto, que consiste em saber investigar o mesmo na compreensão e explicitação das múltiplas determinações históricas que o constituem.

No entanto, para se alcançar a produção do conhecimento baseada na totalidade concreta do objeto, a interdisciplinaridade se faz necessária. E, de acordo com Frigotto (2011), para que seja efetiva, deve ir além do empirismo, não pode ser baseada na fragmentação e no reducionismo, que abandonam o plano discursivo.

Uma primeira consequência é que o trabalho interdisciplinar não se efetiva se não formos capazes de transcender a fragmentação e o plano fenomênico, heranças fortes do empiricismo e do positivismo. Todavia, e esta é uma segunda consequência, ele também não se efetiva se cairmos no reducionismo estruturalista que abandona o plano discursivo (FRIGOTTO, 2011, p.37).

Dessa forma, a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento se destaca principalmente nas ciências sociais. Pois, de acordo com o autor, a interdisciplinaridade é indispensável para se alcançar uma maior objetividade, que é compreendida na “[...] explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos histórico-sociais” (p.39). Ou seja, está ligada ao caráter relativo do conhecimento, que por sua vez é também histórico.

Inserido na compreensão imperativa da interdisciplinaridade, Frigotto (2011) ressalta que as características necessárias ao saber interdisciplinar se diferenciam daquelas que se aplicam à produção do conhecimento fundamentadas no método positivista, já que o mesmo se vale da objetividade, neutralidade e imparcialidade, características das ciências da natureza. Essas, por sua vez, não poderiam se aplicar às ciências sociais, que se valem do plano histórico empírico que constitui o objeto, e não da mensuração.

Ao finalizar as características que apontam a interdisciplinaridade como necessidade nas ciências sociais, Frigotto (2011) alerta que, ao estarmos

inseridos em uma sociedade capitalista, a produção do conhecimento científico e o trabalho interdisciplinar estão situados na realidade da divisão de classes e seus consequentes antagonismos e conflitos. Assim sendo, na sociedade capitalista o processo de conhecimento social não é neutro, está marcado pelos interesses, concepções e condições da classe do investigador. “O conhecimento não tem como ser produzido de forma neutra, tendo em vista que as relações que ele tenta apreender não são neutras” (FRIGOTTO, 2011, p.40).

Ao abordar a questão da neutralidade, o autor já nos direciona para sua abordagem da interdisciplinaridade como um problema, que se apresenta de forma complementar a sua necessidade. Podendo ser destacado que “[...] a interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade, e de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico” (FRIGOTTO, 2011, p.41).

Em relação aos limites do sujeito, a questão é retomada para o fato de o pesquisador estar inserido na realidade que se propõe a investigar, uma vez que o objeto do conhecimento é a própria práxis humana. Por isso, a produção do conhecimento humano é sempre relativo, parcial e incompleto, sendo necessário de acordo com Frigotto (2011), trabalhar na busca pela totalidade concreta do objeto, ou seja, de maneira interdisciplinar.

No entanto, é nesta busca pela totalidade concreta que se apresenta o problema, que está na forma histórica pela qual os seres humanos historicamente estabelecem as relações sociais de produção e também no plano epistemológico, teórico e na práxis.

Em relação ao plano material histórico-cultural o problema reside no fato de que o processo de vida real e o conhecimento são produzidos através de relações de dominação, exclusão e alienação, mediante a divisão da sociedade em classes ou grupos sociais. Quando no direcionamos para uma produção social capitalista, Frigotto (2011) ressalta que ao estabelecer a divisão de classes sociais, sob uma igualdade legal e formal o capitalismo esconde seus mecanismos produtores de exclusão, alienação e desigualdades, que limitam o livre desenvolvimento.

Por isso, a problemática apontada pelo autor se refere ao fato de que a cisão social também se reflete na produção do conhecimento. Pois, “[...] as ideias das classes dominantes são, em todas as épocas, as ideias dominantes, isto é, a classe que é força material governante da sociedade é ao mesmo tempo sua força governante intelectual” (FRIGOTTO, 2011, p.45). Dessa

forma, o autor aponta novamente que a produção do conhecimento não é neutra. No entanto, é válido ressaltar que Frigotto (2011) acredita que a teoria e a consciência crítica são fundamentais para transformar as relações sociais alienantes e exclusivas da sociedade. Para tal, é necessário um conhecimento que rompa com a visão de neutralidade, que só reforça as relações sociais de dominação. Ou seja, um conhecimento interdisciplinar, que busca a descentralização do saber.

No entanto, de acordo com a visão de Frigotto (2011), para que a interdisciplinaridade, exposta por ele na busca pela totalidade concreta do conhecimento, possa ser dominante, ela deve se concretizar no plano da produção da vida social. Fato que não se realiza facilmente, uma vez que as forças que dominam a sociedade detêm os aparelhos de hegemonia, como a escola e a mídia; além de controlar os recursos materiais e financeiros. Assim sendo, é necessária uma visão crítica da sociedade, que não se resuma à reflexão, mas se torne ação efetiva.

Tendo em vista os desafios da pesquisa interdisciplinar, Frigotto (2011) ressalta que o pesquisador não deve adotar uma postura eclética, que se baseia na justaposição de diversas disciplinas e conteúdos, e desenraizada, acreditando não estar inserido em nenhum grupo social. Pelo contrário, deve ser capaz de dialogar criticamente com as análises embasadas em outras concepções de realidade.

[...] a condição prévia para o trabalho interdisciplinar, tanto no nível da pesquisa como do trabalho pedagógico, é de que as concepções de realidade, conhecimento e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados. O convívio democrático e plural necessário em qualquer espaço humano, sobremaneira desejável nas instituições de pesquisa e educacionais, não implica na junção artificial, burocrática e falsa de pesquisadores ou docentes que objetivamente se situam em concepções teóricas e forçosamente ideológica e politicamente diversas. A diluição forçada do conflito e da diversidade não ajuda ao avanço do conhecimento e nem a prática democrática. (FRIGOTTO, 2011, p.55)

Por fim, de maneira geral podemos dizer que a visão de interdisciplinaridade apresentada por Frigotto (2011), não se baseia em uma simples justaposição de disciplinas diferentes, pois não se deve incorrer no ecletismo, que possa vir a criar uma “sopa metodológica” ou uma utilização do saber interdisciplinar apenas como método, através da junção de diferentes

áreas do conhecimento. Pelo contrário, para o autor, o pesquisador se apoia na visão de diferentes disciplinas para promover a diversidade, que busca encaminhar a solução de múltiplos problemas.

A interdisciplinaridade se orienta na busca da totalidade concreta, que visa romper a visão fragmentária da vida e do conhecimento humano, e na busca do embasamento no plano material histórico-cultural. Visando a descentralização do conhecimento, para romper com as relações de alienação e exclusão na sociedade, apoiada na possibilidade de construção de novas relações sociais.

A interdisciplinaridade como necessidade e o futuro da produção do conhecimento

Hilton Japiassu (1994) inicia seu trabalho com uma crítica enfática ao conhecimento disciplinar, que em sua opinião é responsável pela “situação patológica” do saber, que se encontra em uma especialização ilimitada, fragmentando o conhecimento em detrimento do poder do especialista, no domínio de determinada área. “Chegamos a um ponto que o especialista se reduz aquele que, à causa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, termina por saber tudo sobre o nada” (JAPIASSU, 1994, s/p).

Inserido neste contexto da fragmentação do conhecimento, que a interdisciplinaridade se apresenta de acordo com o autor, como o futuro das pesquisas. No entanto, Japiassu (1994) aponta que a proposta do saber interdisciplinar não é fácil de ser organizada, uma vez que os “preconceitos positivistas” ainda estão arraigados nas instituições de ensino, propagando o modelo do saber fragmentado. O que na visão do autor, só gera um saber alienado e reducionista. Outra barreira destacada está no fato da interdisciplinaridade romper com as “ilhas epistemológicas” da especialização, pois ao propor a interação com diferentes disciplinas quebra a característica de propriedade do saber.

A interdisciplinaridade adquire na concepção de Japiassu (1994), um caráter de inovação, questionando aquilo que se apresenta como instituído, fixado e aceito, provocando assim o medo e a recusa. “Porque o interdisciplinar aparece como um princípio novo de reorganização das disciplinas científicas e de reformulação das estruturas pedagógicas de seu ensino” (JAPIASSU, 1994, s/p). No entanto, o autor deixa claro que esta proposta inovadora não visa à busca de uma “[...] superdisciplina ou uma super-ciência capaz de dar conta da complexidade dos problemas”.

Dentro deste contexto, a primeira visão de interdisciplinaridade exposta por Japiassu (1994) se fundamenta na concepção de que a visão unilateral não é capaz de estudar os problemas levando-se conta suas complexidades. De maneira que a interdisciplinaridade não se caracteriza pela construção de uma nova representação dos problemas. Por isso, o autor alerta que o fato de se associar diferentes áreas do saber possibilita analisar os diversos aspectos do problema em questão, fornecendo uma visão mais objetiva e universal, que por sua vez produz uma nova abordagem, um novo paradigma e até mesmo uma nova disciplina.

Mas segundo o autor, também podemos conceituar uma segunda abordagem, a da interdisciplinaridade como uma “super-ciência”, na medida em que ela se insere no contexto das práticas específicas referentes aos problemas concretos. Neste ponto, o que se busca é a produção de um discurso e uma representação práticas e particulares, que através da interação dos pontos de vista de diversas disciplinas, é aplicado para a resolução de um problema concreto. Assim, fica claro que o objetivo não é criar uma nova disciplina ou um discurso universal. Dessa forma, para se alcançar o objetivo final a interdisciplinaridade é caracterizada pela negociação entre diferentes pontos de vista, projetos e interesses.

Ao expor essas duas diferentes abordagens da interdisciplinaridade, Japiassu (1994) nos alerta para o fato de que uma visão integracionista das diversas disciplinas, correspondente a primeira concepção apresentada, se fundamenta como um processo de produção de conhecimento que é neutro, mascarando as questões políticas e de poder. Por exemplo, qual disciplina terá o papel dominante, como se dará a tomada de decisões ou qual especialista dará a última palavra. Estas questões, segundo o autor, não se apresentam quando a interdisciplinaridade é vista como uma prática, de acordo com a segunda perspectiva apresentada, pois, é uma abordagem eminentemente política, baseada na negociação de diferentes pontos de vista, para se decidir a mais adequada tendo em vista a ação final. Levando-se em conta que estas decisões se baseiam no conhecimento, mas também em critérios éticos e políticos.

Assim sendo, entre as diferentes concepções da interdisciplinaridade permanece o caráter de interação entre os diferentes saberes, como nos é exposto por Japiassu (1994).

[...] o trabalho interdisciplinar propriamente dito supõe uma interação das disciplinas, uma interpenetração ou

interfecundação, indo desde a simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos (contatos interdisciplinares), da epistemologia e da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. (JAPIASSU, 1994, s/p).

O autor complementa ressaltando que o objetivo utópico da interdisciplinaridade é a busca da unidade do saber, que é problemática, “[...] mas parece construir o ideal de todo o saber pretendendo corresponder às exigências fundamentais do espírito humano” (JAPIASSU, 1994, s/p).

A interdisciplinaridade se apresenta fundamentada na organização dos conhecimentos, na busca pela unidade do saber, prevalecendo em relação à pluralidade. No entanto, Japiassu (1994) considera que no atual sistema educacional a prática interdisciplinar, seja no ensino ou na pesquisa, é praticamente inexistente, prevalecendo, ainda que reduzidas, iniciativas individuais de pluridisciplinaridade.

Enquanto prática coletiva, creio ser inexistente o interdisciplinar em nossas universidades. O que é uma pena. Porque, entre outras vantagens, viria revelar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Viria também mostrar a fragilidade da distinção esquizofrênica entre “pesquisa pura” e “pesquisa aplicada”. Ademais, ao questionar os conhecimentos adquiridos (tidos por objetivos) e os métodos aplicativos, viria transformar as universidades: de um lugar de transmissão ou de reprodução de um saber pré-fabricado, num lugar onde se produz coletiva e criticamente um saber novo. Contrariamente ao sistema clássico de ensino em vigor, que se instala num esplêndido isolamento e institui um saber pasteurizado e mofado, com um sistema puramente hierárquico e monárquico, o sistema interdisciplinarizado viria superar o corte universidade/sociedade, universidade/vida, saber/realidade. Ademais, instauraria uma nova relação entre educadores e educandos (JAPIASSU, 1994, s/p).

Por isso, para que a interdisciplinaridade seja impulsionadora de uma transformação nas instituições de ensino, Japiassu (1994) acredita que muitos obstáculos, epistemológicos, institucionais, psico-sociológicos, psicológicos, culturais, entre outros, precisam ser superados.

Para concluir seu artigo, Japiassu (1994) apresenta o que ele chama de “três pistas para o interdisciplinar”. O primeiro se refere à construção de “ilhas de racionalidade”, que consistem em representações teóricas que

buscam seus fundamentos em várias disciplinas. O que segundo o autor é um trabalho interdisciplinar, que deveria estar presente na formação da população, tornando-a científica e tecnologicamente alfabetizada.

[...] uma pessoa alfabetizada cientificamente é alguém capaz de construir uma ilha de racionalidade, ou seja, um modelo interdisciplinar susceptível de esclarecer uma situação precisa; é alguém capaz de utilizar conhecimentos provenientes de várias disciplinas para resolver certas questões e de saber como e quando consultar os especialistas, sem ficar totalmente subordinado aos “experts” (JAPIASSU, 1994, s/p).

Há também a tendência de ser substituído pela “ideologia sistêmica”, que em relação a crescente especialização atual nas ciências, propõe uma organização e integração dos conceitos científicos, baseada na teoria geral dos sistemas. Compreendendo um sistema como conjunto de componentes em estado de interação. Assim se fundamenta uma visão do mundo como organismo ordenado, que vem sendo apresentado no aparecimento de novas disciplinas, como a cibernética e a teoria das decisões e dos jogos, por exemplo, que guardadas suas especificidades se apresentam como “modelos interdisciplinares”.

Por fim, Japiassu (1994) apresenta a visão daqueles que chama de cientistas “místicos” ou “metafísicos”, que almejando uma nova aliança entre o homem e o mundo, acreditam na unificação dos conhecimentos, imposta do exterior, na busca de estruturas universais. Esta se caracteriza por uma “organização-orquestração” fundamentada na interação possível entre os saberes, praticada por uma “filosofia natural”. Baseada na crença de que apesar da especialização as ciências na atualidade buscam o “sonho da unidade”. De acordo com o autor, estas ações “neo-unificadoras” são acompanhadas de projetos “interdisciplinares mais ou menos místicos de reconciliação dos saberes”, nas quais a interdisciplinaridade se apresenta como “regente da orquestra” da unificação dos saberes.

Conjugando as visões interdisciplinares de Frigotto e Japiassu

Após a exposição das concepções de interdisciplinaridade de Gaudêncio Frigotto (2011) e Hilton Japiassu (1994), podemos perceber que de maneira geral os autores apresentam uma visão semelhante do conhecimento interdisciplinar, guardadas algumas especificidades na

abordagem. No que diz respeito à Frigotto (2011), podemos destacar a visão da interdisciplinaridade aliada à linha marxista de compreensão da sociedade. Já no trabalho de Japiassu (1994), destaca-se uma enfática defesa e promoção do saber interdisciplinar, assumindo o que podemos caracterizar como um tom panfletário. No entanto, em ambos podemos destacar a concepção interdisciplinar abordada em relação às suas necessidades e seus problemas.

Nas duas visões percebemos uma crítica à fragmentação do conhecimento, que segundo Frigotto (2011) seria um reflexo do positivismo, da incorporação de técnicas específicas das ciências naturais, como a neutralidade, objetividade e imparcialidade, aplicadas às ciências humanas. Japiassu (1994) por sua vez, destaca o positivismo arraigado nas instituições de ensino, que pelo caráter territorial do saber legitima o saber especializado, criando “ilhas epistemológicas”, nas quais reside o domínio do conhecimento do especialista. Neste contexto a interdisciplinaridade se posiciona na contramão da especialização do saber, contra o reducionismo do conhecimento, no seu ideal utópico da busca pela unidade do saber, de acordo com autor.

Vale destacar que ambos os autores criticam a visão simplista, técnica e metodológica da interdisciplinaridade, na qual ela é concebida como uma mera justaposição, como um agrupamento de diferentes saberes, o que de acordo com Frigotto (2011) levaria a uma “sopa metodológica”. Por isso, os autores acreditam que a interdisciplinaridade consiste na interação de diferentes conhecimentos, embasados na possibilidade de se analisar os problemas levando-se em conta suas complexidades, para que se tenha uma visão mais universal e objetiva; o que não seria possível através de uma abordagem unilateral. Questão que nos é exposta na visão de Frigotto (2011), na busca de uma análise que explicita as múltiplas determinações histórico-culturais que constituem o problema em questão, ou seja, na totalidade concreta do objeto.

No entanto, os autores deixam claro que a produção do conhecimento interdisciplinar não é uma tarefa fácil, pois também existem problemas e barreiras envolvidos. A visão integracionista tende a mascarar os conflitos presentes na prática interdisciplinar, que segundo Japiassu (1994) estão relacionados às questões de poder, como por exemplo, qual especialista ou área de conhecimento terá o domínio, a palavra final. Seguindo a linha marxista, Frigotto (2011) situa a questão na relação social, do modelo de produção capitalista. Dessa forma, a produção do conhecimento é reflexo de uma sociedade dividida em classes, na qual aquela que domina os aparelhos

de hegemonia também exerce o domínio do conhecimento. O que permite que a mesma legitime seus valores e ideologias, exercendo o poder tanto nos meios de produção social quanto na produção intelectual.

Assim, neste contexto, guardadas as suas especificidades de abordagem, os autores apontam que o conhecimento não é neutro, e sim parcial, relativo e entremeado de relações de poder. Devemos acrescentar o fato de o pesquisador estar inserido na realidade que pesquisa, a práxis humana. Dessa forma, os autores apontam que a produção do conhecimento interdisciplinar também não é harmoniosa, destacando assim os conflitos presentes nesta prática.

Frigotto (2011) e Japiassu (1994) deixam claro que a pesquisa interdisciplinar é o futuro e uma necessidade na produção científica. No entanto, Japiassu (1994) destaca que a interdisciplinaridade não tem a pretensão de se consolidar como uma “super-ciência”. Ao se tratar desta abordagem na visão interdisciplinar, de acordo com o autor está colocada uma concepção de interação de diversas ciências com o objetivo de resolver um problema concreto, uma prática específica. Assim sendo, não há pretensão de que essa ação venha a ser mais objetiva ou gerar uma visão universal, não existe aqui o objetivo de criar uma nova disciplina.

Neste contexto, os autores se destacam ao apontar uma concepção prática da interdisciplinaridade, para além da teoria. Na visão de Frigotto (2011) percebemos que a interdisciplinaridade para ser efetiva deve se concretizar na vida social, sendo necessário superar a sociedade de classes, na qual o “humano se perde”. Dessa forma a interdisciplinaridade se faz necessária, pois a teoria fomenta a consciência crítica da sociedade, para que ela possa superar a alienação, a exclusão e as desigualdades.

Por fim, podemos concluir que Frigotto (2011) e Japiassu (1994) compreendem a interdisciplinaridade como uma necessidade tanto na produção do conhecimento quanto na prática social. Acreditam que ela se fundamenta na interação, na convergência de diferentes saberes, para que se abordem nos diferentes pontos de vista os problemas em questão, tendo em vista as suas complexidades. Mas também, na consciência de que esta integração se efetiva através de negociações, de ações políticas e éticas, uma vez que a prática não é fácil nem neutra, existindo conflitos e interesses envolvidos. Além disso, os autores deixam claro o caráter político de suas concepções, apontando a relação entre a produção do conhecimento e a sociedade. Ou seja, uma visão prática e ativa, de uma interdisciplinaridade para a descentralização do saber e a mudança social.

A interdisciplinaridade na temática das representações da mulher negra na teledramaturgia

A partir da compreensão dos conceitos relativos à interdisciplinaridade, apresentados nos trabalhos dos autores Frigotto (2011) e Japiassu (1994), prosseguimos para o objetivo deste estudo, que consiste em apresentar a abordagem interdisciplinar presente no projeto de dissertação intitulado *Representações da mulher negra na teledramaturgia brasileira: o caso do seriado Sexo e as Negas*.

O projeto se insere no cenário da construção das identidades através das produções televisivas, no contexto da representação da população negra, em especial as mulheres. Para isso, o estudo tem como objeto a série *Sexo e as Negas* (2014), uma produção da emissora Rede Globo. O seriado de autoria de Miguel Falabella é composto por 13 episódios com uma média de duração de 30 minutos, exibido durante o ano de 2014 nas noites de terça-feira pelo canal.

A série se fez relevante por trazer a proposta de quatro personagens principais representadas por mulheres negras. No entanto, já nas primeiras “chamadas” de divulgação a produção foi alvo de protestos e boicotes, principalmente na internet. Movimentos negros e feministas e cidadãos se posicionaram contra, alegando que o seriado possuía conteúdos racistas, difundindo uma imagem estereotipada da mulher negra.

Para apresentarmos a abordagem interdisciplinar presente no referido projeto, partiremos das concepções do autor Frigotto (2011), destacando características como a descentralização do saber, a influência das relações de poder do modelo de produção capitalista na sociedade e na produção do conhecimento e a questão da totalidade concreta do objeto.

De acordo com o último Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2015), a média nacional de pessoas que se declaram pardos e negros é de 50,7%, compondo assim a maioria populacional do país. Apesar de que números apontam o predomínio dos afrodescendentes no Brasil, o fato de que eles compõem a maioria ainda não garante a essa parcela da população as condições de igualdade de direitos, de oportunidades e de representação. Podemos situar a questão no que Frigotto (2011) conceitua ao problematizar o modelo de produção capitalista, que opera através da cisão da sociedade em grupos sociais, refletindo no plano material histórico-cultural a dominação, exclusão e alienação da população.

Dessa forma, o capitalismo limita o desenvolvimento humano, gerando as desigualdades e a alienação.

Esses mesmos fatores sociais a que são condicionados esta parcela da população, são também refletidos na questão da representatividade dos afrodescendentes nas produções televisivas. Uma vez que a televisão passa a ser compreendida como um espaço de produção de notícias, cultura, comportamento e etc., percebemos este meio de comunicação como um dos espaços que contribui para a construção de identidades. Pois, através de seu conteúdo a TV é capaz de gerar a identificação e projeção dos indivíduos, além de pautar a agenda social, por exemplo. Assim, segundo Patrick Charaudeau (2012), “[...] a televisão cumpre um papel social e psíquico de reconhecimento de si através de um mundo que se faz visível” (CHARAUDEAU, 2012, p.112).

Considerando o quadro sociocultural brasileiro em relação à população negra e sua representatividade nos meios de comunicação, podemos inserir a temática de estudo na interligação que a produção do conhecimento estabelece com as relações sociais nas quais está inserida, como aponta Frigotto (2011). No que se referem às produções acadêmicas universitárias, os trabalhos que analisam a representatividade dos negros no cenário audiovisual, enquanto protagonistas, ainda são pouco expressivas numericamente, fato observado através da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta é uma consequência do fato da população negra e a temática racial só adquirirem o protagonismo nas produções audiovisuais no final da década de 90, com uma maior expressividade quantitativa na primeira década do século XXI, de acordo com Danubia Andrade (2009). Vale ainda ressaltar, que se direcionarmos a questão para a temática específica da representação da mulher negra, que é o tópico central do projeto de dissertação, as pesquisas acadêmicas são ainda menores. Pois, as mulheres só assumiram a posição de protagonistas em seriados televisivos com *Antônia* (2006-2007). Assim sendo, observadas as características relativas à representação da população negra e as informações sobre as produções acadêmicas da temática, podemos situar o projeto de dissertação, no que Frigotto (2011) aborda como um saber interdisciplinar que promove a descentralização do saber, visto que o tema problematiza tanto a expressividade das produções acadêmicas quanto as relações sociais.

No que se refere às relações de poder envolvidas na produção do conhecimento, Frigotto (2011) nos situa na questão do domínio das classes dominantes, que detém os meios de produção e os aparelhos de legitimação de hegemonia, como a mídia. O que de acordo com o autor, consequentemente faz com que as ideias da classe dominante sejam também hegemônicas na produção do conhecimento. Dessa forma, ao analisar um programa televisivo exibido pelo veículo de comunicação Rede Globo, nos inserimos no contexto apontado pelo autor, uma vez que entre as emissoras de TV aberta o canal se destaca pela grande representatividade e importância no país. Esse é um dos principais motivos da projeção e repercussão do seriado *Sexo e as Negras* (2014) na sociedade, principalmente os protestos e propostas de boicotes à série, veiculadas na internet. Assim sendo, é necessário problematizar a construção da vida real apresentada na TV, ressaltando que esta ação é realizada de acordo com ideologias e interesses mercadológicos de seus proprietários, que visam atrair a maior audiência e obter lucros. Ou seja, analisar através de um saber interdisciplinar, abordando o problema em questão de acordo com a sua complexidade e situado no plano material histórico-cultural.

Por fim, é importante destacar o caráter interdisciplinar presente no projeto, no que Frigotto (2011) conceitua como a busca pela totalidade concreta do objeto, que consiste em analisar o mesmo nas múltiplas determinações históricas que o constituem. Partimos da compreensão que o estudo da temática em questão só é possível a partir da interação com diferentes áreas do conhecimento, uma vez que conjugamos temáticas de discussão relativas aos estudos de identidades étnicas e de gênero, de poder e da construção e representação das identidades através da televisão. Assim sendo, para alcançarmos o objetivo do projeto de dissertação, é necessária a contribuição e interligação de conhecimentos e pontos de vista de diferentes disciplinas, como a Comunicação Social, a História, a Antropologia e a Sociologia, por exemplo. Dessa forma, podemos abordar o estudo interdisciplinarmente, na busca por uma maior objetividade, explicitando as múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos histórico-sociais em questão.

Considerações finais

A partir da análise e compreensão das abordagens interdisciplinares apresentadas por Frigotto (2011) e Japiassu (1994), percebemos que a

produção do saber interdisciplinar se faz necessário diante da crescente fragmentação das ciências. No entanto, apesar deste processo de cisão do conhecimento ser abordado de forma negativa pelos autores, acreditamos que em certa medida e dado o contexto histórico, a especialização também trouxe benefícios e desenvolvimento para o campo científico e a sociedade.

Porém, no atual momento a interdisciplinaridade se faz imperativa. Por isso, devemos perceber que este conhecimento não é produzido de forma neutra. Enquanto pesquisadores, devemos compreender na prática interdisciplinar a possibilidade de analisar os problemas para além da formação disciplinar. Assim, apoiados nas visões de diferentes áreas podemos buscar a maior objetividade no estudo dos problemas, trabalhando na busca da totalidade concreta.

Dessa forma, compreendemos que uma análise do objeto de estudo do projeto de dissertação *Representações da mulher negra na teledramaturgia brasileira: o caso do seriado Sexo e as Negas*, com enfoque apenas nos conhecimentos de uma área disciplinar, não forneceria uma abordagem da temática em sua complexidade. Por isso, a interdisciplinaridade se faz necessária, na compreensão de que ela opera através de negociações e interação das diferentes disciplinas, que serão necessárias para analisarmos o objeto de estudo.

Por fim, é importante destacar que nos apoiamos na abordagem de Frigotto (2011), na qual a teoria aliada à consciência crítica é capaz de fomentar a mudança social, uma vez que se busca a prática interdisciplinar na produção do conhecimento e na sociedade. Assim, acreditamos que a interdisciplinaridade como promotora de novas relações sociais, está presente no projeto de dissertação apresentado. Pois, ao analisar os modelos de mulher negra criados e difundidos pela teledramaturgia, a televisão se apresenta como mais um espaço possível para se problematizar e debater as questões raciais na sociedade brasileira. Dessa maneira, a partir do momento que as produções abordam a questão apresentando representações que se tornem positivas, as mesmas podem contribuir para a redução do histórico de desigualdades e do racismo, pelos quais a população negra está submetida. Pois, partimos do princípio que o preconceito racial, se dá a partir de um processo de construção histórico-cultural na sociedade, e como tal pode ser desconstruído, e a televisão a partir de sua influência na vida da população pode contribuir para este processo; além de promover o empoderamento dos negros e das negras.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Danubia. **A personagem negra na telenovela brasileira: representações da negritude em Duas Caras**. 2009. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppgcom/files/2013/08/danubiadeandradefernandes.pdf>>. Acesso em: 10 de mai. 2015.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução de Angela S. M. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, p. 34-59, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade**. (1994). Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

Sites acessados

GSHOW, 2015. Disponível em: <<http://gshow.globo.com/programas/sexo-e-as-negas/>>. (Acesso em 06 jan.2015).

IBGE, 2015. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. (Acesso em 06 jan.2015).

BDTD, 2015. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. (Acesso em 27 jun.2015).

IX

***A* importância do aporte interdisciplinar nos estudos de gênero: mulheres no comando da polícia civil**

Natali Gomes Julio
Angela Maria Roberti Martins

Introdução

O século XX foi testemunha de uma mudança significativa nos estudos históricos. No início desse século, vivia-se uma época em que se privilegiava o universo masculino, os “grandes feitos”, as personagens ilustres, na esteira de uma história tradicional que oferecia “uma visão de cima”. Assim, negligenciavam-se, omitiam-se e até negavam-se os excluídos, os vencidos e as minorias. No último quartel do mesmo século, notadamente a partir dos anos 1980, inicia-se um *novo tempo*, marcado por uma “reação contra o paradigma tradicional”, que ganha foros internacionais e alarga o horizonte dos historiadores, interessados, a partir de então, em “toda a atividade humana” (BURKE, 1992, p. 10-11).

Nesse *novo tempo*, as mulheres deixaram de alimentar “as crônicas da ‘pequena’ história”, de serem “meras coadjuvantes da *História*” (PERROT, 1992, p. 185) para conquistarem o lugar de protagonistas, sujeitos de processo histórico. A emergência da história das mulheres no encaixo dos movimentos feministas, no rastro da crise dos paradigmas de análise da realidade, no enfraquecimento da crença em verdades absolutas que legitimam a ordem social e na novidade representada pela perspectiva da interdisciplinaridade, integrou as mulheres à história, ainda que suscitando acalorados debates e enfrentado imensos desafios.

Ao longo dos anos 1980, em meio à política de identidade, o termo gênero foi usado “para teorizar a questão da diferença sexual” (SCOTT, 1992, p. 86) e o aspecto relacional entre as mulheres e os homens. Não se tratava, portanto, de diferenças biológicas entre machos e fêmeas, mas do significado das diferenças socioculturais entre o masculino e o feminino. Nesses termos,

a relação entre os sexos não é vista como natural, mas construída e reconstruída incessantemente em diferentes tempos e espaços históricos.

Logo, gênero não é uma categoria absoluta de análise. É uma categoria relativa que depende das condições culturais, o que implica em “diferentes sistemas de gênero” (SCOTT, 1992, p. 87). Estes, por sua vez, dependem de variáveis outras, como por exemplo, a classe, a etnia e a ocupação, que devem ser entrecruzadas numa análise em que a interdisciplinaridade se apresenta como o contributo mais adequado diante da complexidade do objeto de estudo.

É nessa linha de interpretação que vamos buscar compreender o embate entre a mudança e a resistência, as relações entre poder e gênero no âmbito de instituições e profissões historicamente masculinas, como é o caso da Polícia Civil. Enveredar, portanto, pelos desafios do aporte interdisciplinar e dos estudos de gênero como perspectivas de análise de uma investigação que se volta para a atuação das mulheres-delegadas no âmbito da Polícia Civil do estado do Rio de Janeiro é o que se pretende discutir nesse artigo, sem, evidentemente, esgotar a questão. Contemplando as relações entre o político e o cultural, procura-se refletir acerca da dimensão das relações de poder na dinâmica social vivida por mulheres delegadas em sua atuação de comando num espaço tradicionalmente masculino. Nesse sentido, o artigo apresenta, apenas, alguns desafios enfrentados pelas mulheres delegadas no exercício profissional, pois a pesquisa ainda não foi concluída.

A interdisciplinaridade como vertente metodológica em prática de pesquisa: as visões de Hilton Japiassu e Olga Pombo em breves apontamentos

Embora a interdisciplinaridade seja um termo cujo registro público tenha sido feito pela primeira vez no início do século XX, por ocasião de todo um movimento de reforma curricular nas universidades norte-americanas, foi na década de 1940, a partir do encontro entre as ciências físicas e naturais com a tecnologia, que começou a ser vista como condição fundamental tanto para o ensino como para a pesquisa. (LEIS, 2011, p. 107).

Desde então, com maior ou menor projeção, a palavra interdisciplinaridade figurou em pesquisas científicas e em trabalhos na área da educação desenvolvidos em países diversos, sem, contudo, apresentar os mesmos contornos conceituais. Muito pelo contrário; concepções e significados variavam em função dos níveis e da finalidade com que a palavra era empregada. (ALVARENGA, 2011, p. 27).

No Brasil, o debate acerca da interdisciplinaridade está presente desde os anos 1970, com a iniciativa e colaboração de autores intelectuais, como Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. (ALVARENGA, 2011, p. 27). Japiassu, um dos pioneiros, tem como referencialidade de suas reflexões a questão epistemológica, destacando-se pelo livro “Interdisciplinaridade e patologia do saber” (1976). Já Fazenda, com uma vasta obra, conferiu grande contribuição para o campo da pedagogia. (ALVES, 2004, p. 141).

A partir dos anos 1980, favorecida pela crise dos paradigmas de análise da realidade e pelo questionamento da crença em verdades absolutas legitimadoras da ordem social, a interdisciplinaridade tendeu a assumir um papel de destaque tanto no campo do debate acadêmico, quanto no âmbito das pesquisas científicas que reconheciam sua importância no processo de produção do conhecimento. Buscava-se o diálogo constante entre pesquisadores de áreas diferentes, para aprofundar o conhecimento, promover inovações e mesmo um discurso compreensível a diferentes interlocutores. (ALVES, 2004, p. 140).

A pesquisadora portuguesa Olga Pombo, que se destaca, entre outros, por sua ampla reflexão sobre interdisciplinaridade, admite, no texto *Epistemologia da Interdisciplinaridade*, ser o tema complexo e a tentativa de conceituá-lo, uma tarefa árdua pela inexistência de estabilidade relativa ao conceito.

Em sua abordagem acerca epistemologia da interdisciplinaridade, a explicação de Pombo (2003, p. 1) para os perigos da banalização da interdisciplinaridade, utilizada de maneira equivocada pela falta de conhecimento, é digna de nota. Ela admite que não existe estabilidade no conceito, que não existe um contorno definido porque o conceito não é dotado de regra de disciplinaridade. A união de vários especialistas para opinar a respeito de uma questão ou problema não faz desse diálogo uma prática interdisciplinar, “...é sempre a ideia embrionária - e muito ingênua – de que a simples presença [...] de várias pessoas em torno de uma mesma questão, criaria automaticamente um real confronto de perspectivas, uma discussão [...] interdisciplinar”.(POMBO, 2003, p. 1).

A palavra, segundo a autora, foi banalizada e muitos estudos ganharam a alcunha interdisciplinar mesmo sem o ser. É preciso acautelar-se quanto aos exageros e afirmações, alerta autora. E afirma, categoricamente:

a palavra está gasta [...] falar sobre ela é difícil ou mesmo impossível [...] é eventualmente demasiado ampla [...] melhor

seria abandoná-la ou encontrar outra que estivesse em condições de significar, com precisão, as diversas determinações que, pela palavra interdisciplinaridade, se deixam pensar.” (POMBO, 2003, p. 2).

O equívoco torna-se ainda maior com a criação de novas palavras para definir algum estudo que pretende parecer global ou mais moderno: pluridisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar. Não cabe uma relativização quanto à utilização e classificação do termo. Não cabe somente a relativização quanto a sua alcunha, mas aceitar que a aplicação da interdisciplinaridade é relativa, abrangente, pois a demanda dos pesquisadores pode ser mudada de acordo com o objeto de pesquisa. O aporte interdisciplinar como uma ferramenta de conhecimento será utilizado conforme surgir a necessidade, tendo seus pressupostos epistemológicos e metodológicos constantemente revisitados.

Quanto ao conceito de Pombo (2003, p. 3) entendemos que a epistemologia deve ser utilizada a fim de retirar os entraves que limitam as pesquisas, pois ao surgir um problema que exija diversas perspectivas, a disciplinaridade não dará conta. Entretanto, é o prefixo *inter* “aquele que faz valer os valores da convergência, da complementaridade, do cruzamento...”, apresentando-se ainda como o melhor, afirma a autora. (2003, p. 3). Somente através da aplicação de todos os recursos, de uma ciência que incita à convergência das disciplinas de forma enriquecida, é que se poderá encontrar uma resposta satisfatória para os desafios advindos do avanço da ciência, da tecnologia e mesmo da realidade multidimensional que atualmente nos cerca e nos exige respostas.

Segundo a linha de pensamento de Pombo (2003, p. 4), à medida em que dificuldades surgiram no conhecimento disciplinar, as divisões especializadas aumentaram e geraram um aprofundamento sistemático, a fim de alcançar solução. Algumas conquistas são inegáveis, mas esse jeito de fazer ciência “emperrou” nas últimas décadas, ficando ultrapassado.

Aquilo que se pensava simples, sem partes, “atômico”, veio a revelar-se como um universo abissal de multiplicidades, de complexidades ilimitadas. Quanto mais fina é a análise, maior é a complexidade. (POMBO, 2003, p. 4).

Quanto maior for o recorte do objeto, maior pode ser a complexidade e a necessidade da utilização de outras ferramentas que não sejam da

formação do especialista, a fim de atender a demanda por meio de uma concepção integradora de diferentes disciplinas.

Pombo observa, também, que todas as ciências são humanas. E apresenta um questionamento crucial: se as ciências giram em torno do/para o ser humano – que é interdisciplinar por natureza - e nele se convergem, porque a interdisciplinaridade não é fundamentada? No futuro tudo pode acontecer, afirma a autora; o resultado pode ser catastrófico ou positivo, mas para isso é necessária uma revolução política, social e cultural em nível mundial, de forma a possibilitar a articulação dos campos do conhecimento, para que haja harmonia na busca de um bem comum, mas não unívoco, em nome de um saber mais dinâmico e inovador para o sujeito interdisciplinar.

Não se trata de uma ditadura interdisciplinar, mas estar aberto a novas formas de conceber o conhecimento, dar abertura para ângulos inovadores a partir do diálogo entre pesquisadores de áreas diferentes. Um bom caminho, segundo a autora, é trilharmos as veredas deixadas pelos precursores da filosofia e da ciência. Ao analisarmos os caminhos percorridos por Sócrates, Aristóteles e Platão perceberemos que foram pensadores que utilizavam a interdisciplinaridade com o objetivo de adquirir conhecimento e solucionar problemas. Torna-se primordial deslocar-se da comodidade e aprender com este legado, ou seja; a realização de um caminho inverso ao do conservadorismo acadêmico.

Continuando sua reflexão, Olga Pombo afirma que a disciplinaridade devastou o saber científico, limitando-o ou institucionalizando-o. Assim fazendo, destruiu o saber democrático da Grécia antiga onde era possível a troca de pensamentos e conhecimentos através do diálogo. O conhecimento universal que buscava respostas para o problema.

Numa crítica ácida, Pombo sustenta que a ciência foi devastada e trancada em instituições que se autodenominam donas do conhecimento, eliminando a comunicação e patenteando descobertas que poderiam ser socializadas em um diálogo científico em prol do conhecimento e do enriquecimento de diversas pesquisas. Rivaliza-se e se compete em nome do capital, em nome de subsídios, fomentos. A comunicação é negada ao ponto de patentear o saber e cientistas que deveriam dialogar amigavelmente tornam-se rivais, pois cada um quer se tornar o detentor absoluto do conhecimento e impedir, assim, a sua proliferação.

É possível encontrar elementos de convergência entre a abordagem realizada por Olga Pombo e as reflexões empreendidas anos antes pelo professor e filósofo Hilton Japiassu (1994). A crítica que Pombo faz ao

enclausuramento da ciência em especialidades e campos do saber, com maior ou menor intensidade, já estava posta em Japiassu. Para o filósofo, era impensável a construção de perspectivas interdisciplinaridades na forma de facções como o agrupamento de ciências exatas ou de ciências sociais, formando “clubes”. Segundo afirmou, seria “...preciso que tais conhecimentos [fossem] compreendidos em ligação com outras noções, provenientes de diversas disciplinas, indispensáveis a abordagem de contextos concretos.”(JAPIASSU, 1994p. 4).

Outra questão que Japiassu levanta é quanto ao equívoco de se considerar a interdisciplinaridade como um enciclopedismo de conhecimentos superficiais. Na verdade, deve-se compreender que se trata de uma maneira de conceber o saber, uma nova abordagem do problema; uma forma diferente que não impõe limites para o conhecimento. Assim, utilizar-se de vários recursos não corresponde necessariamente a superficialidade, mas podem responder a problematização de maneira mais ampla, completa e inovadora.

Da mesma forma, alerta Japiassu, não devemos pensar que ao adotar a interdisciplinaridade como princípio norteador exista a intenção de criar uma “superdisciplina”, a qual resolveria vários tipos de problemas e necessidades ao juntar especializações. Ora, isso seria semelhante à criação de novas disciplinas, desvirtuando-se da filosofia interdisciplinar, que não é disciplinar, uma vez que a junção resultaria em mais disciplinas como a Biomedicina, a Geohistória, por exemplo. O propósito supera estas articulações porque a aplicação da interdisciplinaridade “como uma ‘prática’ específica” consiste em usufruir de vários recursos conforme a necessidade da investigação, sem predeterminações ou junções acordadas. Não se pode estabelecer regras, delimitar espaços senão veremos surgir uma nova aplicação disciplinar demarcada de acordo com uma necessidade técnica. Nas palavras de Japiassu:

O objetivo não é o de criar uma nova disciplina científica e nem tampouco um discurso universal, mas o de resolver um problema concreto. Nessas condições, as práticas interdisciplinares podem ser consideradas como negociações entre os pontos de vista, entre projetos e interesses diferentes. (JAPIASSU, 1994, p. 2).

É necessário salientar que uma crítica feita por Japiassu, aparece também no texto de Olga Pombo anos depois, comprovando que a

interdisciplinaridade tem percorrido um caminho difícil no qual ainda se depara com diversas formas de resistências. Os autores admitem que a abordagem interdisciplinar tem aparecido como uma espécie de solução para superar vários desafios acadêmicos, estreitezas e miopia do conhecimento disciplinar. A fim de resolverem problemas concretos, o desenvolvimento da ciência ou mesmo o afastamento entre as disciplinas são criadas reuniões interdisciplinares para troca de conhecimento. Tais encontros, porém, sejam nas escolas ou nas universidades, quase sempre resultam em um trabalho singular de especialistas que dividem o mesmo espaço, participam do mesmo projeto, mas atuam de maneira separada e com opiniões diferentes, ainda fundadas no paradigma disciplinar. Desse modo, as equipes acabam por proporcionar uma falsa impressão do que é um trabalho interdisciplinar, descontextualizando seu verdadeiro propósito.

Em última instância, destaca Japiassu, o problema persiste: todos falam línguas diferentes e não sabem dialogar sobre um assunto em comum, indo além dos pressupostos de sua própria disciplina a fim de buscar uma interpenetração de conceitos, metodologia, procedimentos, etc. (1994, p. 1). Esse distanciamento se deve ao alto grau de especialização e institucionalização de pesquisadores e disciplinas. Formaram-se minifúndios particulares dominados ciumentamente por aqueles que se intitulam donos do saber, que pensam saber cada vez mais, porém sabem cada vez menos, devido a tantas amputações do conjunto do conhecimento. De forma categórica, Japiassu discorre sobre a questão quando declara:

Cada especialista ocupou, como proprietário privado seu minifúndio de saber, onde possa exercer, ciumenta e autoritariamente, seu minipoder. Ora, ao destruir a cegueira do especialista o conhecimento interdisciplinar vai recusar o caráter territorial do poder pelo saber. (JAPIASSU, 1994, p. 1).

É possível afirmar que para ambos os autores, a opção pela interdisciplinaridade é muito mais uma questão política e ética do que técnica e científica, na medida em que a relação dialógica entre profissionais, a interação entre disciplinas é sempre um espaço de confronto que estremece áreas do saber, esgarça territórios de conhecimento há tempos cristalizados.

Como é possível alcançar novos horizontes se não existe ousadia, questionamento, colaboração mútua? O futuro pertence às pesquisas que utilizam várias disciplinas como ferramentas, afirma Japiassu. Porém, as

escolas e universidades não cooperam devido ao preconceito, à falta de conhecimento e ao peso da tradição positivista que cultiva o saber fragmentado. É preciso cautela com as tradições, pois o conhecimento deve ser entendido a partir de uma perspectiva mais ampla que possa integrar saberes, enriquecer enfoques, combinar perspectivas, ao invés de limitá-lo dentro da disciplinarização. A interdisciplinaridade deve ser observada como princípio mediador na compreensão e análise de pesquisas. O estudioso deve arriscar-se, romper com as tradições, abrir possibilidades para novos e desafiadores rumos.

Obviamente, não é através de leis que se impõe a interdisciplinaridade, afirma Japiassu. A adoção da interdisciplinaridade requer mudança de comportamento no ensino e na pesquisa, rompimento de paradigmas, questionamento constante, em favor de um movimento de produção coletiva e crítica de um novo saber. É preciso ser dotado de liberdade para ter dúvidas, levantar questões, alimentar incertezas, fazer provocações, questionar “verdades”. O espírito deve ser livre, totalmente imbuído de vontade própria para a construção de novos hábitos intelectuais, livres de arcaicas metodologias.

Somente assim, segundo o filósofo, promove-se descobertas de práticas inovadoras no campo do ensino e a “...solução dos problemas em sua globalidade concreta, isto é, em seu contexto social”. O pesquisador deve olhar amplo, ter coragem, iniciativa, perspicácia e ser curioso em conhecer outros campos do saber para obter respostas. Se o saber é fragmentado, será que o especialista realmente sabe o que pensa que sabe? É possível entender uma informação incompleta?

Para Japiassu, as universidades institucionalizam o saber de forma isolada, sem quebrar padrões, hierarquias. As instituições não devem se preocupar somente em distribuir pequenas fatias que intitulam de conhecimento. Em muitos casos, não existe o interesse em descobrir novos horizontes, o que também impede o crescimento de outras disciplinas devido a apropriação disciplinar da epistemologia, da metodologia. Para muitas instituições, aplicar a interdisciplinaridade causa medo, pois o temor e preconceito vêm daquilo que se desconhece. A questão também envolve a perda de poder, que parece bem mais complexa do que as outras questões, como assevera Japiassu:

Todo novo incomoda. Porque questiona o já adquirido, o já instituído, o já fixado e o já aceito. Se não questionar, não é

novo, mas “novidade”. O conservadorismo universitário tem um medo pânico do novo que questiona as estruturas mentais. (1994, p. 1).

Da mesma forma que Japiassu alertava para o conservadorismo das instituições de ensino como obstáculo à interdisciplinaridade, Olga Pombo questiona a fragmentação do conhecimento, afirmando que na aproximação interdisciplinar existe “...a possibilidade de se atingirem camadas mais profundas da realidade cognoscível”. (2003, p. 8). E destaca:

a fecundação recíproca que uma disciplina pode exercer sobre a outra, através daquilo que, na consciência do cientista, permanece da sua formação interdisciplinar”, tem impacto não apenas do lado do sujeito, aquele que faz a ciência; tem a ver com o objeto e sua complexidade, permitindo tocar zonas antes inimagináveis. (POMBO, 2003, p. 8).

Através da fecundação recíproca das disciplinas, do caminhar junto, é possível começar a desvendar horizontes antes inimagináveis, construir novos objetos, produzir saberes inovadores, criar falas compreensíveis a diversos e diferentes interlocutores.

Apesar de distanciados no tempo, os textos de Japiassu e Pombo, grosso modo, comungam de ideias muito parecidas, adotando posturas firmes em prol da interdisciplinaridade como base para um saber mais amplo. Acreditam que o jogo de poder, os interesses particulares e o medo do novo podem prejudicar o ensino e a pesquisa, seja reforçando organizações disciplinares, seja banalizando a abordagem interdisciplinar. É preciso, pois, reconhecer o papel crescente da interdisciplinaridade nos tempos atuais para o desenvolvimento científico e tecnológico e adotar posturas mais franqueadas alicerçadas na liberdade científica. Os autores, porém, apontam para algumas mudanças e determinações de grupos que se interessam pela transposição das limitações disciplinares.

A realização de diálogos entre pesquisadores de várias disciplinas não é só uma questão de metodologia a ser trabalhada, mas um enriquecimento qualitativo para pesquisas histórico-sociais, pois como destaca Frigotto, “a prática efetiva de um trabalho interdisciplinar se explica como problema, sobretudo no plano material, histórico e cultural.” (2011, p. 35). Adotar a prática interdisciplinar propicia ao sujeito reflexões mais complexas quanto ao viver em sociedade, a conhecer a natureza e a perceber as diferenciações

culturais. Trata-se de uma integralidade que locupleta a epistemologia científica e de maneira alguma pode ser negligenciada, sob pena de perdermos os fundamentos e as razões do que significa “ser humano” e o próprio sentido de humanidade.

E Frigotto arremata: “a necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão.” (FRIGOTTO, 2011, p. 36). Nessa perspectiva, deve-se refutar qualquer forma de homogeneizar os estudos interdisciplinares.

Em grande parte, as reflexões de Japiassu em torno da interdisciplinaridade nos anos 1970 encontram-se presentes na abordagem realizada por Olga Pombo no início dos anos 2000. Evidentemente, no seu movimento em direção aos dias atuais, a interdisciplinaridade confrontou-se com diversos desafios. Superar os obstáculos inerentes às fronteiras disciplinares e enfrentar o debate científico acerca da polêmica que ainda a envolve, são apenas alguns deles. No entanto, em razão do avanço da ciência e da tecnologia a interdisciplinaridade tornou-se uma “... questão central do trabalho científico contemporâneo” (LEIS, 2011, p. 106), afirmam pesquisadores e cientistas, sendo resultante não somente de uma necessidade epistemológica, mas de uma exigência da realidade concreta contemporânea, na qual vêm emergindo novos grupos de interesse, novas legitimidades e, portanto, novos objetos de estudo e pesquisa e abordagens inovadoras.

Mulher, mulheres, gêneros: legitimidades outras

Novas preocupações, multiplicação dos objetos de investigação, surgimento de novas formas de abordagens, renovação epistemológica e conceitual. Nesse movimento, “...as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história”. (SOIHET; PEDRO; 2007, p. 285). Percebe-se, portanto, como legítimo o estudo das mulheres.

Segundo Soihet e Costa (2008:30), na França e nos Estados Unidos, o estudo de gênero nos anos 1970, demonstra o desejo por direitos e cidadania, invoca o reconhecimento da mulher e aborda o quão complexa poderiam ser as relações entre os sexos. Para isso, estudiosas de diferentes disciplinas debruçavam-se sobre o tema “estudos da mulher”. Sobre essa tendência, na célebre obra *As Mulheres ou os silêncios da História*, a historiadora francesa Michelle Perrot afirmava que “... este movimento de pesquisas sobre as mulheres era geral. Ele atravessava as disciplinas. O objeto “mulheres” era

plural e não pertencia a ninguém em particular. Filósofas, historiadoras, sociólogas, literatas, trabalhavam juntas...”. (PERROT, 2005, p. 23). A interdisciplinaridade se tornara um traço marcante e fundamental para o novo campo de estudo que, aos poucos, florescia. A diversidade analítica foi capaz de trazer arcabouço teórico para um campo até então carente de pesquisas empíricas.

Nesse primeiro momento, os estudos ainda se voltavam para a “mulher” e sua inserção na sociedade, sua participação na organização familiar, sua presença nos movimentos sociais, na política e no âmbito da produção. (MATOS, 1998, p. 67). O propósito desses estudos pioneiros era integrar a mulher à história, tomando-a como sujeito ativo do processo histórico e questionando sua exclusão e passividade. (MATOS, 1998, p. 67-68).

Durante um certo tempo as abordagens tomavam as “mulheres” como uma categoria social fixa, baseada no pressuposto de que se tratavam de pessoas biologicamente femininas. (SCOTT, 1992, p. 82). Todavia, não custou para que os pesquisadores percebessem os limites de tal categorização. Nos anos 1980, com os movimentos de política de identidade, os estudiosos depararam-se com outras variáveis como raça, classe, etnia, sendo possível reconhecer diferenças entre as “mulheres”. (SCOTT, 1992p. 89).

Decorrente das tensões e transformações no interior dos próprios movimentos feministas, emergiu o gênero como categoria de análise, possibilitando a ampliação do campo de investigação e o aprofundamento dos debates teóricos e conceituais, de modo a desnaturalizar as identidades sexuais a partir de uma abordagem relacional. (MATOS, 1998, p. 8). Pouco a pouco verificou-se, como afirmou Claudia Costa, “...que a história e o significado de uma categoria devem ser entendidos à luz das histórias e significados das outras categorias de identidade (classe, raça, etnia, sexualidade, nacionalidade etc)” (1998, p. 133).

Da mesma forma que a interdisciplinaridade, as categorias “mulher”, “mulheres” e “gênero” tem sido alvo de diversas apropriações e debates, desde praticamente a segunda metade do século XX, quando emergiram por meio de “...um diálogo com os movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas”. (PEDRO, 2005, p. 77).

Desde então, os estudos da mulher/mulheres proporcionaram novos temas de pesquisas ante aos já desgastados estudos dominantes. Os estudos culturais, bem como a crítica feminista colaboraram para a fissura do

tradicionalismo positivista, que se apropriou do saber. E um “projeto de ciência feminista” vem provocando a

...quebra das concepções absolutizadoras, totalizadoras, que até recentemente poucos percebiam como autoritárias, impositivas e hierarquizantes. Não há dúvidas de que **o modo feminista de pensar** [grifo das autoras] rompe com os modelos hierárquicos de funcionamento da ciência e com vários pressupostos da pesquisa científica. (RAGO, 2012, p. 10).

No Brasil, sobretudo no campo historiográfico, o estudo de gênero é um tema relativamente novo. Começou a ser discutido mais efetivamente a partir dos anos 1990 e Grupos de Trabalhos (GT's) foram criados nos anos 2000. Antes disso, existiam raros trabalhos nos anos 1980. Atualmente, o estudo de gênero tem conquistado espaço e credibilidade, mas ainda existe a necessidade de mais pesquisas sobre o tema que é carente de análises empíricas.

A fertilidade dos dias atuais contrasta, entretanto, com a trajetória difícil que a categoria de análise ‘gênero’ enfrentou no campo historiográfico. Nas ciências humanas, a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria, assim como da própria inclusão de ‘mulher’ ou de ‘mulheres’ como categoria analítica na pesquisa histórica. (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 284).

Regra geral, as pesquisadoras de gênero afirmam que para estudar a história das mulheres é preciso ser analisada a correlação entre os gêneros, mas com um diferencial: lançar um olhar sobre o feminino, não como esposa e mãe, mas como sujeito constituído de historicidade, de engendramento histórico. Os percursos históricos apontam para a invisibilidade feminina na sociedade, pois durante muito tempo se operou com a concepção de “sujeito universal masculino”, ou seja, o sujeito era - e ainda o é - masculino, construído por um discurso hegemonicamente masculino.

Entretanto, questionamentos proporcionaram novos caminhos. Através de “uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico [...]”, foi possível o surgimento de “...um modo alternativo de operação e articulação.” (RAGO, 2012, p. 25). Foram as problematizações que desconstruíram “... a verdade pura e universal” (RAGO, 2012, p. 36). Quem disse? Quem construiu a verdade

inquestionável? Seguramente os homens, para a ocupação do espaço público e da política. São construtos culturais do poder do masculino.

Costa (2000, p. 38) afirma que o domínio masculino não precisa ser declarado e nem a violência aberta, pois são institucionalizados através de interditos ao feminino. A violência simbólica está sempre presente; seja quando uma mulher ocupa “cargos que são masculinos”, ou quando recebe salário inferior ao ocupar o mesmo cargo que um homem, ou ainda a desconfiança que pesa sobre a capacidade feminina na realização de tarefas, a dependência moral, financeira e o medo que rondam as mulheres; todas são imposições de quem exerce o poder. Entender a condição imposta, criticá-la, resistir e adquirir o saber das razões históricas de sua subordinação, pode tornar-se uma forma de empoderamento, pois a capacidade de absorver todos esses elementos e se ver como sujeito integrante e ativo de uma sociedade é libertar-se, emancipar-se.

Segundo Connell, (1995, p. 189) gênero não envolve apenas relações entre homens e mulheres, mas estruturas bem mais enraizadas: Estado, economia, política e até mesmo religião, isto é, a base desta formação penetra as instituições constituindo-se em alicerces bem mais profundos que só a análise científica poderia descortinar.

Através de muitas lutas, direitos foram conquistados e algumas modificações alcançadas, mas essas mudanças ainda precisam ser mais profundas; precisam ocorrer na maneira de pensar, ou seja, nas estruturas mentais e no campo dos valores. Não podemos falar de história das mulheres sem falarmos dos homens, pois para termos uma análise mais profunda de como se constroem as relações de poder, precisamos entender a misoginia, o imaginário social e o porquê de ser atribuída ao homem uma posição de domínio. Logo, é preciso estar atento ao aspecto relacional entre as mulheres e os homens, pois como diz Scott (1992, p. 86) “...não se pode conceber mulheres, exceto se elas forem definidas em relação aos homens, nem homens, exceto quando eles forem diferenciados das mulheres.”

Outras questões parecem, contudo, muito relevantes quando se pensa o universo do trabalho feminino. Maria Ávila e Verônica Ferreira, no artigo *Trabalho produtivo e reprodutivo no cotidiano das mulheres brasileiras*, (2014, p. 14-15) apontam dois tipos de trabalhos distintos: os produtivos e os reprodutivos. Esta classificação distinta foi revelada pelas teóricas da divisão sexual do trabalho. Apesar de terem existido outras divisões sexuais de funções antes do capitalismo, o que as diferenciou foi a mão de obra como mercadoria, ou seja, um salário pago pela exploração da força de trabalho. A

vida das famílias passou a ser organizada de acordo com o trabalho produtivo, pois este meio passou a ser o que as sustém. Fica claro que o trabalho produtivo é aquele que gera renda, exercido pelo homem, e o trabalho reprodutivo é aquele que não gera renda e é exercido pelas mulheres no espaço privado.

O trabalho assalariado, na visão social normativa, é mais valorizado que o doméstico. Ser “do lar” e cuidar dos filhos não gerava e não gera renda. Segundo a visão conservadora, seria papel da mulher ficar em casa, cuidando do lar e dos filhos, para que o homem pudesse trabalhar. Mas, e as operárias, costureiras, lavadeiras, babás, mulheres de origem humilde que sempre precisaram trabalhar para completar o orçamento doméstico? O trabalho feminino sempre existiu e nunca foi empecilho para que a mulher deixasse de cumprir com as “suas obrigações”; as socialmente impostas: as funções domésticas de dona de casa, mãe de família e esposa.

O século XX foi testemunha da conquista expressiva do mercado de trabalho pela mulher. Hoje em dia, boa parte das mulheres desempenha trabalho fora de casa, ou seja, tem trabalho remunerado, pois preza pela autonomia financeira ou mesmo tem necessidade de complementara renda familiar. Isso não significa que ela deixa de realizar trabalhos na esfera doméstica pelo contrário. Ainda é recorrente o acúmulo de uma dupla jornada de trabalho: o produtivo e o reprodutivo; sendo a mulher obrigada a se dividir entre o cuidado da casa e dos filhos e o exercício profissional. Desde os anos 1960, observa o crescimento constante da empregabilidade feminina. “Trabalhar fora”, portanto, é uma função feminina antiga e contestar, problematizar o porquê de as tarefas “do lar” não serem divididas é uma discussão que ganha contornos cada vez mais visíveis e intensos com os movimentos feministas.

Essas breves colocações sobre interdisciplinaridade e gênero nos ajudam a pensar que os estudos de gênero constituem um campo interdisciplinar por excelência, o qual vem atraindo pesquisadores e estudantes das mais diferentes formações na busca da constituição de um *lôcus* de discussão, produção e irradiação de um conhecimento que se funde no desejo de inovar e de criar.

Trabalho policial e relações de gênero: reflexões preliminares

A pesquisa “*Mulheres em comando: relações de gênero e poder na polícia civil do estado do Rio de Janeiro*”, por nós desenvolvida, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, tem sua trajetória marcada pela interdisciplinaridade e se nutre das reflexões sobre gênero e poder.²⁹ Assim, o desenvolvimento de ações e reflexões interdisciplinares alicerçam-se em pressupostos epistemológicos e metodológicos que devem ser periodicamente revisitados, uma vez que se perde de vista a disciplinaridade em prol de uma abordagem que conduz o pesquisador a um diálogo entre concepções ou expressões distintas, capazes de romper as fronteiras tradicionais e os paradigmas disciplinares.

É nessa direção, elegendo a interdisciplinaridade como princípio mediador, que enfrentamos o desafio de estudar as mulheres que ocupam funções de comando em uma instituição pública tradicionalmente masculina: a Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro.

Trabalho policial e presença feminina

A organização estrutural da Polícia Civil estabeleceu-se, ao longo da história, de acordo com a premissa da divisão das atribuições entre homens e mulheres. De acordo com o paradigma das diferenças entre os gêneros e mesmo da superioridade masculina, pensava-se haver atividades mais adequadas aos homens e sua constituição física mais forte e, outras, mais pertinentes às mulheres e sua natureza mais frágil. A própria ciência, na virada do século XIX para o XX, amparada nas características biológicas e físicas “naturalizava” as diferenças entre os sexos, definindo os contornos dos comportamentos de homens e mulheres. Enquanto o homem era identificado com a razão, a força, a ousadia, a coragem, a ação, a energia, a mulher era considerada a imagem da emoção, da fragilidade, da timidez, da passividade, da docilidade, da sedução.

Nessa perspectiva, o trabalho policial constituiu-se como hegemonicamente masculino e associado a um modelo de masculinidade em que a razão, a força física e a agressividade eram elementos fundantes. Ainda

²⁹ A pesquisa, ainda em andamento, volta-se para contemplar as relações entre o político e o cultural, procurando pensar a dimensão das relações de poder na dinâmica social vivida por mulheres-delegadas em sua atuação de comando.

hoje, verifica-se a existência de um imaginário que se explicita pelo entendimento de que a mulher não pode exercer atividades tradicionalmente institucionalizadas como masculinas porque suas habilidades “naturais” se diferenciam das habilidades do homem.

Contudo, nas últimas décadas, observa-se um número cada vez maior de mulheres que se interessam pelo trabalho policial e vem desempenhando diversas funções no âmbito da polícia civil, incluindo a de delegada. Essa abertura foi possível, entre outros, pelos movimentos de mulheres nos anos 1960, em especial o chamado feminismo de “Segunda Onda”. Esse “... novo feminismo apresentou reivindicações para além das relativas aos direitos políticos, econômicos e educacionais.” (PEDRO, 2013, p. 240). Desenvolveu uma luta sem tréguas “contra a opressão específica das mulheres”, reivindicando direitos para elas. Além disso, apresentou e defendeu uma questão fundamental nessa luta, afirmando “que as relações entre homens e mulheres não [eram] inscritas na natureza, mas sim fruto da cultura e, portanto, passíveis de transformação”. (PEDRO, 2013, p. 241).

Nos anos 1980, em meio às lutas e pressões exercidas pelos movimentos de mulheres e o feminismo no Brasil, surgiram as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (DEAM's), concretizando mudanças importantes para as reivindicações femininas, sobretudo, no âmbito do combate da violência doméstica contra a mulher.

A presença progressiva e atuante das mulheres nas posições de comando das delegacias suscita muitas interrogações: o que move as mulheres em direção a polícia civil? Porque desejam ser delegadas? O que as atrai no trabalho policial? Como transitam nesse universo ainda associado a um tipo de masculinidade que se vincula à violência?

No espaço da polícia civil, órgão da administração pública do estado do Rio de Janeiro, o cargo de delegado é conquistado através de concurso público³⁰. Para ocupar a função, o candidato submete-se a uma prova escrita e posteriormente a vários treinamentos eliminatórios realizados na Academia de Polícia (ACADEPOL). Não existe menor remuneração salarial entre mulheres-delegadas e homens-delegados porque o serviço público remunera de maneira igual a ambos os sexos no exercício da mesma função.

³⁰ Segundo a visão positivista da corporação policial não existe substantivo biforne para nenhum cargo policial e nem a feminização do artigo para que ocorra a concordância com o sujeito. O cargo é de Delegado, no masculino, como sujeito universal.

Quando ingressam nesse espaço, as mulheres ainda se deparam com toda uma organização estruturada pelos “princípios e valores masculinos” (BAHIA; FERRAZ, 2000, p. 26). Mas, certamente, esse espaço, tradicionalmente masculino, sofreu um abalo ou mesmo uma transformação com a entrada de mulheres na corporação.

A sensibilidade normativamente atribuída ao feminino parece não combinar com o espaço da polícia, que é socialmente entendido como truculento e viril, características vinculadas ao gênero masculino. Acredita-se, pois, que “os papéis definidos na instituição são preferencialmente a reprodução daqueles instituídos socialmente. A diferença dos papéis masculino e feminino é marcada pela dominação masculina.” (SACRAMENTO, 2007, p. 85).

O caminho não é buscar as origens da hegemonia masculina nos espaços públicos e principalmente em relação às profissões majoritariamente masculinas e sim tentar compreender as razões dessas permanências e o que deve ser feito para que mudanças possam ocorrer.

Nesse sentido é essencial refletir sobre a ambivalência que até hoje permeia as atitudes, não apenas de mulheres, mas também de homens, procurando entender por que, mesmo quando as mulheres invadem o espaço público, afirmando uma espécie de ascendência social, este fato é considerado como uma exceção que reforça a regra do domínio masculino. (BAHIA; FERRAZ, 2000, p. 28).

Por isso, acreditamos na possibilidade de encontrar um bom campo para estudar as tensões de gênero e as relações de poder dentro da instituição Polícia Civil, órgão da administração pública do estado do Rio de Janeiro. A presença das mulheres exercendo funções de comando no âmbito dessa organização policial tende a desestabilizar os valores tradicionais da chamada “cultura policial”, mesmo que não seja, ainda, suficientemente forte para dissolver a legitimidade da dominação masculina.

As nossas entrevistadas são todas delegadas titulares da Polícia Civil do estado do Rio de Janeiro com considerável experiência de atuação em várias delegacias.³¹ A pesquisa orientou-se por um roteiro que serviu de norte

³¹Delegado titular é o cargo máximo e de chefia dentro de uma delegacia de polícia. Existem outros delegados dentro de um mesmo departamento de polícia (ou de polícia especializada) que são os assistentes e plantonistas.

às entrevistas semiestruturadas. A pesquisadora também pôde fazer observação direta tanto do espaço de trabalho quanto das mais variadas expressões das mulheres-delegadas.

Alguns desafios das mulheres-delegadas no exercício profissional

Algumas percepções das mulheres-delegadas acerca de determinadas questões merecem destaque nesses primeiros exercícios de reflexão sobre a nossa pesquisa.

Escolha profissional e ingresso na Polícia Civil:

Durante as entrevistas, até então, não foi declarado nenhuma antiga intenção de ingressar em uma corporação policial por parte das Delegadas. Não se tratava de um desejo de infância.

Quando a Delegada Nº1 foi perguntada sobre a escolha profissional no âmbito da polícia e o que a levou a tomar a decisão de ingressar na corporação, respondeu:

[...] era muito jovem, ia fazer 26 anos ainda, supus caso não me entendesse vocacionada para aquela profissão poderia continuar estudando para prestar outros concursos, mas assim que eu cheguei na polícia me identifiquei imediatamente com as atividades porque vi que a polícia era uma instituição para quem gosta de gente. A polícia é uma instituição pra quem quer trabalhar com pessoas. Que eu não trabalharia o direito no papel, trabalharia o direito para além do papel, mas do que isso, que a minha percepção estaria muito além dos livros de direito, daquilo que eu aprendi na faculdade. Que trabalhar na polícia é tentar compreender o outro, tentar compreender as relações sociais. Aí eu comecei a buscar outros tipos de saberes [...] respostas que não encontrava nos livros de direito. E aí estar perto da sociedade, trabalhar para o outro, com o outro, fez-me apaixonar-me pela polícia.

As mulheres-delegadas entrevistadas não acalentaram sonhos desde a infância ou adolescência de ser policial. Fizeram sua opção após ou durante o curso de Direito a fim de galgarem estabilidade profissional e financeira, além de maiores salários. Todas declararam ter se apaixonado pela profissão, que gostam de ajudar as pessoas, tem por hábito se solidarizar com o próximo

e as mazelas sociais. Identificam-se com os problemas do outro e, por vezes, se comovem com estes.

Vale observar o destaque dado pelas entrevistadas no que se refere a importância do cuidado e do ajudar as pessoas, funções tradicionais reservadas às mulheres.

Conciliação entre vida privada e profissional

Em algumas das entrevistas que realizamos com as mulheres-delegadas, perguntamos acerca da conciliação entre as tarefas domésticas, aí incluindo a casa, os filhos e o marido, e a vida profissional.

A Delegada Nº 2, quando perguntada sobre a conciliação entre a vida privada de esposa e mãe e a vida pública de delegada de polícia, no exercício de um cargo de chefia desgastante, afirmou ser uma tarefa que vai além do que poderia realizar sozinha. Segundo ela, para que consiga realizar o seu trabalho na Polícia Civil, é preciso contar com os serviços de uma babá que cuide dos seus dois filhos. Sinaliza que a compreensão e auxílio do esposo também é muito importante:

Tem dias que não dá! Tem dias que realmente o esgotamento físico e mental [...] a gente tem que conciliar. Seja na necessidade ou não [...] Pra conciliar isso tudo eu tenho que ter um marido do meu lado e uma família coesa. Por quê? Porque tem dias que saio daqui uma da manhã... Tem dias que saio daqui... Viro a noite. Porque tem investigações que pra prender uma pessoa você não dorme em casa. Às vezes é preciso ficar na espreita [...] meu marido é muito... Vamos dizer assim, compreensivo. Com relação aos filhos eles acabam, obviamente, sofrendo um pouquinho, mais por essa ausência minha que é suprida... A gente tem umaaa... Naniha, que fica com eles na parte da tarde. (Delegada Nº 2)

Como possuem uma remuneração acima da média da maioria dos brasileiros, as mulheres-delegadas podem contratar os serviços de uma empregada doméstica ou equivalente para realizar as tarefas da vida cotidiana no lar, a fim de atenuar a dupla jornada de trabalho que ainda recai sobre os ombros das mulheres.

Ponto importante a se ressaltar é a questão do papel da maternidade na vida das mulheres-delegadas. Parece que as delegadas sofrem com o persistente pensamento misógino de que constituir família, ter marido e filhos

pode atrapalhar a carreira profissional e impedir sua ascensão a cargos de maiores prestígio e posição dentro da corporação. Como destaca Sacramento,

A sociedade ainda espera que as mulheres sejam mais responsabilizadas pelos filhos, o que impõe um limite adicional a carreira das mulheres, ou seja, uma mulher é vista como tendo menos tempo do que os homens para se dedicar a carreira policial. (SACRAMENTO, 2007:93).

Na construção da vida profissional, a compatibilização com a família e a receptividade masculina dentro e fora da corporação, ou seja, dos colegas de trabalho ou dos parceiros afetivo-sexuais, são desafios constantes que marcam a vida das mulheres-delegadas. Algumas delas narraram nas entrevistas suas dificuldades para conseguirem manter um parceiro fixo, seja pela falta de compreensão em relação a um trabalho que demanda muitas horas de dedicação, seja pelo homem sentir-se emasculado ao se relacionar com uma mulher que ocupa um cargo de mando, exerce poder e faz uso de arma de fogo.

A Delegada Nº 7 esclareceu melhor sobre os motivos da dificuldade de ter um parceiro: “Alguns homens acham que se você brigar vai matá-lo, você vai tirar uma arma da bolsa e dar um tiro na cabeça dele.” (Delegada Nº 7).

Observa-se o estranhamento e mesmo a desconfiança de um homem que não pertence ao universo policial em se relacionar com uma mulher que não se enquadra nos “atributos femininos”.

Algumas das entrevistadas optaram por não ter filhos em prol da dedicação a sua profissão ou mesmo autonomia na vida particular. “Sem marido e sem filhos (gargalhada) [...] eu concilio, já que não tenho marido e filho me esperando em casa, com atividades que me dão prazer”, afirmou a Delegada Nº 7.

A liberdade para a entrevistada em questão parece ser fundamental e pode ser vista como uma forma de não aceitar ou não se adequar aos padrões sociais impostos ao sexo feminino.

Sucesso na vida profissional

Através de reconfigurações nos espaços podemos observar mudanças nas relações de gênero. Não existem definições que podem caracterizar que o

sucesso ou o insucesso profissional esteja relacionado ao sexo, mas sim a capacidade individual e esforço, conforme destacou a Delegada Nº 2 ao ser questionada a respeito de seu sucesso na vida profissional, de ter conquistado vários prêmios e conseguir o êxito que delegacias comandadas por homens não conseguiram:

De metas nós alcançamos o primeiro lugar no estado de redução de criminalidade isso daí foi com muito suor, sangue e suor que a gente fala. Porque eu tive que conversar com os meus policiais e explicar [...] Então essa comunicação, efetiva. É... Metodologia de trabalho que fizeram com que a gente conseguisse ganhar esse prêmio [...] eu tenho um staff que também acredita na minha proposta [...] Será que ser mulher ajudou um pouco? Eu espero que sim... (Delegada Nº 2)

A Delegada relata que, através de muita dedicação, a delegacia sob seu comando, conseguiu o prêmio de primeiro lugar em redução de criminalidade no estado do Rio de Janeiro. Com isso, entendemos na prática o equívoco que os padrões normativos cometem ao afirmarem que a mulher não deve ocupar cargos considerados como masculinos. A entrevistada brinca e ri ao ser questionada se o fato de ser do sexo feminino ajudou-a a conseguir êxito, a revelar, assim, o empoderamento e inversões de papéis sociais sobrepondo o sexo feminino e colocando-o em uma posição de privilégio ante ao masculino.

Em sua resposta, a Delegada Nº2, rejeita um protagonismo heroico para si mesma, admitindo e reconhecendo que o sucesso logrado foi fruto da coesão de um trabalho em equipe. Faz questão de citar a confiança dos policiais em sua superior, que colaboraram e respeitaram a ordem hierárquica estabelecida, juntamente com uma metodologia de trabalho diferenciada que colocou em prática.

Sobre tal metodologia, ela disse ter chamado os policiais, conversado com eles e planejado uma nova estratégia de atuação, na qual eles acreditaram. Disse que na região em que atua existem muitos roubos de automóveis, a transeuntes e mesmo assassinatos. Ela preferiu focar a atuação da equipe nos roubos de automóveis, seguido do roubo a transeuntes. Assim fazendo, acreditou que poderia reduzir o número de mortes, tendo em vista que elas se dão no momento do roubo, devido a um movimento brusco ou susto da vítima, que acaba atingida mortalmente.

Vamos trabalhar isso? E aí nós montamos grupos de trabalho, que além dos R.O.'s (registros de ocorrências) nós começamos a compilar e fazer cruzamentos de informações. E nessa brincadeira foram mais de 200 pessoas presas, só no ano de 2015. Entendeu? Só por esses tipos de delitos. (Delegada Nº 2).

Segundo esclareceu, ela vive em constante contato com o Delegado da Homicídios. Os crimes cometidos na região também passaram para a Delegacia especializada em Homicídios e o contato direto entre a Delegada Nº 2 e o titular dessa delegacia, possibilitou ações mais rápidas e diretas:

eu tenho o WhatsApp do Delegado de lá e eu perturbo: Ó, aconteceu uma morte aqui, mas por quê? Então essa comunicação, efetiva. É... metodologia de trabalho que fizeram com que a gente conseguisse ganhar esse prêmio, ano passado, de redução da criminalidade.

Foi preciso que o grupo de policiais, homens em sua esmagadora maioria, se adequasse a essas mudanças trazidas pela nova Delegada, incluindo, também, a preocupação com o cidadão e a comunicação mais direta e efetiva entre ela e sua equipe, pois na gestão anterior o Departamento de Polícia era comandado por um homem, cuja forma de agir era diferente.

Jacqueline Sacramento, na pesquisa intitulada *Polícia e gênero: as percepções de delegados e delegadas da Polícia Civil do Rio Grande do Sul acerca da mulher policial*, aponta para mudanças de comportamento e resistências, por parte do sexo masculino, com a entrada de mulheres nos Departamentos de Polícia. Tensões e ironias, como forma de defesa, são frequentes; bem como acusações sobre a falta de capacidade feminina para exercer uma profissão entendida como viril e truculenta. A despeito dos conflitos e das permanências, as mulheres se fazem presentes na polícia civil, lutando para ocupar um lugar que lhe foi interditado por muito tempo, de modo a reconfigurar os espaços de comando, as formas de atuação e até mesmo as relações de gênero.

A experiência das mulheres-delegadas, seus discursos e formas de atuação permitem discutir o embate entre a “tradição”, identificada na valorização dos padrões normativos de masculinidade, e a “inovação”, referenciada na progressiva participação das mulheres, revelando valores conflitantes, tensões de gênero e sensibilidades diferentes.

Existem diferenças de gênero que refletem na vida cotidiana, gerando atritos. Nas relações de poder que envolvem o feminino em uma posição hierarquicamente superior, os atritos tornam-se mais acentuados, como a mulher tendo que “provar” que a polícia civil também é um espaço de trabalho para elas. As formas femininas de atuação e afirmação podem ser entendidas como resistência tanto a uma sociedade falocrática, quanto a uma instituição predominantemente masculina. O discurso “masculinizado” é uma forma de impor respeito dentro da organização policial na corroboração da desconstrução social de uma figura feminina frágil e delicada, capaz de se identificar com o *ethos* masculino da organização policial. Manobras para tentar se desvincular dos espaços delimitados da casa e da rua se fazem presentes através da luta por lugares que não eram ocupados, outrora, pelo sexo feminino. A presença feminina no âmbito da polícia civil marca mais uma importante abertura em direção a novas formas de feminilidade e de outras relações de gênero em nosso tempo.

Considerações finais

A interdisciplinaridade pode trazer novo fôlego às instituições de ensino e de pesquisa. Mas, é preciso deixar de lado os campos disciplinares que se apossam do saber, constituindo poderes. Questionar os conhecimentos pré-existentes pode produzir um novo pensamento, uma nova forma de atuação na busca da produção de um conhecimento inovador, alicerçado no diálogo entre as disciplinas e para além delas. Lançar mão da interdisciplinaridade como aporte na produção do conhecimento significa ser sensível a todo um movimento que envolve o trabalho científico contemporâneo, revestido da reflexão crítica acerca dos avanços da ciência e da tecnologia em nosso tempo. Significa, também, seguir na contramão de estudos disciplinares hegemônicos que foram constituídos no âmbito do estabelecimento do “método científico”, predominantemente positivista. A permanência do paradigma disciplinar fomenta formas específicas de conhecimento, fragmentando o saber, como analisam Japiassu e Olga Pombo. Apesar de algumas experiências bem-sucedidas em práticas interdisciplinares de pesquisa no sistema educacional brasileiro, notadamente em Programas de Pós-Graduação, os pesquisadores ainda se ressentem de maiores possibilidades na abordagem de temas complexos que exigem a colaboração entre disciplinas. Esse esforço procura fazer avançar o conhecimento, encarando incertezas, enfrentando desafios, abrindo novos horizontes.

A proposta de pesquisar as relações de gênero e poder no âmbito de uma instituição pública tradicionalmente masculina como a polícia civil, perscrutando a experiência das mulheres-delegadas, não cabe no paradigma disciplinar. Exige, isto sim, a aproximação de diferentes áreas do saber, as quais aqui interagem na tentativa de compreender a percepção da mulher policial sobre sua inserção na polícia civil e a relação com os discursos e formas sexistas encrustados na sociedade brasileira. Esses discursos e práticas são formas de permanência das desigualdades entre os sexos que ainda prevalecem, por vezes camufladas. Somente através de uma reflexão mais crítica sobre a permanência dos valores culturais que tradicionalmente subordinam as mulheres poderemos pensar em propor mudanças nos padrões de comportamento, formas de pensamento e constituição de sensibilidades.

Os estudos das mulheres, bem como os estudos de gênero, constituem campos interdisciplinares por excelência, que ainda carecem de mais pesquisas para entendermos as lutas que são constantes e diárias de sujeitos singulares e anônimos. As histórias que as Delegadas têm para nos contar, suas perspectivas, a forma que se enxergam e também como veem sociedade em que vivem e o espaço de trabalho em que atuam acrescentam novos ângulos no interior das pesquisas sobre relações de gênero. Vale dizer, para terminar, que os conflitos diários nas relações de poder e a forma como as mulheres-delegadas reconfiguram o espaço da organização policial, desconstruindo padrões que até o ingresso feminino mostravam-se estáveis, nos fazem perceber os contornos de uma fragmentação nas formas de dominação masculinas, mudanças em curso; permanentes, ainda que lentas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Rosemary de O.; PAIVA, Luiz Fábio S. A construção do espaço social das mulheres nas instituições policiais. In: BRASIL, Glaucíria Mota. (org.). **A face feminina da polícia civil: gênero, hierarquia e poder.** Fortaleza, CE: Editora da Universidade Estadual do Ceará-EdUECE, 2008. pp. 71-98.

ALVARENGA, Augusta Thereza de. et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In.: PHILIPPI JR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (Editores). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação.** Barueri, SP: Manole, 2011. pp.3-68.

ALVES, Railda F.; BRASILEIRO, Maria do Carmo E.; BRITO, Suerde M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. In.: **Episteme**. Porto Alegre: UFRGS. n. 19.jul./dez. 2004. pp. 139-148.

ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica. (orgs). Trabalho produtivo e reprodutivo no cotidiano das mulheres brasileiras. In.: ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica. **Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres**. Instituto Patrícia Galvão. Recife: SOS Corpo, 2014. pp.13-49.

BAHIA, Maria Cândida dos Anjos; FERRAZ, Maria Aparecida Viviani. Entre a exceção e a regra: A construção do feminino na Polícia Civil Baiana. Organizações & Sociedade. Salvador: UFBA. v. 7, n. 18. maio/ago. 2000. pp. 25-40.

BARROS, José Costa D'Assunção. Escola dos Annales: Considerações sobre a História do Movimento. Revista História em Reflexão.Dourados: UFGD. v. 4, n. 8. jul/dez 2010. pp. 1-29.

BEZERRA, Tereza Cristina E.; LOPES, Emanuel Bruno. Quem são as mulheres da Polícia Civil? In: BRASIL, Glauécia Mota (Org.). **A face feminina da polícia civil: gênero, hierarquia e poder**. Fortaleza, CE: Editora da Universidade Estadual do Ceará-EdUECE. 2008. pp. 19-70.

BONETTI, Alinne de Lima. Antropologia feminista. O que é esta antropologia adjetivada? In: BONETTI, Aline de Lima; SOUZA, Angela Maria F. de Lima e. Gênero, mulheres e feminismos. Salvador: EDUFBA: NEIM, 2011. pp. 53-67.

BORGES, Maria de Lourdes. Gênero e desejo: a inteligência estraga a mulher? In: Estudos Feministas. Florianópolis: IFSC. v. 13, n. 3. set.dez/ 2005. pp.667-676.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1999.

BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In.: BURKE, Peter. (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: EdUNESP, 1992. pp.7-37.

CALAZANS, Márcia Esteves de. A constituição de mulheres em policiais: Um estudo sobre as polícias femininas na brigada militar do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado. 2003.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Mulheres policiais, relações de poder e de gênero na polícia militar de

Minas Gerais.In.: Revista de Administração Mackenzie (RAM). São Paulo. Universidade Presbiteriana Mackenzie. v. 11, n. 3. maio/jun/2010. pp. 71-99.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. In.: Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS. v. 20.n. 2. jul./dez. 1995. pp. 186-205.

COSTA, Ana Alice. Gênero, poder e empoderamento das mulheres. In.: Seminário de Aprofundamento do Trabalho com Gênero no Pró-Gavião. Vitória da Conquista, BA. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM/UFBA), 2000. pp. 35-45.

COSTA, Claudia de Lima. O Tráfico do Gênero. In.: Cadernos Pagu. Campinas, SP. Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP. v. 11. 1998. pp. 127-140.

COSTA, Mirtes de Souza. O discurso sexista: estudo comparativo entre o atendimento nas delegacias da mulher e nas delegacias comuns. Fragmentos de Cultura. Goiânia. Editora da PUC-GO. v. 19. n. 7/8.jul./ago. 2009. pp. 629-639.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEBERT, GuitaGrin. Conflitos éticos nas delegacias de defesa da mulher. In: DEBERT, GuitaGrin; et al. Gênero e distribuição de justiça: as delegacias de defesa da mulher e as construções de diferenças.In.: Cadernos Pagu. Campinas, SP.Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP. 2006, pp. 13-56.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 1998.

DHOQUOIS, Régines. O direito do trabalho e o corpo da mulher. (França: séculos XIX e XX). Proteção da produtora ou da reprodutora? In: MATOS, Maria Izilda Santos de; SOIHET, Rachel. **O corpo feminino em debate.** São Paulo: UNESP, 2003. pp. 34-53.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade. Para além da filosofia do sujeito.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Romeu; NASCIMENTO, Elaine Ferreira do. As Representações da Masculinidade e o Ser Homem. Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder.Florianópolis, 2008. Disponível em:

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST56/Gomes-Nascimento-Rebello_56.pdf> Acesso em 03 de janeiro de 2015.

GONÇALVES, Andréia Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOBBS, Thomas. **Leviatã. Ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret – Bp, 2001.

JAPIASSU, Hilton. A questão da Interdisciplinaridade. Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1994. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf>> Acesso em 17 Abril de 2015.

LEIS, Hector Ricardo. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In.: PHILIPPI JR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (Editores). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. In: Cadernos Pagu. Campinas, SP. UNICAMP. n.11. 1998: pp. 67-75.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Interdisciplinaridade: Funcionalidade ou Utopia? Saúde e Sociedade. São Paulo. v.3, n.2. 1994. pp. 42-63.

MUSUMECI, Leonarda; SOARES, Barbara Musumeci. Polícia e gênero: Participação e perfil das policiais femininas nas PMS brasileiras. Niterói. Gênero. v.5, n.1, 2004. pp.183-207.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. Revista História. São Paulo. UNESP. v.24, n.1. pp.77-98.2005.

PEDRO, Joana Maria. O Feminismo de “Segunda Onda”. Corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. pp. 238-259.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da Mulher. In: MATTOS, Maria Izilda S. de; SOIHET, Rachel (orgs.). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: UNESP, 2003. pp.13-28.

_____. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade. Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2003. pp. 1-18. Disponível em <http://www.humanismolatino.online.pt>

RAGO, Margareth. **Epistemologia Feminista, Gênero e História**. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam (orgs.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

SACRAMENTO, Jaqueline Siqueira. **Polícia e gênero: as percepções de delegados e delegadas da Polícia Civil do Rio Grande do Sul acerca da mulher policial**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado, 2007.

SCOTT, Joan. **História das mulheres**. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992. pp. 63-95.

SILVEIRA, Maria Natália Barboza da. **As delegadas de polícia de São Paulo: profissão e gênero**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Dissertação de Mestrado, 2009.

SOIHET, Rachel. **História, mulheres, gênero: contribuições para um debate**. In: AGUIAR, Neuma (org.). **Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos. 1997. pp. 95-114.

SOIHET, Rachel; COSTA, Suely Gomes. **Interdisciplinaridade: história das mulheres e estudos de gênero**. Gragoatá. Niterói. v. 13, n. 25. 2. sem. 2008. pp. 29-49.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero**. Revista Brasileira de História. São Paulo. v. 27, n 54. 2007. pp. 281-300.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. v.2. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

X

As diferentes funções sociais das praças públicas: Praça Olavo Bilac, um estudo de caso

Caroline Delfino dos Santos
Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima

Introdução

O artigo apresenta-se sobre duas partes. Na primeira buscamos apresentar um breve panorama histórico das praças públicas, sem, contudo, nos utilizarmos de uma linha cronológica e as diferentes funções sociais assumidas pelas mesmas. Para elucidar o papel deste respectivo espaço no imaginário das pessoas, nos utilizamos de suas memórias presentes nas poesias e letras de músicas, com o objetivo ainda de relacionar as praças ao conceito de urbano.

Na segunda parte do referido trabalho, buscamos analisar a estrutura e simbologias presentes na Praça Otávio Carneiro, bem como mapear o público por ela atendido em seus diferentes tempos-espacos. Neste exercício, não faremos menção da praça como espaço geográfico, mas enquanto espaço público carregado de significados. Nesta fase, nos utilizamos das observações do cronista João do Rio para relacionar a rua, enquanto espaço público, tal como a praça, como um lugar também utilizado para a não-função, para o que o jornalista chamava de *vagabundagem*.

Para introduzirmos o presente estudo, partiremos da exposição do conceito etimológico da palavra praça. De acordo com FERREIRA, o vocábulo *praça* tem origem grega e significa *plateia*, podendo também ser compreendida como *rua larga*. Numa versão mais contemporânea do conceito de praça, podemos inferir que a mesma refere a espaços públicos rodeado por edifícios, largo, mercado, configurando-se em um elemento urbano, ratificando a ideia de bem coletivo.

As praças, dentro da perspectiva histórica trazida pela cultura greco-romana, foram planejadas estrategicamente com o objetivo de fazer daquele

local o centro, o *locus* da vida dos cidadãos. Com o nome de *ágoras* ou *fóruns*, traduzia-se como espaços de uso coletivo nas cidades.

Até os dias atuais as praças configuram-se em espaços de sociabilidade e de referência para a população, destacando-se pela multifuncionalidade e diferentes usos que delas fazemos.

A praça como cenário social urbano

A configuração de uma praça pública não se dá apenas pela sua arquitetura e sua estética, mas ela é resultado de um agrupamento de percepções, seja no plano material ou nas percepções simbólicas e memórias construídas a partir das experiências vivenciadas neste espaço. Ora como rota de passagem, ora como espaços de convivência, as praças públicas representam a própria cidade e sua diversidade.

A pedido de D. João VI, o pintor francês Jean-Baptiste Debret vem ao Brasil no início do século XIX onde buscou retratar não apenas a natureza exótica, mas o cotidiano da vida urbana na corte, a arquitetura e as mais variadas funções exercidas pelos escravos. Debret registrou também por meio da pintura a praça como espaço de vendas e local público utilizado para a punição física de negros rebeldes.

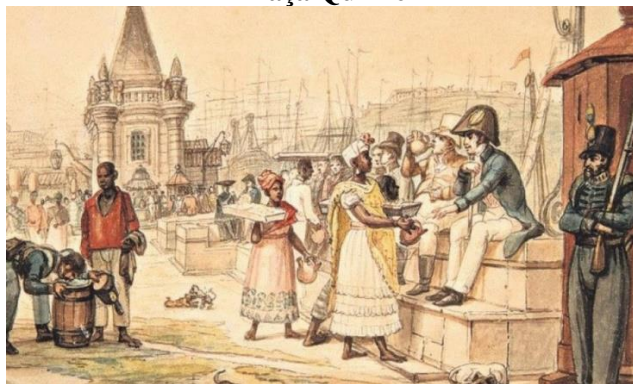
Praça Tiradentes



Antigo Largo do Rossio do Rio de Janeiro (atual Praça Tiradentes) com o pelourinho ainda de pé. Ao fundo, o Real Teatro de São João (Debret, 1834) (Fonte: <http://diariodorio.com/histria-da-praa-tiradentes/>)

A tortura na praça era uma forma de mostrar aos demais escravos o preço a ser pago por todos aqueles que ousassem desobedecer a seus senhores. Na tela onde podemos visualizar o que hoje é a Praça Tiradentes, procurou dar notoriedade ao pelourinho instalado no ano de 1808. Tratava-se de uma coluna de pedra utilizada para exposição de negros e criminosos da época, autorizando o escárnio de toda população.

Praça Quinze



Os refrescos do Largo do Palácio-Jean Baptiste Debret

(Fonte: <http://ashistoriasdosmonumentosdorio.blogspot.com.br/2010/05/chafariz-da-praca-xv-parte-da-historia.html>)

Em suas telas observamos grande preocupação em dar notoriedade às questões sociais, em especial no que se refere ao cotidiano dos negros, seus afazeres e suas trajetórias no contexto urbano.

Mas a praça pública enquanto cenário de castigos físicos não se tratou de uma invenção brasileira. Em *Vigiar e Punir*, FOUCAULT relata verdadeiras cenas de horror para descrever os processos de punição pública. No trecho abaixo, podemos observar que a praça mais uma vez é tomada como espaço para o exercício do cumprimento de uma pena:

Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757, a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente,

piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento. (Trecho do processo de Robert-François Damiens *apud* FOUCAULT, 1987, p. 8)

O espaço citado no processo de Robert-François Damiens foi palco de inúmeras execuções e suplícios. A Praça de Greve estava localizada em Paris, próximo ao Rio Sena. Por ter ali um porto instalado, concentrava grande número de pessoas, tornando-se facilmente o coração da cidade. Não por acaso, região escolhida para a execução das sentenças de morte. Damiens foi o último homem a ser esquartejado na França, muito embora a prática da guilhotina possa ter sido “contemplada” pela plateia parisiense na mesma praça entre os anos de 1774 e 1775, dando seguimento às execuções públicas.

Place de Grève



(Fonte: <http://from-bedroom-to-study.blogspot.com.br/2012/06/la-journee-sera-rude.html>)

Ao analisarmos os diferentes usos e funções sociais das praças públicas, nos deparamos com as mais variadas atribuições de valores. Em razão da ampla circulação diária de pessoas e por estar, muitas vezes, localizada geograficamente no coração dos bairros, povoados e cidades, a sociedade também se utiliza desse espaço para denúncias, manifestações e conflitos sociais de diferentes naturezas. Tais protestos podem se dar de forma passageira, num dado período de tempo, ou mesmo de maneira permanente.

Para exemplificarmos as duas circunstâncias, nos utilizaremos especificamente de alguns casos, como o conflito entre a população e

militares na Praça da Sé ocorrido em maio de 2007, o movimento das Mães da Praça Maio, em Buenos Aires, Argentina, e as Mães da Praça da Sé, Em São Paulo, aqui no Brasil, para elucidar manifestações contínuas no espaço coletivo.

Mães da Praça de Maio



(Fonte: <http://levantepopulardajuventude.blogspot.com.br/2011/05/maes-da-praca-de-maio.html>)

Mães da praça da Sé



(Fonte: <http://www.vilamulher.com.br/familia/filhos/maes-da-se-coracoes-a-postos-31835.html>)

A letra da música *A praça*, dos Racionais Mc's descreve através de uma denúncia cenário de guerra entre a polícia e a população numa importante praça do Estado de São Paulo, a Praça da Sé. O episódio narrado por meio do Hip Hop aconteceu no ano de 2007 durante show da Virada Cultural. Segundo os jornais da época, os fãs estavam agitados com a demora

na apresentação do grupo e para conter a euforia dos mesmos os policiais teriam agido de forma brusca e violenta. Conhecidos por se expressarem de forma crítica, os Racionais expressam em suas letras constantes denúncias em relação ao comportamento das forças armadas. Mais uma vez, a praça recebe a atenção em razão dos conflitos sociais, atraindo para si os olhares da população:

A Praça

Uma faísca, uma fagulha, uma alma insegura
Uma arma na cintura, o sangue na moldura
Uma farda, uma armadura
Um disfarce, uma ditadura
Um gás lacrimogênio e algema não é a cura, é luxúria
Uma censura tentaram e desistiram
Pularam atrás da porta, filmaram e assistiram
Pediram o nosso fim, forjaram uma lei pra mim
Tiraram o nosso foco dos bloco e o estopim
Tentaram eliminar, pensaram em manipular
Tentaram, não bloquearam a força da África
Chamaram a Força Tática, Choque, a Cavalaria
Polícia despreparada, violência em demasia!
(...)

Os moleque com pedra e pau
Polícia com fuzil, bomba, carro pegando fogo
Porta de aço, tromba, a mãe que chama o filho
Enquanto toma um tiro, alguém perdeu alguém
A alma no gatilho, fugi para o metrô
Tumulto no corredor, pisotearam alguém
Que ali mesmo ficou, nas ruas adjacentes
A cena era presente, destruição e guerra
O mundo que desabou, ho!

(Racionais Mc's)

As manifestações permanentes realizadas pelos dois grupos distintos de mães, tanto no Brasil quanto na Argentina, creditam à praça um território de não neutralidade, um campo de luta e desejo de notoriedade, a fim de que toda a população tenha acesso à sua dor e à sua busca. A permanência contínua das mães nesses lugares revela não apenas a esperança de que a justiça em algum momento seja feita, mas transformaram-se numa razão de viver para muitas dessas mulheres, senão para todas.

A partir do ano de 1976, com a ditadura militar na Argentina, aproximadamente 30 mil pessoas foram mortas ou desaparecidas. Em busca por notícias de seus filhos, em 1977 várias mães posicionaram-se na Praça de Maio, em Buenos Aires, Argentina, sendo, contudo advertidas pela polícia com o argumento de que a concentração de pessoas era proibida. Tal justificativa não fora suficiente para calar aquelas mulheres que até os dias de hoje, senão as sobreviventes, suas filhas e demais mulheres da família, resistem por quase 40 anos na mesma praça, realizam ainda palestras em escolas e integram-se a outros movimentos sociais.

Algo em comum conectam as mães da Praça de Maio às Mães da Praça da Sé, ambos os grupos foram formados pela necessidade de encontrar seus filhos desaparecidos. Se o sumiço de milhares de Argentinos se deu em circunstâncias de uma ditadura militar, as Mães da Praça da Sé, em São Paulo aguardam até hoje explicações para o desaparecimento dos seus respectivos filhos. Diferente das mães argentinas, as brasileiras, em sua maioria, esperam encontrar seus filhos ainda com vida.

Em 1996, por meio da ABCD- Associação Brasileira de Busca de Crianças Desaparecidas, as mães da Praça da Sé, integradas a outros movimentos sociais, tem como estratégia para reencontrar seus filhos desaparecidos a divulgação de imagens dessas crianças e jovens. A escolha da escadaria na praça se deu em razão daquele espaço se destacar como marco de muitas lutas sociais.

A história da referida praça não começa nos dias atuais. No ano de 1911 em São Paulo, a partir da implementação da Catedral da Sé, o espaço ganha *status* de praça, sendo, pois, identificada como Praça da Sé. A partir de então passa a testemunhar encontros e a protagonizar grandes movimentos populares de luta.

As praças, de um modo geral representam espaços coletivos capazes de abrigar importantes acontecimentos históricos ao redor do mundo, mais especificamente do mundo ocidental, sendo testemunha de contínuas transformações urbanas e sendo ela mesmo cenário de mudanças estruturais.

Ao ouvirmos a canção *Praça da Sé* (1978) de Adoniran Barbosa o mesmo menciona as mudanças espaciais e modernização da mesma a partir da implementação da estação, atribuindo-lhe o título de *Madame estação Fé*. Com ar saudosista, personifica-a e posteriormente traz à memória as lembranças daquele ambiente. Culpabiliza o progresso pelas mudanças realizadas no local, desconfigurando aquele lugar cheio de histórias, tornando-o irreconhecível aos que um dia passaram por lá:

Praça da Sé

Praça da Sé
Hoje você é
Madame estação Sé
Quem te conheceu
A alguns anos atrás
Como eu te conheci
Não te conhece mais
Nem vai conseguir
Te reconhecer
(...)
Da nossa Praça da Sé de outrora
Quase que não tem mais nada
Nem o relógio que marcava as horas
Pros namorados
Encontrar com as namoradas
Nem o velho bonde
Dindindindindindin
Nem o condutor
Dois pra light e um pra mim
Nem o jornaleiro
Provocando o motorneiro
Nem os engraxate
Jogando caixeta o dia inteiro
Era uma gostosura
Ver os camelô
Correr do fiscal da prefeitura
É o progresso
É o progresso
Mudou tudo
Mudou até o clima
Você está bonita por baixo
Só indo lá pra ver
Mas não vá sozinho, meu senhor
Que o senhor vai se perder
(Adoniran Barbosa)

Muito embora os exemplos citados façam menção a um uso ora violento, ora político e crítico da praça, a partir da análise de algumas músicas e poesias é possível identificar uma visão romântica das mesmas, quase sempre saudosistas de um tempo protagonizado pela infância ou pelos amores da adolescência e juventude.

Cabe-nos expor algumas dessas outras atribuições de valores dirigidos à praça e as experiências vividas neste lugar comum. Nos textos que se seguem, com notoriedade, é possível identificar traços de um desejo incessante de retomada ao tempo passado. Observamos a percepção da praça enquanto promotora de encontros, sendo estes de amigos, amores jovens e antigos.

Para exemplificarmos tais sentimentos evidenciados pelos autores escolhidos, reportamo-nos à trechos de duas poesias em especial: *O Velho banquinho da praça*, de Edson Amorim e *A praça*, de Willian Figueiredo. Mais à frente, citamos as canções *Praça*, de Ronie Von e *Banco da praça*, de Teixeira:

O velho banquinho da praça

(...)

O velho banquinho da praça

Entre flores do jardim

Já ouviu muitas histórias

E sorrisos e choros afins

Por lágrimas já foi molhado

De amores que chegaram ao fim!

(...)

O velho banquinho da praça

Recebe o solitário velho a chorar

Com saudade da pessoa amada

Que ali começaram a namorar

E sentados, juras de amor, trocaram

Como se fosse um sagrado altar!

(Edson Amorim)

A segunda poesia eleita, *A praça*, refere-se a um lugar em especial, fazendo menção à infância, aos aromas, à natureza. Tal como pode ser observado na Praça da Sé e em tantas outras, constata-se a presença de uma igreja e admira-se o ambiente pelo caráter integrador e socializador que reúne a população, no caso abaixo, dois públicos específicos, os infantes e os amantes. Ao final o autor lamenta a inexistência da liberdade presente nas brincadeiras de outrora:

A praça

Ah aquela praça

Naquela pequena cidade...

Onde a roda gigante girava o mundo
E por segundos esquecia que o tempo
É pai do futuro.
Naquela gangorra os pássaros se faziam amigos...
E lindos e lindos e lindos
Os sonhos de criança
Na pacata praça.
Os perfumes dali não exalam em outra praça
Em outro lugar, em outro planeta
Cheiro de mim, jasmim,
Cheiro de primavera,
Como era bela
(...)
A graça da liberdade
Inserida no contexto da praça,
Nas corridas, brincadeiras,
Pique esconde
Não se encontra mais
Nem nos becos,
Nem nos bosques,
Nem nos sonhos...
(...)
Igreja católica,
Mina d'água,
Namoros fogosos,
Amores proibidos,
Sexo escondido
Nas madrugadas, sobre as gramas,
Entre as flores que hoje revelam
A pureza de nossos dias
(...)
(Willian Figueiredo)

Nas criações dos poetas e músicos, muito comumente identificamos que os mesmos remetem-se ao aspecto arborizado presente nas praças, testemunhando experiências de amor e se remetendo a um passado que não volta mais. Para a criação do cenário perfeito dos apaixonados, descrevem a praça destacando as características de jardinagem presentes em algumas construções, dando um ar ainda mais romanesco às suas histórias:

Praça

Hoje eu acordei
Com saudades de você

Beije aquela foto
Que você me ofertou
Sentei naquele banco
Da pracinha só porque
Foi lá que começou
O nosso amor...
Senti que os passarinhos
Todos me reconheceram
E eles entenderam
Toda minha solidão
Ficaram tão tristonhos
E até emudeceram
Aí então eu fiz esta canção...
A mesma praça, o mesmo banco
As mesmas flores, o mesmo jardim
Tudo é igual, mas estou triste
Porque não tenho você
Perto de mim...
Beije aquela árvore
Tão linda onde eu
Com o meu canivete
Um coração eu desenhei
Escrevi no coração
Meu nome junto ao seu
Ser seu grande amor
Então jurei...
(...)
A gente vai crescendo
Vai crescendo
E o tempo passa
E nunca esquece a felicidade
Que encontrou
Sempre eu vou lembrar
Do nosso banco lá da praça
Foi lá que começou
O nosso amor...
(Ronie Von)

Em *Banco da Praça*, de Teixeira, o autor traz lembranças de encontros amorosos realizados no banco para se despedir da amada. Mais adiante segue manifestando o desejo de que as recordações entre o romance dos dois esteja vinculada à praça, lugar tão especial para os dois:

Banco da Praça

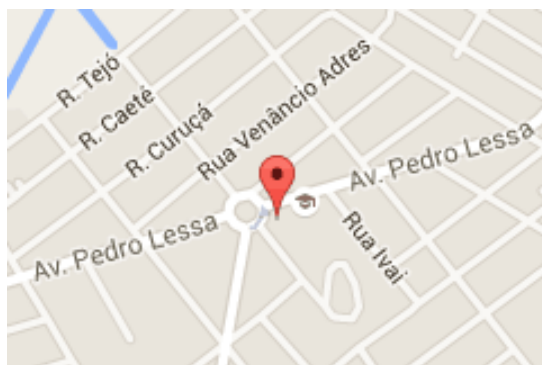
Amanhã não encontro mais contigo
No lugar de costume não vou mais
Naquele banco lá da praça que era nosso
Ficará pra sentar outros casais
Se por acaso meu recado for tardio
Não impede que tu chegues lá na praça
Pensarás quando a hora for passando
Que comigo aconteceu uma desgraça
Já estarei muito longe nesta hora
Amor não chora que a tristeza a mágoa passa

Vá seguido lá na praça ainda te peço
Dar pipoca pros peixinhos nossos fãs
Pense em mim quando sentares no banco
Onde nosso amor viveu todas manhãs
Longe andarei, mas quero pensar em ti
Na hora do nosso encontro antigo
Estarei beijando teu retratinho
Meu companheiro que estará sempre comigo
Meu bem não chore
Deixe eu chorar por nós dois
Tu não consegue resistir mas eu consigo
(Teixeirinha)

Praça do Bilac

Localizada na região central do bairro Olavo Bilac, a praça Otávio Carneiro é atravessada por uma das mais importantes avenidas da região, Pedro Lessa, e encontra-se afastada do centro do município de Duque de Caxias por uma distância de aproximadamente 3,5 Km.

Mapa de localização da Praça Otávio Carneiro



(Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Praça+Olavo+Bilac>)

Hoje é cercada com venda de comidas de rua, predominância do funk enquanto estilo musical, passagem e encontro de jovens, camelôs, aluguel de brinquedos e esporadicamente o espaço é cedido para instalação de parques de diversões particulares.

Quanto à musicalidade presente no local, observamos que alguns dos jovens que ali frequentam se utilizam do espaço para expor a potência das aparelhagens de som e, tal como uma vitrine de ostentação, exibem seus carros rebaixados, muito admirados por um público de semelhante faixa etária.

Em razão da aglomeração de pessoas, em especial nos fins de semana, já podemos observar no entorno da praça não apenas a oferta de comidas de rua, como também a instalação de filiais de multinacionais, que embora ofereçam produtos com valores mais caros do que o comum, atraem parte do público, disputando-os com o comércio local, fixos ou transeuntes.

Como boa parte das praças públicas, envolta da praça Otávio Carneiro é possível observar a presença de lojas comerciais que concentram boa parte da economia do bairro: supermercado, depósito de bebidas, bares, restaurantes, padaria, sorveteria, casas de materiais de construção, salão de festas, além de vários trabalhadores autônomos que expõe seus produtos à venda em barraquinhas nas calçadas.

Além dos estabelecimentos comerciais também pode se observar a presença de duas escolas, sendo uma da esfera privada e outra administrada pelo município, fundada na região no ano de 1953. Ao ouvirmos uma antiga aluna da referida escola pública e hoje mãe de aluno da Unidade de Ensino, a

mesma traz à memória a fala de uma ex-professora que em seus aconselhamentos fazia menção à praça como local de grande interesse do público jovem *A professora puxava a orelha da gente pra gente estudar mesmo. Brigava, falava Gente, o mesmo gosto que vocês têm pra ir pra praça, vocês têm que ter pra estudar.*

Tal fala nos remete ainda à percepção de que a praça trata-se de um espaço de não-função, de vadiagem, de gente à toa. Uma percepção muito semelhante a que as pessoas têm em relação à rua, citada pelo Jornalista João do Rio em *Alma encantadora das ruas*:

É vagabundagem? Talvez. Flanar é a distinção de perambular com inteligência. Nada como o inútil para ser artístico. Daí o desocupado flâneur ter sempre na mente dez mil coisas necessárias, imprescindíveis, que podem ficar eternamente adiadas. (Rio, 2008, p. 03)

Não por acaso, conta-se com a presença de carros da polícia militar para impor à comunidade a sensação de espaço seguro e livre de incidentes de violência. O que nem sempre acontece. Embora a região conte com uma U.P.P.³², no dia a dia são comuns episódios de furtos a pedestres a qualquer hora do dia.

Ainda a respeito da percepção e até mesmo constatação da praça enquanto espaço de boêmios, bêbados, lugar comum de algazarras e do medo, Billy Blanco, na música de sua autoria *Praça Mauá*, assim a descreve:

Praça Mauá
Praça Mauá,
Praça feia, mal falada,
Mulheres na madrugada,
Onde bobo não tem vez,
Praça Mauá,
Dos lotações de subúrbio,
Lugar comum do distúrbio,
Nos trinta dias do mês

(...)

(Billy Blanco)

³² Unidade de Polícia Pacificadora

Embora denuncie os aspectos negativos, retratos históricos e inegáveis da praça localizada na região portuária do Rio de Janeiro, mais adiante, o autor imprime em seus versos verdadeira afeição pelo lugar, manifestando o desejo de preservar-lhe o caráter sentimental advindo das inúmeras despedidas que ali se deram:

(...)

Se algum dia,
Eu mandar nessa cidade,
Serás praça da saudade,
Do adeus, da emoção,
Praça Mauá,
O nome nos trás a mente,
Um soluço, um beijo quente,
E um lenço branco na mão....

(Billy Blanco)

Retomando as análises em relação à *praça do Bilac*, identificamos que a mesma reúne diferentes funções de acordo com o tempo e o público. Se nos fins de semana no período da noite a mesma é procurada como espaço gastronômico de famílias e de lazer de adolescentes e jovens, ao longo da semana, é possível identificar a ocupação de um público mais amadurecido. Pelas manhãs, senhoras recorrem ao espaço para a prática de exercícios dirigidos por profissionais da área ou mesmo pessoas que se utilizam de aparelhos de ginásticas conhecidos como *Academia da Saúde*³³. Além dos equipamentos destinados à prática de alongamentos e alguns exercícios físicos, também identificamos uma quadra de caráter poliesportivo procurada pelos jovens e adultos do bairro, em especial no período da noite, também ao longo da semana.

³³ Trata-se de projeto promovido pelo Ministério da Saúde, onde por meio da instalação de aparelhos de ginástica em praças públicas nos municípios brasileiros, visa promover a saúde através da construção de novos hábitos.

Quadra poliesportiva da Praça Otávio Carneiro



(Fonte: <http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/>)

O atrativo das crianças é um parquinho de caráter público e brinquedos coloridos instalados no espaço onde os pais precisam dispor de uma dada quantia para que os filhos possam usufruir destes em um curto período de tempo.

Observamos que, em razão das árvores e bangalôs, o espaço é utilizado como pausa para o descanso não apenas dos diferentes trabalhadores comerciais, como também dos varredores de rua e catadores de produtos para reciclagem, prática essa muito comum no bairro exercida não apenas por moradores com residência fixa, como também por moradores de rua, que muitas vezes se instalam na praça em busca de abrigo.

Arborização da Praça Otávio Carneiro



(Fonte: <https://secure.avaaz.org>)

Abrigo para uns, parasitismo para outros. Em *O homem de cabeça de papelão*, crônica também redigida por João do Rio no início do século XX, este já denunciava à percepção crítica e intolerante da sociedade em relação aos mendigos:

Os habitantes afluíam todos para a capital, composta de praças, ruas, jardins e avenidas, e tomavam todos os lugares e todas as possibilidades da vida dos que, por desventura, eram da capital. De modo que estes eram mendigos e parasitas, únicos meios de vida sem concorrência, isso mesmo com muitas restrições quanto ao parasitismo (RIO, 1912).

A praça, como ponto central do bairro, é cenário de campanhas informativas promovidas pela Secretaria de Saúde do município com o objetivo de alertar a população sobre doenças sazonais. Também é comum a presença de integrantes de igrejas locais que visam manifestar suas crenças e divulgar valores religiosos pregados por suas respectivas denominações. Nesse espaço, com frequência, são promovidas ações sociais com coleta e distribuição de produtos alimentícios e higiênicos, além de roupas e cobertores quase sempre caracterizando uma iniciativa desses mesmos grupos confessionais.

Em períodos específicos, políticos e aspirantes, transformam o espaço público em palanque eleitoral promovendo discursos carregados de ideais e promessas de um bairro melhor para a população. Em seus projetos citam a ampliação da oferta de serviços públicos, maior segurança e melhoria geral na qualidade de vida dos moradores locais. Cumpre destacar que em quase todos os governos, a praça passa por reformas como uma maneira de evidenciar à população que investimentos estão sendo realizados durante

aquela gestão. A escolha política pelas reformas de praças e não de escolas públicas e hospitais, por exemplo, não se dá de forma aleatória. Não por acaso, tal opção revela um interesse em atuar sobre elementos e espaços que facilmente ganham a notoriedade de toda a comunidade. Nesse caso, a praça não apenas se configura como espaço de discursos políticos partidários, mas como um verdadeiro palco para a atuação de governantes mal-intencionados que visam sua autopromoção com dinheiro e fé alheios.

Considerações finais

A partir do desenvolvimento e análise dos elementos que constituem o presente artigo, consideramos que a multifuncionalidade das praças públicas é refletida a olhos nus. Olhando a arquitetura e o entorno de uma dada praça é possível identificar que a mesma agrupa muitos dos elementos comuns a tantas outras praças, configurando-se ao mesmo tempo como um espaço destinado ao esporte e lazer, ao encontro, ao comércio, à liberdade, à musicalidade, aos diversos pronunciamentos, vestindo-se e despindo-se das mais variadas roupagens conforme o público que lhe faça uso num dado momento.

Trata-se, pois, de um espaço urbano que reúne a diversidade de pessoas, refletindo em um único cenário diferentes elementos culturais de um bairro, suas peculiaridades e demandas. Ora como rota de passagem ora como ponto de encontro a praça respira gente para todos os lados, destacando-se em especial pelo seu caráter aglutinador.

Referências bibliográficas

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Ed. Nova Fronteira, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- RIO, João do. **A alma encantadora das ruas**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

_____. “O homem de cabeça de papelão”. In: **Rosario da Ilusão**. Lisboa: Editora Portugal Brasil, 1912
TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar. A perspectiva da experiência**. Londrina: EDUEL, 2013.

Sites consultados:

http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/alma_encantadora_das_ruas.pdf Consultado em 27/05/2016
http://www.releituras.com/joaodorio_menu.asp Consultado em 27/05/2016
<http://from-bedroom-to-study.blogspot.com.br/2012/06/la-journee-sera-rude.html> Consultado em 28/05/2016
<http://levantepopulardajuventude.blogspot.com.br/2011/05/maes-da-praca-de-maio.html> Consultado em 28/05/2016
<http://www.vilamulher.com.br/familia/filhos/maes-da-se-coracoes-a-postos-31835.html> Consultado em 29/05/2016
<https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/923136/> Consultado em 29/05/2016
<http://poesiasdopoeta.blogspot.com.br/2012/09/poesia-velho-banquinho-da-praca.html> Consultado em 29/05/2016
<https://www.letras.mus.br/ronnie-von/48706/> Consultado em 29/05/2016
<https://www.letras.mus.br/billy-blanco/1768102/> Consultado em 29/05/2016
<https://www.ouvirmusica.com.br/teixeirinha-musicas/264287/> Consultado em 29/05/2016
<https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/a-praca/> Consultado em 29/05/2016.

XI

O Ateliê interdisciplinar e a aprendizagem significativa de matemática

Sandra Rosa Freire
Angelo Santos Siqueira

Introdução

Nos dias de hoje, o ensino/aprendizagem da Matemática deve propiciar o desenvolvimento do raciocínio lógico, do pensamento independente, da autonomia, bem como a capacidade de resolver problemas que ultrapassem os muros da escola e cheguem à vida, numa visão global do mundo. Então, se faz necessário analisar novas propostas educacionais que possibilitem reavaliar e qualificar as práticas de ensino.

D'Ambrósio (1986) nos diz que a Matemática é uma ciência construída, surgiu pela necessidade do homem de organizar as condições de vida cotidiana, de compreender alguns fenômenos e, desta forma evoluiu. Assim sendo, a sala de aula deve estar aberta a indagações, à curiosidade, às perguntas, muito mais que às respostas.

As atuais propostas de ensino apontam para a importância de se desenvolver as habilidades de interpretar, de analisar, de fazer inferências e de sintetizar, que transcendem as fronteiras das disciplinas e se ligam umas às outras. Como Vygotsky (1993), acreditamos que todas as pessoas são capazes de aprender, mas é preciso que adaptemos a nossa prática de ensino às necessidades dos indivíduos e do contexto onde estes estão inseridos.

Para tanto, é preciso usar o repertório do aprendente, partir de situações próximas de sua vivência, pois ele só compreenderá os assuntos que tenham significado para ele e estes são elaborados por meio de relações, que não se concretizam de forma linear. Matemática é dinâmica, não se organiza como num arquivo, de maneira fragmentada, a ser usada unicamente em

situações escolares, ela é viva e deve estar ligada com os demais conhecimentos de forma interdisciplinar.

Então, a necessidade de realizar uma prática pedagógica diferenciada nos levou ao encontro do **Ateliê Interdisciplinar**, uma proposta que favorecesse o gosto pela Matemática, que contemplasse uma aprendizagem mais significativa e não mecânica, que desenvolvesse a compreensão dos porquês de forma efetiva, para que as relações naturais entre significados importantes de conceitos e procedimentos fossem percebidas pelos aprendizes. Freire (2016) apresenta um estudo completo sobre a proposta de levar a Matemática Lúdica ao Ateliê Interdisciplinar, no Colégio Pedro II.

O ateliê interdisciplinar

O Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo I, na figura de todos os professores envolvidos no processo de formação dos aprendizes, elegeu a criação de um modelo de ensino-aprendizagem que fosse lúdico e interdisciplinar como uma nova proposta educacional complementar ao núcleo comum.

A proposta desse trabalho é oferecer um encontro entre a aprendizagem significativa lúdica de Matemática e a interdisciplinaridade, através de atividades prazerosas complementares as aulas de núcleo comum nas turmas de 1º, 2º e 3º anos, que despertem o gosto pela investigação, ação, reflexão e o entendimento do processo de ensino-aprendizagem.

No **Ateliê**, o professor terá a função de jogador, pesquisador, orientador, aprendiz, fazedor da arte de ensinar. Vygotsky (1993) deixa explícita a sua ideia de ser humano, no sentido de um ser com muitas possibilidades, e aponta para a necessidade de ambientes que oportunizem essas possibilidades, salientando o papel do mediador na criação desse ambiente.

A construção dos conceitos se intercambia dentro das disciplinas, portanto, a interdisciplinaridade será perseguida e posta na essência desse trabalho. De acordo com Lück (1994, p.54), por meio da interdisciplinaridade é possível se estabelecer sentido de unidade na diversidade, mediante uma visão de conjunto, que permita ao homem perceber o sentido dos conhecimentos e informações dissociados e até mesmo antagônicos.

Os jogos/materiais alternativos que serão produzidos contribuirão para uma aprendizagem significativa. Segundo Piaget (1980), as atividades

lúdicas são encorajadoras do pensamento espontâneo, através delas a criança transparece o nível de seus estágios cognitivos e é capaz de construir seu conhecimento.

Segundo Vygotsky (1993), jogos e brincadeira envolvem desafios, desenvolvem a imaginação, constroem relações reais e elaboram regras de organização e convivência. Os jogos, as histórias, os contos, as brincadeiras são algumas das estratégias utilizadas pelo **Ateliê** para a criação de novos canais de ensino/aprendizagem, onde haja espaço para a realização de uma prática pedagógica de transformação. Precisamos inovar, seja no currículo ou nas propostas didáticas para a sala de aula, criando ações pedagógicas que promovam mudanças nesse estado em que se encontra a educação.

O **Ateliê** lança um novo olhar sobre o currículo, que deve começar desde a alfabetização, onde a linguagem matemática começa a esboçar as suas primeiras nuances na leitura e escrita dos números. A alfabetização matemática caracteriza-se pela aprendizagem dos conceitos matemáticos numa perspectiva inovadora, os conceitos são introduzidos do concreto para a representação abstrata, mediados pela linguagem, têm, como resultado, a ideia e sua existência material.

O entendimento da natureza do pensamento matemático se faz presente com sua complexidade psicogenética, necessitando de situações de aprendizagem que tornem a leitura e a escrita numérica mais significativa e acessível ao educando. Muitos aspectos da Matemática estão subjacentes ao conceito da alfabetização matemática que diz respeito à conquista, pelo aprendente, dos primeiros passos na construção de um caminho pleno para a aprendizagem matemática.

O **Ateliê** é um espaço dinâmico para trabalhar de modo interdisciplinar a Matemática. Também pode ser um ambiente de pesquisa para professores e alunos investigarem e refletirem sobre suas ações concernentes à construção do conhecimento matemático e do sentido que ele faz, desenvolvendo o conceito de alfabetização matemática do professor e, consequentemente do aluno, em um processo de construção do professor e dos alunos pesquisadores.

Na análise de Frigotto (1995, p. 26), a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”, ela surge como uma necessidade imposta pelo aparecimento cada vez maior de novas disciplinas que levaram a necessidade de pontes de ligação entre as disciplinas (JAPIASSU, 1976).

Portanto, o conhecimento interdisciplinar depende, entre outras coisas, do intercâmbio de forma contextualizada entre as disciplinas, com o propósito de fomentar uma compreensão mais abrangente da realidade atual, marcada pela complexidade e pela pluralidade dos problemas, ou seja, o conhecimento interdisciplinar vislumbra que cada disciplina não aconteça de forma estanque ou fragmentada, mas a partir da contextualização dos conteúdos, estabelecidos no tempo e no espaço.

Conforme Hoffmann (2003), a interdisciplinaridade não nega as especificidades de cada Ciência, ela respeita o território de cada campo de conhecimento, bem como distingue os pontos que os unem e aqueles que os diferenciam. Pombo (2003, *apud* THIELSEN, 2008) afirma que “há um alargamento do conceito de ciência e, por isso, a necessidade de reorganização das estruturas da aprendizagem das ciências e por consequência das formas de aprender e de ensinar”.

Seguindo essa linha de pensamento, **O Ateliê Interdisciplinar**, visa à experimentação e a reconstrução de conceitos matemáticos de forma lúdica interdisciplinar, participativa e significativa, respeitando o tempo e a forma de pensar de cada aluno. Além de estimular a autonomia através da utilização de materiais que promovam a ampliação do conhecimento. Seu processo de ensino/aprendizagem deve também partir de situações que correspondam, de fato, ao cotidiano dos aprendizes e que respondam às expectativas dos mesmos.

A matemática significativa do ateliê

Há muito parece haver um consenso entre os educadores de que a educação deveria ser uma preparação para a cidadania. A escola deveria se fundamentar na formação de conhecimento, valores, atitudes e consciência para atuar na sociedade, relacionando os conteúdos matemáticos com outras áreas do conhecimento e com a vida. No entanto, principalmente em Matemática, esta condição ainda não é tão bem entendida.

D’ Ambrósio (1986, p.14-15), faz duras críticas a estrutura de ensino de matemática, ao afirmar que o conteúdo que se ensina é de pouca importância no contexto socioeconômico-cultural da América Latina. Ele sugere mudar a ênfase do conteúdo e da quantidade de conhecimento a ser adquirida pela criança para uma ênfase numa metodologia que desenvolva a capacidade de matematizar situações reais.

Sendo assim, o **Ateliê** segue as tendências metodológicas que apontam para a resolução de problemas, modelagem matemática, técnicas de projetos, jogos, história da matemática, além do uso de recursos tecnológicos (calculadoras, computadores, etc.) no intuito de tornar as aulas mais significativas.

A despeito destas tendências e de todo o avanço nas pesquisas das ciências e da tecnologia, a educação brasileira ainda continua contaminada por uma prática que privilegia a quantidade de informação proveniente de livros didáticos e de aulas puramente teóricas, sem conexão com o cotidiano dos alunos e com suas vivências anteriores.

A maioria das escolas tem dificuldade de executar atividades que conduzam à formação integral do educando, que visem a sua perfeita inserção na sociedade, através da construção do conhecimento, aliada à formação de valores, de atitudes e de sua conscientização social. Mesmo quando são aplicados trabalhos em grupos, eles representam apenas uma justaposição de trabalhos individuais e de baterias de exercícios “domesticantes” que se fazem necessários à habilitação dos alunos para as provas e testes, cujos conteúdos se embasam numa organização rigidamente estabelecida há décadas atrás, definida por Ausubel (*apud* MOREIRA; MASINI, 2001, p.18) como aprendizagem mecânica (rote learning):

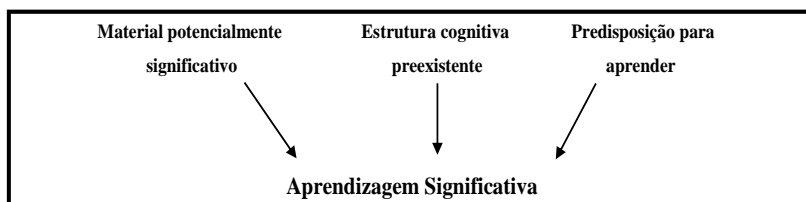
(...) aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso a informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada.

Segundo a concepção Ausubeliana, (*apud* MOREIRA; MASINI, 2001, p.19) não se pode pensar na distinção de aprendizagem significativa e mecânica como uma dicotomia, como também não se pode afirmar que toda aprendizagem por recepção não é significativa, visto que, por recepção ou por descoberta, a aprendizagem só é significativa, se a nova informação incorporar-se de forma não arbitrária à estrutura cognitiva.

Ausubel (1983, *apud* PORTILHO, 2009, p.55), defende a proposta de se trabalhar significativamente, partindo da informação preexistente no sujeito para ampliá-la e transformá-la, criando, assim, um novo conhecimento. Ele enfatizou que a aprendizagem deve estar disponível para a transferência em novos contextos.

Ele considera que as informações, se organizam e formam uma hierarquia conceitual no cérebro humano, na qual os elementos mais específicos do conhecimento são ligados e assimilados a conceitos mais gerais. Então, para este teórico cognitivista, a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Além da predisposição para aprender, como se pode ver no esquema a seguir (*apud* MOREIRA; MASINI, 2001, p.17):

Quadro 3 – Resumo da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel



Fonte: Elaboração própria

A aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel propõe explicar o processo de assimilação que acontece na construção do conhecimento, a partir do conhecimento prévio. Ou seja, esta teoria fundamenta-se na premissa de que o que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe ou o que pode funcionar como ponto de ancoragem para as novas ideias.

Os estudos de Nunes, Carraher e Schliemann (2011, p. 38), mostram muitas situações em que os alunos aprendem fora da escola, esses estudos mostram que um problema não perde o significado porque a palavra uva é usada no lugar de pitomba ou pitomba em vez de uva. Para esses estudiosos, um problema perde o significado quando a resolução de problemas na escola tem objetivos diferentes daqueles que temos contato no nosso cotidiano, quando os professores se preocupam mais com regras gerais do que com situações particulares e quando o interesse dos professores for o emprego correto de fórmulas, não o caminho que o aluno faz para efetuar a tarefa.

No ensino de Matemática, há uma convicção generalizada de que, para se ensinar esta disciplina, basta o conhecimento da mesma, minimizando a importância de como acontece a construção efetiva do conhecimento na criança. Assim nos diz Kishimoto: A força da manipulação autoritária faz

sombra à força da vida instintiva da criança e à possibilidade de construção do conhecimento significativo (2000, p.54).

Portanto, o Projeto do **Ateliê Interdisciplinar** pretende refletir sobre o processo de construção do conhecimento matemático, acerca Interdisciplinaridade e das incoerências que observamos nas salas de aula: alunos que apresentam dificuldade em resolver desafios matemáticos escolares e que, em outras situações de vida, envolvidos numa atividade de seu interesse, são inventivos e se mostram possuidores de um espírito compreensivo e dedutivo.

Uma criança não apresenta dificuldades para quantificar enquanto está jogando; muito entusiasmada, ela consegue constatar quem ganhou e quem perdeu somando os pontos. Por outro lado, a mesma operação não consegue ser resolvida quando colocada em situação de sala de aula. (CORIA-SABINI; LUCENA, 2004, p. 47).

Segundo Rangel (1992, p. 98-99), a escola usa um vocabulário com o qual as crianças nunca tiveram contato, além de utilizar complicadas abstrações, cuja serventia eles não entendem, mas, se os alunos trabalharem com temas e atividades concretas, do seu cotidiano, tudo que está sendo explanado e debatido passa a ter sentido.

Este cenário da educação brasileira certamente necessita ser mudado, perseguindo essa ideia, o projeto deve fomentar a construção do conhecimento com significado, através de atividades desafiadoras que incentivem o aprender mais e com prazer, estabelecendo diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos que promovam mudança de comportamento, para que então haja a consagração da verdadeira aprendizagem.

De acordo com Portilho (2009), outro aliado da aprendizagem significativa é o pensamento do aluno, que, quando colocado no coletivo, provoca uma relação com os demais alunos, uma forma de teia de pensamentos que interagem, permitindo que diferentes pontos de vista sejam apreendidos, clareando seu próprio pensamento. E então, tanto o educador como o educando devem possuir os mesmos ideais, como: desejo, envolvimento, prazer, interesse, etc., que se relacionam entre si e impulsionam a construção do conhecimento.

Ausubel considera a estrutura cognitiva como única a cada pessoa, todos os significados novos que se adquirem são únicos em si mesmos

(AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978, *apud* PORTILHO, 2009, p.52). Mesmo assim, utopicamente, os professores desejam turmas homogêneas e agem como tal, mas o que recebem são turmas heterogêneas. Afinal, o ser humano é único em sua forma, seu tempo, suas experiências e sua realidade, o que torna impossível um modelo padrão.

Cória-Sabini; Lucena (2004, p.8) afirmam, baseadas em Vygotsky, (1989) que:

(...) o sistema funcional de aprendizado de uma criança não pode ser idêntico ao de outra, embora possa haver semelhança no desempenho de ambas. Assim, o professor deve ter uma postura de investigador permanente sobre cada aluno. Não deve considerar a classe como um grupo unitário, homogêneo, mas deve observar os alunos individualmente, percebendo detalhes que possam servir de referencial para uma possível e estratégica intervenção.

Concordando com Piaget, devemos coordenar a pluralidade de pontos de vista e de diferenças e não mais reduzi-los através de modelos a serem seguidos por todos. Segundo La Taille et al (1992, p. 61), a coordenação das diferenças é que promove o equilíbrio social e não a padronização do comportamento, como a escola vem trabalhando.

No entanto, não se pode ser tão radical a ponto de pensar que todas as propostas devam estar ligadas diretamente à realidade do aprendente, seria um empobrecimento da educação e uma maneira simplista de ver os conteúdos disciplinares. Na verdade, o **Ateliê** não deve se restringir somente à transmissão de conteúdos, mas também desenvolver novas formas de ver, de compreender e interpretar o mundo e, assim, ser capaz de questionar e propor soluções.

No **Ateliê Interdisciplinar** o conhecimento deve ser visto como uma “malha” de significados em transformação, na qual, cada nova informação abrirá diferentes possibilidades de interpretação, estabelecendo novas relações e melhor, possibilitando a compreensão. Então, um bom caminho para se desenvolver a aprendizagem significativa é a interdisciplinaridade, na medida em que contribui para o aumento da rede de conexões, favorecendo, por conseguinte, o aumento do grau de significação.

Para tanto, o projeto comunga com as ideias de Moura (1996, *apud* CORIA-SABINI; LUCENA 2004, p.49) e propõe a criação de significados culturais para que os conceitos tenham sentido para os alunos e que os levem

a vivenciar situações problemas que se aproximem da vida real. Concordamos com Coll e Sole (1998): a aprendizagem acontece quando somos capazes de atribuir sentido, elaborando uma representação pessoal sobre um determinado objeto ou sobre algum conceito que pretendemos aprender.

Quando ocorre este processo, dizemos que estamos aprendendo significativamente, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente. De acordo com o que descrevemos, fica claro que não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas a integração, modificação, estabelecimento de relação e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, dotados de uma certa estrutura que varia, em vínculo e relações a cada aprendizagem nova que realizamos (COLL; SOLE, 1998, p.20).

Segundo Smole, Diniz e Cândido (2007), a perspectiva metodológica da resolução de problemas caracteriza-se por uma postura de inconformismo frente aos obstáculos e ao que foi estabelecido por outros, sendo um exercício contínuo de desenvolvimento do senso crítico e da criatividade. Deve-se então, usar a resolução de problemas como finalidade da educação matemática no **Ateliê**, desencadeando a construção de conhecimentos e / ou atribuindo significados aos conceitos matemáticos a serem trabalhados numa visão mais interdisciplinar.

No contexto lúdico, a resolução de problemas é contemplada visto que jogos são capazes de desestruturar o sujeito que se lança em busca de estratégias que solucione o problema, além de favorecer a aprendizagem significativa ao proporcionar um material a ser assimilado com “potencial significativo” e estimular a predisposição do sujeito para aprender.

Esse processo viabiliza o testar, sem medo do erro, com o prazer de ser desafiado, transpor obstáculos e vencer. De acordo com Moyles (2005), podemos dizer que a interação entre aluno e professor como iguais e o compartilhar de experiências aproximam a criança (ou o jovem) do currículo que deve ser ensinado e são fundamentais para o alcance do significado na educação escolar.

O desenvolvimento de atividades lúdicas pode auxiliar todo esse processo, tanto no aspecto cognitivo, quanto no afetivo. O trabalho com estas atividades e com curiosidades da Matemática tem como objetivo fazer com que os alunos sejam motivados a gostar de aprender, mudando a rotina da

classe e afastando o “monstro” que esta disciplina representa para alguns alunos.

As investigações sobre a aplicabilidade dos jogos e brincadeiras infantis no ensino/aprendizagem da Matemática nas séries iniciais têm revelado esta prática como uma importante estratégia didática facilitadora da aprendizagem significativa, havendo destaque para o uso dos jogos.

O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que, pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais, ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudos de novos conteúdos (KISHIMOTO, 2000, p. 85).

As brincadeiras nas aulas permitem certa mobilidade e cumprem dupla função, lúdica e educativa, aliando as finalidades do divertimento e prazer a outras: a escolha de estratégia, ações sensório-motoras, interação, observação e respeito às regras. Seguramente, essas competências não estão especificamente vinculadas à Matemática, contudo elas se manifestam e concretizam o ensino dessa área, trazendo intencionalidade e significado à criança, decorrendo daí a aprendizagem.

Portanto, para resumir a aprendizagem significativa usaremos as ideias de Ausubel, que nos alerta para o fato de antes de pensarmos e trabalharmos com novos conteúdos, devemos estar atentos aos conhecimentos que os alunos apresentam (PORTILHO, 2009, p.57).

Em suma, o Projeto do **Ateliê** deve contribuir para formar cidadãos aptos a resolver problemas que a eles se apresentem, nas mais variadas situações da vida, além da sala de aula, a partir do nexos escola/vida, portanto, o ensino/aprendizagem deve se desenvolver com significado.

Considerações finais

A universalização da informação levada a efeito pela globalização fez surgir a dificuldade em se delimitar quais conceitos pertencem a determinado campo disciplinar, excluindo os abismos entre as disciplinas e compondo um cenário onde novas visões curriculares são emergenciais.

Para realizar um processo de planejamento como construção de uma realidade transformadora é necessário que se rompa com o senso comum, com

os costumes apreendidos sem reflexão ou questionamento, sendo esta uma tarefa difícil para o professor, que está acostumado a reproduzir modelos conservadores e a ter total controle sobre sua prática pedagógica.

Não podemos ignorar que o mundo mudou, que estamos globalizados e que podemos nos comunicar em segundos com o outro lado do planeta. No entanto, junto a todo esse desenvolvimento, estão nossas crianças vivendo em pequenos espaços, em famílias com poucos membros e ausentes, dificultando o diálogo e a troca de opinião.

O desenvolvimento do pensamento reflexivo necessita de propostas significativas, para que os conceitos sejam compreendidos. As relações entre teoria e prática, reflexão e ação são princípios que os professores devem seguir e que são contempladas nos projetos lúdicos e interdisciplinares.

Portanto, a Interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino/aprendizagem precisa romper com o pensamento disciplinar, parcelado, hierárquico, fragmentado, dicotomizado e dogmatizada que marcou por muito tempo a concepção cartesiana de mundo (THIELSEN, 2008, p. 553).

A este cenário é que o **Ateliê Interdisciplinar** pretende se adaptar, suprimindo o brincar em grupo, que foi substituído pelo individualismo dos eletrônicos, reinventando suas regras de convivência, proporcionando experiências construtoras de um saber que não é necessariamente acadêmico, mas é fundamental para a vida.

Sendo assim, há perguntas pertinentes e legítimas como: Qual é a utilidade disso? Como eu uso isso na minha vida? São ferramentas para que a parceria entre professor e aprendente seja de grande valia na construção do saber e de uma educação que ultrapasse as paredes da escola, indo ao encontro da vida.

Referências bibliográficas

COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. SP: Ática, 1998.

CÓRIA-SABINI, M. A.; LUCENA, R. F. *Jogos e brincadeira na educação infantil*. 4^a.ed Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

D' AMBRÓSIO, U. *Da realidade à ação: reflexões sobre a educação matemática*. Campinas: Unicamp, 1986.

FREIRE, S. *A Matemática Lúdica e o Ateliê Interdisciplinar: um estudo de caso no Colégio Pedro II*. Dissertação de Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016.

FRIGOTTO, G. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais*. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade - para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOFFMANN, V. K. *Uma proposta interdisciplinar de educação, nas primeiras quatro séries do ensino fundamental na perspectiva do desenvolvimento sustentável*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Canoas: ULBRA, 2003.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KISHIMOTO, T.M. (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K. ; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LÜCK, H. *Pedagogia Interdisciplinar*. Fundamentos Teórico-Metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

MOYLES, J. R. et al. *A excelência do brincar; A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NUNES, T; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. L. *Na vida dez, na escola zero*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* 7ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

POMBO, O. *Interdisciplinaridade: conceito, problema e perspectiva*. In: *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 15/05/2015.

PORTILHO, E. et al. *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

RANGEL, A. C. *Educação Matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SMOLE, K. S.; DINIS, M. I. ; CANDIDO, P. *Jogos de matemática de 1º. a 5º. ano*. (Série cadernos do Mathema – Ensino Fundamental). Porto Alegre: Artmed, 2007.

THIELSEN, J. S. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Acesso em: 15/05/2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

XII

A interdisciplinaridade *griot*: O caso do Alabê de Jerusalém

Joaquim Humberto Coelho de Oliveira
Rosimeri Duda Martins

Introdução

Provocar a interdisciplinaridade com o *griotismo*, enquanto prática de transmissão do conhecimento oral, confere a principal intenção para a escrita deste artigo. Acrescenta-se, a esta provocação inicial, a vontade de identificar as similaridades existentes entre *griot* e hipertexto, observando as possíveis contribuições deste sábio da cultura afro-mandinga para a sociedade contemporânea.

Para um bom entendimento dessas propostas, além de conceituar o que é interdisciplinaridade, é necessário conhecer um pouco da entidade *griot*, como também discorrer sobre o que é um hipertexto.

Para se aproximar desses verdadeiros mestres da palavra, como reza a tradição ancestral africana, nada melhor do que cirandar no sentido anti-horário até chegar ao Mali do século XIII. Daí em diante, se deixar levar por esses sábios portadores e transmissores da história e tradição de seu grupo.

Traçado esse caminho, e buscando inspiração na ópera de Altay Veloso, *O Alabê de Jerusalém*, acredita-se ter condições de estabelecer a relação entre *griotismo*, interdisciplinaridade e hipertexto, para só então identificar as possíveis contribuições que as sociedades orais teriam a dar à sociedade que ainda se organiza em torno da escrita.

Desde as suas definições, ou talvez seria melhor dizer indefinições, já se vislumbram proximidades entre *griotismo* e interdisciplinaridade, pois não existe palavra ou sentença que os traduza. Observa-se tal dificuldade, muito pela falta de linearidade identificada em ambas as trajetórias, regidas pela busca desconfiada dos limites impostos pela certeza prévia.

Interdisciplinaridade indefinida

A interdisciplinaridade desponta como campo do saber no final do século passado. Seus pensadores a entendem como uma resposta à fragmentação que o positivismo promove com as superespecializações científicas, em busca da tão sonhada integração disciplinar. No idos de 1969, as presenças de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda no congresso de Nice sobre interdisciplinaridade, na França, os tornam referências para a compreensão e produção acadêmica do tema, consolidando-os como os teóricos responsáveis pela introdução das concepções de interdisciplinaridade no Brasil na década de 1970.

Mas toda essa projeção foi insuficiente para, passados mais de 40 anos, desvendar-se o conceito do que é interdisciplinaridade, como comprovam as produções de diferentes teóricos do assunto. A participação de Olga Pombo (2004), no “Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade”, promovido pelo programa de Pós-Graduação da PUC de Porto Alegre, pode ser exemplo da incerteza que ronda esse conceito. Logo após ser apresentada, a palestrante faz uso de sua palavra para, sem muita cerimônia, provocar a plateia com duas observações intrigantes. Primeiro, ela afirma que “Estou aqui para aprender convosco”, e categoricamente complementa que “Não sei como se faz interdisciplinaridade”.

Passadas pouco mais de seis décadas de investigação, com diversos estudiosos tendo se dedicado à pesquisa do tema, uma intelectual, referência no assunto, diz não saber como se dá o fazer de seu objeto de pesquisa. Como conclusão, deduz-se que se caminhou sobre irresoluto terreno. Em outro artigo, a mesma autora inicia a conversa dizendo: “A interdisciplinaridade não é uma nova proposta pedagógica que se pretenda acrescentar ao número, por ventura excessivo, das já existentes” (2004, p. 8). Olga, com esse novo pronunciamento, não se esquivava do incômodo que se pode associar às indefinições.

Evidenciando a atmosfera de imprecisão que envolve a interdisciplinaridade com citações de seus inúmeros meandros epistemológicos, que se somam desde as décadas de 60 e 70, Pombo (2004, p. 8) leva os seus leitores a um volteio pela pedagogia, ao salientar que “muito mais que uma aparição exógena e burocrática” a interdisciplinaridade é uma “aspiração emergente no seio dos próprios professores.”

É visível na sua intenção, salientar que a interdisciplinaridade se torna o grande anseio dos que vivem o cotidiano da sala de aula. Comumente,

ela confessa ouvir professores angustiados atribuírem a dificuldade na aquisição do conhecimento à compartimentação do saber em disciplinas estanques. Com tal constatação ela se permite inferir que o problema da disciplinarização começa na pesquisa, indo, então, reverberar na sala de aula. Ela então conclui, sem deixar antes de circundar a família das palavras oriundas do radical disciplina-codisciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade -, que o desafio da interdisciplinaridade é maior por ser a mesma uma “palavra vaga e imprecisa, cujo sentido está ainda por vir, ou inventar”. (POMBO, 2004, pp.12;13).

Mais incertezas são reveladas, quando se percebe a falta de consenso a respeito de quem serviu à interdisciplinaridade. Em alguns casos, teóricos defendem que seu compromisso se dá com a superação dos aparatos de reificação do sujeito. Em posição diametralmente oposta, críticos do pensamento interdisciplinar acusam-na de ser apenas mais uma ferramenta a serviço da consolidação de uma globalização capitalista. O afã por essa prática se associaria com investimentos na formação de uma massa que precisa saber, para produzir mais e melhor, estabelecer relações com as várias áreas do conhecimento.

Atitude interdisciplinar

A despeito da imprecisão conceitual sobre o que é interdisciplinaridade, já se tem material suficiente para pelo menos afirmar o que ela não é. Optando por não mais seguir essa senda analítica, percebem-se posições em favor da “interdisciplinaridade [como] uma atitude, uma postura” (FAZENDA, 1979, p. 8). A sua compreensão nesses termos flui no sentido da integração, contemplando as suas tramas de interdependência com modos de vida.

Sob essa dimensão atitudinal, é possível atrai-la do *griotismo*. Ela, então, se mostra como uma pedagogia cujo modo de fazer é fundamentalmente relacional. Nela, o conhecimento pressupõe relações intercambiantes, favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem ocorrer em todo tempo e lugar por onde o indivíduo transite, acumulando múltiplas vivências e olhares para reconhecer o outro como sujeito ativo no mundo. Sem de fato explicitar o encontro que se propõe, entre interdisciplinaridade e *griotismo*, não é de todo improvável perscrutá-lo nas posições defendidas por Pombo:

Finalmente uma última palavra para dizer que a interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva - sensibilidade à complexidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável - mas também em termos de atitude - curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum. Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo. Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo saber implica (o que equivaleria a cair na utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo. Como? Desocultando o saber que lhe corresponde, explicitando-o, tornando-o discursivo, discutindo-o. Ao contrário da fórmula repetida segundo a qual a nossa liberdade começa quando termina a liberdade do outro, para arriscar fazer interdisciplinaridade é necessário perceber que a nossa liberdade só começa quando começa a liberdade do outro. Ou seja, temos que dar as mãos e caminhar juntos”. (2005, p. 13)

Griotismo e interdisciplinaridade

À abordagem da interdisciplinaridade como uma atitude, segue-se a trajetória do *griotismo* e suas principais características que possam servir para sensibilizar práticas pedagógicas em confronto com os modelos disciplinares. Na pesquisa bibliográfica efetivada, o mais distante a que se conseguiu chegar nos registros em torno do *griotismo*, foi ao Mali do século XIII, através do livro *Sundjata Keita ou a epopeia mandinga* (1982), que narra a disputa entre dois reis.

Os *Griots* são sábios da cultura afro-mandinga, encarregados de preservar e transmitir as histórias e conhecimentos ancestrais por meio de contos, cânticos e relatos orais, de modo a manter vivas a memória e a tradição de seu povo, mostrando a importância, ainda nos dias atuais, da oralidade na tradição africana como modo de preservação e transmissão do conhecimento.

Para ser *griot* é preciso mais que o desejo de sê-lo, é preciso nascer *griot*. Como o traço hereditário é indispensável na constituição de um *griot* legítimo, é necessária a sua preparação desde a infância. Nessas tradições, somente a relação de continuidade entre pais e filhos é capaz de assegurar a valorização e perpetuação das histórias de seu povo. Hábeis nas palavras que sabem manejar com maestria, os *griots* como artesãos da voz são seus autênticos guardiões. Eles são classificados em três categorias: os músicos, que cantam, compõem e tocam qualquer instrumento; os “embaixadores” e cortesãos responsáveis por mediar conflitos entre as grandes famílias em caso de desavenças; e os genealogistas, historiadores, ou poetas, ou ainda, a junção desses três. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p 193).

A tradição concede ao *griot* grande liberdade com a palavra, devotada à sua autoridade tanto a verdade como a mentira. Inclusive, para diferenciar uma da outra, na fala do *griot* cunhou-se uma expressão, que diz: “Assim o *dieli* diz!” E, ao proferi-la já se tem claro que aquela história é fantasiosa ou exagerada. Isso concede ao *griot* a ambiguidade da fala, o que lhe autoriza inclusive a se contradizer sem que tenha que arcar com qualquer ônus. Não é estranho ao *griot*, portanto, ser o portador de grandes notícias, como também aquele que disseminará a difamação.

Na tradição *Bafur*, onde não é permitido aos nobres e chefes a livre utilização da fala, os *griots* se tornam seus porta vozes, chegando inclusive, a assumir um erro cometido por seu soberano. Nada incomum, nesses casos, assistir aos nobres balançarem a cabeça de maneira afirmativa como sinal de aprovação ao pronunciamento de seu *griot*, mesmo que estes não o consultassem previamente. É comum ainda, o entendimento de que o *griot* é inerentemente um feiticeiro. Entretanto, esta compreensão é equivocada. O que existe é a possibilidade de um *griot*, ao frequentar outras escolas iniciáticas, adquirir proficiência em determinado ofício, podendo se tornar não só um feiticeiro, mas também um tradicionalista. Como pessoas altamente disciplinadas interiormente, eles incorporam o equilíbrio e tornam-se capazes de trazer ordem aos lugares onde estão presentes: eles são exemplos de domínio e senhorio das próprias vontades.

Na tradição oral africana, a palavra do *griot* por si só é possuidora de *Nyama*: energia vital que a tudo anima e suporta no universo; que traz os espíritos ancestrais para o dia-a-dia, e tem o poder de trazer tanto a vida quanto a morte. A narrativa é a grande responsável por impedir a morte da história e tradição de um povo, possuidora de grande fecundidade dialógica, na qual os fios das relações são tecidos com mutualidade e reciprocidade. Os

saberes são aprendidos na experiência, e os segredos são contados sem intermediários, indo da boca ao ouvido; do mestre ao discípulo, na rotineira intimidade cultivada entre o mentor e o aprendiz.

A transmissão do conhecimento oral, então, se dá de modo integrado e natural, impedindo a separação do indivíduo de sua realidade para que estude ou observe determinado fenômeno, de modo a não compartimentar e nem disciplinar o saber. A aprendizagem acontece na vida, e ao longo da vida:

Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem. (HAMPATÉ BÂ; 2010, p.181)

A atividade humana é investida de sacralidade; tudo está interligado e integrado, sem separação entre o material e o espiritual. O fazer cotidiano está fundado, sobretudo, na experiência, o que impede uma prática de transmissão do conhecimento teórica ou conceitual.

Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.183)

Griotismo e hipertexto

Como já dito anteriormente, o *griot* é, desde o seu nascimento, preparado para construir narrativas convincentes. Ele é um “senhor da palavra”, capaz de materializar no coração de seu povo uma existência fértil de significados. Por isso, a ele é confiada a missão de manter vivos seus conhecimentos, histórias e tradições. Nessa construção, suas estratégias narrativas fazem dialogar a música, a dança e a arte de representar; instrumentos que, na perspectiva aqui abordada, assumem o papel de “links”,

que vão descortinando outros mundos, dentro de um, aparentemente, pequeno mundo.

Em suas narrativas, à semelhança do hipertexto, o *griot* possui tão grande intimidade com a palavra, que chega a subverter a linearidade do tempo. Ele transforma a palavra em fio raro, com o qual tece uma harmoniosa teia com a arte do bem falar. Nessa teia, passado, presente e futuro dialogam e dão corpo a uma experiência comunicacional repleta de significados, e extremamente fecunda em aprendizagem: “quando você olha o outro, você normalmente não percebe, mas, quando você olha um pouco mais, você vai se reconhecer de algum modo, você acha alguma coisa em comum.” (RAMALHO *apud* LEMOS, 2012, p. 73).

Percebe-se, então, que a possibilidade de comunicação efetiva numa comunidade depende do reconhecimento mútuo entre os indivíduos que a compõem. Essa interação, por sua vez, depende de formas diversas para mapear a inteligência. No caso dos *griots*, o corpo é a “máquina”. Nessa tessitura, as palavras costuram os saberes, que são transmitidos à moda antiga, com proximidade de alma, numa conversa de “pé de orelha”. Com tal particularidade é possível se reportar uma vez mais à Hampaté Bâ (1980, p.167), quando afirma que para se penetrar a história e o espírito dos povos africanos, precisamos nos apoiar na tradição oral, como “herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo ao longo dos séculos”.

Ainda falando da não linearidade do *griotismo*, é pertinente pensar que estes sábios da tradição oral africana, ao se apresentarem em público, o fazem em roda. Essa circularidade nos remete à uma estrutura sem rupturas ou fragmentações; à uma construção – quiçá utópica – de um elo no qual não se identifica início e fim; a um movimento que reúne pessoas distintas, carregadas de todas as suas singularidades na realização de um objetivo comum.

Ainda é possível vislumbrar a possibilidade de um proveitoso diálogo entre o velho e o novo, tradição e modernidade, oralidade e novas tecnologias. Um diálogo que certamente poderá nos colocar no sentido inverso do caminho em que inteligência e maquinário “parecem” sinônimos, ou, ainda, num caminho alternativo ao apagamento das culturas dependentes da oralidade. Um caminho análogo ao que se percorre quando se dança uma ciranda, no sentido anti-horário, revisitando o passado, sendo transportado para o futuro, com os pés fincados no presente.

Conclusão

Como já fora apontado, desde os anos 1960 cresce o número de teóricos trabalhando no sentido de defender o compromisso da interdisciplinaridade com a superação dos aparatos de reificação do sujeito. Em posição diametralmente oposta, encontram-se acusações contra o pensamento interdisciplinar de ser apenas mais uma ferramenta à serviço da consolidação de uma globalização capitalista.

Alega-se, nesse sentido, que o afã por essa prática se associaria a investimentos na formação de uma massa que precisa saber estabelecer relações com as várias áreas do conhecimento para produzir mais e melhor, propondo, finalmente, que a solução possível para a superação da fragmentação do conhecimento estaria na transversalidade, que, por sua vez, apontaria “para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas.” (GALLO, 2017, p. 11)

A despeito da impossibilidade de se conceituar o que é interdisciplinaridade, já se pode afirmar o que ela não é, ou melhor, já se pode identificá-la como uma atitude; uma postura. Retomando a condição do *griot* contemporâneo, entende-se que o mesmo assume essa “postura” e se levanta como arauto a denunciar a necessidade de um fazer interdisciplinar, que flua no sentido da integração, contemplando a trama de interdependência que envolve o viver.

Tal processo se dá, evidentemente, numa perspectiva diferente daquela que caracterizava o *griot* do Mali, no século XIII, onde seria impensável uma disciplinarização dos saberes, em virtude da cosmovisão holística inerente à época. Mas na travessia do ontem para os dias atuais, recolhe-se para a interdisciplinaridade que o conhecimento pressupõe relações intercambiantes, favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem; que ele será desenvolvido em todo tempo e lugar por onde o indivíduo transite, acumulando múltiplas vivências e olhares para reconhecer-se sujeito ativo no mundo.

Referências Bibliográficas

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia?. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- GALLO, Sílvio. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. Disponível em: <www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-4SF/Akiko/13-Transversalidade.doc> Acesso em: 28 jan. 2017.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.
- LEMONS, André. **Cibercultura**: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 7 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.
- LIMA, Heloisa Pires & HERNANDEZ, Leita Leite. **Toques do griô**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.
- NIANE, Djambri Tamsir. **Sundjata ou a epopeia mandinga**. Trad. Osvaldo Biato. São Paulo: Editora Ática, 1982.
- POMBO, O. Interdisciplinaridade: conceitos, problemas e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2004.
- _____. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. In: **Liinc em Revista**. Vol. 1, n. 1, Março de 2005, p. 3-15. Disponível em: <<http://liinc.revista.ibict.br/index.php/liinc/article/view/186>>. Acesso em 01 mai.2015.
- VELOSO, Altay. *Ogundana: O Alabê de Jerusalém*. 2 ed. São Gonçalo: Avatar Produções Artísticas, 2004.

MÍDIA DIGITAL

- Veloso, Altay. **Alabê de Jerusalém** (ópera). Direção de Fábio de Mello. Rio de Janeiro: Gerônimo Filmes; Versátil Vídeo Spirite, 2005/2013.

XIII

A linguagem interdisciplinar dos quadrinhos em Maurício de Sousa

Anna Paula Soares Lemos
Dayse Tavares Barreto

Considerações iniciais

A interdisciplinaridade como atitude significa o estabelecimento de uma ação comunicativa globalizante, que tem, segundo Gadotti (1993), o impulso de romper a barreira das disciplinas e da linearidade do discurso, estabelecendo uma reflexão mais ampla e crítica sobre assuntos antes pouco relacionados entre si.

Não há, no entanto, como pensar e se comunicar sem estabelecer conexão dentre as várias outras informações adquiridas no mundo. Assim, o pensamento é por natureza interdisciplinar e, em certa medida, disciplinariza-se ao transformar-se no texto - tecido de linguagens – que comunica o que pensamos em palavras.

Assim, o uso dos quadrinhos como linguagem faz com que o leitor e, mesmo o escritor, incorpore a linguagem gráfica às possibilidades oral e escrita que normalmente utiliza, ampliando o seu espectro de comunicação.

Trataremos, neste artigo, da linguagem dos quadrinhos e suas possibilidades comunicativas analisando desenhos de Maurício de Sousa.

A linguagem dos quadrinhos

As histórias em quadrinhos, com sua linguagem própria, permitem que sejam estabelecidas inúmeras possibilidades comunicativas. Analisar esses elementos característicos dessa linguagem pode nos fazer, então, conhecer os meandros que envolvem cada história e seus objetivos para com o seu público leitor. O que a mensagem quer passar?

Nos quadrinhos, vemos complementadas as linguagens verbal e não verbal, que ali se manifestam pela escrita e pelo recurso visual, dos gestos, das cores e das imagens. A junção entre a linguagem textual e a linguagem iconográfica é que faz os quadrinhos serem o que são. Quando parte da expressividade da fala se perde na história, temos nas HQs o fascínio das imagens, contribuindo, assim, para que a nona arte seja amada por vários públicos, de todas as idades.



/Figura 1. Linguagens verbal e não verbal. Fonte:

<https://midiatividades.wordpress.com/2014/07/29/como-sao-as-hq-arte-sequencial/>. Acessado em: 01.04.2016.

Para transmitir uma ideia usando algo mais além da palavra (da linguagem verbal), as histórias em quadrinhos lançam mão de elementos gráficos próprios do gênero que constituem um verdadeiro repertório simbólico muito importante para aclarar o que quer que seja dito e entendido.

O linguista Umberto Eco muito bem fala de uma semântica da história em quadrinhos (2006, p. 145). Segundo ele, os mais diversos signos convencionais das HQs podem representar, de acordo como são desenhados, um amplo repertório de estados de humores e situações, como o medo, a raiva, a explosão colérica, uma boataria, um uivo etc.

Por exemplo, a famosa “nuvenzinha”, tão usada em várias histórias em quadrinhos, pode significar um discurso pensado, se o traçado em formato de nuvem do balão for unido à boca do falante por meio de uma série de bolinhas, ou um discurso expresso, caso o traçado em forma de nuvem termine numa lâmina que vai até o rosto do personagem que fala.

E assim existem dezenas de outros elementos figurativos e metafóricos que se revelam como recursos constantes das HQs imediatamente compreendidos pelos leitores quando usados: gotinhas de saliva que indicam concupiscência; uma pequena lâmpada acesa exprimindo uma ideia; figuras de corações que revelam que o personagem está apaixonado; estrelas sobre a cabeça, indicando que se feriu ou sente dor. Os signos, portanto, apresentam uma outra conotação. As metáforas visuais são recursos para expressar ideias e sentimentos por meio das imagens, o que vem a reforçar o conteúdo verbal.

As HQs utilizam-se de imagens repetidas e símbolos reconhecíveis que, ao serem muito empregados para expressar ideias similares, tornam-se uma linguagem. Will Eisner (2001) chama essa aplicação disciplinada de gramática da arte sequencial.

Outro elemento da linguagem quadrinística é o signo gráfico usado com função sonora. Aí citando-se os muitos ruídos: “ploff”, “crash”, “bam”, “slam”, entre outros. As onomatopeias, dotadas de significado em inglês, para Eco (2006, p.145), transferem-se a outros países “com pura função evocativa, perdendo a imediata conexão com o significado, transformando-se, de signo linguístico que eram, em equivalente visivo do ruído, voltando a funcionar como signo no âmbito das convenções semânticas das HQs”.

Os enquadramentos, planos e até mesmo as sarjetas dos quadrinhos são também elementos constitutivos da tarefa de, no todo, contar uma história. Muitos desenhistas, com um tipo de enquadramento ou plano, podem direcionar os olhares do leitor para que percebam uma ideia importante, a ideia que se quer transmitir.

A visão de um prédio de baixo para cima, por exemplo, pode querer mostrar a magnitude e preponderância da construção, levando o público a perceber que ali naquele enquadramento está uma ideia para se entender o que se passa ao redor. Quando um objeto ou personagem é colocado em primeiro plano, também podemos notar que o recurso tem seu objetivo, já que, em outro plano, tal objeto ou personagem não proporcionariam ao leitor a mesma informação.

Conforme diz Eisner (2001, p. 89), a perspectiva tem função de orientar quem lê para um propósito que esteja de acordo com o plano narrativo do autor e a manipulação/produção de estados emocionais no público leitor. A manipulação diz respeito à visão de mundo que se pretende construir. A imagem dos quadrinhos traz com ela aspectos psicológicos e sociológicos ali imbuídos.

Diante de tudo isso podemos crer que a linguagem dos quadrinhos é uma linguagem autônoma. Para Paulo Ramos (2012, p. 18), o ambiente dos quadrinhos se emancipou há muito tempo e teria estabelecido possibilidades próprias de linguagem.

Essa interpretação permite inferir que os recursos dos quadrinhos nada mais são do que respostas próprias a elementos constituintes da narrativa. O espaço da ação é contido no interior de um quadrinho. O tempo da narrativa avança por meio da

comparação entre o quadrinho anterior e o seguinte ou é condensado em uma única cena. O personagem pode ser visualizado e o que ele fala é lido nos balões, que simulam o discurso direto. As histórias em quadrinhos representam aspectos da oralidade e reúnem os principais elementos narrativos, apresentados com o auxílio de convenções que formam o que estamos chamando de linguagem dos quadrinhos. (RAMOS, 2012, p. 18.)

São signos distintos (verbais e não verbais) num mecanismo para fazer com que o leitor produza coerência dentro de um processo sociocognitivo interacional. Acontecem, assim, diferentes níveis de inferências de informação por parte do leitor. Se um personagem aparece numa vinheta (quadrinho), por exemplo, atirando numa outra pessoa, e no quadro seguinte há alguém caído, infere-se que o tiro conseguiu atingir o alvo. A mensagem é passada. A inferência foi possível, de acordo com Ramos (2012, p.148), graças à recuperação do objeto do discurso visual, ou seja, o personagem.

O leitor tem, dessa forma, uma certa participação na história, já que ele preenche as lacunas que existem entre os quadros, intuindo o que falta ali e está no espaço entre eles. O leitor precisa decodificar a imagem, reconstruindo os elementos que não se fazem presentes ali, do material significante, para se chegar a um significado.

Segundo Cagnin (2014, p.10), para que a narrativa seja considerada gráfica, isto é, uma história em quadrinhos, é necessário que o código icônico prepondere sobre o linguístico. Ele diz ainda que o texto não é essencial aos quadrinhos, e que, se o elemento texto contar uma história sem que haja a necessidade do elemento icônico, com uma sobrevalorização do texto, então na verdade temos é uma narrativa ilustrada, já que nas HQs o texto tem a função apenas de acompanhar, com poucas palavras, as imagens.

As narrativas gráficas usam de dois códigos para contar suas histórias, e o entendimento depende da inter-relação entre eles: se o verbal tem amplo poder de representação no vasto mundo das ideias e dos conceitos universais, a imagem está revestida de imensa riqueza da representação do real e nos traz o simulacro dos objetos físicos e até a sugestão do movimento (CAGNIN, p. 10).

Para Tom Wolf, citado por Eisner (2010, p. 1), em artigo publicado na *Harvard Educational Review* de agosto de 1977, as histórias em

quadrinhos são uma opção válida de leitura. Quando falamos em leitura, temos que pensar em algo num sentido mais genérico, e não apenas na leitura de palavras. Ler abrange decodificar também figuras.

A opinião de Wolf a respeito da leitura só vem nos lembrar de que os processos psicológicos que estão envolvidos no entendimento da palavra e da imagem são semelhantes, sendo também similares as estruturas da ilustração e da prosa (Eisner, 2010).

Por mais de um século os autores de tiras e histórias em quadrinhos vêm se desenvolvendo em seu trabalho de interação entre imagens e palavras. Durante o processo, conseguiram uma hibridação bem-sucedida de ilustração e prosa. As histórias em quadrinhos apresentam uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências de literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. A leitura da história de quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual (EISNER, 2010, p. 2).

Como constituintes das histórias em quadrinhos, que fazem ser o que elas são, destacando sua linguagem, temos alguns elementos característicos, que serão estudados a seguir. São eles, as imagens ou figuras e os textos, com suas formas de apresentação: os balões, as legendas, os títulos e as onomatopeias.

A imagem

Já dizia Eisner que compreender uma imagem requer um compartilhamento de experiências. Segundo ele, para que uma imagem seja compreendida, autor/artista e leitor devem interagir como se fossem invocadas “imagens armazenadas na mente de ambas as partes”. Assim, o “êxito ou fracasso desse método de comunicação depende da facilidade com que o leitor reconhece o significado e o impacto emocional da imagem” (EISNER, 2010, p. 7).

Maria Beatriz Rahde explica muito bem o que diz Eisner, exemplificando o assunto com a figura de um “homem” (signo iconográfico). “Supõe-se esse signo praticando uma ação, que se denomina figura analógica. Se a imagem do homem representa o ato de correr, essa imagem é o

significante do significado que se quer dar: o homem está correndo”. Ou seja, o significado da narrativa é determinado pela sequência das imagens. “Pelas mãos de um bom desenhista, a codificação se transforma em um alfabeto, que servirá para a expressão do contexto, envolvendo significados mais profundos e tratando com maestria a complexidade das experiências humanas” (RAHDE, 2000, p. 49 e 50).

O artista, com emoção, intuição e estilo, precisa saber escolher bem os elementos necessários à narração dos quadrinhos para fazer fluir a história. Ele precisa entender que cada leitor tem uma capacidade de leitura visual, capacidade esta que é intelectual.

Enquadramentos, ângulos, jogos de cores, gestos dos personagens, seus rostos e fisionomias, perspectivas, são todos elementos capazes de fornecer ao leitor boas informações visuais sobre o que se passa na história. São recursos narrativos que promovem um diálogo visual entre o artista e o leitor.

Requadros, planos, ângulos, perspectivas e cores

O traçado do requadro (ou vinheta, quadrinho), aquela “linha demarcatória” que envolve a cena, ajuda a também contar a história. Por poder ser desenhado com vários formatos, o requadro é um forte recurso narrativo imagético.

Além de emoldurar a cena, o requadro funciona muitas vezes como um elemento que pode indicar o tempo da narrativa. Os traçados retos e retangulares, por exemplo, são os mais usados e podem sugerir que as ações que ocorrem ali estão no presente. O sinuoso e o ondulado sugerem o tempo passado.

Dependendo da criatividade do desenhista, pode-se ter, ainda, outros tipos de traçado que muito bem explicariam situações as mais diversas (um som, um sonho, uma emoção, um pensamento), como acontece com os balões, que também possuem tal função.

O formato (ou ausência) do requadro dá a ele a possibilidade de se tornar mais do que apenas um elemento do cenário em que a ação se passa: ele pode passar a fazer parte da história em si. Pode expressar um pouco da dimensão do som e do clima emocional em que ocorre a ação, assim como contribuir para a atmosfera da página como um todo. O propósito do requadro não é tanto estabelecer um palco, mas antes aumentar o

envolvimento do leitor com a narrativa, de maneira muito semelhante a uma peça em que os atores interagem com o público em vez de simplesmente atuarem diante dele (EISNER, 2010, p. 45).

Na verdade, o limite dos requadros está na criatividade do desenhista. O que revela que eles não devem funcionar como gaiolas para os personagens e as ações.

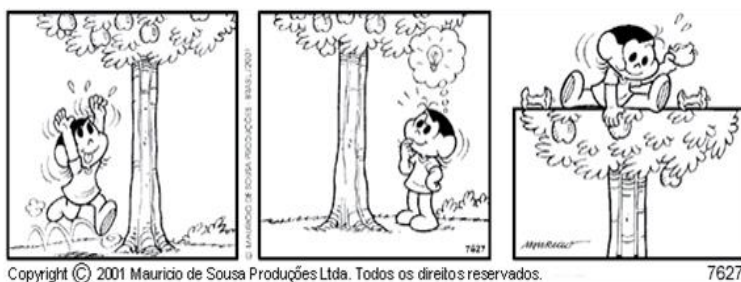


Figura 2. Requadro usado de forma criativa pelo autor. Fonte:

<http://professoraedylene.blogspot.com.br/2012/02/o-uso-das-historias-em-quadrinhos-na.html>. Acessado em 30.03.2016.



Figura 3. Requadro com linhas onduladas representando o sonho da personagem. Fonte:

<http://professoraedylene.blogspot.com.br/2012/02/o-uso-das-historias-em-quadrinhos-na.html>. Acessado em 30.03.2016.

“Os quadrinhos possibilitam a percepção de uma série de elementos, como distância, proporção, volume. A percepção visual permite observar também que há diferentes planos e ângulos possíveis”, diz Ramos (2012, p. 136).

Os requadros ilustram os planos de visão que existem nas HQs: o plano geral (panorâmico) é um plano de ambientação – o objeto (ou personagem) ocupa uma pequena parte do cenário, que se mostra amplo; o plano total (ou de conjunto) dá ao personagem mais atenção, diminuindo a

visualização do ambiente; o plano americano é aquele em que a figura humana é enquadrada do joelho para cima; o plano médio, da cintura para cima, já começa a enfatizar as expressões faciais dos personagens – muito usado nos diálogos; o primeiro plano, cujo foco já é a expressão facial e mostra dos ombros para cima; o plano-detalle (*close-up* ou primeiríssimo plano) mostra detalhes do rosto ou do objeto focalizado – segundo Cagnin, mostra momentos intensos da narrativa; e, por último, o plano em perspectiva, que é citado apenas por Cagnin e que nada mais é do que uma soma de todos os planos, indo de imagens mais próximas, pegando detalhes, às mais distantes num único quadrinho.

Nas HQs, os planos são vistos por ângulos diferentes, ou seja, as ações dentro do requadro são observadas a partir de ângulos de visão. Cabe aqui também enumerá-los: *plongé*, ou de visão superior, é o que mostra algo de cima para baixo – por esse plano pode-se perceber a pequenez de um personagem diante da superioridade do observador, que está acima; *contra-plongé*, o oposto do anterior, a visão se dá de baixo para cima: mostra a grandiosidade de um objeto e pode conotar o medo perante uma figura que, sendo observada de baixo, mostra, lá em cima, poder. O plano de visão médio (normal) é o mais comum, nele a ação se dá à altura dos olhos de quem lê.

Enquadrar também é determinar o modo como o leitor perceberá o mundo que está sendo criado pelos quadrinhos. Quem enquadra bem, com senso narrativo e estético, escolhendo acertadamente como as coisas e as pessoas devem aparecer em cada plano, tem meio caminho andado para contar uma história.

Como as histórias em quadrinhos, em sua essência, são feitas para se igualarem a experiências reais, a perspectiva é que aparecerá para dar esse realismo ao trabalho:

A função primordial da perspectiva deve ser a de manipular a orientação do leitor para um propósito que esteja de acordo com o plano narrativo do autor. (...) Outro uso da perspectiva é a manipulação ou produção de estados emocionais variados no leitor. Parto da teoria de que a reação da pessoa que vê uma determinada cena é influenciada pela sua posição de espectador. Ao olhar a cena de cima, o espectador tem uma sensação de distanciamento. (...) Um quadrinho estreito evoca uma sensação de encurralamento, de confinamento... (EISNER, 2010, p. 92).

Com sua linguagem própria e pertencendo a um ambiente diferente, nesse quesito as HQs muito se assemelham ao cinema. Existe aí uma “interferência semiológica entre as duas linguagens”; elas se inter-relacionam (RAMOS, 2012, p. 142).

Os signos plásticos indicadores de cor também fornecem informações a respeito dos quadrinhos. Até mesmo as histórias com apenas nuances de preto e branco mantêm um diálogo com o leitor, passando mensagens através das cores.

Muitos personagens das HQs são facilmente identificados justamente por suas cores características. Vejamos: a Mônica, de Maurício de Sousa, com seu vestido vermelho, sua marca registrada; o Incrível Hulk e sua aparência verde; o Capitão América, com suas cores da bandeira dos Estados Unidos, entre outros (RAMOS, 2012, p. 84). Uma técnica usada para destacar um personagem é quando na história aparecem apenas o preto e o branco e, de repente, surge alguém com uma cor completamente diferente, destacando-se dos demais.

E não são apenas essas as informações visuais fornecidas pelas cores e interpretadas pelo leitor. As cores também podem funcionar como figuras cinéticas que mostram, através de borrões, por exemplo, um movimento.

Em seu livro *Psicodinâmica das Cores em Comunicação*, Farina (2006) aponta que as crianças preferem quadrinhos com cores puras e brilhantes, o que leva a entender o grande sucesso do universo do quadrinista brasileiro Maurício de Sousa, já que seus gibis são construídos com base em cores primárias e secundárias, sem muitos desdobramentos.

Para Farina, através da cor se dá a comunicação visual, uma vez que ela exerce uma função tripla: impressionar, expressar e construir. “A cor é vista: impressiona a retina. É sentida: provoca uma emoção. E é construtiva, pois tendo um significado próprio tem valor de símbolo e capacidade, portanto, de construir uma linguagem própria que comunique uma ideia” (FARINA, 2006, p. 13).

Rosto, corpo e gestos dos personagens

Como conta Cagnin (2014, p.100), “As limitações da imagem estimulam a imaginação dos quadrinistas na procura de novos sinais que sugiram os movimentos de objetos e personagens, e, desses, as reações e sentimentos”. Segundo o pesquisador, com uma infinidade de recursos estéticos (o código icônico), o artista é capaz de usar sua criatividade e

transmitir efeitos que vão muito além do significado específico, denotativo, de uma imagem. Ou seja, ele busca e tenta transmitir bem mais: o efeito conotativo da figura que desenha (CAGNIN, 2014, p. 114).

Muitas vezes, quando estamos lendo quadrinhos, nos deparamos com figuras ou motivadas por alguma semelhança com o real ou por expressões linguísticas, frases feitas ou provérbios. Dessa forma, é fácil saber que, por exemplo, quando vemos estrelas (significante) acima da cabeça de um personagem, na verdade esse personagem pode ter sofrido uma pancada e sente dor. Gostas caído de uma boca indicariam uma metáfora para a fome, vontade de comer. Notas musicais (signo icônico) representariam uma melodia (significado).



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Figura 4. Metáforas visuais nada mais são do que signos e convenções gráficas conhecidos pelo senso comum. Por isso conseguem transmitir uma ideia sem a necessidade do texto. Fonte:

<http://professoraedylene.blogspot.com.br/2012/02/o-uso-das-historias-em-quadrinhos-na.html>. Acessado em: 30.03.2016.

Na construção dos personagens dos quadrinhos, o desenhista também precisa se ater à procura de sinais específicos que representem o que se passa com aquele personagem naquele momento. Precisa atentar, por exemplo, para as expressões faciais e seus traços característicos de estados de espírito.

São inúmeros os traços com que trabalham os desenhistas dos quadrinhos. Na construção da anatomia expressiva, o artista deve lançar mão de um dicionário de gestos humanos, “cuja abstração bem simples lidam com indicadores externos de sensações internas. Também mostram a enorme série de símbolos que construímos a partir de nossa experiência: raiva, medo, alegria, surpresa, dissimulação, ameaça, poder...” (EISNER, 2010, p. 105).

Eisner diz que a postura do corpo e o gesto têm primazia sobre o texto, e que, dependendo de como são usadas, “essas imagens modificam e

definem o significado que se pretende dar às palavras. Por meio de sua relevância para a experiência do leitor, podem invocar uma nuance de emoção e dar inflexão audível à voz do falante” (p. 106). O estudioso de quadrinhos revela que nas distribuições de posturas e gestos há o “esforço para dar ao leitor uma compreensão maior do estilo de vida de um personagem, ou seja, uma observação sociológica” (p. 110).

A linguagem corporal de um personagem vai mostrar ao leitor atitudes de pessoas com as mais diversas características, dependendo dos traços (sinais) ali contidos: o sujeito é confiante, frustrado, galanteador, agressivo, humilde, cansado? A resposta, geralmente, está ali mesmo, no desenho.



Figura 5. Linguagem corporal representando o cansaço, a falta de ânimo e o sono. Fonte: <http://ensinar-aprender.com.br/2011/08/atividades-de-folclore-com-turma-da.html>. Acessado em: 01.04.2016.

Para Eisner, o rosto é a parte do corpo que desperta mais a atenção, gerando envolvimento. Sua aparência é uma “janela do pensamento”. Embora diga que tanto a postura quanto a expressão facial sejam importantes no desenho, “podendo sustentar a narrativa sem que se lance mão de acessórios ou cenários desnecessários”, Eisner opina que, apesar de os gestos do rosto serem “mais sutis que os do corpo, são mais prontamente compreendidos” (p. 114).

Cagnin parece concordar:

O rosto é a parte mais significativa do ser humano, a sua identidade, e externa sobretudo os sentimentos. O que de verdade pode haver na interpretação de traços fisionômicos não está ainda definido, mas de há muito, a partir de Lombroso [o antropólogo e criminologista italiano Cesare Lombroso], se tem

praticado a avaliação do caráter e das aptidões de uma pessoa com base nas expressões do rosto. Na construção das personagens adotam-se em parte alguns princípios lombrosianos. Todos os traços informativos são previstos pelo desenhista, o espaço, as figuras, o modo de vestir, de andar, de falar, de olhar etc. (CAGNIN, 2014, p. 116).

Nos quadrinhos as expressões faciais também definem o caráter e o tipo do personagem, além de definirem o que ele está sentindo naquele momento. Os traços fisionômicos são bastante significativos. Certos tipos de sobrelanceiras, de acordo com seu desenho, podem indicar perfeitamente se um personagem está com raiva ou surpreso, por exemplo. Uma boca fechada com a curva para cima mostra que a pessoa está com um sorriso “amarelo”. Já a boca fechada com a curva para baixo revela tristeza. Olhos fechados podem demonstrar sono.

Até mesmo a construção dos tipos estereotipados do mocinho (o bem) e do bandido (o mal) leva em conta os traços dos desenhistas. Um vilão, na maioria das vezes, possui feições más e feias, enquanto o herói apresenta, em geral, um porte mais atlético e bonito, de uma pessoa que... se pode confiar.

Desenhados de forma realista, caricata ou estilizada, os personagens transmitem uma variedade de informações imagéticas: a aparência física, os detalhes do rosto, o tipo de cabelo, o tamanho do corpo, as roupas usadas etc. Humberto Eco, analisando essa questão dos estereótipos dos personagens, opina que “os quadrinhos seriam ideologicamente determinados”.

Ramos diz que para Eco existem duas problemáticas: uma estética e outra ideológica:

Embora não discordemos do autor quanto aos aspectos ideológicos, o relevante, a nosso ver, é que o produtor da história tenha estereótipos em mente na hora de compor um personagem. Os rótulos são utilizados para facilitar o processo de identificação da figura representada, de modo a tornar mais acessível a narrativa para o leitor. (...) Personagens cômicos tendem a possuir falhas de comportamento e um aspecto visual mais caricato, recurso muito usado, por exemplo, nas tiras cômicas (RAMOS, 2012, p.125).

Maurício de Sousa construiu seus personagens obedecendo a traços, cores e marcas bem representativas de cada um deles. Por exemplo, Mônica

sempre vem acompanhada de seus dentes de coelho e vestidinho vermelho; Cascão não seria Cascão se em suas bochechas não existissem as manchas de sujeira; o Anjinho tem asas, olhinhos azuis e cabelinho loiro encaracolado, afinal, é um anjo, e as pessoas imaginam os anjos dessa forma (imagem pré-concebida); Tina é uma adolescente moderninha que usa jeans, óculos de aro grande e medalhão; Lucinda, uma dinossaura simpática e cor-de-rosa, possui cílios longuíssimos, significantes conotativos do sema *feminino* (CAGNIN, 2014, p. 118).

O Texto

Para Roland Barthes, citado por Cagnin (2014, p.138), “é a palavra que tem sempre a última palavra”. Barthes contesta a ideia de que a imagem seja mais importante e que estejamos na era dela. Segundo ele, “constata-se a invariável presença da palavra na maioria das publicações das histórias em quadrinhos. Quase sempre é o texto que, em lugar de auxiliar as imagens, assume o papel principal nas histórias (...)”.

Apesar dessa defesa do texto escrito, o que podemos constatar na maioria das HQs é a união de ambas, palavras e imagens, numa complementaridade e dominância que se alternam. E diante desse pressuposto podemos verificar, tal como Barthes, que o texto, para “ajudar” a imagem a contar a sua história, possui duas funções que são básicas: a função de fixação e a de ligação.

Toda imagem é polissêmica, pode ter vários sentidos, o que gera no leitor interrogação e angústia. Nesse caso, entra a função de fixação do sentido da imagem, própria da palavra para desvendar-lhe o sentido denotativo e ajudar na interpretação de seus semas conotativos. (...) Ampliando-se esse conceito, encontra-se um segundo aspecto dessa função da palavra quando o autor ou emissor seleciona o significado da imagem para dirigir a leitura conforme a sua intenção. “É verdadeiramente o direito de visão do criador”, diz Barthes. Seria uma espécie de valor repressivo, de censura prévia em relação à imagem (CAGNIN, 2014, p. 138 e 139).

A linguagem verbal, de acordo com essa função, age então como orientadora da significação, completando e orientando o sentido da imagem,

sustentando o sentido. O texto funciona para dirigir o leitor para algo que já foi preestabelecido.

Na função de ligação, frequente nas imagens dos quadrinhos, a palavra e a imagem são fragmentos do todo, tendo em vista que a palavra possui a finalidade de dispor sentidos na sequência de mensagens que não estão presentes na imagem. “Quando palavra e imagem se misturam, as palavras formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogo e textos de ligação” (EISNER, 2010, p. 127).

Sendo assim, nos quadrinhos, as palavras muitas vezes tornam-se essenciais para remover a ambiguidade das imagens. Como revela Cagnin, “os diálogos nos balões não são meras representações da fala, acrescentam ao significado da fala a função de fazer andar a narração na sequência das imagens. Juntas são os motores da história, ambas constroem a narração” (2014, p. 139).

Os balões, as legendas e os títulos

A linguagem quadrinística possui vários recursos para representar a fala dos personagens da história. Um deles é o mais característico dessa linguagem são os balões. Eles, além de representar o discurso direto de um personagem, também podem sugerir seu pensamento. Basta para isso que as linhas de contorno do balão sejam desenhadas especificamente para demonstrar cada caso.



Figura 6. Alguns tipos de balões. Fonte: Portal do Professor, em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000001998/0000023922.jpg>. Acessado em: 01.04.2016.

Eisner, citado por Ramos (2012, p. 32), conceitua o balão como o “recipiente do texto-diálogo proferido pelo emissor”. Para Eisner, trata-se de um “recurso desesperado” como tentativa de tornar visível um som.

Os balões, segundo o estudioso de quadrinhos, flutuam nas histórias como objetos físicos, envolvendo por meio dos mais diversos tipos de bordas (ou até mesmo com a ausência delas), as emoções e estados expressos por palavras.

Na verdade, os balões são o que mais identificam os quadrinhos como quadrinhos. São eles que ajudam a tornar a história um gênero específico. São sua marca registrada.

A linha que contorna os balões pode adquirir diferentes formatos. Juan Acevedo, citado por Ramos (2012, p. 36), bem nos revela que a chave para se entender, por exemplo, um sentimento ou estado de espírito do falante está nos balões: “O balão possui dois elementos: o continente (corpo e rabicho/apêndice) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem). O continente pode adquirir diversos formatos, cada um com uma carga semântica e expressiva diferente.”

Segundo Ramos, “tudo o que fugir ao balão de fala adquire um sentido diferente e particular. O balão continua indicando a fala ou o pensamento do personagem, mas ganha outra conotação e expressividade”. Usando-se contornos variados, forma-se um código de sentido próprio da linguagem dos quadrinhos.

O balão de fala tem como seu contorno um traçado contínuo, que termina num apêndice mais reto e em forma de flecha, que sai da boca de quem fala. É o mais comumente usado nas HQs. Outro que também aparece muito é o balão-pensamento. Considerado um produto do narrador onisciente, que sabe o que pensa seu personagem e quer deixar a mensagem clara para o leitor, esse balão tem o formato ondulado e o apêndice é composto por bolhas; mais parece uma nuvem.

Cagnin (2014, p. 142) enumera e dá nomes a diversos tipos de balões. São alguns deles:

O balão-cochicho, cuja linha pontilhada mostra um tom de voz baixo; o balão-berro, sugerindo a voz mais alta, como um grito, possui extremidades para fora, como uma explosão; o balão-trêmulo, que tem as linhas tortas, fazendo sugerir o medo; o balão de linhas quebradas, que

sugerem que o som sai de aparelhos eletrônicos; o balão-uníssonos, com as falas de vários personagens; o balão-mudo, que não contém nada escrito, mas apenas um sinal gráfico como um rabisco, uma letra, uma interrogação ou o desenho de um animal peçonhento, como forma de autocensura do desenhista para não empregar certas palavras; o balão-vibrado, que mostra voz tremida; o balão-glacial, que parece gelo escorrendo e indica desprezo ou choro; o balão-zero, que nada mais é do que a ausência do contorno do balão e vem com ou sem o apêndice; os balões-intercalados, quando um balão com a voz de um interlocutor aparece em meio aos balões de um personagem; e o balão-composto, nomeado como “duplo” por Cagnin e que expressa vários momentos de manifestação verbal da mesma pessoa, numa fala dividida, podemos dizer assim.

Também podemos citar outros três tipos de balões: o balão-sonho, que mostra em imagem o que o personagem está sonhando; o balão de apêndice cortado, que indica a voz de alguém que não está aparecendo no quadrinho; o balão-especial, que assume uma forma, por exemplo, de coração, para conotar o amor.

Porém, tais tipos não são todos os que existem hoje em dia. Com o advento da informática e os recursos dos computadores, há a possibilidade infinita de criação de balões personalizados para os personagens. Muito usado para o efeito de humor em tiras, o balão ainda é “uma fonte riquíssima de recursos, inclusive de metalinguagem” (RAMOS, 2012, p. 43). Ou seja, tornando-se também uma imagem, o balão pode representar reações e emoções, assumindo assim uma característica metalinguística.

Nos balões das HQs vemos bem a função figurativa da linguagem ou a função linguística da imagem.

A indicação do tempo narrativo da história se dá, nos quadrinhos, através, também, do modo de disposição dos balões. Deve obedecer à ordem das falas no diálogo, da esquerda para a direita e de cima para baixo. O que, para o desenhista, pode ser difícil de se fazer em alguns quadrinhos, por problemas estéticos e de distribuição de várias vozes, coerentemente, sem causar confusão dentro do quadrinho.

Nos balões, o quadrinista vai trabalhar características dos personagens, escolhendo seu vocabulário próprio. Dino Preti, citado por Ramos, foi um dos primeiros a procurar mostrar a representação dos níveis da fala nas HQs. Chamando de níveis da fala as diversas possibilidades de usar a língua, “para o autor, a variedade de usos está vinculada a aspectos

geográficos e socioculturais (idade, sexo, profissão, posição social, escolaridade, situação em que a fala é produzida)” (RAMOS, 2012, p. 60).

Em muitas tiras atualmente, vemos que o quadrinista procura, nos balões, inserir termos orais comumente usados na época. Assim são incorporadas as tantas gírias que vemos hoje nas HQs. Como exemplo, a personagem Tina, da Turma da Mônica, que, por ser hippie, tem em seu vocabulário palavras como “bicho”, “joia”, “massa”, “meu”, “caô”, entre outras.

Enfim, vemos que na nona arte temos diversos modos de representar os elementos de uma conversação natural. Um silêncio pode aparecer nos quadrinhos sendo representado pela não existência de balões, com balões contendo apenas uma reticência ou, menos comum, com balões vazios; a fala da pessoa gaga pode vir com consoantes repetidas; o hífen separando sílabas, uma maneira silabada, lenta, de falar.

Isso tudo sem contar os marcadores conversacionais, que, segundo Hudinilson Urbano, citado por Ramos, “constituem termos marginais, que podem ser eliminados na passagem da língua oral para a escrita, mas que oralmente auxiliam no processo coesivo” (RAMOS, 2012, p. 68). Alguns deles: “Ah!”, “Hum!”, “Né?”, “E aí?”, “Bem”, “Sei lá”, “Tipo assim”, “Hã”...

A legenda (caixa de informações) é outro recurso do qual se vale a linguagem dos quadrinhos. Mais comumente aparecendo na parte superior do quadrinho, onde se inicia a leitura da história, representa a voz de uma terceira pessoa que não faz parte da ação (voz extradiegética), ou seja, de um narrador.

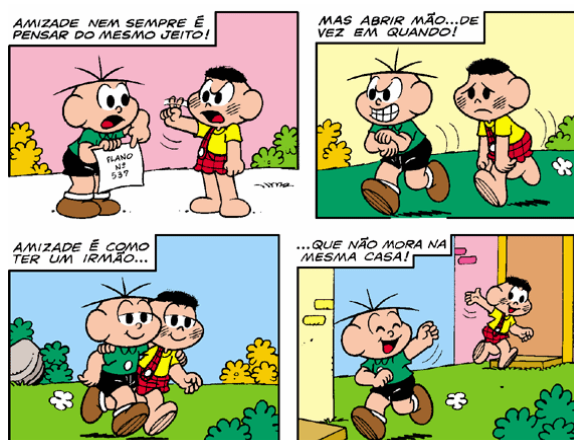


Figura 7. Exemplo de legendas. Fonte: <http://heroisx.com/2013/09/19/imagens-da-semana-36-a-melhor-historia-da-turma-da-monica/>. Acessado em: 01.04.2016.

Tanto o narrador onisciente quanto o narrador-personagem podem fazer uso do recurso, expondo um ponto de vista ou esclarecendo um fato.

Cagnin conceitua a legenda como um “fragmento do discurso, sem outro objetivo senão o de fixação de um significado que não ficou claro na imagem ou texto dos balões. Serve também de ligação com os diversos contextos que levam ao entendimento do texto e da imagem” (2014, p. 157).

A cor da legenda também pode vir a ser um recurso muito importante na construção da história. Ela pode identificar, no caso de dois ou mais personagens, quem é o autor da fala inserida na legenda, que ainda pode ser feita sem contorno, chamando assim legenda-zero.

O título nas HQs “é a apresentação da narração feita pelo narrador (autor); por isso ele se esmera para que tudo seja artístico e convincente. As letras são bem trabalhadas e dispostas em harmonia com os elementos do quadrinho” (CAGNIN, 2014, p. 158). Embora as formas de apresentação variem, na maioria das vezes são colocados junto ao título os nomes do herói, roteirista e desenhista.

Em alguns casos também é comum o título aparecer na história apenas algumas cenas depois. Em revistas periódicas, vemos, segundo Cagnin, um quadro-síntese como título, ali podendo vir, ainda, “um texto como índice da matéria contida na narração e outras informações com função apelativa” (CAGNIN, 2014, p. 159). Álbuns com histórias completas e algumas revistas apresentam na página de rosto as indicações bibliográficas, com a imagem do herói ou alguma cena da narrativa.

Onomatopeias

Aqui, antes de falarmos sobre as onomatopeias, é interessante que possamos observar um ponto primordial das histórias em quadrinho: o letramento. O tipo de letra adquire significados expressivos diferentes nas HQs. Cagnin chama esse “poder” das letras de “função figurativa do elemento linguístico”. É quando a letra, com suas diferentes formas, vem agregar um sentido à história.

Como exemplos pode-se citar o negrito. Usado nas letras dos balões, infere-se que o personagem fala aquilo num tom mais alto de voz, gritando. Já uma letra em tamanho menor nos faz crer que quem fala na verdade sussurra. Nacionalidades e características de um personagem (Cascão,

personagem de Maurício de Sousa, e sua fala caipira em A Turma da Mônica, por exemplo) também podem ser indicadas pelo letreiramento.

Sobre o letreiramento, assim diz Will Eisner:

Dentro do balão, o letreiramento reflete a natureza e a emoção da fala. Na maioria das vezes ele é o resultado da personalidade (estilo) do artista e do personagem que fala. Imitar o estilo de letra de uma língua estrangeira e recursos similares ampliam o nível sonoro e a dimensão do personagem em si. (...) O letreiramento manual sempre será o modo mais idiossincrático e expressivo de inserir palavras nos balões e caixas de texto. A caligrafia pessoal é uma garantia de que jamais as letras sairão iguais, o que de certa forma humaniza a narrativa gráfica (EISNER, 2010, p. 24 e 26).

O uso errado de um tipo de letra pode ser negativo ao ponto de desviar a atenção do leitor, fato que com certeza nenhum quadrinista deseja. “Na arte sequencial, o artista tem, desde o início, de prender a atenção do leitor e ditar a sequência que ele seguirá na narrativa. (...) O obstáculo mais importante a ser superado é a tendência do olhar do leitor a se desviar” (EISNER, 2010, p. 40).

Quanto às onomatopeias, recursos tão usados nos quadrinhos, Scott McCloud as define de forma clara e precisa:

As palavras desempenham um papel importante nos quadrinhos ao preencher os espaços. Elas dão voz aos nossos personagens, permitindo-nos descrever todos os cinco sentidos. E, no caso dos efeitos sonoros, eles se transformam graficamente no que descrevem e dão aos leitores uma rara chance de ouvir com os olhos (McCLOUD, 2008, p. 146).

As onomatopeias são as diversas maneiras de representação de um som através de letras e palavras. Geralmente, por serem muito utilizadas nas HQs, já são reconhecidas facilmente, ou melhor, o leitor já associa aquela onomatopeia a um determinado som.

Embora para Humberto Eco “a transposição da onomatopeia norte-americana para outros países faça com que perca sua imediata conexão com o significado original” (RAMOS, 2012, p. 79), no Brasil há uma forte tendência de se usar tanto as onomatopeias norte-americanas quanto as portuguesadas. “Click”, “Crash”, “Zoom”, “Ring”, “Slap”, “Sniff”, “Slam”,

“Smash”, “Vrooom”, “Bam”, “Pof”, “Cocorocó” são apenas algumas das numerosas possibilidades existentes.

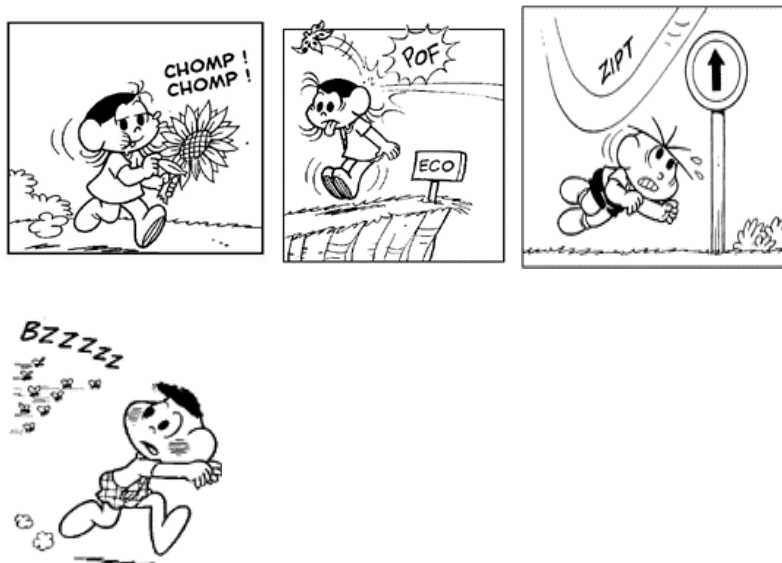


Figura 8. Exemplos de onomatopeias. Fonte: Portal do professor, em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25298>. Acessado em 30.03.2016.

Para Cagnin, a onomatopeia, juntamente com o balão e a imagem, forma a trilogia simbólica dos quadrinhos. “É a palavra cuja pronúncia imita os sons e ruídos da coisa significada, como murmúrio, sussurro, cicio, chiado, mugir, pum, reco-reco, tique-taque” (2014, p. 155). Para o pesquisador, a onomatopeia tem duplo aspecto: “O analógico, pelo formato e tamanho que tomam os desenhos, motivados pela qualidade, tipo e intensidade dos sons; e o linguístico, por empregar as letras, as palavras, e criar outras” (p.156).

McCloud, na introdução de seu livro *Desenhando Quadrinhos*, simplifica com poucas palavras esse mundo das histórias em quadrinhos, dizendo que para se fazer boas narrativas quadrinísticas, na verdade, não há muitas regras. Basta que se conheçam os princípios de comunicação desse tipo de narrativa e, para se tocar a imaginação do leitor, o artista saiba combinar com clareza as palavras e as imagens. Arremata ele: “Os quadrinhos são uma linguagem secreta à parte, e dominá-la apresenta desafios diversos dos enfrentados por qualquer prosador, ilustrador ou outros profissionais de criação”, diz McCloud (2008, p. 2).

Uma linguagem, portanto, que ao ser constituída por tantos elementos verbais e não-verbais como vimos até aqui, tem a

interdisciplinaridade como natureza do processo. Língua, linguagem, psicologia, conhecimento geral de mundo, geografia, biologia, história, matemática e educação artística, dentre outros estão envolvidos direta e indiretamente nos desenhos e textos das cenas que compõem o roteiro quadrinístico.

Referências Bibliográficas

- CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos: linguagem e semiótica** – um estudo abrangente da arte sequencial. São Paulo: Criativo, 2014.
- CIRNE, Moacyr. **A linguagem dos quadrinhos: o universo estrutural de Ziraldo e Mauricio de Sousa**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.
- GADOTTI, Moacyr. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. SP: EdUSP, 1993.
- MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2002.
- McCLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.
- POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. LIIC em Revista. Vol. 1, Março de 2005. P. 3-15.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2012.
- RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a nona arte**. São Paulo: Devir, 2009.

XIV

Consumo de Alimentos Hipercalóricos: uma análise a partir do Gênero e da Restrição Orçamentária³⁴

Breno de Paula Andrade Cruz
Steven Dutt Ross
Nathália Cândido da Silva

Introdução

O processo de concepção de um projeto de pesquisa interdisciplinar pode ser um processo desgastante para pesquisadores e pesquisadoras se analisado na perspectiva da produção acadêmica no Brasil. Alinhar áreas que possivelmente se encontram distantes nas diferentes sub-áreas do conhecimento, embora seja um aspecto que ressalta a criatividade dos pesquisadores e pesquisadoras envolvidos, pode ter um problema futuro no processo de divulgação de resultados de pesquisa em periódicos ou eventos disciplinares.

Ao longo de cinco anos (2012-2017), o grupo de pesquisa ‘Consumo e Redes Sociais Virtuais’ - CNPq, tem trabalhado em uma de suas linhas de pesquisa questões relacionadas ao consumo e à sociedade - especificamente o consumo de alimentos hipercalóricos e o processo de decisão de compra do consumidor à luz da restrição orçamentária. Neste capítulo, reforçamos nossa rebeldia contra as áreas disciplinares e apresentamos um trabalho que é construído à luz do Marketing (por envolver o processo de escolha do consumidor); Economia (por abordar o conceito de Restrição Orçamentária) e Políticas Públicas em Saúde (por problematizar o consumo de alimentos hipercalóricos e a relação com a obesidade).

³⁴ A primeira versão deste artigo foi publicada na Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa, intitulado *Há diferença entre homens e mulheres na escolha por alimentos de alta densidade calórica em um contexto de restrição orçamentária?*, Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa, Vol. 1, n. 2, 2016. (disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/4015>)

A obesidade tem se tornado um problema de saúde pública (ADLER; STEWART, 2009; ESTIMA, 2012) nas últimas décadas em função de algumas mudanças ocorridas na sociedade, seja em função de estilos de vida (POWELL; SPEARS; REBORI, 2010), hábitos de consumo (ZLATEVSKA; DUBELAAR; HOLDEN, 2014); ou, como verificado em estudos pioneiros, a questões relacionadas às disfunções genéticas (PEREIRA; FRANCISCHI; LANCHAJR, 2003; QUAIOTI; ALMEIDA, 2006).

Os governos têm se mostrado preocupados em formular estratégias e políticas públicas que visem combater a obesidade (AAFP, 2013; HAUPT, 2013; LAZZEL, 2006; LET'S MOVE, 2013), visto que esta é uma realidade em diversos países (NG *et al.*, 2014). Além de analisar a obesidade como questão de saúde pública, questões relativas ao tema têm despertado o interesse de pesquisadores sob diversas perspectivas, como, discutir a influência do ato de comer fora de casa e o ganho de peso com adolescentes (ESTIMA, 2012) e nos consumidores idosos (DRICHOUTIS; NAYGA; LAZARIDIS, 2009); entender o impacto do aumento dos produtos e embalagens no aumento da quantidade consumida e no ganho de peso do consumidor (ZLATEVSKA; DUBELAAR; HOLDEN, 2014); ou, analisar a restrição orçamentária como fator determinante no consumo de produtos hipercalóricos (DA SILVA; DE PAULA, 2003; DE SOUZA; DE OLIVEIRA, 2008).

Especificamente em relação ao Brasil, o Ministério da Saúde tem organizado um conjunto de estratégias de combate à obesidade por meio de ações que datam de 2000, como Política Nacional de Alimentação e Nutrição do Setor Saúde (BRASIL, 2000, 2007, 2013a); com atualizações de acordo com as necessidades identificadas no aumento do quadro de obesidade e sobrepeso no decorrer dos anos. Talvez ainda seja uma estratégia de reação aos resultados e não de prevenção, como seria o ideal conforme alguns estudiosos apontam em seus trabalhos (ADLER; STEWART, 2009) em função das doenças a ela associadas (PEREIRA; FRANCISCHI; LANCHAJR, 2003) e o aumento na demanda dos serviços de saúde no SUS (BRASIL, 2013b) e os custos destes serviços (NUBLAT, 2013). Ao mesmo tempo, estratégias bem sucedidas isoladas de projetos como o EmagreSUS dentro da Estratégia de Saúde da Família (CHAVES; CECHIM; SALES; DIAS, 2012) que alinham extensão universitária à saúde sugerem a relevância do tema na sociedade brasileira.

A escolha alimentar é um processo multideterminado, que inclui um sistema pessoal dinâmico (JOMORI; PROENÇA; CALVO, 2008) e que pode

considerar informações nutricionais ou a restrição orçamentária do consumidor. Especificamente, os determinantes das escolhas alimentares, segundo o European Food Information Council (EUFIC) (2005) e Claro (2006), podem ser divididos em seis categorias: (i) fatores biológicos - fome, apetite e gosto; (ii) fatores sociais - cultura e família; (iii) fatores psicossociais - humor, estresse e culpa; (iv) fatores físicos - acesso, educação, habilidades e tempo; (v) fatores econômicos - renda, preço e disponibilidade de alimentos; e, (vi) atitudes, crenças e conhecimento sobre alimentação e saúde.

Este estudo tem como recorte a análise de um dos seis fatores apresentados por Claro (2006), que é o fator econômico como possibilidade de influenciar a alimentação e, conseqüentemente, a obesidade de um indivíduo que possui uma dieta hipercalórica. Alguns estudos demonstram a influência da renda do indivíduo ou da restrição orçamentária em uma situação de consumo hipercalórico (PEREIRA; FRANCISCHI; LANCHAJR, 2003; QUAIOTI; ALMEIDA, 2006). Ou seja, há estudos que demonstram que o indivíduo opta pela compra de produtos de alta densidade calórica em função de sua renda ou de sua situação orçamentária no momento da compra. Como os produtos de alta densidade calórica são mais baratos (DE AQUINO; PHILIPPI, 2002) o consumidor em sua decisão multicritério elege o preço como condição impactante na sua decisão de compra.

É importante demarcar inicialmente a diferença entre renda do consumidor e situação de restrição orçamentária. A renda do consumidor diz respeito aos ganhos geralmente contínuos (mensais, quinzenais, semanais ou diários) que o indivíduo tem em um período. Já a restrição orçamentária diz respeito a contexto que pode ser momentâneo ou pontual. Por exemplo, uma pessoa com renda mensal de 10 salários mínimos pode ter uma alta renda e se encontrar em uma situação de restrição orçamentária por estar endividada e alocar sua renda para o pagamento de dívidas. Assim, sua situação de restrição orçamentária poderia influenciar sua decisão de compra por produtos mais baratos, mesmo que sua renda seja considerada como alta. Possivelmente, pessoas com uma renda menor estejam constantemente em uma situação de restrição orçamentária.

Outro variável que é analisada em alguns estudos relacionados à obesidade é o gênero do consumidor. Entre idosos, Drichoutis, Nayga e Lazaridis (2009) verificaram que mesmo tendo uma dieta baseada na alimentação em restaurantes e lanchonetes do tipo fast food, mulheres possuíam um baixo IMC quando comparadas aos homens. Já Kim, Nayga e

Capps Jr (2001) e McLean-Meynsse (2001) problematizaram uma predisposição de mulheres a uma alimentação saudável. E, Zhu e Thomaz (2013) afirmaram que as estratégias de intervenção ao combate a obesidade entre adolescentes varia de acordo com o gênero, uma vez que adolescentes mulheres recebem maior impactos quando a intervenção envolve a família e os homens quando a intervenção é estrutural (sendo mais individual por meio da prática de esportes).

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é verificar se existe diferença entre homens e mulheres considerando-se um contexto de restrição orçamentária e a renda do consumidor. Especificamente, procura-se: (i) verificar se existe diferença entre homens e mulheres numa situação de restrição orçamentária com R\$ 10,00 e com R\$ 50,00 na quantidade de calorias por real gasto; (ii) identificar a possibilidade de associação da variável Índice de Massa Corporal (IMC) do consumidor e o gênero; e, (iii) analisar a associação entre as variáveis IMC, Renda e Gênero.

Este capítulo é resultado de resultados de uma pesquisa exploratória conduzida pelo grupo de pesquisa ‘Consumo e Redes Sociais Virtuais - CNPq’ e apresentado no ‘VI Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas Públicas’ ocorrido em Madrid, 2015. No texto ‘*The Impact of Budget Constraint in Hyper Caloric Food Consumption*’ discutimos estatisticamente como a restrição orçamentária do consumidor poderia impactar a escolha por produtos hipercalóricos. Neste mesmo estudo, apresentamos um dos resultados que nos fez escrever este capítulo: em um contexto de restrição orçamentaria, homens e mulheres tinham comportamento de consumo diferentes na quantidade de calorias ingeridas. Aqui discutimos de maneira aprofundada, nas seções seguintes, o que a literatura discute em relação às diferenças de homens e mulheres no consumo de alimentos hipercalóricos e a relação com os quadros de obesidade.

A questão da obesidade é atualmente um problema de saúde pública. Conforme apontam M. Harker, D. Harker e Burns (2008) é necessário entender a obesidade como uma epidemia (assim como o HIV e câncer), considerando três dimensões dessa epidemia: (i) o paciente, com seus comportamentos, seus valores e crenças, conhecimento e atitudes; (ii) os vetores da obesidade, como alimentos de alta densidade calórica e sedentarismo; e, (iii) o ambiente, que pode ser composto pela ausência de regulação nos mercados de alimentos ou também a ausência ou falta de estímulo aos ambientes recreativos. O próximo item aborda a obesidade como um problema de saúde pública.

O Combate à Obesidade na Sociedade Contemporânea

A obesidade talvez seja reflexo do estilo de alimentação ou do estilo de vida acelerado das pessoas nas grandes cidades (DA SILVA; DE PAULA, 2003; DE SOUZA; DE OLIVEIRA, 2008) ou, também, uma questão de decisão de compra de alimentos menos saudáveis (com maior densidade calórica) quando o consumidor tem uma restrição orçamentária (EUFIC, 2005; CLARO, 2006). Em um país com diferenças sociais perceptíveis, é possível que indivíduos com menor poder aquisitivo (menor renda), optem por alimentos com maior densidade calórica em virtude de um contexto de restrição orçamentária.

As questões relacionadas à obesidade na sociedade contemporânea têm afetado algumas nações e já desperta, em diferentes caminhos, políticas de combate à obesidade, não sendo assim um problema tipicamente brasileiro. Por exemplo, já em 2006 o governo da Inglaterra por meio de seu Departamento de Saúde (o equivalente ao Ministério da Saúde no Brasil) problematizou a importância dos arquitetos construírem prédios e ambientes coletivos que estimulassem o combate ao sedentarismo (LAZZEL, 2006), buscando uma integração com as questões de saúde e também de meio ambiente.

Os Estados Unidos como um dos principais países que combate a obesidade – principalmente em função das diversas cadeias de *fast food* presentes no país e que abriram franquias em muitos países – lançou por meio de sua primeira dama Michelle Obama o programa *Let's Move!*. O programa se traduz em um conjunto de ações de combate à obesidade na infância. Como muitas crianças americanas têm uma alimentação desbalanceada ou uma vida sedentária, o objetivo é fazer com que as crianças americanas passem por um processo de reeducação alimentar mais saudável e por um processo de realização de atividades físicas (AAFP, 2013; HAUPT, 2013; LET'S MOVE, 2013).

Em relação às causas da obesidade, pode-se apresentar variáveis que estão associadas a questões genéticas (PEREIRA; FRANCISCHI; LANCHAJR, 2003; QUAITI; ALMEIDA, 2006), à influência do ambiente externo - do sedentarismo do indivíduo e das mudanças no cotidiano dos indivíduos e dos diferentes hábitos mais simples como a alimentação fora de casa (ESTIMA, 2012; GORGULHO, 2012), além de um conjunto de características presentes no cotidiano do indivíduo, como, por exemplo, os ambientes e alimentos obesogênicos (POWELL; SPEARS; REBORI, 2010).

Uma característica importante também a ser analisada em relação à obesidade é o processo de mudança cultural ocorrido nos últimos anos. O indivíduo na sociedade parece ter mais papéis sociais que anteriormente e isso demanda maior tempo para as tarefas e menor tempo para cuidar de questões simples, como a própria alimentação. Por exemplo, um estudo realizado com adolescentes em São Paulo (SP) verificou que por falta de tempo aqueles indivíduos acabavam por ingerir alimentos mais gordurosos ou com mais açúcares – que se traduz em um consumo energético excessivo (Estima, 2012). Conforme a autora, o aumento de casos de obesidade está associado tanto às mudanças no estilo de vida (redução de atividades físicas e práticas alimentares inadequadas) quanto ao consumo energético excessivo.

Ainda no que diz respeito às mudanças culturais, o hábito de comer fora de casa também contribui para uma dieta mais rica em gorduras e açúcares. Um estudo conduzido pela USP com indivíduos do estado de São Paulo evidenciou que as pessoas que se alimentam fora de casa têm maior risco de estar acima do peso (GORGULHO, 2012). Esses fatores culturais e estilos de vida (DA SILVA; DE PAULA, 2003; DE SOUZA; DE OLIVEIRA, 2008) associados à uma predisposição genética (QUAIOTI; ALMEIDA, 2006) e aos vetores apontados por M. Harker *et al.* (2008) como o sedentarismo, levam ao quadro de sobrepeso e obesidade de um indivíduo, acarretando em um problema de saúde pública (ESTIMA, 2012; GORGULHO, 2012; QUAOTI; ALMEIDA, 2006).

Neste sentido, um dos resultados do estudo de Adler e Stewart (2009) discute que muitas vezes há uma preocupação com o modelo de saúde vigente (nos Estados Unidos) em fazer um tratamento primário no casos de pacientes obesos, sendo que uma estratégia de combate à obesidade por meio da prevenção seria mais eficiente ao entender o ambiente obesogênico na influência dos indivíduos que se encaixam nesse quadro. Logo, considerar questões genéticas e o estilo de vida dos indivíduos associados aos ambiente obesogênicos acaba evidenciando quão importante é a análise das políticas públicas de obesidade no Brasil.

Considerando-se o ambiente obesogênico como um contexto vivenciado pelo cidadão ao ter acesso a produtos industrializados, o estudo de Cruz, Silva e Silva (2015) destaca que por uma questão de praticidade no preparo e por falta de tempo, as donas de casa da região metropolitana do Rio de Janeiro (RJ) algumas muitas vezes abrem mão de uma alimentação saudável (frutas, verduras e legumes) para preparar algo que é mais prático e também mais barato. Em relação à praticidade, os autores apresentam

discursos de donas de casa que preferem preparar alimentos industrializados pois eles precisam apenas de um microondas ou um forno, não gerando louça adicional para lavar.

No Brasil, especificamente, algumas mudanças já são verificadas, mesmo de maneira rasa - como é o caso da Política de Combate à Obesidade lançada pelo Ministério da Saúde em 2013. Embora reativa e não preventiva, como sugerido por Adler e Stewart (2009), é um avanço ao entender a obesidade no Brasil como uma questão de saúde pública. Algumas mudanças no comportamento do cidadão em relação à sua alimentação já são verificadas na literatura no Brasil, principalmente no que diz respeito à informação do cidadão.

Por exemplo, algumas famílias mudaram seus comportamentos de preparo e consumo de alimentos ao terem contato com a informação. O estudo conduzido por Cruz, Silva e Silva (2015) destacou a importância do Programa Bem Estar na mudança dos hábitos de preparo e consumo dos alimentos por parte de donas de casa responsáveis pela alimentação de suas famílias. O estudo demonstrou que o acesso às informações relacionadas à quantidade de sódio nos alimentos industrializados, a substituição de produtos industrializados por produtos naturais e a diminuição de açúcar e sal nas refeições foram consideradas na mudança de hábitos das telespectadoras. Entretanto, isso foi uma ação de uma empresa e não do governo por meio de políticas públicas que estimulassem de maneira capilar a multiplicação dessas informações.

Além de políticas públicas dos estados como o Programa Let's Move nos EUA, Política de Combate à Obesidade no Brasil e Políticas Públicas de Combate a Ambientes Obesogênicos (LAZZEL, 2006), o mercado também vem atuando no sentido de oferecer produtos ou serviços que ajudem os indivíduos a perder peso. Por exemplo, Cobiac, Vos e Veernan (2010) analisaram o custo benefício de dois populares programas de perda de peso na Austrália, chegando a conclusão que os programas não apresentavam para o consumidor uma boa relação custo-benefício, visto que o quadro de obesidade não era mudado.

Obesidade e Gênero

A literatura internacional apresenta em alguns estudos a diferença de gênero no que diz respeito à obesidade. Por exemplo, Zhu e Thomaz (2013) apresentam como resultado de pesquisa com um grupo de adolescentes nos

Estados Unidos que as respostas ao combate à obesidade variam entre homens e mulheres, sendo que homens estão mais sujeitos às intervenções estruturais (como as atividades físicas) enquanto mulheres estão mais sujeitas às intervenções relacionadas a programas de aprendizagem (como intervenções orientadas para a família).

O sobrepeso e a obesidade apresentaram características diversas no Brasil no decorrer dos anos. De acordo com o estudo de Ferreira e Magalhães (2006a), elaborado com base nas pesquisas realizadas entre 1974 e 1989 pelo INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, foi observado um maior percentual de excesso de peso no grupo feminino quando comparado ao masculino, tanto na população adulta quanto na idosa. Segundo os autores, dos 6,8 milhões de indivíduos diagnosticados como obesos, 70% eram mulheres. Ao se comparar os índices de sobrepeso e obesidade da zona urbana e da zona rural referentes à mesma época e populações, há claramente uma grande diferença entre as áreas, sendo que na área urbana (i) as mulheres prevaleceram com 27% de sobrepeso, tendo os homens 25,1%; (ii) 12% de obesidade das mulheres contra 5,7% de obesidade da população masculina. Já no Brasil rural, (iii) as mulheres tiveram 21,1% de sobrepeso contra 13,9% dos homens e (iv) 8,7% em relação à obesidade contra 1,7%. Estes resultados demonstram uma diferença de gênero no contexto brasileiro quando se analisa a questão da obesidade e do sobrepeso.

Dado esse cenário nutricional, característico do final do século XX, pode-se verificar uma mudança significativa quanto aos resultados aferidos por pesquisas mais recentes. Além do enorme agravamento dos problemas nutricionais, com o aumento do excesso de peso na população adulta, da qual as mulheres apresentaram um crescimento percentual de 28,7% (em 1974) para 40,9% (em 2003), chegando, em 2009 a 48%, o perfil nutricional da população brasileira parece sugerir uma transição no que se refere ao excesso de peso por gênero. De 18,5% em 1974 para 41,4% em 2003 e 50,1% em 2009, a população adulta masculina mostra ser a mais afetada pelo problema de excesso de peso no começo do século XXI (IBGE, 2010). O mesmo processo ocorre em relação a população de 10 a 19 anos de idade: de 1974 a 2009, os meninos apresentam um aumento de 3,9% para 21,5% de prevalência, e as meninas de 7,5% para 19,4%. Em termos percentuais, o aumento de quadros de obesidade entre adolescentes, por exemplo, se deu em maior quantidade entre os indivíduos do sexo masculino.

Apesar dessa mudança em relação ao excesso de peso, quando se trata do diagnóstico de obesidade, as mulheres permanecem na liderança. A

população adulta feminina apresentou um aumento de 7,8% para 16,9% de 1974 para 2009, enquanto a masculina aumentou a prevalência de 2,8% para 12,4% no mesmo período (IBGE, 2010). Apesar da taxa de obesidade continuar maior para as mulheres, atualmente são os homens que estão apresentando maior incidência de excesso de peso e, ao analisar as taxas de crescimento da obesidade se tem um aumento ligeiramente maior para os homens: de 2,8% para 12,4% representa um aumento de 9,6%, já para as mulheres o aumento é de 9,1% (7,8% para 16,9%).

Outra característica predominante diz respeito à renda e revela a tendência do crescimento da obesidade na pobreza. Além do grupo feminino ser o mais afetado, o problema é acentuado especialmente nas mulheres de baixa renda. Tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos evidencia-se o declínio da obesidade entre indivíduos mais instruídos e que possuem uma renda mais alta. Essa questão sugere o impacto do conhecimento, já que as classes mais privilegiadas tem demonstrado estar mais conscientes em relação às consequências de uma má alimentação. A disponibilidade de informações e recursos acabam por favorecer esses grupos (FERREIRA; MAGALHÃES, 2006b).

No contexto internacional, a pesquisa desenvolvida por Drichoutis, Nayga e Lazaridis (2009) apresenta resultados empíricos interessantes com um grupo de idosos que consumiam alimentos preparados em lanchonetes (*fast food*) ou em restaurantes. Enquanto não se observou nenhuma mudança para os indivíduos do sexo masculino com mais de 50 anos no índice de massa corporal, para mulheres verificou-se uma influência negativa; ou seja, houve uma diminuição do IMC de mulheres. Os autores especulam que esse resultado tenha se dado em função da compra de alimentos mais saudáveis, visto que a demanda por comida é inelástica, considerando também que a mulher possivelmente está mais interessada em uma dieta mais nutritiva e saudável. Essa especulação é apresentada a partir dos trabalhos de Kim, Nayga-Jr e Capps (2001) e McLean-Meynsse (2001) que reforçam a preocupação da mulher com uma dieta mais saudável.

Os hábitos de vida adotados pelo indivíduo são amplamente influenciados pelo ambiente pois induz a adoção de comportamentos alimentares e de práticas de atividades inadequadas, considerados os principais fatores no desenvolvimento da obesidade. O desenvolvimento econômico e a urbanização determinaram as modificações no estilo de vida da população, traduzidos por padrões alimentares discutíveis e por modelos de ocupação predominantemente sedentários, favorecendo o aumento de peso

e, portanto, a obesidade (DE SOUZA; DE OLIVEIRA, 2008). Isso tem ocorrido predominantemente em países desenvolvidos e urbanizados. Mas, a escolha por alimentos pode ser realizada também em função da restrição orçamentária e da renda dos consumidores e é essa perspectiva associada à uma dieta hipercalórica é que discutida no próximo item.

Restrição Orçamentária, Alimentação Hiper-Calórica e Obesidade

O consumo de alimentos no Brasil vem sofrendo transformações nas últimas décadas, uma vez que o consumidor brasileiro, em função das mudanças socioeconômicas, busca maior praticidade, comodidade, rapidez, inocuidade e qualidade (DA SILVA; DE PAULA, 2003; DE SOUZA; DE OLIVEIRA, 2008). Além disso, Coelho, Aguiar e Fernandes (2009) ressaltam que fatores como urbanização, composição etária, presença de mulheres na força de trabalho e outras transformações estruturais influenciam o montante despendido e a composição da cesta de alimentos consumida por uma família. Diante deste cenário, é importante notar que o padrão de consumo brasileiro de alimentos vem mudando, e, em consequência, os determinantes da decisão de aquisição de alimentos.

A escolha alimentar é um processo multideterminado, que inclui um sistema pessoal dinâmico e construído (JOMORI; PROENÇA; CALVO, 2008) que pode considerar informações nutricionais ou a restrição orçamentária do consumidor. especificamente, os determinantes das escolhas alimentares segundo EUFIC (2005) e Claro (2006) podem ser divididos em seis categorias: (i) fatores biológicos - fome, apetite e gosto; (ii) fatores sociais - cultura e família; (iii) fatores psicossociais - humor, estresse e culpa; (iv) fatores físicos - acesso, educação, habilidades e tempo; (v) fatores econômicos - renda, preço e disponibilidade de alimentos; e, (vi) atitudes, crenças e conhecimento sobre alimentação e saúde.

Em relação aos seis determinantes apresentados por EUFIC (2005), a questão relacionada aos fatores econômicos como variável no processo de decisão na escolha alimentar, da Silva e de Paula (2003) destacam que, principalmente, o aumento do poder aquisitivo levou a uma diversificação da cesta de consumo e que, a maior urbanização e acesso à informação propiciaram o consumidor defender seus direitos e exigir maior qualidade dos produtos.

Com as mudanças estruturais da sociedade, sendo que uma das principais foi o crescimento das mulheres no mercado de trabalho, alguns

impactos nas famílias brasileiras podem ser sentidos no que diz respeito à alimentação. Um desses impactos é o crescimento do consumo de produtos industrializados - principalmente as comidas congeladas. O mercado de comidas congeladas foi o que mais cresceu no mundo de 1993 a 1998 - cerca de 25% (BETING, 2003; DA SILVA; DE PAULA, 2003; KRÜCKEN-PEREIRA, 2003). E neste mercado é importante destacar duas características dos produtos industrializados ou congelados: (i) a praticidade em sua elaboração nas residências ou nos locais de trabalho; e (ii) preços competitivos por geralmente serem produzidos em grande escala por grandes empresas do setor alimentício.

Corroborando o argumento de da Silva e de Paula (2003), um estudo recente no Brasil em relação ao comportamento de consumo e preparo de alimentos evidenciou que a praticidade dos produtos industrializados é um fator que determina a escolha. Mas, ao mesmo tempo, verificou-se que o preço dos alimentos industrializados (que na maioria dos casos é menor que os produtos naturais) é outro determinante na decisão de compra de famílias de baixa renda, visto que bife de hambúrguer ou salsicha *hot dog* são escolhidos em função de seus preços e não em função de suas características nutricionais (CRUZ; SILVA; SILVA, 2015).

Atualmente, é perceptível a promoção de setores de alimentação como redes de *fast food*, restaurantes “por quilo”, lanchonetes, responsáveis por cerca de 27% dos gastos com alimentação da população mundial, não sendo diferente no Brasil, onde esse setor exibiu franco crescimento. O consumo e o estilo de vida atual são resultados de crescimento demográfico, da industrialização e da urbanização reforçam o conceito de ambientes obesogênicos, uma vez que o consumo de alimentos processados de alta densidade energética é maior nos espaços urbanos e por pessoas com estilos de vida que impossibilitam um cuidado maior com suas saúdes. Associada ao sedentarismo, a alta densidade energética dos alimentos industrializados e aos ambientes obesogênicos, tem-se o aumento o quadro de obesidade (DE SOUZA; DE OLIVEIRA, 2008), sendo analisado não somente nos Estados Unidos, mas também em países em subdesenvolvimento como o Brasil, Índia e China (NG *et al.*, 2014).

Especificamente em relação ao Brasil, de Aquino e Philippi (2002) ressaltam que nos últimos anos, a abertura da economia e a estabilização monetária que ocorreram no país ampliaram o mercado consumidor. Outro aspecto levantado pelos autores é que ao mesmo tempo em que o poder aquisitivo aumentou, o preço real dos alimentos industrializados declinou,

favorecendo principalmente a maior participação dos estratos sociais de menor renda, o que reforça em uma perspectiva econômica os argumentos apresentados nos trabalhos de da Silva e de Paula (2003), EUFIC (2005) e Cruz, Silva e Silva (2015).

Claro (2006) considera que o preço dos alimentos e a renda das famílias são determinantes primários na escolha dos alimentos, sendo o mecanismo por meio do qual os preços exercem caráter proibitivo nas escolhas diretamente relacionado ao nível sócio-econômico do indivíduo. O acesso a maior nível de renda não garante, por si só, melhoria da qualidade da dieta, somente assegura o padrão de escolha dos alimentos poderá ser direcionado para um número maior de alternativas (EUFIC, 2005). Por exemplo, o estudo de Barbosa, Cabral, Lira e Florêncio, (2009) evidenciaram no Nordeste brasileiro que homens com maior renda tendem possuir maior IMC (Índice de Massa Corporal) que homens com menor renda. Entretanto, o estudo de Batalha e Lambert (2005) evidenciou que a percepção do preço dos alimentos em geral tende a ser mais valorizada pela maioria dos consumidores entrevistados quando comparado às informações nutricionais no momento de decisão de compra.

Metodologia

Em relação à metodologia desta investigação, o trabalho caracteriza-se como um estudo quantitativo pelo fato de buscar uma relação de impacto nas variáveis estudadas (Restrição Orçamentária e Densidade Calórica dos Alimentos por Real Gasto e Gênero e Gênero). As hipóteses deste estudo são apresentadas a seguir, entendendo-se 'RO 10' como situação de Restrição Orçamentária em que o indivíduo pode gastar R\$ 10,00 e 'RO 50' situação de Restrição Orçamentária em que o indivíduo poder gastar R\$ 50,00.

H₁

Existe diferença em quantidade de calorias consumidas por real (DCARG) entre os grupos de restrição orçamentária (Grupo 1 =RO 10, Grupo 2 = RO 50).

Para operacionalização estatística desta hipótese foi utilizado o experimento. Abaixo são descritas as principais etapas do Experimento Estatístico aqui utilizado, apresentando o desenho experimental e a

manipulação; a construção da variável dependente; a seleção dos sujeitos e a coleta de dados; e, o testes utilizados na análise de dados.

Desenho Experimental Fatorial e Manipulação

Um experimento, que não tem o objetivo de generalizar os resultados, tem como função verificar o impacto de uma (ou mais) variável(is) independente(s) que sofre(m) manipulação em uma variável dependente (MALHOTRA, 2001). Ou seja, busca-se verificar o impacto da manipulação na variável dependente. Para que esta relação seja consistente do ponto de vista estatístico, o número mínimo de indivíduos tem que ser superior a 30 para cada variável manipulada. Logo, para cada variável manipulada tem-se que construir um contra-factual, ou seja, um grupo de 30 indivíduos chamado grupo de controle e 30 indivíduos que receberá o efeito da Restrição Orçamentária - o que totaliza 60 indivíduos.

Construção da Variável Dependente

Para construção da variável dependente (Densidade Calórica dos Alimentos por Real Gasto - DCARG) será utilizada uma razão entre duas outras variáveis: (i) o total de Kilo Calorias (Kcal) - uma vez que esta é uma variável escalar que se caracteriza pelo somatório das quilo calorias dos alimentos escolhidos pelos consumidores; e, (ii) o total de recursos utilizados para a composição da cesta de alimentos - uma vez que quem tem mais recurso disponível tem um consumo maior. Por exemplo, um entrevistado escolheu um cesta com o valor energético de 3.279 Kcal com um orçamento utilizado de R\$ 9,78, o que gera 335,78 calorias por real gasto ($3.279/9,78$). Já quando o mesmo entrevistado tinha mais recursos, acabou escolhendo o valor energético de 6.105 Kcal com um custo de R\$ 27,88 o que gera o valor de 218,97 calorias por real. A quantidade de calorias será sempre maior em números absolutos se tiver um orçamento maior, mas pode ser menor em relação ao gasto calórico por real. O sorteio para uma pessoa cair em um dos grupos foi completamente aleatório.

Elaboração e Pré-teste do Questionário

Ao elaborar o questionário foi necessário, a princípio, realizar um levantamento de quais alimentos seriam hipercalóricos e hipocalóricos

(saudáveis). Com a ajuda voluntária de um nutricionista, elencou-se 41 alimentos que poderiam compor a cesta de alimentos disponíveis para o consumidor. Conforme pode ser visto no Anexo 1, cada produto, na mesma linha, tem seu substituto direto. Por exemplo, o bife de hambúrguer (hipercalórico), tem o iogurte grego (normal) e o iogurte grego *light* (hipocalórico). Na escolha destes alimentos foi considerado o preço do produto, sendo que optou-se por produtos de maior densidade calórica e menor preço.

No processo de planejamento e elaboração do instrumento de coleta de dados e da ideia inicial de manipulação das variáveis, entendeu-se que a robustez dos resultados da pesquisa dependeriam da seleção dos sujeitos, visto que indivíduos com algum tipo de restrição alimentar poderia, automaticamente, ter suas escolhas por alimentos mais saudáveis condicionadas ao seu histórico alimentar. Por exemplo, indivíduos que estavam em dieta, que eram veganos, macrobióticos, vegetarianos ou com doenças como hipertensão e diabetes supostamente faziam parte de um grupo que possuía algum tipo de restrição alimentar, e, por essa razão, foram descartados por meio de perguntas filtro que se encontravam no começo do questionário.

Após a elaboração do questionário levando-se em consideração as perguntas filtro e a manipulação da restrição orçamentária, procedeu-se o pré-teste do questionário, sendo reproduzido pela primeira vez o ambiente de pesquisa com três especialistas na elaboração de instrumentos de pesquisa e três indivíduos que teriam o perfil para a coleta de dados. Algumas alterações foram realizadas em função de melhorar o entendimento de algumas perguntas e para diminuir a possibilidade de um erro sistemático do instrumento, o que impossibilitaria uma análise estatística robusta.

Seleção dos Sujeitos e Coleta de Dados

A pesquisa ocorreu em um município do estado do Rio de Janeiro (RJ), e, conforme descrevem os principais estudos que utilizam um experimento (CAMPBELL; STANLEY, 1979; MALHOTRA, 2001; MCDANIEL; GATES, 2006), a aproximação da reprodução do ambiente em que o sujeito se encontra é essencial neste tipo de estudo na área de Ciências Sociais. Neste sentido, foram escolhidos 60 consumidores (conforme apontou o desenho experimental).

A utilização do ambiente real (neste estudo o ambiente de compra) é essencial em um experimento na área de Ciências Sociais Aplicadas. Neste sentido, considerando-se a variável dependente (Densidade Calórica dos Alimentos por Real Gasto) foi apresentado ao consumidor um conjunto de alimentos previamente escolhidos. No total foram apresentados como possibilidade de escolha 41 alimentos sobre uma mesa (relação apresentada no Anexo 1), em uma sala de aula de um IES - sendo reproduzido um ambiente de supermercado com a exposição daqueles produtos.

Um voluntário fazia a triagem e identificação do indivíduo ideal para a pesquisa - aquele indivíduo que não possuía algum tipo de restrição alimentar ou que não fazia dieta alimentar. Uma vez identificado esse indivíduo, ele era direcionado para uma sala em que eram apresentados o conjunto de produtos. Inicialmente, a pesquisadora se apresentava e explicava o objetivo da pesquisa “entender os hábitos alimentares”. A ideia era que nenhuma informação adicional fosse apresentada para não influenciar a resposta dos indivíduos.

Estando os 41 produtos dispostos sobre a mesa, para os 15 primeiros indivíduos a pesquisadora apresentou os dois contextos, Situação I. Para os 15 indivíduos restantes apresentou-se na Situação II. A mesma estratégia foi utilizada, na mesma ordem, para os 30 indivíduos restantes, o que totalizou 60 indivíduos. Essa estratégia foi adotada para diminuir um possível efeito da diferença de sensação do indivíduo em ter mais recurso e isso não seria possível de ser controlado no experimento.

- Situação I

No contexto I o indivíduo tinha R\$ 10,00 e fazia a escolha dos produtos para a alimentação daquele dia. Em seguida algumas perguntas demográficas eram realizadas e depois era apresentado o contexto II, em que o indivíduo possuía R\$ 50,00 para escolher os produtos.

- Situação II

Os contextos I e II permaneciam inalterados, mudando, simplesmente, a ordem que eles eram apresentados, sendo o contexto II (R\$ 50,00) sendo apresentado primeiro que o contexto I (R\$ 10,00).

Métodos de Análise dos Dados

Na análise dos dados são utilizadas duas abordagens. A primeira delas é uma análise exploratória dos dados (histograma, box plot, análise de tendência central e variabilidade) que tem como objetivo descrever os resultados da amostra de 60 participantes. Os dados foram analisados pelo *software* R versão 3.2.0 (www.r-project.org). As variáveis numéricas foram avaliadas pelo teste de Kolmogorov-Smirnov a fim de determinar se as mesmas tinham distribuição normal.

Uma vez identificado que os parâmetros não tinham uma distribuição normal, trabalhou-se com o teste não paramétrico pareado de Mann-Whitney e o teste não paramétrico não pareado de Kruskal-Wallis, considerando para os dois testes um valor *p* menor que 0,05 como estatisticamente significativo. Os testes de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis proporcionam simples e eficientes métodos para comparar dois grupos. Em busca da robustez na diferenciação entre os dois grupos, embora se tenha trabalhado com duas abordagens diferentes, o resultado foi o mesmo em relação à diferença significativa entre os grupos de Restrição Orçamentária de 10 e de 50 no impacto na variável Densidade Calórica por Real Gasto.

No caso desta investigação, para testar se a diferença entre os pares seria estatisticamente significativa foi analisada a diferença entre os pares, ou seja, no caso do indivíduo Rafael (citado como exemplo na definição da variável dependente), para verificar a mudança de comportamento de consumo daquele indivíduo foi comparado a situação de restrição orçamentária de R\$10,00 com a situação restrição orçamentária de R\$ 50,00. Assim, se no mesmo indivíduo esse comportamento de consumo for estatisticamente diferente na quantidade de calorias, conclui-se a restrição orçamentária impacte na Densidade Calórica dos Alimentos por Real Gasto.

Por fim, quanto à checagem de manipulação do experimento, quando envolve percepções dos indivíduos nos estudos da área de Ciências Sociais Aplicadas, são apresentadas ao final do questionário perguntas que avaliam se o indivíduo percebeu a manipulação do contexto. Neste estudo, o valor médio gasto com as escolhas dos produtos foi utilizado para verificar a manipulação do contexto, sendo que para RO 10 teve-se uma média de R\$ 8,86 (com erro padrão de 0,15) e para RO 50 o valor médio foi de R\$ 27.56 (com erro padrão de 1,31), provando o entendimento dos participantes da pesquisa da manipulação do efeito da restrição orçamentária.

Resultados e Discussão

Este item apresenta os resultados da hipótese testada e as análises não inferenciais para a relação de gênero e IMC, quando analisadas na perspectiva da restrição orçamentária. Não há evidências de aceitação da hipótese nula para H_1 , conforme será apresentado na próxima seção.

Gênero, Restrição Orçamentária e Densidade Calórica dos Alimentos por Real Gasto

O Gráfico 1 ilustra o relação da restrição orçamentária e do gênero na Densidade Calórica dos Alimentos por Real Gasto (DCARG). As áreas hachuradas indicam um intervalo de 95% de confiança entre a relação DCARG com Restrição Orçamentária por Gênero. Enquanto para mulheres existe pouca relação entre o consumo hipercalórico e a restrição orçamentária (reta de regressão inferior), para os homens essa associação é mais nítida (reta de regressão superior). Isso sugere que mulheres têm maior preocupação com sua escolha em relação aos tipos de alimentos, ou, também, que elas estejam mais atentas às informações nutricionais dispostas nos rótulos dos alimentos.

Os resultados apresentados neste experimento evidenciam para este grupo que mulheres têm comportamento diferente de consumo em relação aos homens quando se apresenta um contexto de restrição orçamentária. Enquanto no grupo dos homens verificou-se a diferença no comportamento dos homens, visto que no contexto de restrição orçamentária (R\$ 10,00) foi evidenciado graficamente que o consumo calórico por real gasto foi maior do que em um contexto de R\$ 50,00. No grupo das mulheres verificou-se que seus comportamentos de consumo estiveram próximos nas duas situações. A linha de regressão no Gráfico 1 destaca a inclinação da reta para homens e mulheres nas duas situações analisadas.

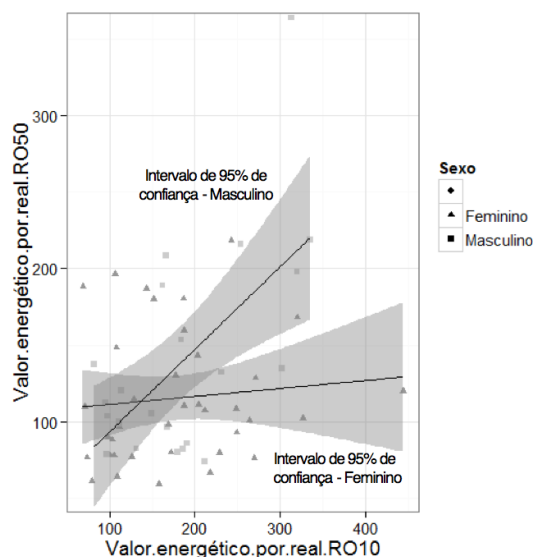
Em relação às características apresentadas por Ferreira e Magalhães (2006a), enquanto no século passado verificou-se a prevalência de mulheres obesas (seja na zona urbana ou rural), os resultados deste experimento nos apresentam que para este grupo as mulheres parecem ter uma preocupação com alimentos que sejam mais saudáveis ao escolherem um conjunto de alimentos com menor densidade calórica quando comparadas ao comportamento dos homens.

Indo ao encontro dos resultados deste experimento, o trabalho de Cruz, Silva e Silva (2015) apresentou dados sobre a influência do Programa

Bem Estar (Rede Globo) na mudança de hábitos de preparo e consumo de alimentos por telespectadoras responsáveis pelo preparo dos alimentos para suas famílias. De acordo com os dados apresentados no estudo, as informações discutidas no programa em relação ao consumo saudável de alimentos (a necessidade de inserir frutas, verduras e legumes) em detrimento de um consumo que poderia trazer riscos à saúde (gorduras, frituras, açúcar, sal e sódio nos alimentos industrializados), influenciou a mudança da alimentação das telespectadoras, e, conseqüentemente, de suas famílias. Embora tenha sido um estudo qualitativo sem intenções de generalizar os resultados, foi possível verificar uma mudança de comportamento (especificamente neste caso das mulheres) das telespectadoras em busca de uma dieta mais saudável.

Analisando o comportamento de consumo entre mulheres quando discutida a perspectiva do boicote do consumidor, Cruz, Marques e Ross (2013) traçam uma argumentação à luz da psicanálise para construir o argumento que explicaria quais os motivos internalizados cultural e religiosamente nas mulheres que as faziam deixar de comprar (boicote). Da mesma forma, Neilson (2010) afirma que as mulheres tendem a consumir mais politicamente ao terem um olhar amplo que os homens na relação de consumo. Assim, a diferença de gênero, tendo as mulheres uma dieta com menor densidade calórica que os homens, pode sugerir um olhar mais amplo desse grupo às informações nutricionais, assim como foi discutido nos estudos de Kim, Nayga e Capps Jr (2001), McLean-Meynsse (2001) e Harker *et al.* (2008) que problematizaram a inclinação das mulheres em dietas mais saudáveis. Logo, com essa inclinação, é possível que o seu processo de decisão de compra da mulher, sem desconsiderar a variável renda ou um contexto de restrição orçamentária, seja influenciado por questões comportamentais que estejam para além da renda, restrição orçamentária, da praticidade ou da marca de um produto.

Gráfico 1 - Diagrama de dispersão da Densidade Calórica dos Alimentos por Real Gasto com Gênero em grupos de restrição orçamentária



Em relação à elaboração de políticas públicas de combate à obesidade no Brasil, os resultados aqui apresentados sugerem que essa diferença na densidade calórica por real gasto existente entre homens e mulheres possa ser aprofundada em outros estudos. Além disso, com as informações apresentadas no trabalho de Cruz, Silva e Silva (2015) estratégias de comunicação voltadas para mulheres poderiam ser pensados pelos formuladores de políticas públicas supondo que este público possa ser um multiplicador efetivo na raiz do problema (as famílias, especialmente as crianças e homens adultos). Ao reforçar a este grupo a necessidade de informação do cuidado com a alimentação e saúde, pode-se ter como resultado uma possível redução no longo prazo de quadros de sobrepeso ou obesidade e as outras doenças e problemas decorrentes dela - como apresentam Pereira, Francischi e Lancha-Jr (2003).

IMC e Gênero

Vários são os fatores que contribuem para a obesidade (desde um desequilíbrio hormonal até a quantidade de energia ingerida e gasta). Fatores

externos também influenciam a obesidade, e, por isso, o conceito de ambiente obesogênico pode ser analisado a partir de um recorte de Políticas Públicas. Conforme apontam Powell, Spears e Rebori (2010), o ambiente pode oferecer barreiras ao consumo de alimentos saudáveis e a realização de exercícios físicos, o que favorece o ganho de peso. Essas condições caracterizam um ambiente obesogênico, sendo que pode ocorrer tanto em de estruturas físicas em uma cidade que não propiciem a atividade física; em função de alimentos obesogênicos (hipercalóricos); ou a junção de ambos.

Conforme é verificado nos gráficos 2 e 3, o IMC não influencia o DCARG tanto no contexto de RO 10 ou RO 50. Isso acontece em função das retas serem praticamente horizontais - o que evidencia inexistência de correlação entre IMC e DCARG. Logo, o principal determinante é a restrição orçamentária. Ou seja, sugere-se que o principalmente determinante do DCARG continua sendo a restrição orçamentária, sendo de pouco efeito o IMC do consumidor. Logo, o DCARG é influenciado muito mais pela Restrição Orçamentária do que o histórico de consumo calórico do indivíduo, sugerindo que a quantidade energética consumida é mais uma questão de disponibilidade de capital do que de preferencia do consumidor por alimentos saudáveis.

Com RO 10, os gêneros se comportam da mesma maneira, visto que as linhas estão praticamente sobrepostas no Gráfico 2. Logo, não existe impacto do Gênero e IMC no DCARG na situação de RO 10, sugerindo que as pessoas não tiveram poder de escolha dado o orçamento hiper reduzido, gerando uma grande restrição no poder de escolha; e, por essa razão, os grupos não se diferenciam (sejam mulheres ou homens saudáveis, no sobrepeso ou obesos).

Gráfico 2 - Densidade Calórica dos Alimentos por Real Gasto (variável dependente) com R.O. R\$ 10.00, IMC e Gênero

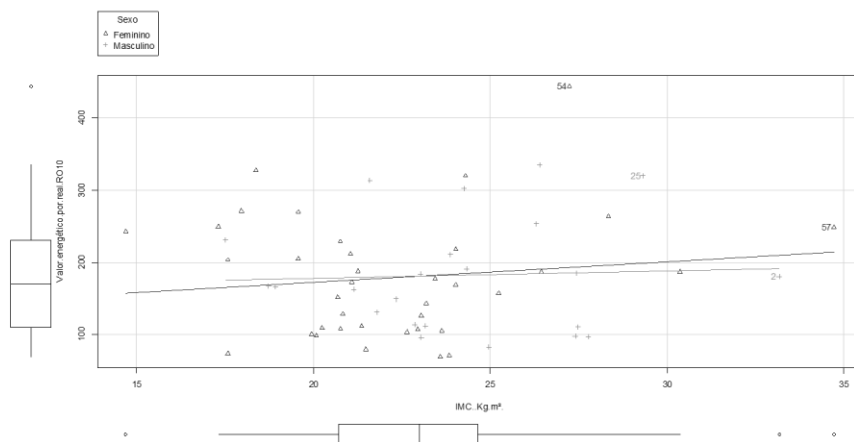
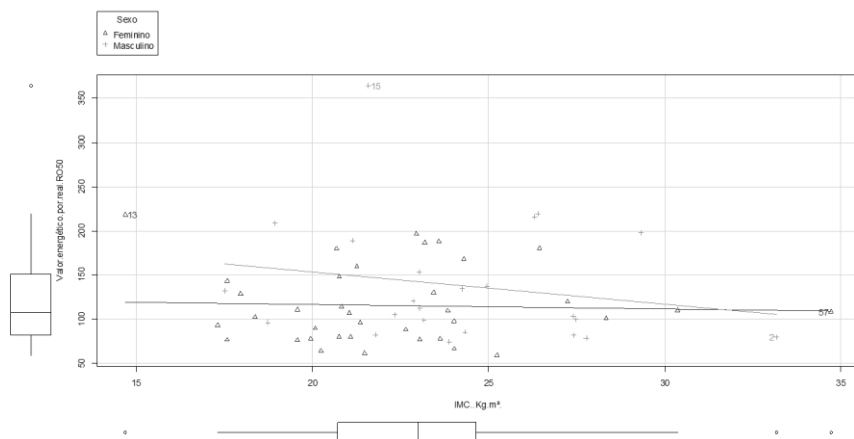


Gráfico 3- Densidade Calórica dos Alimentos por Real Gasto (variável dependente) com R.O. R\$ 50.00, IMC e gênero



Já na RO 50 (Gráfico 3), DCARG para mulheres não sofre impacto do IMC. Ou seja, IMC não influencia o DCARG no contexto de RO 50. Já homens com IMC entre 25 e 35 têm um comportamento muito semelhante ao das mulheres - o que evidencia que com maior disponibilidade financeira os

homens obesos tendem a consumir produtos mais saudáveis. Já homens com IMC entre 15 (saudáveis) e 25 (sobrepeso) tendem a consumir mais calorias por real gasto. Isso sugere que eles podem ter uma menor preocupação com o valor energético dos alimentos do que homens com maior IMC.

Um exemplo pode ser considerado para explicação destes dados entre os homens. Um homem com um IMC de 15 a 25 tende a não se preocupar com o valor energético na escolha de uma alimento. Nesse sentido, poderia comer um sanduíche Xtudo sem talvez considerar o impacto dessa escolha para a saúde. Já o consumidor acima do IMC 25 neste estudo avalia cuidadosamente a consequência de uma dieta hipercalórica e ficariam menos propensos a comerem um Xtudo; ou, comendo, poderiam ter uma maior auto reflexão da escolha do consumo daquele alimento. Visto que os indivíduos não estavam de dieta (perguntas filtro), esse resultado sugere que homens com maior IMC tendem a ter maior preocupação com a quantidade calórica consumida que homens com menor IMC no contexto de RO 50.

Cumprir registrar que este resultado não é válido para as mulheres, uma vez que todas as mulheres da pesquisa no contexto de RO 50, independente do IMC, tendem a ter uma maior preocupação com o valor energético dos alimentos a serem consumidos. Homens obesos têm o mesmo comportamento que as mulheres (sejam obesas ou saudáveis); ou seja, são mais preocupados em consumir alimentos com menor DCARG.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo verificar se haveria impacto da restrição orçamentária do consumidor na sua escolha por alimentos hiper ou hipocalóricos. A rejeição da hipótese nula (‘Não existe diferença em quantidade de calorias consumidas por real entre os grupos de restrição orçamentária’) evidencia que a restrição orçamentária do consumidor influencia em sua escolha por produtos hipercalóricos. Em outras palavras, o consumidor quando se encontra em uma situação em que sua disponibilidade orçamentária é restrita ele deixa de comprar produtos mais saudáveis e acaba comprando produtos que têm uma densidade calórica maior.

Este resultado empírico neste estudo, embora não seja passível de generalização visto que um experimento não tem a ideia de generalizar seus resultados (CAMPBELL, 1979), evidencia a importância de problematizar no Campo de Públicas, especialmente em relação às Políticas Públicas, a necessidade de (re)pensar as estratégias de combate à obesidade no Brasil.

Sendo a obesidade um problema de saúde pública (ADLER; STEWART, 2009; ESTIMA, 2012; POWEL *et al.*, 2010), é necessário pensá-la de maneira a combater uma alta demanda no Sistema Único de Saúde (SUS) por meio de ações que informem o cidadão dos prejuízos de uma má alimentação ou por meio de estímulos econômicos a taxação de produtos industrializados ou hipercalóricos.

Seja numa perspectiva gerencial pública ou teórica, os resultados deste estudo apresentam importantes reflexões relacionadas às políticas públicas. O primeiro deles diz respeito à relação de DCARG, Gênero e IMC: independente do gênero e IMC, o principal determinante do DCARG é a restrição orçamentária. Em outras palavras, a disponibilidade de capital do consumidor constitui o principal fator de influência da decisão de escolha por alimentos no que tange a densidade calórica. Em seguida, foi evidenciado o impacto do gênero na DCARG, uma vez que homens têm um comportamento diferente na relação entre a restrição orçamentária e IMC - homens obesos tiveram, como sugerem os dados da pesquisa, o mesmo comportamento que mulheres, sendo que homens saudáveis tiveram um consumo com maior densidade calórica quando tiveram uma situação orçamentária de 50. Da mesma forma, o IMC tem pouco (ou nenhuma) influência no DCARG.

O resultado deste estudo vai ao encontro do estudo qualitativo conduzido por Cruz, Silva e Silva (2015) que verificaram que produtos industrializados eram escolhidos pelas consumidoras em função da praticidade do preparo e por eles serem mais baratos. Especialmente em relação ao preço, este estudo corrobora a importância de problematizar a alta densidade calórica dos alimentos industrializados e seu consumo por parte de cidadãos com menor renda. E, embora restrição orçamentária seja diferente de renda, geralmente consumidores de baixa renda estão em contextos contínuos de restrição orçamentária, tendo que fazer substituições aos desejos que poderiam ser considerados como supérfluos (como comprar um peito de frango ao invés de um bife de hambúrguer).

Em 2011 o Ministério da Saúde oficializou um pacto com a indústria de alimentos para diminuição no percentual de gorduras trans, sódio e açúcares nos alimentos (um conjunto de componentes que tornam os alimentos com maior densidade calórica). Esse pacto configurava-se no Plano Plurianual de Ação do Ministério da Saúde para 2012-2015 (Brasil, 2011). Em 2015, verificou-se que a segunda fase do Plano Nacional de Redução de Sódio em Alimentos Processados reduziu em 10% o teor de sódio em 839 produtos como biscoitos e salgadinhos (BRASIL, 2015). Embora seja uma

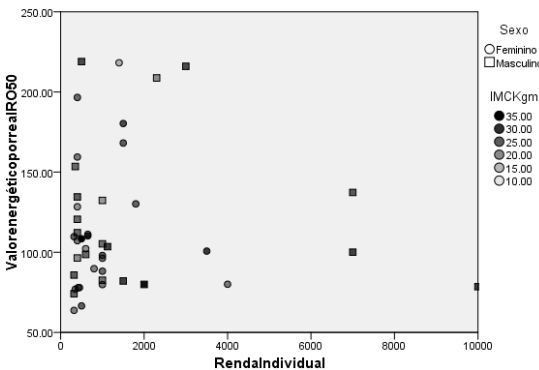
redução importante, ela ainda é baixa e a conscientização do cidadão por meio de diferentes meios de comunicação (o programa Bem-Estar não é uma política pública) que sejam eficientes e que cheguem com maior capilaridade ao cidadão.

Assim, apresentados os resultados deste estudo e suas implicações nas políticas públicas, surgem questões que podem ser analisadas em futuras pesquisas e que são apresentadas no próximo item, o que evidencia a relevância deste artigo tanto ao apresentar resultados quanto ao evidenciar que futuras pesquisas podem ser conduzidas a partir das diversas lacunas verificadas nesta temática e neste campo de estudo à luz da Administração Pública.

Futuras Pesquisas

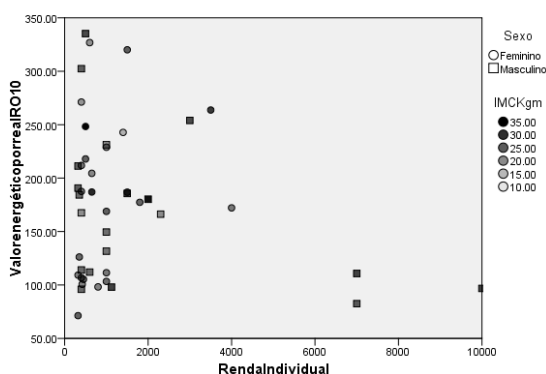
Conforme discutido na introdução deste artigo, renda e um contexto de restrição orçamentária são variáveis diferentes. Desse modo, além da restrição orçamentária, analisou-se também (de maneira complementar) o impacto da renda no DCARG. Cumpre registrar que os dados apresentados nos gráficos 4 e 5 mostram um comportamento muito homogêneo em relação à renda - o que não permite inferir o impacto desta no DCARG; e isso acontece porque trabalhou-se com estudantes e a manipulação da variável se construiu para Restrição Orçamentária e não para a variável Renda do Indivíduo. Entretanto, os resultados dos gráficos 4 e 5 sugerem que futuras pesquisas possam ser conduzidas a partir desses resultados preliminares.

Gráfico 4- DCARG, Renda Individual e IMC com R.O. R\$ 50.00



Por exemplo, dois indivíduos com rendas diferentes (1 salário mínimo e 10 salários mínimos) podem ter um mesmo comportamento de consumo hipercalórico caso estejam em uma situação de restrição orçamentária. É possível que um indivíduo com um salário mínimo mensal esteja em constante restrição orçamentária, o que o leva a não ter possibilidades de escolha de alimentos mais saudáveis - que geralmente são mais caros (DA SILVA; DE PAULA, 2003) optando, assim, por alimentos industrializados como apresentaram Cruz, Silva e Silva (2015). Do mesmo modo, uma pessoa com 10 salários e com um nível de comprometimento de sua renda (endividamento), mesmo que com uma renda 10 vezes maior que o primeiro indivíduo, possa ter o mesmo comportamento por estar também em uma situação de restrição orçamentária. Todavia, isso poderia ser verificado por meio de um experimento que manipule a restrição orçamentária, renda e DCARG.

Gráfico 5- DCARG, Renda Individual e IMC com R.O. R\$ 10.00



Neste sentido, algumas questões de pesquisa podem ser trabalhadas em estudos futuros que envolvam a restrição orçamentária e consumo de alimentos. Por exemplo: (i) indivíduos obesos com alta renda têm o mesmo comportamento de consumo de alimentos de alta densidade calórica que indivíduos obesos de baixa renda? (ii) qual o principal determinante do DCARG: dieta (a vontade de emagrecer) ou a restrição orçamentária (possibilidade econômica)? (iii) indivíduos que optam por alimentação do tipo *fast food* são aqueles que se encontram em um contexto

de restrição orçamentária? (iv) restaurantes populares seriam uma política pública alternativa para melhorar o consumo saudável de indivíduos que têm restrição orçamentária nos grandes centros? Essas e outras perguntas de pesquisa podem ser respondidas por outros estudos qualitativos ou quantitativos no país.

Referências Bibliográficas

AAFP. American Academy of Family Physicians. First Lady Michelle Obama's Childhood Obesity Initiative. Disponível em: <<http://www.aafp.org/online/en/home/clinical/publichealth/aim/obama.html>>. Acesso em: 27 mai. 2013.

Adler, N. E., Stewart, J. Reducing Obesity: Motivating Action While Not Blaming the Victim. *The Milbank Quartely*, 87, 1, 2009, p. 49-70.

BARBOSA, J. M.; CABRAL, P. C.; LIRA, P. I. C. de; FLORÊNCIO, T. M. de M. T.. Fatores socioeconômicos associados ao excesso de peso em população de baixa renda do Nordeste brasileiro. *Archivos Latinoamericanos de Nutricion*, v. 9, n. 1, 2009, p. 22-29.

BRASIL. Brasil amplia atenção e gastos para combater epidemia de obesidade. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/imprensa/noticias-de-governo/governo-amplia-atencao-e-gastos-para-combater-epidemia-de-obesidade>>. Acesso em: 27 mai. 2013a.

_____. Ministério apresenta estudo sobre o impacto da obesidade no SUS. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/noticia/9884/162/ministerio-apresenta-estudo-sobre-o-impacto-da-obesidade-no-sus.html>>. Acesso em: 27 mai. 2013b.

_____. Ministério da Saúde lança software de controle de peso. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/noticia/10513/162/ministerio-da-saude-lanca-software-de-controle-de-peso.html>>. Acesso em: 27 mai. 2013c.

_____. Acordo com indústrias de alimentos processados reduz em 10% o sódio de 839 produtos. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2015b). Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2015/maio/acordo-com-industrias-de-alimentos-processados-reduz-em-10-o-sodio-de-839-produtos>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Redução de Sódio, Açúcar e Gordura Trans. Promoção da Saúde e da Alimentação Adequada e Saudável. 2011. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_promocao_da_saude.php?conteudo=reducao>. Acesso em: 28 mai. 2015.

_____. Política Nacional de Alimentos e Nutrição do Setor Saúde. Revista de Saúde Pública, v. 34, n. 1, fevereiro, 2000.

BETING, J.. Feijão ou requeijão? São Paulo, 06 fev. 2001. Disponível em: <http://www.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/j_beting/id061000.htm>.

Acesso em: 26 fev. 2014.

CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C.. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa**. São Paulo: EPU - EDUSP, 1979.

CHAVES, A. A.; CECHIM, R. V. de O.; M., J. P. S., SALES, T. S. De; DIAS, G. J. N.. Emagresus: uma proposta interdisciplinar dentro da Estratégia de Saúde da Família. Anais do III Congresso Sul-Brasileiro de Medicina de Família e Comunidade, Florianópolis, CD-Room, 2012.

CLARO, R. M.. Influencia da renda e preço dos alimentos sobre a participação de frutas, legumes e verduras no consumo alimentar das famílias do município de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Saúde Pública: Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006.

COBIAC, L.; VOS, T.; VEERNAN, L.. Cost-effectiveness of Weight Watchers and the Lighten Up to a Healthy Lifestyle program. Australian and New Zeland Journal of Public Health, v. 34, 3, 2010, p. 240-247.

COELHO, A. B.; AGUIAR, D. R. D. D.; FERNANDES, E. A. Padrão de consumo de alimentos no Brasil. Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 47, n. 2, p. 335-362.

CRUZ, B. de P. A.; MARQUES JR, R. J. P.; ROSS, S. D.. Gender Difference in the perception of guilt in consumer boycott. Review of Business Management, v. 15, n. 49, 2013, p. 504-523.

_____; SILVA, N. C. Da; SILVA, I. P. F. Da. O Programa Bem Estar e a Mudança da Alimentação dos Telespectadores. Revista Nau Social, v. 6, n. 10, p. 55-71.

DA SILVA, J. M.; DE PAULA, N. M.. Alterações no padrão de consumo de alimentos no Brasil após o plano real. 2003. Disponível em: <http://www.pet-economia.ufpr.br/banco_de_arquivos/00015_artigo_evinvi_Joselis.pdf>.

Acesso em: set. de 2013.

DE AQUINO, R. de C.; PHILIPPI, S. T.. Consumo infantil de alimentos industrializados e renda familiar na cidade de São Paulo. Revista de Saúde Pública. v. 35, n. 6, 2002, p. 655-660.261.

DE SOUZA, N. P. P.; DE OLIVEIRA, M. R. M.. O ambiente como elemento determinante da obesidade. *Revista Simbio-Logias*, v. 1, nº 1. 2008.

ESTIMA, C. de C. P.. Por que os adolescentes comem o que comem? Determinantes do Consumo Alimentar. 2012. 142 f. Tese (Doutorado em Nutrição Humana Aplicada) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Nutrição Humana Aplicada, Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Faculdade de Economia e Administração e Faculdade de Saúde Pública – Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2012.

EUFIC. European Food Information Council. The determinants of food choices. *EUFIC Review*, n. 17, 2005, p. 1-7.

FERREIRA, V. A.; MAGALHÃES, R.. Obesidade no Brasil: tendências atuais. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, v. 24, nº 2 — julho/dezembro 2006a.

GORGULHO, B. M.. Alimentação fora do lar e sua relação com a qualidade de dieta de moradores de São Paulo. Estudo ISA - Capital. 2012. 92 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação Saúde Pública, Faculdade de Saúde Pública– Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2012.

HAUPT, A.. Michelle Obama Speaks Out Against Childhood Obesity. Disponível em: <<http://health.usnews.com/health-news/health-wellness/articles/2013/03/11/michelle-obama-speaks-out-against-childhood-obesity>>. Acesso em 27 mai. 2013.

HARKER, M.; HARKER, D.; BURNS, R.. Optimizing Marketing Intervention Strategies ion the Obesogenic Environment: REACH FAR, the Eight Criteria for Program Planners. *Health Marketing Quartely*, v. 25, n. 4, 2008, p. 329-343.

IBGE. Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000108.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

JOMORI, M. M.; PROENÇA, R. P. da C.; CALVO, M. C. M.. Determinantes de escolha alimentar. *Revista de Nutrição*, v. 21, nº 1, 2008.

KIM, S. Y.; NAYGA JR, R. M.; CAPPS, O. Jr..Food label use, self-selectivity, and diet quality. *Journal of Consumer Affairs*, v. 35, n. 2, 2001, p. 346-363.

KRÜCKEN-PEREIRA, L.; ABREU, A. F. de; BOLZAN, A.. A necessidade de inovar: um estudo na indústria de alimentos. Disponível em: <<http://www.cad.cse.ufsc.br/artigos/07-02.htm>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

LAZZEL, M.. Cut Obesity with design, says Cabe. Building Design, October, 13, 2006.

LET'S MOVE. America's Move to Raise a Healthier Generation of Kids. Disponível em: <<http://www.letsmove.gov/about>>. Acesso em: 27 mai. 2013.

MALHOTRA, N. K.. Pesquisa de Marketing. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MCDANIEL, C.; GATES, R.. Pesquisa de Marketing. São Paulo: Thomsom, 2006.

MCLEAN-MEYINSSE, P. E..An analysis of nutritional label use in the Southern United States. Journal of Food Distribution Research, March, 2001, p. 110-114.

NEILSON, L.. Boycott or buycott?. Understanding political consumerism. Journal of Consumer Behavior, 9, 2010, p. 214-227.

NG, M.; FLEMING, T.; ROBINSON, M.; THOMSON, B.; GRAETZ, N.; MARGONO, C.; ... GUPTA, R. Global, regional, and national prevalence of overweight and obesity in children and adults during 1980–2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. In: The Lancet, v. 384, n. 9945, 2014, p. 766-781.

NUBLAT, J.. Custos ao SUS com obesidade chegaram a R\$ 488 milhões em 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/1248721-custos-ao-sus-com-obesidade-chegaram-a-r-488-milhoes-em-2011.shtml>>. Acesso em 27 mai. 2013.

PEREIRA, L. O.; FRANCISCHI, R. P. de; LANCHÁ-JR, A. H.. Obesidade: Hábitos Nutricionais, Sedentarismo e Resistência à Insulina. Arq Bras Endocrinol Metabol, vol. 47, n. 2, 2003, pp. 111-127.

POWELL, P., SPEARS, K., REBORI, M.. What is Obesogenic Environment? Disponível em: <<http://www.unce.unr.edu/publications/files/hn/2010/fs1011.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

QUAIOTI, T. C. B.; ALMEIDA, S. de S.. Determinantes Psicobiológicos do Comportamento Alimentar: uma Ênfase em Fatores Ambientais que Contribuem para a Obesidade. Psicologia USP, n. 14, vol. 4, 2006, pp. 193-211.

SNYDER, U.. Obesity and Poverty. 2004. Disponível em: <<http://www.medscape.com/viewarticle/469027>>. Acesso em: 27 mai. 2013.

ZHU, L. e THOMAZ, B.. School-Based Obesity Policy, Social Capital, and Gender Differences in Weight Control Behaviors. American Journal of Public Health, v. 18, 2013, p. e1-e7.

ZLATEVSKA, N.; DUBELAAR, C.; HOLDEN, S. S.. Sizing Up the Effect of Portion Size on Consumption: A MEta-Analytic Review. *Journal of Marketing*, 78, May 2014, p. 140-154.

XV

Educação sexual na escola: uma discussão contemporânea

Andréa Costa da Silva
Ana Cristina L M Lima
Vera Helena Ferraz de Siqueira

Introdução

Cada vez mais questões como diversidade, diferença, igualdade e justiça social têm se mostrado como crescente preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação cidadã. Ao mesmo tempo o cenário atual é marcado pela ameaça aos direitos das mulheres, da população LGBT e da população negra, que vinham adquirindo direitos e ganhando visibilidade nos últimos governos. Ainda que tais temáticas tenham ganhado lugar na pauta das políticas governamentais, recebendo visibilidade, observa-se um crescimento da misoginia, homofobia e racismo (MAZZON, 2009; HEILBORN et al, 2010) o que se dá dentro e fora das instituições educacionais. Nestas, a intencionalidade conservadora se faz sentir fortemente, como pode ser verificado no caso de projetos de lei (PLs) que tratam do “Escola sem Partido”, afrontando os direitos humanos internacionais e a Constituição Federal de 1988.

O presente trabalho³⁵ traz um recorte de duas pesquisas de doutorado³⁶ desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação em

³⁵ Uma versão preliminar contemplando estes estudos foi publicada em 2013 no XI ENPEC e está disponível em:

<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/busca.htm?query=Sexualidade>

³⁶ Referimo-nos às seguintes teses: “Ensino de Sexualidade: saberes, poderes e subjetivação na literatura escolar”, defendida no NUTES/ UFRJ, por Andréa Costa da Silva, em que investigamos através da análise de discurso de docentes e jovens, os usos e apropriações de livros paradidáticos que abordavam temas como sexualidade, gênero e saúde reprodutiva; e, , à pesquisa de doutorado intitulada “Onde há poder há resistência: questões de gênero e sexualidade em uma escola carioca” por Ana Cristina Leal Moreira Lima, que investigou

Ciências e Saúde (NUTES/UFRJ) entre os anos de 2009 e 2012 em escolas do Rio de Janeiro. Através de abordagem qualitativa buscamos analisar os discursos de docentes envolvidos na abordagem dos temas sexualidade e gênero com seus/suas alunos/as no contexto escolar

Assim, torna-se espaço privilegiado e também estratégico pensar na discussão das questões sobre sexualidade e gênero na escola não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar. As duas pesquisas referidas se entrelaçam na medida em que investigam espaços e práticas em educação em Ciências e Saúde, contribuindo para o campo em questão em aspectos como a formação e construção de identidades docentes, como também apresentando resultados das abordagens sobre sexualidade e gênero nos contextos escolares.

Apoiamo-nos na perspectiva dos Estudos Culturais, com ênfase em algumas noções foucaultianas para compreensão de questões como sexualidade, gênero e processos de subjetivação como referencial teórico metodológico e utilizamos observações do espaço escolar e entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados.

Foi possível perceber que ao longo dos últimos anos a abordagem dada às questões de gênero e sexualidade no contexto escolar tem sido exaustivamente discutida; autores/as apontam que ainda que haja uma orientação para que seja feita uma abordagem transversal das mesmas, esta geralmente é feita de forma exclusivamente biológica, em diálogo mais restrito com uma literatura oriunda da saúde reprodutiva, onde o estudo do corpo é delegado ao campo da biologia (ALTMANN, 2005; LOURO, 2001); uma das consequências observadas é que a educação sexual acaba sendo delegada ao “saber competente” das ciências, se restringindo às aulas de Ciências e Biologia (BARROS e RIBEIRO, 2012).

Assim é que se apontam, entre outros aspectos, para a descon sideração de questões referentes ao cotidiano do/a aluno/a, experiências e indagações que surgem no seu dia a dia; ou seja, seriam

como as questões de gênero e sexualidade são evidenciadas na escola e se articulam a discursos e práticas e à estratégias de poder, saber e normalização presentes no cotidiano escolar.

deixados de lado processos vividos referentes à sexualidade e aos vínculos afetivos e outras dimensões inerentes ao ser humano.

Com tal pensamento apresentamos a seguir, ainda que de modo sucinto, alguns pressupostos que balizam as pesquisas, articulados com a análise dos discursos docentes presentes nas pesquisas em questão.

Educação Sexual e a sexualidade na escola: uma visão pós- estruturalista

Ao observar os discursos que envolvem a sexualidade Foucault discute que a “vontade de saber” está imbricada nestes discursos e por esta via Altmann (2006, p.2-3) situa o lugar contemporâneo da sexualidade em nossa sociedade em que: “[...] Mais do que um problema moral, ela [a sexualidade] é vista como um problema de saúde pública e a escola desponta como um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes.” (ALTMANN, 2006, p.2-3). A autora sustenta que a presença desse tema na escola se deve “[...] ao fato da sexualidade ser um importante foco de investimento político e instrumento de tecnologia de governo” (ALTMANN, 2006, p. 2). Como afirma Louro, a escola é uma entre as múltiplas instâncias sociais que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em ação várias tecnologias de governo. Esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de auto disciplinamento e autogoverno exercidas pelos sujeitos sobre si próprios, havendo um investimento continuado e produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero. Com o olhar nas práticas que conduzem a este “falar” sobre o sexo, César (2009) indica que nos anos vinte e trinta do século XX surgem no Brasil as primeiras preocupações explícitas concernentes à educação do sexo de crianças e jovens. Para a autora, o investimento em educação sexual fica consolidado no ano de 1922, quando Fernando de Azevedo³⁷ argumenta sobre a necessidade de ensino deste conteúdo nas escolas por considerar “interesse moral e higiênico do indivíduo” e para o “interesse da raça” (CÉSAR, 2009, p.39).

Com os pressupostos da autora podemos perceber que poderes e saberes estão entrelaçados; ao ser incorporada pela escola, a Educação Sexual

³⁷ Importante intelectual e reformador educacional brasileiro, respondeu a um inquérito promovido pelo Instituto de Higiene da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo sobre educação sexual.

incorpora várias características, entre elas a grande preocupação docente de não pôr sob suspeição os modos de produção e circulação das verdades; devemos levar em conta que a disciplinarização do saber está entre as implicações das relações de poder, como demonstrou Foucault, em estreita relação com a disciplinarização da sociedade. Ao ser atrelado ao aparato médico - científico, o sexo é o elemento ideal para operação do dispositivo da sexualidade, configurando os corpos, estabelecendo as normas de atuação e utilização e imprimindo um perfil de como se deve viver a sexualidade.; com isso os discursos da sexualidade cruzaram as ciências modernas do homem, ao que Dreyfus e Rabinow assinalam: “O sexo é a ficção histórica graças à qual podemos estabelecer um vínculo entre as ciências biológicas e as práticas normativas do biopoder.[...] Foucault nos mostra, é exatamente a construção cultural bem-sucedida do sexo como uma força biológica que permite ligá-la às micropráticas do biopoder.” (DREYFUS e RABINOW, 2005, p.196)

Desta forma, no âmbito escolar, Altmann (2003, p.285) revela uma nova responsabilidade: “[...] além do acesso a informações sobre controle de natalidade e práticas preventivas, a escola deve formar sujeitos autodisciplinados que vivam a iniciação de sua vida sexual afastando-se da gravidez, dos perigos trazidos pela AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis (DST’s)”. E, na discussão da educação sexual na escola, normalmente o que tomamos como inadequado não são fatos dados, e sim os apreendidos, pois a autonomia subjetiva do indivíduo em vivenciar o prazer sexual esbarra na possível disciplinarização da sexualidade e na explosão discursiva sobre seus perigos; o discurso sobre a sexualidade vem acompanhado de alertas, para que a desfrutem buscando unir prazer e precaução quanto às consequências indesejadas do sexo. Corroborando com este pensamento, Castro nos diz: “A sexualidade está ao lado da norma, do saber, da vida, do sentido, das disciplinas e das regulações.” (CASTRO, 2009, p.58). Assim, a sexualidade seria percebida antes de qualquer coisa como um dispositivo político, em articulação com o corpo, sobre a sua materialidade. No entanto, sobre o assunto incidem certas regalias; ao apontar quem são as pessoas autorizadas a falar sobre a sexualidade, institui-se uma regulamentação específica sobre o tema: “Esta personalização, medicalização e significação do sexo, que ocorreu num momento histórico determinado, é o que Foucault denomina dispositivo da sexualidade”, nos dirão Dreyfus e Rabinow (2005, p.188). Deborah Britzman (2001, p. 86) acrescenta que a cultura escolar trabalha com respostas estáveis, sobretudo quando se trata de sexualidade. Em vista disso, a abertura de discussões que se concentram em

respostas binárias cria obstáculos a novos temas e curiosidades, pautando a discussão das questões da sexualidade em um espaço de respostas certas e erradas. Este tipo de abordagem tem a preocupação de apagar determinadas abordagens e dar ênfase ao que é considerado um curso natural ou esperado do ser jovem, ou seja, um tipo ideal de juventude: um ciclo de vida orientado para a diversão, para as relações com compromissos de ordem econômico-familiar, para o estudar e para o se preparar para os papéis de adulto. Como a instituição escolar pode lidar com esta linha de tensão entre o o que não pode ou deve ser abordado, e a proliferação de discursos sobre a sexualidade?

Um dos investimentos “formais” foi a introdução do tema no currículo: com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), surgem os Temas Transversais, entre eles o tema “Orientação Sexual”, e a partir deste documento ocorre oficialmente a inserção da temática sexualidade no currículo. Vários autores se dispuseram então a discutir a nomenclatura em torno deste tema, uma vez que sobre este objeto tensionam vários discursos interessados: “[...] o dispositivo de sexualidade é composto de elementos discursivos diversos, científicos ou não, de práticas institucionais, com suas regras e técnicas de poder, pertinentes a órgãos do Estado, ministérios, secretarias, comissões, escolas, famílias, etc.” (FARHI NETO, 2010, p. 91). E desta forma passou-se a discutir a terminologia mais adequada: “educação” ou “orientação” sexual”? Os Parâmetros Curriculares já anunciam em sua denominação o termo “orientação sexual”, possivelmente atrelando sua dimensão à prática realizada na escola, em contaponto à “educação sexual”, tarefa a ser realizada pela família. Xavier Filha, acrescenta: “[...] no meu entendimento, foi uma estratégia para demarcar a função da escola, sem furtar à família a tarefa de educação que lhe compete.” (XAVIER FILHA, 2009, p.22).

Altmann (2003) já apontava questões para discussão quando indicava sua preferência pelo termo “educação sexual” por acreditar que a nomenclatura “orientação sexual” já carrega em si vários atributos, o primeiro estando relacionado ao fato de que originalmente caberia aos Orientadores Educacionais junto com os professores de Ciências discutir o tema sexualidade na escola. Outro aspecto seria quando, na sua utilização, existem problemas de interpretação, visando preconizar determinada constituição da identidade sexual dos sujeitos, assim: “[...] no campo de estudos da sexualidade e nos movimentos sociais, assim como, de um modo geral, na bibliografia internacional, “orientação sexual” é o termo sob o qual se designa a opção sexual, evitando-se, assim, falar em identidade.” (ALTMANN, 2004,

p.4). A questão da nomenclatura do termo envolve questões ligadas aos discursos produzidos e seus reflexos nas práticas, operando modificações nos campos de legitimação, ou seja no estabelecimento de que discursos sobre sexualidade são ou não válidos. Assim, em relação aos dois termos, Xavier Filha nos diz : “[...]Não devem limitar-se à extensão dos conceitos, mas questioná-los em relação aos seus processos de significação, representação e legitimação[...] nos dias atuais se tornou comum vê-los empregados como sinônimos ou substitutos do termo ‘educação sexual’. (XAVIER FILHA, 2009, p.32)

E nesta perspectiva, a autora propõe o uso do termo “educação para a sexualidade”, se contrapondo a uma educação sexual mais centrada em aspectos biológicos, essencializados e generalizantes, que prioriza temas como anticoncepção e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis – DSTs.

Com tal perspectiva que apresentamos, a seguir alguns excertos de entrevistas com docentes buscando entender como as discussões sobre sexualidade e gênero ocorrem em suas práticas.

Articulando o entendimento biológico às construções sociais

Para contemplar uma discussão acerca de abordagens que extrapolem os enfoques biológicos utilizaremos primeiramente o recorte de pesquisa de doutorado³⁸ sobre questões de gênero e sexualidade, conforme ocorrem no contexto escolar, a qual analisou significados construídos por professores/as de uma escola de Ensino Técnico da cidade do Rio de Janeiro; levamos em conta o momento histórico atual marcado por importantes transformações nas identidades e práticas sexuais dos jovens, tendo em vista os deslocamentos em curso na modernidade tardia, uma época marcada por amplas mudanças sociais, onde é possível observar um aumento do vínculo das práticas locais com as relações sociais globalizadas; época em que as grandes explicações, ou “narrativas” dão espaço para “[...] uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento” (GIDDENS, 1991, p.12).

³⁸ A pesquisa “Onde há poder, há resistência: questões de gênero e sexualidade em uma escola carioca” foi realizada em uma Escola Técnica Estadual do Rio de Janeiro e teve como parte do seu corpus 14 entrevistas semiestruturadas com professores a respeito da abordagem de questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

Neste contexto, foi possível identificar na atuação do/a professor/a de biologia³⁹, a partir do relato de sua experiência cotidiana, a criação de pontes entre os conteúdos a serem desenvolvidos e a possibilidade de reflexões mais criativas sobre eles, mais próximas da realidade do alunado, ao se relacionar com as circunstâncias, questionamentos e posicionamentos dos/as alunos/as. Assim, ao discorrer como são tratadas as questões sobre sexualidade e gênero na escola a mencionada docente destacou que:

A gente começou a entrar por reprodução, porque entra, também, no tema 'Sexualidade', eles se fecham. Eles não gostam. Pelo menos assim, a experiência que eu tenho. Eles não gostam de falar do tema abertamente. Você começa a falar, por exemplo, de uma doença e desencadeia praquilo ali. "Mas professora, o homossexual é mesmo um grupo de risco? Ele pega mais AIDS? Tem alguma coisa nele que faz pegar mais a doença do que outro?". Então, às vezes, você chega no tema por um assunto do conteúdo, pra você abordar o tema."

No extrato acima, a professora de Biologia, de acordo com a experiência desenvolvida, destaca ter dificuldade em abordar diretamente a temática sobre sexualidade e aponta caminhos através dos quais a sua abordagem ocorre de forma mais facilitada. A docente nota uma abertura maior por parte do alunado quando a temática é proposta de forma indireta, através de situações específicas (no exemplo, uma doença) que despertam a curiosidade, estabelecem uma maior motivação, aumentando o vínculo com o/a aluno/a, garantindo um envolvimento maior deste em relação aos conteúdos sobre sexualidade a serem abordados.

A fala da professora remete aos resultados do estudo realizado em 1998 por Robert Bastien, pesquisador de Montreal, e relatado por Britzman (2001), a respeito da abordagem pedagógica no ensino médio sobre HIV/AIDS. O estudo evidencia um desinteresse dos/as alunos/as nas aulas em que esta temática é abordada diretamente. Uma das principais razões explicitadas para este fato está na forma como a discussão é organizada, privilegiando um enfoque que prevê respostas certas ou erradas e, portanto, apenas como uma informação fechada em si mesma. Esta abordagem, segundo o estudo, não deixa espaço para o debate de questões com as quais

³⁹ Entrevista com a professora de Biologia do Ensino Médio, a respeito de sua abordagem das questões de gênero e sexualidade na sala de aula.

os/as alunos/as se identifiquem. A autora acrescenta que a forma como o conhecimento é concebido e ancorado ou não no interesse dos/as alunos/as será de fundamental importância na repercussão, relevância e utilização deste saber na vida deles/as.

Esta separação contribui também para perpetuar a separação do corpo físico, de assuntos relativos à identidade e ao afeto resultando em uma falta de oportunidade de explorar a subjetividade associada à sexualidade. É importante, no entanto, ter em vista que a abordagem de questões relativas a gênero e sexualidade no contexto do currículo de ciências não precisa obrigatoriamente ser prescritivo, dualista, normalizador ou vinculado exclusivamente a respostas certas ou erradas. É importante que se atente para o questionamento dos/as alunos/as a respeito de situações mais amplas, relativas tanto ao funcionamento do corpo como a sentimentos ou processos de discriminação presentes em suas próprias vidas.

Como exemplo, é possível identificar as questões suscitadas e explicitadas pela professora de Biologia a respeito de doenças sexualmente transmissíveis: “o homossexual é mesmo um grupo de risco?” “Ele pega mais AIDS?” “Tem alguma coisa nele que faz pegar mais a doença do que outro?”. Vemos nestes questionamentos, a possibilidade de articular a abordagem de conteúdos específicos da Biologia às questões relativas às construções sociais que decorrem destes conteúdos (homossexualidade, discriminação, preconceitos).

As indagações dos/as alunos/as dão pistas sobre o que de fato os/as interessa, qual o caminho a seguir para que o conteúdo a ser abordado possa fazer sentido, ecoando em questões que digam respeito à realidade e à curiosidade destes/as estudantes e não apenas à prescrição do que deve ou não ser dito. Neste sentido os/as estudantes imprimem uma certa resistência ao processo legitimador forçando os limites do que deve/pode ou não ser dito.

Processos de subjetivação e educação sexual

Docentes elegem em suas práticas didáticas as maneiras pelas quais irão apresentar determinado tema ou conteúdo; no caso da entrevista⁴⁰ em

⁴⁰ Entrevista realizada em escola particular do bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro, em junho de 2012. A docente adota os livros paradidáticos: “O sexo é agora” no 8º ano e “Adolescente, um bate-papo sobre sexo”⁴⁰ no 9º ano do ensino fundamental; discute a temática da

questão, oriunda do recorte da pesquisa de doutorado em que 7 docentes relataram os motivos pelos quais incorporaram a temática em suas aulas, a Professora Bruna nos conta que foi a Campanha da Fraternidade de 2012 que ofereceu a oportunidade para o uso do livro que discutia sexualidade em sala de aula; para ela o tema “sexualidade” agregaria os atributos que a discussão sobre Saúde Pública incorporada pela campanha poderia levantar. A percepção de Saúde neste sentido volta-se a sua dimensão de cuidado, ou de forma mais específica a cultura do “cuidado de si”, possivelmente em uma das perspectivas que são oferecidas por Foucault. Com tal esclarecimento o filósofo endossa que sua preocupação seria cada vez mais com as tecnologias da dominação individual, na história do modo em que um indivíduo atua sobre si mesmo, isso é, na “tecnologia do eu [si]”; para Foucault (1988) são importantes os componentes constitutivos e as interações entre os sujeitos na construção dos aparatos discursivos que incitam ao “falar-se”; o filósofo estaria especialmente interessado no papel da ciência e em sua ligação com a confissão, a verdade e o poder; segundo Dreyfus e Rabinow (2005, p.192), para o autor:

As normas científicas e o discurso científico imparcial (em particular o discurso médico) tornaram-se tão dominantes na sociedade ocidental que parecem sagrados. Além disso, através da expansão dos métodos da ciência, o indivíduo tornou-se um objeto de conhecimento para si mesmo, a fim de se conhecer e ser conhecido; um objeto que aprende a operar transformações em si mesmo. Essas são as técnicas que ligam o discurso científico às tecnologias do eu.

Silvio Gallo acrescenta: “[...] E, nesse processo o tema da ética, da relação do sujeito consigo mesmo como uma forma de educação, como uma forma de produção autônoma e libertária da subjetividade, que mais tarde seria completamente capturado pela máquina de subjetivação cristã, torna-se evidente.” (GALLO, 2006, p.72).

Bruna [professora de ensino Religioso] salienta este aspecto comentado por Gallo: quando questionada sobre como se realiza o trabalho com o paradidático que aborda sexualidade, ressalta a supremacia de questões

sexualidade usando tais livros na disciplina de Ensino Religioso. O nome da entrevistada é fictício.

voltadas ao “aspecto biológico” da sexualidade, evidenciando os pressupostos que norteiam seu trabalho:

*[...] quando é uma questão mais assim, por exemplo [...] Sobre os hormônios dos meninos, né? Porque nascem os pelos, né? Nasce a barba. E nas meninas nascem os pelos da púbis, e os seios aumentam, e aí eles começaram a querer saber coisas mais destinadas a parte interna do corpo, **mais corpo humano mesmo**, assim. Daí eu falei assim para eles, gente, eu não posso afirmar porque eu não tenho formação em Ciências, como a Rita [professora de Biologia] já está nessa parte, vocês perguntem a ela. Aí na hora do recreio, eu falei: Rita, olha, eles estão me perguntando isso, assim, assim, eles vão provavelmente perguntar a você, e aí ela disse que perguntaram mesmo e ela falou e tudo mais. Então, existe assim, a gente procura estar esclarecendo essas dúvidas deles. **Na verdade, a minha proposta com eles, ela vai mais no trato enquanto ser humano, enquanto pessoa, enquanto essa relação deles com o outro.***

Com este pequeno extrato, vislumbramos a questão do cuidado de si em sua relação com a discussão da sexualidade na escola; não temos a pretensão de explorar a gama de significados que o conceito abarca, pois o mais importante aqui seria entender como jogos de poder e de saber constituem os modos de subjetivação, as maneiras através das quais os sujeitos são produzidos, como assujeitamento e como libertação; neste ponto, observados percebemos que a “cultura do cuidado de si” atrela-se ao dispositivo da sexualidade na forma normativa do discurso científico sobre o assunto; melhor dizendo, em sua face intrinsecamente ligada à produção de um dizer verdadeiro sobre o tema sexualidade/saúde ampara-se no binômio saúde/doença e normal/anormal, pontuando as preocupações daqueles que pensam e atuam com a temática da sexualidade na escola. No desdobramento do aspecto abordado pela professora Bruna, evidencia-se outro: o tipo de abordagem da sexualidade, ou seja, como as perguntas e respostas aos jovens e crianças eram realizadas e debatidas e os motivos da incorporação do tema de forma específica. A abordagem da sexualidade enfocando principalmente a vulnerabilidade dos jovens às DSTs, ao HIV/AIDS, evidencia-se como fenômeno relevante à análise e classificação na perspectiva do campo da Saúde. A emergência deste enfoque envolve questões relacionadas a uma abordagem da educação sexual que Arilha e Calazans (1998) chamaram de

“preventivista”; sinalizando a preocupação para o que é considerado um curso natural ou esperado do ser jovem, apontando para a expectativa educacional de um tipo ideal para aquele recorte etário.

Conclusão

O surgimento da epidemia de HIV/AIDS e o aumento da gravidez na adolescência ocorridos nas últimas décadas colocaram a escola como ponto estratégico para a divulgação a respeito de sua prevenção, incrementando a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade na escola. Neste movimento, a Educação Sexual encontrou sua principal voz através dos discursos da Saúde e da Biologia, o que tornou o ensino de Ciências o local mais propício, ainda que não o único, como observamos nos resultados apresentados, para a abordagem de tais questões. Notamos também a preocupação por parte dos/das docentes com a constituição moral do sujeito, seu/sua aluno/a, incitando uma abordagem voltada para a ação reflexiva, em que os atos voltados ao “analisar-se”, tomar para si o próprio destino ficam mais evidentes; tal pensamento possivelmente seria oriundo da crença em uma possível essência constitutiva da subjetividade, que sustenta o sujeito e encontra respaldo no saber dito científico, preponderante para a suposta racionalidade, assim em algumas posturas docentes na discussão da sexualidade na escola foi possível vislumbrar o privilégio às práticas de si, imbricadas nas técnicas de subjetivação do sujeito, no vínculo histórico entre subjetividade e verdade.

No entanto, mesmo que estes mecanismos de subjetivação a princípio pareçam trazer à tona subjetividades inexoravelmente ligadas à racionalidade, é importante levar em conta que a abordagem das temáticas ligadas à sexualidade na escola envolve práticas e políticas sempre em constantes mudanças, provocando desafios que apontam tanto para a forma de desenvolvimento dos conteúdos, considerando suas repercussões sociais, como para a necessidade de formação específica dos/as docentes para o desenvolvimento de tais temáticas.

Assim acreditamos que para discussão da sexualidade na escola, seria necessário um investimento maior em abordagens realizadas de forma dialógica, despertando nos/as alunos/as questionamentos que trazem à tona, inclusive, situações existenciais vividas no cotidiano escolar; estes questionamentos vão além dos conteúdos calcados na racionalidade científica e apontam, dentre outros, para significados políticos e sociais propícios à

reflexão crítica a respeito das condições históricas e sociais envolvidas na construção do conhecimento.

Referências bibliográficas

ALTMANN, H. **A sexualidade adolescente como foco de investimento político educacional**. In: 27ª ANPED - MG, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t235.pdf>>. Acesso em: 12 mar 2007.

_____. **Orientação sexual em uma escola**: recortes de corpo e de gênero. Campinas, SP: Cadernos Pagu, 2003, v. 21, p. 281-315.

_____. **Sobre a educação sexual como um problema escolar**. Linhas (UDESC), v. 7, p. 3, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1324>>. Acesso em: 3 ago 2010.

_____. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Tese (doutorado em Educação). Departamento de Educação- PUC - Rio, Rio de Janeiro, 2005.

ARILHA, M., CALAZANS, G. Sexualidade na Adolescência: o que há de novo? Em E. Berquó (Org.). **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas** v.2. (p. 687-712). Brasília: CNPD, 1998

BARROS, S. e RIBEIRO, P. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.11, n.1, p.164-187, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual. Vol10. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CESAR, Maria Rita. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **EducAR**. Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FAHRI NETO, L. **Biopolíticas**: as formulações de Foucault. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**. São Paulo: GRAAL, 1988.

_____. **História da sexualidade II**. SP: Graal. 1984.

GALLO, S. D. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de FOUCAULT, 12/2006. **Revista ADVIR**, vol. 1, fac. 20, p.71-79, UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HEILBORN, Maria. Luíza. et al.(org) **Sexualidade, Reprodução e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LOURO, G. **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. BH: Autêntica, 2001.

XAVIER FILHA, C. (org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009.

Os Autores

Andréa Costa da Silva

Doutora e Mestre em Educação em Ciências e Saúde, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde (NUTES / UFRJ), com especialização em Orientação Educacional pela FAHUPE e graduação em Direito pela Universidade Gama Filho. Atua como professora regente no magistério público desde 1985, a partir de 1996 no magistério público federal. Foi Editora Assistente da Revista da UNIFA, entre 2010 a 2014. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em estudos e pesquisas nos seguintes temas: Educação em Saúde; Estudos Culturais e Educação; Gênero e Sexualidade; Literatura e Educação.

Ana Cristina L. M. Lima

Possui graduação em Psicologia pela PUC-Rio (1998), especialização em Psicologia Médica - UERJ (2002), especialização em Psicologia Oncológica - INCA/MS (2003), especialização em Comunicação e Saúde - ICICT/Fiocruz (2007), mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde pelo NUTES/ UFRJ (2006) e doutorado em Educação em Ciências e Saúde pelo NUTES/ UFRJ (2013), tendo como tema de pesquisa: educação sexual, gênero, sexualidade, identidade, currículo e processos de subjetivação. Tem experiência na área de Psicologia, Educação, Saúde Pública, Comunicação em Saúde e Atenção primária à Saúde e Psicologia Clínica

Angela Maria Roberti Martins

Doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006); Mestrado em História Política pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000); Especialização em História, cultura e literatura africanas; Graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e graduação em Serviço Social pela Universidade Gama Filho. É Jovem Cientista do Nosso Estado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (JCNE/FAPERJ) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1B UNIGRANRIO/FUNADESP. Coordena o Grupo de Pesquisa História, culturas e artes não hegemônicas (HICANH) cadastrado no GRPesq/CNPq (UNIGRANRIO) desde 2016, bem como o Laboratório de Pesquisa e Prática de Ensino (LPPE/IFCH/UERJ), junto com a Professora Dra. Edna Maria dos Santos, desde 2015. É professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na área de História

Moderna e Contemporânea. É professora adjunta da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), atuando no curso de História e no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (Inter-Humanitas). Publicou trabalhos decorrentes de pesquisas na área de História que contemplam, sobretudo, os temas: anarquismo, imprensa libertária, literatura libertária, imagens libertárias, movimento operário, trabalho, imigração urbana (ênfase ao Rio de Janeiro e Duque de Caxias), militantes estrangeiros, memória do movimento anarquista e história das mulheres anarquistas.

Angelo Santos Siqueira

Possui Doutorado e Pós-Doutorado em Pesquisa Operacional pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio de Janeiro, PEP/COPPE/UFRJ. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A - UNIGRANRIO/FUNADESP. Atualmente é Professor Adjunto da UNIGRANRIO, lotado na Escola de Ciências, Educação, Letras, Artes e Humanidades, onde coordena o Curso de Graduação em Matemática. Além disso, é Professor dos Programas de Pós-Graduação em Humanidades Culturas e Artes (mestrado e doutorado), e Ensino de Ciências e Matemática (mestrado), membro da Comissão Própria de Avaliação e do Conselho de Ensino e Pesquisa da mesma instituição. Desde de janeiro de 2014 é membro da Comissão Assessora da Área de Matemática do INEP/MEC. Interesse de pesquisa: Teoria dos Grafos, Ensino de Matemática, Probabilidade e Estatística.

Anna Paula Soares Lemos

Doutora e Mestre em Literatura Comparada na Faculdade de Letras - Depto. de Ciência da Literatura da UFRJ, integra o grupo de pesquisa Formação do Brasil Moderno: literatura, cultura e sociedade, certificado pela UFRJ e registrado no diretório da CNPq, atuando na linha de pesquisa Literatura e Imagem. Atualmente é Professora Adjunta 1 do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes. Inter-Humanitas, PPGHCA/UNIGRANRIO, faz parte do Núcleo de Formação Geral da universidade. É também professora dos cursos de graduação em Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, defendeu no Mestrado a dissertação "Ariano Suassuna, o palhaço-professor" publicada pela Editora Multifoco. No Doutorado -- com bolsa de pesquisa CNPq e PDEE- Capes -- também em Literatura Comparada na Faculdade de Letras - Depto de Ciência da

Literatura da UFRJ defendeu a tese "Anotações de um diretor: o cinema de Federico Fellini na televisão" com pesquisa feita na La Sapienza di Roma, no Centro Sperimentale de Cinematografia di Roma e na Fondazione Federico Fellini em Rimini. É líder do grupo de pesquisa IMAGEMNO - Imagens, Memórias e Narrativas Oníricas. Interesses de pesquisa: Narrativas audiovisuais, Cinema e cultura Italiana, Literatura e imagem.

Breno de Paula Andrade Cruz

Breno é professor Adjunto do curso Administração Pública e do Mestrado Acadêmico em Administração da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), chefe do Departamento de Administração Pública e pesquisador bolsista da Faperj. É doutor em Administração (EAESP/FGV - Estratégia Empresarial), mestre em Administração Pública pela EBAPE/FGV e bacharel em Administração pela Universidade Federal de Lavras (2005). Foi professor dos MBAs e graduação da Fundação Getulio Vargas e professor da Universidade Gama Filho, UERJ e Unigranrio. Breno é líder do grupo de pesquisa 'Consumo e Redes Sociais Virtuais'. Os interesses de pesquisa são: Boicote de Consumidores, Ensino Superior em Administração, Responsabilidade Social, Classe C e o fenômeno Social TV. O pesquisador possui publicações nacionais e internacionais com prêmios em eventos nacionais como Anpad e Angrad (2006, 2009 e 2013). Atualmente é coordenador geral do Projeto Rondon na UFRRJ.

Cleber Andrade

Professor-Assistente I (efetivo) da Universidade Federal Fluminense, Polo Universitário de Campos dos Goytacazes: UFF-PUCG: Departamento de Ciências Sociais; Área: Ciência Política; Curso: Ciências Sociais. Ministra, atualmente, as disciplinas obrigatórias de Teoria Política I e II, além de optativas na área de filosofia política do Renascimento e Relações Internacionais. Lecionou antes no Curso de Direito da Escola de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade do Grande Rio UNIGRANRIO, onde ministrou as disciplinas História do Direito, Fundamento de Sociologia do Direito, Fundamentos de Filosofia do Direito, e Ciência Política. Trabalhou em diversas instituições universitárias particulares: Universidade Veiga de Almeida - UVA, Universidade Associação Brasileira de Ensino Universitário - UNIABEU; e públicas: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - IFCS - Curso de Ciências Sociais), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (Curso de Direito), e

Universidade Federal Fluminense - UFF (Instituto de Ciências Humanas e Filosofia - ICHF - Departamento de Sociologia). Graduado em Ciências Sociais (UFF), obteve Mestrado em Sociologia no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ. Tem como interesses principais de pesquisa: 1) Sociedade e Política no Renascimento (Séculos XIV e XVI, com ênfase em Maquiavel); 2) Filosofia e Política modernas; 3) Relações Internacionais: Política Internacional (com ênfase no Estudo sobre a Hegemonia Americana).

Caroline Delfino dos Santos

Possui mestrando em Humanidades, Culturas e Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande Rio (2005) e especialização em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008). Atualmente é Orientadora Educacional e professora do ensino fundamental da rede Municipal de Duque de Caxias.

Dayse Tavares Barreto

Possui mestrado em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio (2016), graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal Fluminense (1995) e especialização lato sensu em Comunicação Empresarial pela Universidade Cândido Mendes (2005). Atualmente é revisora/redatora de textos na Coordenadoria de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem experiência na área de Comunicação Social e Letras, com ênfase em redação e revisão de textos jornalísticos, publicitários e literários.

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champagnatte

Pós-Doutor em Comunicação Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É Professor-Pesquisador Adjunto I do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio e também do Curso de Comunicação Social dessa mesma Instituição. Dostoiewski é Cineasta, formado pela Universidade Federal Fluminense, e pesquisa as relações entre o Audiovisual e a Educação. É Roteirista e Produtor Executivo de filmes independentes.

Eli Dias de Jesus

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio. Possui graduação em Moda pela Universidade Veiga de Almeida -UVA (2003) e Pós-Graduação em Produção de Moda pela Universidade Veiga de Almeida - UVA (2008). Atualmente é Coordenador de Moda - Serviço Nacional de Aprendizagem Profissional - SENAC e Professor Especialista da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Moda.

Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima

Jovem Cientista do Nosso Estado - FAPERJ (2015-2017). Pós Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (2006), tendo nos anos de 2003 e 2004 feito seu Doutorado Sanduiche no Instituto de Urbanismo de Paris, Universidade de Paris XII. Bacharel e Licenciada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996), Mestre em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1999). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A - UNIGRANRIO/FUNADESP, sendo Dedicção Exclusiva, na Instituição. Foi Membro da Diretoria da ANINTER-SH. Atualmente é Professora e Pesquisadora da Escola de Ciências, Educação, Letras, Artes e Humanidades da UNIGRANRIO, onde coordenou em 2009 o Curso de História e foi Professora do Programa de Mestrado Profissional de Ensino de Ciências na Educação Básica de 2007 ao primeiro semestre de 2010, desenvolvendo pesquisas nas áreas de Ensino de Ciências, Educação e Cidadania e Filosofia das Ciências. Hoje na UNIGRANRIO atua como docente no Curso de Graduação em História e no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, sendo Coordenadora Geral do Programa nos Cursos de Mestrado e Doutorado. Tem experiência nas áreas de História e Sociologia Urbana, História das Ciências, Interdisciplinar, Educação. Desenvolve pesquisas nos temas da Cidade, Patrimônio, Museus, Literatura, História e Memória nos séculos XIX, XX e XXI. Tem orientado temas voltados para Educação, Ensino e Diversidades, História do Brasil e Patrimônio.

Joaquim Humberto Coelho de Oliveira

Possui Graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992) e Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes e da Graduação da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO e do Curso de Bacharel em Direito do UNIFESO. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia do Direito.

José Geraldo da Rocha

Membro da Sétima Geração da dinastia de Zumbi dos Palmares. Doutorado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997). Mestrado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1993), Bacharel em Teologia - Faculdade Nossa Senhora da Assunção - São Paulo (1990), Formação em Filosofia pela Escola Superior de Estudos Filosóficos e Sociais de Santa Maria RS; Atualmente é professor Adjunto Dr. do Programa de Pós Graduação (Doutorado e Mestrado) Interdisciplinar em Humanidades , Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO,ministrando as disciplinas " Questões de Gênero e Etnia"; "Cultura Brasileira"; "Gênero e Poder" e "Temas Interdisciplinares". Professor na Graduação da Unigranrio onde ministra as disciplinas Fundamentos de Filosofia; Pensamento Filosófico Contemporâneo; Teoria Sociológica; Relações Raciais, Gênero e Etnia e Teoria Antropológica. Líder do Grupo de Pesquisa " Relações Raciais, Desigualdades Sociais e Educação- CNPq, atuando como professor e orientador de mestrado e doutorado bem como pesquisador nas Linhas de Pesquisa - Gênero, Etnia e Identidade; e Educação Linguagem e Cultura (mestrado) e Discursos, Controles Sociais e Ressignificações (Doutorado). Bolsista de Produtividade em Pesquisa -1 A (FUNADESP/UNIGRANRIO). Desenvolve pesquisas no campo das relações raciais. Ativista no Movimento de lutas contra o racismo e promoção da igualdade racial desde 1985. Membro dos Agentes de Pastoral Negros desde 1986. Como humanista, prioriza as questões relacionadas às relações étnicas raciais, diversidade cultural, religiosidades e espiritualidades, com vista à promoção de igualdade de oportunidades para os segmentos excluídos na sociedade brasileira.

Jurema Rosa Lopes Soares

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Pesquisadora do Département d'Ergologie-Université de Provence (França). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1979). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1-A/ UNIGRANRIO/FUNADESP. Professor Adjunto Doutor I da Universidade Federal de Mato Grosso (Aposentada). Atualmente é Professora e Pesquisadora da Escola de Ciências, Educação, Letras, Artes e Humanidades da UNIGRANRIO, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes-UNIGRANRIO. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências- UNIGRANRIO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: ergologia, trabalho, formação do educador, prática pedagógica, conhecimento, cultura, linguagem e formação profissional.

Lucy Deccache Moreira

Mestrado em Humanidades, Cultura e Artes / Unigranrio. Pós-Graduação Lato Sensu, MBA em Administração de Marketing e Comunicação Empresarial - Universidade Veiga de Almeida; Graduação em Comunicação Social - Relações Públicas pela Universidade Gama Filho (1983). Formação em Personal e Professional Coaching Membro da Sociedade Brasileira de Coaching. Docente da Graduação na Escola de Ciências Sociais Aplicadas – UNIGRANRIO. Docente da Graduação em Publicidade e Propaganda / Design Gráfico - INFNET – RJ. Docente da Pós-Graduação em Gestão de RH na UNISAL Pindamonhangaba e Lorena, SP. Produtora Executiva: Planejamento e Logística de Eventos. Consultora e Produtora: Comunicação Empresarial e Endomarketing Atuação em consultoria, gerenciamento de soluções, produção de eventos e marketing. Ministra oficinas e palestras em instituições de ensino superior e empresas, sobre comunicação empresarial e marketing e Gestão de Carreiras. Há mais de 20 anos, participa como Produtora Executiva em Planejamento e Logística de Eventos de grande porte, prestando serviços para as principais empresas de comunicação e eventos do Rio de Janeiro.

Natali Gomes Julio

É graduada em História pela Universidade do Grande Rio (2008). Atualmente cursa pós-graduação strictu sensu em Humanidades, Culturas e Artes, pela Universidade do Grande Rio. Principais áreas de Interesse em pesquisa são estudos de gênero, relações culturais e relações de poder.

Natália Godofredo de Oliveira

Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2014). É mestre em Humanidades, Culturas e Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio (2017).

Nathália Cândido da Silva

Graduanda em Administração Pública pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e técnica em Informática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Atualmente é membro do grupo de pesquisa 'Consumo e Redes Sociais Virtuais' e coordenadora de eventos do Diretório Acadêmico de Administração Pública (DAAP). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública e interesse, principalmente, pelos seguintes temas: redes sociais virtuais, marketing, psicologia do consumo, alimentação hipercalórica e obesidade.

Nycole Sequeira de Lanna

Mestranda em Humanidades, Culturas e Artes, na Universidade do Grande Rio (início em março de 2015). Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2014) e graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007). Atualmente é supervisora escolar - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELFORD ROXO e inspetor escolar - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em estudos sobre a INFÂNCIA.

Renato da Silva

Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE) - FAPERJ (2016-2019). Pós-doutorado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012), doutorado em Ciências, sub-área História das Ciências e da Saúde pela Casa

de Oswaldo Cruz - FIOCRUZ (2008), mestrado em Ciências, sub-área História das Ciências e da Saúde pela Casa de Oswaldo Cruz - FIOCRUZ (2003), graduação em Bacharelado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999), Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999). Atualmente é professor adjunto doutor I da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), atuando no curso de graduação em Pedagogia e História e no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu Mestrado e Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes da Escola de Educação, Ciências, Letras e Humanidades. Membro Titular do Comitê de Ética e Pesquisa da UNIGRANRIO. É membro de conselhos editoriais de Periódicos e tem atuado como parecerista para diferentes revistas acadêmicas nas áreas: Ciências, Educação e Interdisciplinar. Tem experiência na área de História, com ênfase em História das Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: história das ciências, história da saúde pública, história da medicina e história social. Destacam-se artigos acadêmicos publicados em periódicos em base Scielo.

Rodrigo Amaral

Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Maio de 2010) com upgrade na Universidade Técnica de Lisboa (Portugal). Mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Março de 2006). Pós-graduado em História do Brasil pela Universidade Candido Mendes (2003). Graduado em História pela Faculdade Simonsen (2002). Diretor da Universidade Candido Mendes Campus Santa Cruz (Desde julho de 2015).

Rosane Cristina de Oliveira

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1999) e Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011). Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio. Tem experiência na área de Ciência Política e Sociologia com ênfase em Teoria Política e Teoria Social, atuando principalmente nos seguintes temas: elites, políticas públicas, poder local, sociologia da educação, sociologia urbana e planejamento urbano, democracia, estudos de gênero.

Rosimeri Duda Martins

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e professor II - Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação para a paz, direitos humanos, cidadania, ética e meio ambiente.

Sandra Rosa Freire

Formada em Pedagogia pela UERJ, com especialização em informática pedagógica, professora do Colégio Pedro II desde 1995 Mestre em Educação Humanidades, Culturas e Artes pela UNIGRANRIO. Atualmente participa do Núcleo Ateliê Interdisciplinar, desenvolvendo o projeto Ateliê Interdisciplinar: um espaço de criação e experimentação.

Steven Dutt Ross

Professor Adjunto do Departamento de Métodos Quantitativos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Doutor em Engenharia de Produção da UFF (2012). Mestre em Administração pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (2007). Graduado em Estatística pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas (2004). Trabalha com análise de dados há 15 anos, com experiência em gestão de projetos e em métodos quantitativos para organizações como Ministério da Educação, Ministério da Justiça, governo do Rio de Janeiro, governo do Rio Grande do Sul e prefeitura do Rio de Janeiro. Foi pesquisador da Diretoria de Análise de Políticas Públicas - DAPP/FGV e consultor da FGV/Projetos em projetos de desenvolvimento institucional pela FGV. Foi Socio-fundador da empresa Sortud pesquisa e consultoria de métodos quantitativos (empresa de pesquisa de opinião e pesquisa de mercado) de 2007 a 2014. Especialista em R e em Visualização de Dados Áreas de Interesse: Análise Multivariada; Dados Longitudinais; Análise Envolvória de Dados, Gestão de Projetos, Avaliação de Políticas Públicas e em metodologias para construção de contrafactual nas ciências sociais.

Tais Fernanda Noronha

Mestre pelo o Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio -UNIGRANRIO-. Graduada em

História pela Universidade do Grande Rio. Atua com pesquisas e preservação de acervo no Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias e ocupa o cargo de secretária da direção executiva da Associação dos Amigos do Instituto Histórico. Atuou como estagiária bolsista no Núcleo de Memória e Documentação Institucional da Universidade do Grande Rio - Unigranrio. Pesquisas em ênfases na área de História, como História Local e Regional, Memória e Representatividade do Candomblé na Baixada Fluminense e Preservação de Acervos, além de História Oral.

Vanessa Ribeiro Teixeira

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), mestrado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004) e doutorado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Portuguesa E Africanas de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: crítica literária, José Saramago, Pepetela, Ungulani Ba Ka Khosa, romance contemporâneo em língua portuguesa, literaturas portuguesa e africanas de língua portuguesa. Recentemente, concluiu seu Pós-Doutorado com um projeto desenvolvido em torno da obra do escritor moçambicano Ungulani Ba Ka Khosa, patrocinado pelo Programa de Apoio ao Pós-Doutorado CAPES/FAPERJ, sob a supervisão da Profa. Dra. Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco. Foi membro do quadro docente da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), atuando na Graduação e na Pós-Graduação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes. Atualmente é professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Vera Helena Ferraz de Siqueira

Possui graduação em Psicologia - University of Texas at Austin (1974), mestrado em Tecnologia Educacional pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (1978) e doutorado em Educação - Columbia University (1986). Atualmente é professora associada IV da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Laboratório de Linguagens e Mediações do NUTES/UFRJ. Foi diretora do NUTES e coordenou o Programa de pós graduação Educação em Ciências e Saúde/NUTES/UFRJ, sendo atualmente docente nesse programa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos deslocamentos sócio culturais introduzidos na contemporaneidade, principalmente através da mídia, atuando nos seguintes temas: políticas de identidade e formação

profissional; educação em saúde; relações de gênero, raça/etnia e educação; mídia e educação.

Vera Lucia Teixeira Kauss

Possui graduação em Letras pela Fundação Técnico Educacional Souza Marques Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1979), graduação em Licenciatura Plena e Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa; mestrado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Professora de Literaturas Brasileira e Comparada, Teoria da Literatura na graduação, Faculdade de Letras; Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (Doutorado/ Mestrado), na UNIGRANRIO-Universidade do Grande Rio. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira e hispano-americana, identidade étnica e cultural, indianismo e indigenismo, memória, literatura indígena.

Editora UNIGRANRIO
ISBN: 978-85-9549-029-1