

PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES:

**SOCIEDADE, CULTURA,
MEMÓRIA E DISCURSO**

ORGANIZADORES:

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima

Márcio Luiz Corrêa Vilaça

Tania Maria da Silva Amaro de Almeida

**Programa de Pós-Graduação em
Humanidades, Culturas e Artes
(PPGHCA - UNIGRANRIO)**

ISBN: 978-85-88943-70-4

ORGANIZADORES:

**JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA
MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA
TANIA MARIA DA SILVA AMARO DE ALMEIDA**

AUTORES:

**ADRIANA SILVA CASTRO
ANGELA MARIA ROBERTI MARTINS
BRUNA DA SILVA FERREIRA MIRANDA
CARLOS ANTONIO PEREIRA DA SILVA
CESAR BERNARDO FERREIRA
CLAUDIA CORREIA DE MATOS
CLEONICE PUGGIAN
DANIELE LÚCIA DE FREITAS BRUNO
DANIELE RIBEIRO FORTUNA
ELAINE VASQUEZ FERREIRA DE ARAUJO
ELEONORA PORTO FERNANDES SANTOS
GLHEVYSSON DOS SANTOS BARROS
HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS
HÉLIO NOVAES
JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA
JOAQUIM HUMBERTO COELHO DE OLIVEIRA
JOSÉ GERALDO DA ROCHA
JOSÉ SEVERINO DA SILVA
MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA
MARIA ANSELMO DOS SANTOS
NATALI GOMES JULIO
NATÁLIA GODOFREDO DE OLIVEIRA
RENATO DA SILVA
TAÍS FERNANDA NORONHA
TANIA MARIA DA SILVA AMARO DE ALMEIDA
VANESSA RIBEIRO TEIXEIRA**

**PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS
INTERDISCIPLINARES: SOCIEDADE,
CULTURA, MEMÓRIA E DISCURSO**

1ª EDIÇÃO

**DUQUE DE CAXIAS
UNIGRANRIO**

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

P474 Pesquisas e experiências interdisciplinares: sociedade, cultura, memória e discurso / Organizadores: Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima, Márcio Luiz Corrêa Vilaça, Tania Maria da Silva Amaro de Almeida ; Autores: Angela Maria Roberti Martins ...[et al.]. – Duque de Caxias, RJ : UNIGRANRIO, 2016.

143 f. : il. ; eBook.

Inclui Bibliografia.

ISBN: 978-85-88943-70-4

1. Tecnologia da informação – Aspectos sociais. 2. Internet.
3. Tecnologia educacional. 4. Leitores. 5. Intertextualidade. 6. Sociedade – História. I. Lima, Jacqueline de Cássia Pinheiro. II. Vilaça, Márcio Luiz Corrêa. III. Almeida, Tania Maria da Silva Amaro de. III. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. IV. Título.

CDD – 303.4833

**PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES:
SOCIEDADE, CULTURA, MEMÓRIA E DISCURSO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

UNIGRANRIO

REITOR

Arody Cordeiro Herdy

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Emilio Antonio Francischetti

ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, LETRAS, ARTES E HUMANIDADES

Diretora: Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

Coordenadora Geral do PPG e do Doutorado: Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima

Coordenador do Mestrado: Márcio Luiz Corrêa Vilaça

Coordenadora Adjunta: Rosane Cristina de Oliveira

ORGANIZAÇÃO / DIAGRAMAÇÃO:

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima; Marcio Luiz Correa Vilaça; Tania Maria da Silva
Amaro de Almeida

***As ideias e opiniões emitidas nos artigos e a revisão destes são de inteira
responsabilidade dos autores.***

UNIGRANRIO

Duque de Caxias

2016

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO, de característica interdisciplinar, muito se ocupa em contribuir para o desenvolvimento científico e para o aperfeiçoamento educacional e cultural da região em que está inserido, Baixada Fluminense. Dada a sua visão da totalidade do fenômeno educativo na sociedade, explorando as conexões entre as Letras, as Artes, a Filosofia e as diferentes ciências sociais e humanas, permitindo aos pós-graduados obter fundamentação comum e, simultaneamente, explorar em profundidade os eixos temáticos definidos no Programa.

Com uma equipe diversificada entre docentes e discentes, o Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Acadêmico e Doutorado, pretende propiciar uma visão de pesquisa que considere o viés histórico, social e cultural da linguagem, bem como formação teórica e prática de profissionais entre outras especialidades que têm no uso dessa linguagem sua principal ferramenta de trabalho e elos comuns desses campos do saber que, em diálogo, permitem compreensões mais amplas.

Neste sentido, docentes e discentes propuseram um evento que coadunasse nossas questões acadêmicas e nossas interfaces que conduzem nossa proposta interdisciplinar. O sucesso do evento repercutiu nesse e-book *Pesquisas e experiências interdisciplinares: sociedade, cultura, memória e discurso* que ora apresentamos a vocês leitores, como possibilidade de conhecimento de nossas pesquisas e discussões ao longo destes quase oito anos de Mestrado e um de Doutorado.

Nessa perspectiva, os resultados das pesquisas realizadas pelos docentes e discentes tendem a se transformar em materiais educacionais que combatam os preconceitos, as intolerâncias e as discriminações, mostrando como as comunidades periféricas que vivem em situação de violência portam saberes e têm necessidades de uma vida democrática e de um maior repertório cultural. Assim como as questões ambientais, histórias de vida, reflexões sobre as artes, saúde e educação também corroboram na montagem deste cenário importante que é a Baixada Fluminense, bem como a região de seu entorno também podem ser discutidas no viés interdisciplinar.

Deste modo, convidamos o(a) leitor(a) a navegar conosco neste momento de interlocução entre Teólogos, Historiadores, Pedagogos, Literatos, Sociólogos, Biólogos, Filósofos, Linguistas, entre outros, nessa nossa proposta interdisciplinar...

Jacqueline Lima
Coordenadora Geral do PPGHCA/UNIGRANRIO

SUMÁRIO

A RELAÇÃO LEITOR X AUTOR NA INTERNET: DIFERENTES FORMAS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO <i>ELAINE VASQUEZ FERREIRA DE ARAUJO; MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA</i>	8
A INTERTEXTUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA <i>CLAUDIA CORREIA DE MATOS; DANIELE RIBEIRO FORTUNA; MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA</i>	15
A INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO DO COLEGA DE CLASSE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE PESSOAS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA VISUAL <i>BRUNA DA SILVA FERREIRA MIRANDA; HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS</i>	23
INTERDISCIPLINARIDADE E TECNOLOGIA: UMA REFLEXÃO PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO <i>GLHEVYSSON DOS SANTOS BARROS; CLEONICE PUGGIAN</i>	32
INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL NO DIÁLOGO COM OS JOVENS <i>ELEONORA PORTO FERNANDES SANTOS; CLEONICE PUGGIAN</i>	40
A NARRATIVA NA DECISÃO JUDICIAL E A TRÍPLICE MÍMESE DE PAUL RICOEUR <i>CARLOS ANTONIO PEREIRA DA SILVA; JOAQUIM HUMBERTO DE OLIVEIRA; MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA</i>	47
RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER NA POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: NOTAS DE UMA PESQUISA <i>NATALI GOMES JULIO; ANGELA MARIA ROBERTI MARTINS</i>	54
SORAIA, UM ESPÍRITO LIVRE: UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO DA PERSONAGEM DA SÉRIE SEXO E AS NEGAS <i>NATÁLIA GODOFREDO DE OLIVEIRA; VANESSA RIBEIRO TEIXEIRA</i>	62
O ESPAÇO URBANO E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS <i>DANIELE LÚCIA DE FREITAS BRUNO; HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS</i>	72
MULHERES NEGRAS E CABELOS: DA RECUSA A ACEITAÇÃO <i>MARIA ANSELMO DOS SANTOS; VANESSA RIBEIRO TEIXEIRA</i>	79
FRANCISCO BARBOZA LEITE: O ARTISTA E A INTERDISCIPLINARIDADE <i>TANIA MARIA DA SILVA AMARO DE ALMEIDA; JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA</i>	88
JOÃOZINHO DA GOMÉIA: A ATUAÇÃO DO BABALORIXÁ NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS. <i>TAÍS FERNANDA NORONHA; JOSÉ GERALDO DA ROCHA</i>	101
A SOLIDÃO DOS MONUMENTOS: O MONUMENTO A D. PEDRO I NA PRAÇA TIRADENTES E O CONFLITO DE MEMÓRIAS <i>HÉLIO NOVAES DOS SANTOS; JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA</i>	106
DIÁLOGOS ENTRE SABERES: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR <i>JOSÉ SEVERINO DA SILVA; RENATO DA SILVA</i>	113
A HISTÓRIA DE DEGRADAÇÃO DA BAÍA DE GUANABARA: UM BREVE RELATO DAS INJUSTIÇAS AMBIENTAIS <i>CESAR BERNARDO FERREIRA; CLEONICE PUGGIAN</i>	123
AS MULHERES NEGRAS E SUAS REPRESENTIVIDADES <i>ADRIANA SILVA CASTRO; JOSÉ GERALDO DA ROCHA</i>	128
AUTORES – Lattes	136

A RELAÇÃO LEITOR X AUTOR NA INTERNET: DIFERENTES FORMAS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

ELAINE VASQUEZ FERREIRA DE ARAUJO
Doutoranda do PPGHCA – UNIGRANRIO
Bolsista da CAPES
elainevasquez@ig.com.br

MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA
Professor do PPGHCA – UNIGRANRIO
professorvilaca@gmail.com

RESUMO

A popularização da Internet e do hipertexto permite que, cada vez mais, as pessoas acessem a rede mundial e realizem leituras *online*. Este artigo discute os aspectos fundamentais do hipertexto e dos gêneros textuais presentes no ambiente digital, favorecendo uma leitura mais ativa, não linear e não hierarquizada na Internet. Pretende-se também abordar neste trabalho diferentes formas de leitura e autoria sob o ponto de vista do ciberespaço.

Palavras-chave: Internet, hipertexto, leitor, autor

1 – INTRODUÇÃO

Com a difusão da Internet e das tecnologias de informação e comunicação no mundo atual, é possível realizar diversas práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita por meio do ambiente digital, como pelo correio eletrônico, *blogs*, fóruns, *chats*, textos acadêmicos, dentre outros.

Sob a mesma ótica, para Morin (2011) estamos inseridos em um mundo complexo, vivendo na era das telecomunicações, da internet e da informação. Tudo está conectado de alguma forma, seja pela televisão, pelo telefone, pelo fax, pela internet. Saber escrever e ler produtiva e criticamente também no ambiente digital passou a ser uma habilitação necessária para se inserir neste mundo e para exercício da cidadania.

Sendo assim, é necessário aprender a lidar com mudanças no processo de leitura, evitando, desta forma, ficar à margem das exigências de um mundo contemporâneo (XAVIER, 2010). Mudanças estas devido aos textos disponibilizados no ambiente digital cada vez mais presentes no cotidiano em consequência do uso intenso das tecnologias digitais de comunicação.

Ao ler um texto na tela do computador, por exemplo, o leitor possui uma enorme liberdade de escolha e quantidade de movimentos, em parte diferente das práticas mais comuns para o leitor de um texto impresso. Pode-se, por exemplo, utilizar os *links* para acessar outros textos, definir a sua própria ordem de leitura, recortar apenas os trechos do texto que o interessar, começar a ler a partir de qualquer ponto, acessar textos com palavras, imagens e sons, acessar diversas páginas ao mesmo tempo, dentre outras opções disponíveis na rede digital. Desta forma, o leitor passa também a ser “autor” do texto e dos hipertextos que está lendo.

É interessante discutir, portanto, sobre a deslinearização dos hipertextos e sobre as diferentes formas de produzir e ler textos na Internet, levando em consideração as possibilidades de produção textual disponíveis nos suportes digitais, disponibilizando a utilização de textos, som e imagem. Em síntese, o suporte digital expande as possibilidades de combinações de semioses.

Na primeira parte do trabalho discutiremos brevemente concepções de hipertexto e sua importância para o mundo atual. A segunda parte do artigo apresenta as características dos gêneros textuais digitais. Em seguida, serão apontados caminhos da leitura por meio das tecnologias de informação e comunicação e, principalmente, por meio do hipertexto.

2 – A ERA DO HIPERTEXTO

Segundo Koch e Elias (2010), é de grande importância que as pessoas sejam capazes de utilizar a sua língua materna para a realização de práticas sociais, principalmente as que envolvem a leitura e escrita. Se há alguns anos estas práticas sociais eram realizadas por meio do papel, com os avanços na vida contemporânea, estas práticas são cada vez mais realizadas por meio das novas tecnologias de informação e comunicação.

Similarmente, Rojo e Barbosa (2015, p. 116) afirmam que, além da popularização das tecnologias digitais, surgiram “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”. Consequentemente, há a necessidade de aprender a lidar com os textos disponíveis na Internet e com as ferramentas que possibilitam sua produção e leitura na grande rede.

Santaella (2013, p. 33) destaca que, desde que as tecnologias passaram a fazer parte do cotidiano, “verdadeiros abalos sísmicos têm sido provocados em todos os campos sociais – economia, política, cultura e arte”. A autora comenta que as conexões em banda larga, assim como os demais dispositivos móveis, passaram a estar cada vez mais presentes na vida dos cidadãos desde a década de 2000.

No entanto, Moreira e Kramer (2007) defendem que as tecnologias não propiciam o desaparecimento das desigualdades econômicas, desta forma, as divergências e desigualdades permanecem. Diante deste cenário, os autores alertam que o conceito de “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento” não deve ser generalizado para a totalidade do planeta. Vilaça (2014) alerta também que, consequentemente, estas pessoas “desconectadas da rede” ficam a margem desta sociedade midiática, não participando plenamente de suas práticas sociais.

Ainda no âmbito da tecnologia, a hiperconexão não se refere apenas a conexão entre os indivíduos. Conforme aponta Santaella (2013, p. 34), a hiperconexão significa também a ligação entre sistemas, pessoas, coisas, lugares etc. Na compreensão da pesquisadora, “passamos rapidamente de uma web estática para uma web dinâmica, de uma web de páginas para uma web de plataformas participativas, em uma miríade de ambientes de conversação”. Consequentemente, todas as transformações ocorridas no ciberespaço são transferidas para o nosso “mundo real” em uma velocidade cada vez maior, já que a conexão *online* dos dispositivos móveis, por exemplo, nos permite ficar conectados todo o tempo na rede.

Mas o que é hipertexto?

Barreto Lé (2010) comenta que o termo hipertexto surgiu no meado da década de 1960 e tinha como principal definição a ideia de leitura não linear dentro de um ambiente digital. Entretanto, apenas na década de 1990 as áreas da linguística e da comunicação passaram a analisar o modo de como a informação se apresenta na rede virtual.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 83), hipertexto é uma “rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares”. Lévy (2003, p. 44) também enfatiza que “a abordagem mais simples do hipertexto é a de descrevê-lo por oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede”.

Sob a mesma ótica Xavier (2010, p. 208 e 209), o hipertexto é

Uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas de outra textualidade. (...) vemos emergir uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas junto com elas, encontramos sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros, formando um todo significativo e de onde sentidos são complexivamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital.

Apesar do hipertexto fazer parte do ambiente digital, é possível encontrar textos com estruturas semelhantes na imprensa escrita, como um livro de contos, as enciclopédias e os dicionários, por exemplo, que podem ser lidos em diferente ordem e geralmente há informações complementares ao texto principal.

Contudo, apesar da leitura não linear, os hipertextos disponibilizados em meio impresso não conseguem ter a mesma flexibilidade e rapidez de acesso que os hipertextos encontrados no ambiente virtual.

Esta então é a principal diferença entre o hipertexto encontrado no meio digital e os textos lineares ou não lineares encontrados em revistas e livros, por exemplo. Marcuschi (2001) afirma que o hipertexto, portanto, se caracteriza como um processo de escrita e leitura eletrônica indeterminado, multilinearizado e multisequencial. Também Vilaça e Araujo (2012) complementam a definição de hipertexto ao afirmar que, além de palavras, este texto eletrônico também pode apresentar ao mesmo tempo imagens e sons.

Barton e Lee (2015, p. 31) alertam que “não se pode mais pensar em textos relativamente fixos e estáveis. Eles estão mais fluidos com as virtualidades mutantes das novas mídias. Além disso, estão se tornando cada vez mais multimodais e interativos.” É interessante destacar que os autores defendem que, apesar destas novas relações entre a linguagem e a imagem nas tecnologias digitais, a imagem não está substituindo a linguagem. Desta forma, há um entrelaçamento entre estas duas formas de sentido e são utilizadas em conjunto para a construção de um significado. Neste mesmo sentido, Marcuschi (2010) argumenta que, apesar da integração de imagens e sons, a escrita continua essencial na rede mundial, porém com características próprias.

Para Marcuschi (2001, 2010), o hipertexto não deve ser tratado então como apenas um gênero textual, e sim um gênero de programas computacionais ou um modo de produção textual que permite elaborar sequências textuais, possibilitando o desenvolvimento de uma série de gêneros textuais no contexto da tecnologia digital. A próxima seção apresenta, portanto, alguns conceitos sobre estes gêneros textuais digitais e suas características.

3 – OS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS

A internet possibilita diferentes formas de circulação de discurso, além de novas maneiras de ler, aprender, pesquisar, ensinar e se comunicar. Entretanto, conforme afirmam Barton e Lee (2015), as tecnologias digitais por si só não mudam a nossa vida, porém fazem parte das mudanças sociais que vivemos e, portanto, é importante observar como as pessoas se apropriam dos recursos digitais nas suas atividades cotidianas.

Para Bazerman (2011), ao ler textos disponíveis no nosso dia a dia, como jornais, revistas, cardápios de restaurantes, blogs, e-mails etc estamos exercitando nossas competências textuais. Estes gêneros fazem parte da sociedade e de forma geral, são extensões de outros existentes. O autor defende que somos sujeitos sociais e, desta forma, agimos discursivamente na nossa sociedade. Nossa forma de inserção ou não na sociedade, portanto, acaba se dando por meio da nossa relação com os gêneros textuais

Ao discutir a importância dos gêneros textuais para a vida social, Bazerman (2011, p. 114) afirma que

Identidades e formas de vida são construídas dentro dos espaços sociais e desenvolvimento, identificados por atos comunicativos reconhecíveis. Nesses exemplos, cada pessoa, através da comunicação por gênero, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando.

De acordo com as considerações de Marcuschi (2010), os gêneros textuais disponíveis no ambiente digital são baseados na escrita, no entanto, alguns provêm de gêneros já existentes no meio impresso e outros acabam por desenvolverem novos gêneros.

Araujo (2013, p. 982) também comenta que “a interface e a comunicação mediada pelo computador possibilitam diversos formatos de textos e, conseqüentemente, possibilitam novas formas de comunicação e gêneros”. Similarmente, Bazerman (2011) destaca que um novo meio de circulação de informação acaba por possibilitar novas configurações de comunicação, diferentes tipos de participação social e cidadania.

Para Marcuschi (2010, p. 37), os gêneros textuais digitais ou gêneros emergentes são os gêneros “mediados pela tecnologia computacional que oferecem um programa como base”. Há vários

programas/softwarees que podem ser utilizados como base para a elaboração de textos eletrônicos. O autor destaca “a possibilidade cada vez mais comum da inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos) e sons (músicas, vozes), formando uma integração de recursos semióticos” (MARCUSCHI, 2010, p. 39).

Ao referir-se a tal assunto, Rojo (2013) também define que o texto contemporâneo presente nas tecnologias digitais é multissemiótico ou multimodal, pois utiliza diversas mídias, linguagens e tecnologias, distanciando-se desta forma dos meios impressos. Por todos estes aspectos, existem mudanças significativas na maneira de produzir e ler textos na contemporaneidade, já que as “possibilidades hipertextuais, *multimidiáticas* e *hipermidiáticas* do texto eletrônico trazem novas feições para o ato da leitura” (ROJO, 2013, p. 20).

Dentre os exemplos de gêneros emergentes citados por Marcuschi (2010), destacam-se o *e-mail*, *blog*, *chat*, videoconferência, *aula-chat*, entrevista com convidado e lista de discussão.

Os *chats*, por exemplo, são conversas espontâneas síncronas, revelando traços de oralidade ao simular as interações face a face. Já por meio do *fórum*, é possível visualizar a construção da conversação, considerando as contribuições de cada sujeito em um processo assíncrono. Os *blogs* funcionam como diários virtuais e as *wikis* proporcionam a construção de textos de forma colaborativa, permitindo que os sujeitos trabalhem em conjunto. Entretanto, o próprio autor argumenta que, devido ao rápido avanço das tecnologias, há um grande risco delimitar e definir os gêneros que circulam no meio digital, já que os aspectos descritos podem ser invalidados com estes avanços.

A próxima seção apresenta uma discussão a respeito das mudanças no processo de leitura por meio das tecnologias de informação e comunicação, assim como a sua importância para a realização de práticas sociais presentes na sociedade de hoje. Também aponta uma breve análise da relação leitor x autor diante das mudanças no processo de leitura e escrita presente no ambiente digital, principalmente por meio do computador e da internet.

4 – A LEITURA E A AUTORIA NA ERA DO HIPERTEXTO

O uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa se torna cada vez mais comum na sociedade contemporânea. Sendo assim, a capacidade de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia passa a ser essencial para a inserção dos sujeitos nesta sociedade. Similarmente, Vilaça e Araujo (2012, p. 61) enfatizam que, por meio da internet, há a disponibilização de “diversas possibilidades para a prática de leitura e de escrita e diferentes formas de comunicação, possibilitando assim novas e enriquecedoras maneiras de realizar práticas sociais por meio da linguagem”.

A respeito disso, Primo (2013, p. 16) ressalta que a “cibercultura de fato transformou substancialmente a vida em todos os seus aspectos e já não se pode pensá-la distante das mediações digitais”. Neste mesmo cenário, Santaella (2013, p. 33) afirma que “a história, a economia, a política, a cultura, a percepção, a memória, a identidade e a experiência estão todas elas hoje mediadas pelas tecnologias digitais”. Segundo a autora

Além de favorecer a circulação, as mídias sociais abrem espaço para a criação de ambientes de convivência instantânea entre as pessoas. Instauraram assim, uma cultura participativa, onde cada um conta e todos colaboram, portanto, uma cultura integrativa, assimilativa, cultura da convivência que evolui de acordo com as exigências pelo uso dos participantes. (SANTAELLA, 2013, p. 45)

Para Morin (2011, p. 81), “A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, internet”. Neste contexto, Rojo (2013) defende que os textos eletrônicos trouxeram mudanças na relação entre o leitor e a autoria. A autora apresenta o termo “*lautor*” em sua obra, que é um neologismo composto pela junção dos termos “leitor” e “autor”. Dessa forma, o termo é utilizado para definir o

sujeito em contato com muitas das esferas digitais atualmente, que permitem a leitura e a escrita de hipertextos.

Por isso tudo, é interessante ressaltar que Benjamin (2012), já na década de 1940, alertava que a diferença existente entre o “público leitor” e o “autor” poderia desaparecer, pois seria uma diferença funcional e contingente. O autor comenta que o leitor poderia se converter a escritor a qualquer momento.

Fica evidente, pois, que a Internet possibilita o contato com diversos tipos de textos, como textos acadêmicos, salas de bate-papo, correio eletrônico, *blogs*, fóruns etc. (ARAUJO, 2011). De acordo com Moreira e Kramer (2007, p. 1049), as tecnologias de informação e comunicação, principalmente o computador e a internet,

ampliam o acesso à leitura e modificam as formas de produção escrita. De um lado, a mídia favorece maior número de leitores e de escritores e as tecnologias atuam no sentido de democratização e da inclusão e não apenas da discriminação e da exclusão. (...) Com as novas tecnologias de reprodução as possibilidades de produção e de circulação de ideias se alteram. De outro lado, tal proliferação textual, porém, pode se tornar obstáculo ao conhecimento ou à confiabilidade da escrita. Observa-se, assim, uma progressiva transformação nos modos de produção de livros e nas práticas de leitura.

Rojo (2013) destaca que o texto eletrônico possibilita novas formas de leitura, principalmente porque o leitor não lida apenas como o texto escrito. O leitor deve fazer uma relação entre a linguagem e o conjunto de signos de outras linguagens que aparecem fazendo parte do sentido do texto. Entretanto, a autora lembra que esta relação linguagem e imagem não é exclusiva do ambiente digital e, cada vez mais, aparece em textos impressos, como em revistas e jornais.

Tanto os textos no meio impresso como no meio digital possuem principalmente no leitor o sentido da leitura. No caso do meio digital, os leitores poderão escolher uma ampla diversidade de estratégias – algumas diferentes das empregadas em textos impressos – para a compreensão do sentido do texto e quais caminhos seguirão durante a leitura por meio dos dispositivos eletrônicos.

Durante a leitura de um hipertexto, é possível observar a interferência do leitor no texto eletrônico. O leitor, por meios dos *links*, define, como já apontado, sua própria ordem de leitura, seu caminho para a construção do sentido e os temas para leituras paralelas. Lembrando de que este hipertexto, na maioria das vezes, traz um conjunto de elementos, como sons, imagens, gráficos etc. Por esse motivo, é comum que a “menor linearidade” seja apontada frequentemente como uma das características marcantes do hipertexto digital. Cuidados, no entanto, são necessários de forma a evitar uma visão dicotômica muito reducionista. Afinal, a questão do suporte pode influenciar, mas outros fatores também podem interferir ou contribuir para maior linearidade ou não, tanto no texto digital quanto no impresso. Além disso, o ambiente digital pode também abrigar textos pensados, produzidos e publicados de forma analógica.

Devido a questões de linearidade, o hipertexto pode exigir do leitor uma maior noção de coerência, diferentemente da mídia impressa. Essa liberdade de leitura precisa de cuidados extras para a manutenção de uma progressão textual com coerência, ou seja, ter um sentido.

É interessante ressaltar que, segundo Morin (2011, p. 82), apenas a comunicação por si só não garante a compreensão do leitor. O autor alerta que “A informação, se for bem transmitida e compreendida, traz inteligibilidade, condição primeira necessária, mas não suficiente, para a compreensão” (p. 82) Desta forma, os textos eletrônicos também merecem atenção no sentido de organização e coerência. Conforme aponta Lévy (2003), “a tela informática é uma nova ‘máquina de ler’, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular”.

É neste sentido que, podemos afirmar que, por meio do hipertexto, todo leitor passa a ser uma espécie de autor da sua própria leitura. Ao definir seus caminhos para a leitura e os “recortes” desejados do texto, cria uma leitura particular, que pode ser bastante específica, daquele material disponibilizado no ambiente digital. Passa a ser o, portanto, uma espécie de “editor” do texto que está lendo, um “coautor” do hipertexto. Nesta mesma linha de pensamento, Lévy (2003, p. 45) afirma que o leitor “participa assim da redação ou pelo menos da edição do texto que ele ‘lê’, uma vez que determina sua organização final”.

Neste contexto, Santaella (2013, p. 45-46) argumenta:

A Internet tornou-se assim um hiperespaço plural, no qual são produzidas, publicadas, distribuídas e consumidas mensagens multimídia em um sistema de trocas e reciprocidades. (...) Trata-se, portanto, de um novo cenário de convivência humana que não aceita mais discursos de tom puramente persuasivo, exigente, excludente, impositivo, pois não é preciso mais que um celular para que alguém converta em produtor de informação e com uma capacidade de mobilização eficaz.

A rede mundial também disponibiliza diversos canais de contato entre os leitores e os autores, sendo assim, os leitores passam a ter consciência do seu “poder” como coautor, passando a opinar, julgar, criticar e analisar os textos que são difundidos no meio digital. Neste caso, devemos apontar a forte possibilidade de produção colaborativa.

Como consequência destas possibilidades, o leitor encontra no hipertexto um amplo lugar de atuação, podendo participar ativamente da elaboração e circulação de um texto.

Uma outra diferença frequentemente apontada entre um texto impresso e um texto eletrônico é a velocidade com que acessamos a informação. Clicar com o mouse sobre o *link* de um texto com certeza é muito mais rápido que buscar um livro impresso sobre o assunto desejado. E ainda, podemos navegar entre diversas páginas *online* ao mesmo tempo, passando de uma para outra, realizando diversas leituras conjuntas.

Convém reconhecer, portanto, que o resultado então de uma leitura realizada na Internet dependerá exclusivamente do leitor e da habilidade que ele tem em navegar por hipertextos. Sendo assim, é preciso que o leitor mantenha em mente seus objetivos, caso contrário o mesmo pode se deixar levar por essa liberdade de acessar *links* e mais *links* e perder o tema e o objetivo de sua leitura. Por isso tudo, o leitor deve ser cauteloso ao ler no meio digital, para não se “perder” diante de tanta informação.

Diante deste cenário, surgem algumas indagações que merecem reflexão, como: De que forma o leitor processa as informações que adquire durante a leitura de um hipertexto? Como o leitor busca a veracidade das informações que lê na rede mundial? Por onde começar e como finalizar a leitura de um hipertexto?

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi discutir a importância do hipertexto e gêneros textuais digitais para o processo de leitura e escrita na Internet. O objetivo, no entanto, foi proporcionar uma compreensão geral das mudanças entre as relações de leitor e autoria por meio das tecnologias de informação e comunicação. Alguns destes questionamentos estão longe de serem respondidos completamente, portanto, a ideia do presente trabalho é realimentar as discussões referentes entre a relação leitor e autoria no ambiente digital.

Foram evitadas discussões conceituais sobre tecnologia, cibercultura, internet, contemporaneidade dentre outras terminologias, devido à extensão deste trabalho.

É importante levar em conta que, com a popularização da Internet, o contexto de produção textual mudou, assim como a forma de ler. Enquanto o hipertexto oferece ao autor a liberdade de expressão, ele oferece ao leitor a liberdade de escolha. O hipertexto possibilita ao leitor o papel também de autor do seu próprio texto. A atividade de leitura no ambiente digital pressupõe a escolha de um percurso, de *links* e do modo de organizá-la, tendo em vista um objetivo. Nesse contexto, o leitor possui o total “poder” em relação ao seu texto.

Por fim, cabe argumentar a necessidade de pesquisar mais as relações entre leitor e autoria presente nas tecnologias de informação e comunicação, assim como os conceitos de hipertexto e gêneros textuais digitais, portanto discussões mais detalhadas devem ser feitas em um trabalho futuro.

BIBLIOGRAFIA

ARAUJO, E. V. F. *Internet, Hipertexto e Gêneros Digitais: novas possibilidades de interação*. IN: Revista *Philologus*, Ano 19, n. 57. Rio de Janeiro: Cifefil, 2011, p. 981-990.

- ARAUJO, E. V. F. *Uma análise dos Gêneros Digitais presentes nos livros didáticos do Ensino Médio*. IN: **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, n. 5. Rio de Janeiro: Cífevil, 2013, p. 633-639.
- BARRETO LÉ, J. *Hipertexto e fluxo informacional: considerações sobre o dado e o novo na web*. IN: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. Minas Gerais: Peirópolis, 2010, p. 64-76.
- BARTON, D.; LEE C. **Linguagem Online – Textos e Práticas Digitais**. (Tradução: Milton Camargo Mota). São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- LÉVY, P. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, Nº 1, 2001, p. 79-111.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. IN: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MOREIRA, A. F. B., KRAMER, S. *Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*. IN: **Educ. Soc. Campinas**, Vol. 28, n. 100, Especial, p. 1037-157, 2007.
- MORIN, E. **Os sete Saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PRIMO, A. *Interações mediadas e remediadas: controvérsias entre as utopias da cibercultura e a grande indústria midiática*. In. PRIMO, A. (org.) **Interações em Rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 13-32.
- ROJO, R. H. *Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos*. In. ROJO, R. H. (org.). **Escol@ Conectada – os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36.
- ROJO, R. H. *Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In. ROJO, R. H. MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.
- ROJO, R; BARBOSA. J.P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- SANTAELLA, L. *Intersubjetividade nas redes digitais: repercussão na educação*. In. PRIMO, A. (org.) **Interações em Rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 33-47.
- VILAÇA, M. L. C., ARAUJO, E. V. F. *Questões de comunicação na era digital: Tecnologia, Cibercultura e Linguagem*. IN: **E-escrita Revista do curso de Letras da UNIABEU Nilópolis**, Vol. 3, n. 2, maio/ago, p. 58-72, 2012.
- VILAÇA, M. L. C. *Educação, Tecnologia e Cibercultura: entre impactos, possibilidades e desafios*. IN: **Revista UNIABEU Belford Roxo**, Vol. 7, n. 16, maio/ago, p. 60-75, 2014.
- XAVIER, A. C. *Leitura, Texto e Hipertexto*. IN: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. São Paulo: Cortez, 2010.

A INTERTEXTUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

CLAUDIA CORREIA DE MATOS
Mestranda do PPGHCA – UNIGRANRIO

DANIELE RIBEIRO FORTUNA
Professora do PPGHCA – UNIGRANRIO
daniele.fortuna@unigranrio.edu.br

MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA
Professor do PPGHCA – UNIGRANRIO
professorvilaca@gmail.com

RESUMO

Considerando-se que todas as áreas do saber registram o conhecimento gerado em cada uma delas por meio de textos, vai-se propor um trabalho interdisciplinar nas aulas de Língua Materna (LM), no sentido de já se contribuir para se ampliar o conhecimento dos alunos do ensino fundamental e médio em relação aos múltiplos processos que envolvem o viver em sociedade. A interdisciplinaridade é vista como de suma importância para fomentar e inter-relacionar o conhecimento, em especial, em relação às ciências sociais. Assim, ela tem uma função: solucionar problemas complexos, tendo em vista que nenhuma área do conhecimento humano dá conta da complexidade das mais variadas questões. E o conhecimento gerado pelas áreas do saber deve convergir, no sentido de ser usado para melhorar a vida em sociedade. Quanto à interdisciplinaridade, Frigotto (2014) aponta desafios na prática da pesquisa e na ação pedagógica; já Minayo (1994) defende que, em razão da complexidade de alguns temas, a interdisciplinaridade exerce uma função, que é a de promover o diálogo, tão necessário, entre as áreas do conhecimento. Na área de ensino de LM, Marcuschi (2008) declara que, numa visão mais ampla dos estudos da natureza discursiva da língua, nota-se a presença da interdisciplinaridade, ao se observar a linguagem em funcionamento; Koch (2011) defende que a interação social por meio da língua caracteriza-se pela argumentatividade e que, como o ser humano é dotado de razão e vontade, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor, “situa-se” no mundo. Nesse sentido, ao se trabalhar nas aulas de LM temas universais, pode-se contribuir para fomentar uma reflexão nos alunos, a fim de que venham a observar o entrelaçamento das mais variadas questões que envolvem a vida em sociedade; com isso, já se promove, nesses alunos, um olhar mais amplo e humano sobre o próprio homem.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Ensino; Língua Materna; Produção Textual.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo discorrer sobre a importância da interdisciplinaridade para o desenvolvimento do conhecimento, em especial, no que diz respeito às ciências sociais. Tendo como base o pensamento de Carneiro Leão (1991), citado em “Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia”, de Maria Cecília de Souza Minayo (1994), e o trabalho do Professor Gaudêncio Frigotto (2014), intitulado “A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais”, tentar-se-á fazer uma proposta interdisciplinar relacionada à funcionalidade da língua, mais especificamente, nas aulas de Língua Materna (LM).

No que se refere à Interdisciplinaridade, grosso modo, pode-se afirmar que ela apresenta uma função, que é a de solucionar problemas complexos (FRIGOTTO, 2014). Na área da Educação, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, foram inseridas novas modalidades

textuais em sala de aula, com a finalidade de que os alunos tivessem contato com textos diversificados, das mais variadas temáticas, formas e estilos.

No que diz respeito ao ensino de Língua Materna, é consenso entre os linguistas que seu ensino deve se dar por meio de textos. E, quanto à escola, sua missão primária é levar o aluno a se desempenhar satisfatoriamente na escrita, capacitá-lo a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados (MARCUSCHI, 2008). Além disso, é sabido que a escola deve trabalhar com textos que tenham alguma relação com a realidade do aluno. Assim sendo, ao se trabalhar com textos que abordem temas universais, estar-se-á promovendo uma convergência entre vários conhecimentos.

Outro aspecto é que, como todas as áreas do saber registram o conhecimento gerado em cada uma delas por meio de textos, vai-se propor um trabalho interdisciplinar nas aulas de LM, no sentido de já se contribuir para se ampliar o conhecimento dos alunos do ensino fundamental e médio em relação aos múltiplos processos que envolvem o viver em sociedade. Assim sendo, todas essas questões estarão relacionadas a fim de fornecer argumentos para a proposta aqui defendida.

DESENVOLVIMENTO

É sabido que as ciências, para atender às inúmeras necessidades e por inúmeras razões, especializaram-se incomensuravelmente, o que foi visto como inevitável e necessário pela comunidade científica, pois o olhar do especialista, atento, muito contribui para os avanços sempre tão almejados pela ciência. Ocorre, porém, que o conhecimento foi-se tornando tão especializado, que passou a se necessitar também de um olhar mais universal, principalmente, sobre os temas complexos que envolvem as sociedades como um todo, pois o pesquisador, com seu olhar específico sobre determinado assunto, não consegue dar conta do universo de conhecimentos e da sua complexidade.

Nesse sentido, muitos debates têm acontecido e muitos trabalhos têm sido escritos sobre a interdisciplinaridade, a fim de contribuir para se fomentar a urgência de um estudo com esse olhar mais universal, em especial, no que diz respeito às ciências sociais.

Como primeiro aspecto, tem de se pensar que a interdisciplinaridade atende a uma função, a de solucionar problemas complexos. Carneiro Leão (1991), citado por Minayo (1994), defende a ideia de que o conceito central da ciência moderna é a funcionalidade. Ou seja, ela é uma forma de conhecimento que se reduz basicamente a atender funções. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é vista como resultante do desenvolvimento das ciências e da técnica numa mesma lógica da funcionalidade. E ciência e técnica cumprem cada vez mais o objetivo único dessa funcionalidade, de modo que as diferenças entre ambas se diluem.

E o primeiro agente da modernidade funcional foi a criação da disciplinaridade da pesquisa, em que cada uma delas buscou as informações necessárias de sua cada área do conhecimento, a fim de atender a seus objetivos específicos. Nesse contexto, a ciência busca uniformizar o conhecimento produzido, por meio do controle, do processo e da sistematização do real, tendo como decorrência dessa padronização a transformação do real em dispositivos. Desse modo, a ciência trabalha, a princípio, no universo das certezas e do controle: do caos, das catástrofes, do imprevisível, do outro (FRIGOTTO, 2014).

Para Frigotto (2014), o conhecimento tem um caráter unitário e deve ser visto como tal, em razão de “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” (FRIGOTTO, 2014, p. 45).

Parafrazeando esse pesquisador, tudo passa pelo processo educacional nas ciências sociais, tendo em vista que a educação está intimamente relacionada a essas ciências. Isso tem gerado, então, discussão pelo fato de os processos educativos serem constituídos nas e pelas relações sociais; e não é só isso, esses mesmos processos são constituídos dessas mesmas relações sociais.

Contudo, o fato de os processos educativos estarem situados como objetos de conhecimento não lhes retira nem a especificidade nem a cientificidade, que lhes são asseguradas por sua materialidade própria. O

que pode ocorrer é a sua natureza ser mais complexa e mediada por esses processos. Assim, Frigotto (2014) propõe a interdisciplinaridade como uma necessidade, no sentido de que o homem produz e é produzido enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto desse conhecimento social que produz.

Os homens na busca incessante de satisfazer suas múltiplas e sempre históricas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética, estabelecem as mais diversas relações sociais. A produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário nelas encontra sua efetiva materialidade histórica. (FRIGOTTO, 2014)

Nessa perspectiva, o conjunto das ciências sociais tem como objeto de conhecimento e compreensão a explicitação da produção da existência social dos homens; não havendo, portanto, nenhuma razão de ordem ontológica e epistemológica para se separar uma ou outra prática social nem os conhecimentos gerados pela ciência.

A grande questão é que as ciências sociais se dão numa perspectiva dialética da realidade social; e a interdisciplinaridade, que é necessária para os estudos das ciências sociais, por sua vez, também figura nessa perspectiva. Tem-se, assim, uma complexidade dentro da outra. E essa complexidade dentro de outra exige, portanto, um limite no objeto, a fim de que o trabalho de pesquisa seja, efetivamente, profícuo.

Isso impõe distinguir limites reais dos sujeitos, sujeitos esses que investigam os limites do objeto investigado. E essa delimitação do objeto não implica fragmentação; esta é necessária na construção de do objeto de investigação, o que lhe confere o caráter unitário do conhecimento. E esse caráter unitário decorre em razão de os homens produzirem sua existência, por meio das diversas relações e práticas sociais, como uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas etc., de modo que todas as relações devem ser analisadas dentro de uma complexidade.

Além disso, ocorre que um único pesquisador ou uma única equipe ou linha de conhecimento não é suficiente para se debruçar, com tempo e disponibilidade, e dar conta das mais variadas questões consideradas complexas.

Frigotto (2014) alerta ainda para o fato de o conhecimento ser gerado sob o ponto de vista do pesquisador; logo não há como se produzir conhecimento de forma neutra. Para esse pesquisador, nas sociedades capitalistas, a produção do conhecimento e o necessário trabalho interdisciplinar tornaram-se reféns de uma materialidade social imposta por interesses, concepções e condições de classe do investigador, considerando-se que quem investiga não é neutro, e o conhecimento produzido por ele também não o é. E há de se considerar ainda outros fatores, como, por exemplo, quem patrocina a pesquisa.

Em meio a todas essas questões, mesmo assim o homem compartilha da ideia de que a ciência cumpre uma função. Logo, o conhecimento gerado por ela deve ser interdisciplinar, relacionado, pelo fato de um pesquisador não esgotar inteiramente um determinado problema. E, sendo a interdisciplinaridade uma necessidade, para Frigotto (2014), ela figura também como um problema, sobretudo no plano material, histórico e cultural e no plano epistemológico.

O primeiro problema que se apresenta diz respeito aos limites do sujeito, que constrói o conhecimento de uma determinada realidade e complexidade e de um caráter histórico. Como nenhum pesquisador esgota inteiramente um determinado problema, por mais habilidoso que ele seja, o conhecimento gerado será sempre de modo relativo, parcial e incompleto. E sendo esse objeto do conhecimento a própria *práxis* humana, os desafios são ainda maiores, ao se considerar que o sujeito pesquisador está inserido no processo.

Além disso, o conhecimento que envolve as variadas práticas das relações sociais, conhecimento esse gerado pelas ciências humanas, se dá num determinado tempo e numa determinada cultura. Desse modo, o pesquisador, inserido nessa sociedade, busca conhecer os aspectos pertinentes a uma parte dela, que é seu objeto de estudo, fazendo um recorte no tempo e no espaço.

Já o segundo problema diz respeito ao fato de ele se situar no plano ontológico, na forma histórica concreta por meio da qual os seres humanos estabelecem relações sociais de produção. Posteriormente, é que o problema manifesta-se no plano epistemológico, teórico e na *práxis*. Não sendo consideradas com a merecida atenção, as determinações histórico-materiais e culturais são os aspectos que mais impõem limites na produção do conhecimento e na sua socialização, por ser nesse plano que os seres humanos se produzem enquanto individualidades, sempre se reproduzindo, porém, enquanto seres resultantes das mais variadas relações sociais.

Considerando-se as condições históricas sob as quais o processo de vida real dos homens tem-se construído, essas condições foram produzidas em meio a relações de dominação, exclusão e alienação, na forma de divisão da sociedade em classes ou em grupos sociais. Dessa forma, são diversas as formas históricas das relações que se dão entre as classes, nos diferentes modos de produção. Quanto a esse modo de produção, Frigotto (2014) afirma:

Todos eles, todavia, limitam o livre desenvolvimento humano de todos os homens mediante formas de dominação e exclusão em todos os planos da vida. Não só o dominado é limitado sob estas condições, mas os próprios dominadores. (FRIGOTTO, 2014, p. 49)

Nesse sentido, não se pode negar que o capitalismo domina o modo de produção social da existência dominante, divide a sociedade em classes. Com base nessas informações, pode-se deduzir, então, que os homens produzem o processo de vida real sob essas relações de classe.

No entanto, essa forma de gerir a sociedade e o conhecimento faz a própria burguesia ficar limitada nas relações sociais que mantém, tornando-se refém de si mesma. Frigotto (2014) defende que:

O modo de pensar fragmentário, linear produz conhecimentos que transformados em ação traz inúmeros problemas concretos ao conjunto da humanidade. Os problemas que as relações predatórias de produção e a exclusão social crescente trazem no plano social (miséria, violência, epidemias), mas também no plano da natureza (desmatamento, poluição do ar, da água e poluição sonora) atingem a própria burguesia. (FRIGOTTO, 2014, p. 54)

Assim, é por meio da imensa heterogeneidade de formas de inserção social, de consciência e de interesses que se constitui o que Frigotto (2014) denomina de “fermento permanente no senso comum”. E é daí que poderá surgir um grupo social capaz de desenvolver e de elevar a cultura e a consciência da burguesia, a que Gramsci, citado por Frigotto (2014), denominou de “intelectuais de novo tipo”.

Este é o grande desafio dos indivíduos envolvidos com a educação e com a pesquisa: semear essa concepção de que o mundo tem de ser visto como um ecossistema, em que todos estão interligados e que, de certa forma, tem de haver um equilíbrio, uma harmonia entre as partes. Nesse contexto, Frigotto (2014) aponta vários desafios, no plano prático, nos processos de pesquisa e nos processos pedagógicos, para que os pesquisadores se situem na perspectiva de um trabalho interdisciplinar que transcenda o plano fenomênico.

O primeiro desafio apontado por esse teórico diz respeito a um inventário crítico da matriz cultural e intelectual dominante na sociedade, matriz essa que é marcada por uma subserviência; no passado, ao colonizador; atualmente, ao *modus vivendi* do imperialismo americano. Frigotto (2014) observa também que, embora haja conflitos e crises na sociedade, estes são diluídos, por meio de estratégias paternalistas, de apologia ao consenso, à conciliação e à harmonia, que se dão tanto no plano político quanto no plano intelectual.

No que diz respeito ao plano político, por meio de um discurso liberal se esconde o autoritarismo; no plano intelectual, por meio de uma postura desenraizada e eclética, os intelectuais não introjetam os problemas sociais nem se posicionam de modo efetivo quanto às suas convicções, o que reforça ainda mais essa situação que se configura.

O segundo desafio diz respeito às práticas de pesquisa e à ação pedagógica. Frigotto (2014) acredita que, por meio do diálogo crítico, com análises que se fundam em outras concepções da realidade, poder-se-á fazer um trabalho interdisciplinar, tanto no nível da pesquisa quanto no nível de trabalho pedagógico. Nesse sentido, as concepções de realidade, o conhecimento e os pressupostos e, ainda, as categorias de análise devem ser criticamente explicitados, dialogados.

Já no que se refere à prática pedagógica, o grande desafio seria mudar a forma fragmentária a que estão submetidos o educador e as condições de trabalho. Acredita-se que uma mudança perspectiva nessa forma fragmentada que se encontra o ensino hoje muito contribuiria para a criação de métodos e técnicas de transmissão do conhecimento. E a interdisciplinaridade é uma proposta para se promover a tão esperada convergência de conhecimentos.

E de que modo o professor pode contribuir para uma mudança nesse processo? Ele tem de ser um professor/pesquisador e desenvolver seu trabalho de modo que, sempre que possível, possa tratar de assuntos que envolvam a diversidade, as abstrações, os temas universais. E a formação das ciências humanas, a Antropologia, a Filosofia, a História e a própria constituição desse sujeito no processo constituirão um arcabouço capaz de promover mudanças, mesmo que num limitado tempo e espaço. Dotado desse conhecimento e dessa consciência, o professor/pesquisador muito contribuirá para dirimir as diferenças, promover a reflexão e a criticidade, além de ampliar o número de atores imbuídos nesse exercício.

E como um projeto voltado para as aulas de LM poderá contribuir para essa mudança? As aulas de LM, mais especificamente de produção de textos requerem várias leituras não só de textos escritos, mas também de outras formas de expressão, como um filme, uma música, uma entrevista, um documentário etc., a fim de favorecer a capacidade de reflexão e, conseqüentemente, a escrita sobre determinado assunto.

Seguindo essa linha de raciocínio, por meio de abstrações e de temas universais, como, por exemplo, a ética, o meio ambiente, o homem, pode-se desenvolver um trabalho de conscientização e criticidade, no qual o aluno reflita sobre sua vida, o meio ambiente em que está inserido como um ser social e, igualmente, sobre o outro.

Apresentaremos, a seguir, os paradigmas Estruturalismo e o Gerativismo, que antecedem à visão de língua das correntes sociointeracionistas, com o propósito de, posteriormente, fazer o contraponto com o que adotamos nessa concepção de trabalho, o Funcionalismo.

O paradigma Estruturalista, tendo como seu precursor Ferdinand Saussure, via a língua como uma estrutura. Saussure enfatizou a ideia que a língua é um sistema, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente (WILSON, 2012). Essa teoria consiste em focalizar a língua em seus aspectos estruturais ou formais da sentença, como uma abstração.

Os estudos desse teórico foram publicados na obra *Curso de linguística geral*, por dois de seus discípulos, Charles Bally e Albert Sechehaye, em 1916, e representa o ponto de partida do pensamento que caracteriza a linguística moderna. Essa escola não se debruçou sobre os fenômenos interacionais relacionados à língua (WILSON, 2012).

Além do estruturalismo, tem-se a corrente gerativa ou o Gerativismo, representado pelo linguista Noam Chomsky, nos Estados Unidos, no final da década de 1950. Nessa corrente teórica, a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendida como resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano.

Essa linha de pensamento surge em oposição ao que era defendido por Leonard Bloomfield, linguista norte-americano, da primeira metade do século XX, (estruturalista assim como Saussure), que defendia que a linguagem humana era um condicionamento social, uma espécie de resposta que o organismo humano produzia (WILSON, 2012). Nessa linha de pensamento gerativista, as línguas passam a ser interpretadas com um comportamento socialmente condicionado e a ser analisadas com uma faculdade mental, se dá na mente humana.

Grosso modo, o que há em comum entre essas duas teorias, Estruturalismo e Gerativismo, é que elas veem a língua como um objeto autônomo, independentemente das intenções de uso e da situação comunicativa (WILSON, 2012).

A mudança de paradigma da concepção de língua e linguagem, com um enfoque que busca observar as condições de uso da língua em situações reais de comunicação (WILSON, 2012), passou-se a adotar uma visão de língua numa perspectiva sociointeracionista e funcional. Nessa perspectiva, busca-se explicar o funcionamento, a organização, a estrutura e as relações com elementos internos e externos ao sistema linguístico. Em outros termos, consideraram-se as relações entre forma e função, entre os fatores gramaticais e sociais.

Nesse paradigma, surgem várias escolas linguísticas. Dentre elas, a sociolinguística, a sociolinguística interacional, o funcionalismo, a linguística sociocognitiva, a análise do discurso, a linguística textual, a pragmática, entre outras (WILSON, 2012). Grosso modo, o que há em comum entre elas é que a língua passa a ser considerada em seu uso, de modo que passam a ser observados os fenômenos de variação e mudança, as interações face a face (e de outros tipos) entre falante e ouvinte, as influências sociais e psicossociais na estrutura da língua, a ideologia e a construção da subjetividade, os atos de fala, as implicações conversacionais, dentre outros fatores.

Em outras palavras, a língua deixou de ser vista apenas como estruturas gramaticais, passando-se a considerar tanto o falante quanto o ouvinte, como elementos reais, inseridos num tempo e num espaço.

Aqui, enfatizar-se-á a escola funcionalista. O interesse de investigação dessa corrente linguística é estudar as relações entre a estrutura gramatical e os diferentes contextos comunicativos em que as línguas são usadas. O funcionalismo concebe a linguagem como um instrumento de interação social, numa perspectiva que relaciona linguagem e sociedade.

na análise de cunho funcionalista, os enunciados e os textos são relacionados às funções que eles desempenham na comunicação interpessoal. Ou seja, o funcionalismo procura essencialmente trabalhar com dados reais de fala ou escrita retirados de contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases inventadas, dissociadas de sua função no ato de comunicação (CUNHA, 2012, p. 158).

Parafraseando essa linguista, o modelo funcionalista de análise linguística caracteriza-se por duas propostas básicas, que são: a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si e essas funções externas influenciam a organização do sistema linguístico.

Nessa perspectiva, os usuários da língua dispõem de habilidades para produzir, compreender, reformular, parafrasear, resumir, tipificar (dizer se é uma narração, descrição, argumentação). Com base nessa competência textual dos usuários da língua, estudiosos passaram a elaborar uma teoria do texto, teoria essa que se propõe investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso.

E, por falar em texto, vários são seus conceitos nessa perspectiva de língua. Para os variados estudiosos que se ocupam do texto, ele é uma expressão com propósito comunicativo, logo se caracteriza com uma atividade funcional. Podem-se citar alguns de seus conceitos, tais como, o de Dressler (1972), citado por Fávero & Koch (2012, p. 96): o texto é “a unidade fundamental da língua, e o homem fala ou escreve não por meio de frases, mas de textos.” Outro conceito é o de Beaugrande (1997), citado por Marcuschi (2008, p. 72): “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Outro exemplo é o de Adam (2008), citado por Antunes (2010, p. 31): “o texto não é uma sequência de palavras, mas uma sequência de atos”, além do conceito de Halliday e Hansan (1989), citado igualmente na mesma obra de Antunes (2010, p. 31), que definem texto como a “linguagem que é funcional. Por linguagem funcional queremos referir aquela linguagem que cumpre alguma função em algum contexto”.

Ao se conceituar o texto, faz-se necessário do mesmo modo mencionar a Linguística do Texto ou Textual (LT). Marcuschi (2008) afirma que:

a LT pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso. (MARCUSCHI, 2008, p.73).

Esse teórico acrescenta ainda que se pode desenhar a LT como “uma disciplina multidisciplinar, dinâmica, funcional, processual, considerando a língua como não autônoma nem sob seu aspecto formal” (BENTES, 2012, apud MARCUSCHI, 1998a).

Bentes (2012) defende que a linguística do texto consiste em um esforço teórico de construir uma Linguística para além dos limites da frase, como, por exemplo, levar em consideração o texto e o contexto, sendo este último o conjunto de considerações externas da produção, recepção e interpretação dos textos.

Para essa pesquisadora, quanto a essa mudança de paradigma:

em relação às concepções de língua (não mais vista como um sistema virtual, mas como um sistema atual, em uso efetivo em contextos comunicativos), às concepções de texto (não mais visto como um produto, mas como um processo), e em relação aos objetivos a serem alcançados (a análise e explicação da unidade formal, abstrata), fizeram com que se passasse a compreender a Linguística do Texto como uma disciplina essencialmente interdisciplinar, em função das diferentes perspectivas que abrange e dos interesses que a movem. (BENTES, 2012, p. 268)

Por fim, a pesquisadora Koch (2011, p. 17) defende que a interação social se dá por meio da argumentatividade e que: “Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor”. Dizendo com outras palavras, o ser humano “situa-se” no mundo, de modo que os mais variados textos escritos, em especial, os das ciências sociais são vistos de modo a contribuir para o próprio desenvolvimento do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que uma área do conhecimento ou equipe de pesquisa não dá conta da complexidade do mundo moderno e de sua sociedade; conseqüentemente, a interdisciplinaridade faz-se necessária para a solução dos problemas complexos, tão presentes na sociedade atual.

Com base nos estudos dos linguistas aqui apresentados, defende-se que o ensino de língua materna deve-se dar por meio de textos. Estes, além de atenderem ao princípio básico nas aulas de Língua Materna - leitura, debate, análise e reflexão de acontecimentos -, também podem contribuir para o desenvolvimento do sujeito quanto à conscientização e criticidade, fomentar reflexões sobre sua vida, o meio ambiente em que está inserido como um ser social, e sobre o outro.

E como é por meio de textos que todas as áreas do saber registram o conhecimento gerado em cada uma delas. Nesse sentido, um trabalho interdisciplinar nas aulas de LM, com textos variados das ciências sociais, pode vir a contribuir para se ampliar o conhecimento de mundo dos alunos do ensino fundamental e médio em relação aos múltiplos processos que envolvem o viver em sociedade.

Defende-se, portanto, que, com leituras de temas das mais variadas áreas do saber, os sujeitos estariam em contato com informações de diversas áreas do conhecimento. Nesse caso, o conhecimento produzido pelas ciências sociais iria contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos. A partir dessa reflexão, fomentada pelas ciências sociais, existe a possibilidade de se promover, nas gerações que se sucedem, um olhar mais humano, sobre o próprio homem.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Irlandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

BENTES, Anna Christina. *Linguística textual*. In MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (organizadoras) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 261-303.

CUNHA, Ângela Furtado. *Funcionalismo*. In Martellotta, M. (organizador) E ET AL. **Manual de linguística**. 2.^a ed. 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. pp. 157-176.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. Disponível em: [HTTP://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/2interdisciplinaridade_necessidade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/2interdisciplinaridade_necessidade.pdf)

MINAYO, Maria Cecília de. *Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia?* Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/EENS/Interdisciplinaridade2.pdf>

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: estratégias de produção textual**. 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. **Linguística do texto: o que é e como se faz?** São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de. *Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia?* Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/EENS/Interdisciplinaridade2.pdf>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. Secretaria de educação média e tecnológica. MEC. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf . Acesso em: 08 ago. 2015.

MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol. 1. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. Vol. 3, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Mariana Rios de. *Linguística textual*. In Martellotta, M. (organizador) E ET AL. **Manual de linguística**. 2.^a ed. 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. pp. 193-204.

PEZATTI, Erotilde Goreti. *O funcionalismo em linguística*. In MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (organizadoras) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 3. 5.^a ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 165-217.

WILSON, Victoria. *Motivações pragmáticas*. In Martellotta, M. (organizador) E ET AL. **Manual de linguística**. 2.^a ed. 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. pp. 87-110.

A INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO DO COLEGA DE CLASSE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE PESSOAS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA VISUAL

BRUNA DA SILVA FERREIRA MIRANDA.
Doutoranda do PPGHCA – UNIGRANRIO / Bolsista CAPES
brunasilva.miranda@hotmail.com

HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS
Professora do PPGHCA – UNIGRANRIO
hmaria@unigranrio.edu.br

RESUMO

Objetivou-se através do presente trabalho, oriundo de pesquisa de Dissertação de Mestrado, apresentar a importância das atividades realizadas em dupla ou em grupo e da interação e colaboração de um colega de classe como estratégia de inclusão de alunos que apresentam deficiência visual. A pesquisa de natureza qualitativa se caracterizou como Estudo de Caso, realizado em universidade privada da Baixada Fluminense, no período de 2013/2014 e a abordagem teórica foi ancorada em Ochaíta e Espinosa (2004), Fernandes e Orrico (2012) e Glat e Nogueira (2003). Para melhor organização dos dados obtidos, trabalhou-se através das perspectivas de Bardin (2009) na análise dos resultados, em que os dados coletados foram organizados a partir da Análise de Conteúdos, através do sistema de categorias. Na Dissertação, foram apresentados os conceitos de quatro categorias emergentes. Para o presente trabalho, fora destacada a categoria “Interação e participação dos alunos que apresentam deficiência visual”. Os resultados evidenciaram as relações interpessoais recorrentes em sala de aula, sempre ancoradas por mediação dos colegas de turma, por suprir carências sobre procedimentos que envolvam a utilização de recursos pedagógicos e materiais didáticos adaptados, haja vista a participação positiva dos colegas ao colaborarem durante a realização das atividades acadêmicas e, conseqüentemente, contribuindo também para a permanência destes alunos na Universidade.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência visual; Colega de classe.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos que apresentam deficiência visual, bem como outros casos de deficiência, tem se tornado uma realidade cada vez mais presente nas salas de aula das Universidades.

Através da chegada dos alunos que apresentam deficiência visual, bem como outros casos de deficiência na Educação Superior, a partir do paradigma da inclusão, em que essas instituições de ensino precisam mostrar-se adaptadas para atendê-los, algumas estratégias de adaptação de materiais didáticos e utilização de outros recursos pedagógicos têm sido abordadas em estudos acadêmicos. No presente estudo, fora destacada a pesquisa relacionada aos alunos que apresentam deficiência visual, oriunda de Dissertação de Mestrado e a utilização de estratégia em particular, que fora destaque nessa pesquisa como um dos recursos de inclusão.

Com base no trabalho realizado, observou-se que as relações interpessoais tão recorrentes em sala de aula, sempre ancoradas por mediação dos colegas de turma, vêm suprimindo carências sobre procedimentos que envolvam a utilização de recursos a serem adaptados pelos professores e contribuem para a inclusão e permanência de alunos que apresentam deficiência visual na Universidade pesquisada.

Para alcançar o objetivo de apresentar a importância das atividades realizadas em dupla ou em grupo e da interação e colaboração de um colega de classe como estratégia de inclusão de alunos que apresentam deficiência visual, o presente estudo, depurou da Dissertação de Mestrado, intitulada: *Inclusão De Alunos Que Apresentam Deficiência Visual Na Educação Superior: Adaptação De Material Didático*, de Miranda

(2014), os referenciais teóricos que abrangem o assunto relacionado às atividades em pares ou em grupo e evidenciou uma das quatro categorias analisadas na Dissertação, que inspirou esse estudo, referente à *Interação e Participação dos Alunos que Apresentam Deficiência Visual*.

Sob essa perspectiva, o presente estudo, de natureza qualitativa, foi dividido em três seções, em que na primeira, apresenta-se a revisão da literatura especializada, ancorada em Ochaíta e Espinosa (2004), Fernandes e Orrico (2012) e Glat e Nogueira (2003); na segunda seção, aborda a categoria que inspirou esse trabalho, com base no Estudo de Caso realizado em universidade privada da Baixada Fluminense para a Dissertação de Mestrado em Letras e Ciências Humanas, realizado no período de 2013/2014, em que pôde-se refletir acerca das narrativas obtidas a partir das entrevistas realizadas com os professores responsáveis por disciplinas ministradas para alunos que apresentam deficiência visual e; na terceira seção, realiza a análise dos resultados obtidos, seguida das Conclusões e Recomendações.

1. Fundamentação Teórica

Com base na literatura especializada, foram analisadas, inicialmente, formas de inclusão no geral, em que pôde-se identificar um aspecto importante que deve chegar ao conhecimento dos professores para que sejam elaboradas estratégias adequadas para adaptação de materiais didáticos e recursos pedagógicos, é com relação ao grau de perda da visão apresentado por cada aluno, pois dependendo da acuidade visual, serão necessárias estratégias específicas para cada caso.

Seguindo pelos conceitos de Fernandes e Orrico (2012, p. 110) sobre o assunto, foi possível compreender que a deficiência visual é definida em dois graus, baixa visão e cegueira, para melhor entendimento, os autores apresentam a definição de deficiência visual através do Decreto 5296/ 2004:

“[...] deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Logo, é considerada legalmente cega a pessoa cujo caso é irreversível, ou seja, mesmo que se faça o melhor tratamento e correção óptica, não há mais a chance desta pessoa recuperar a visão, pois a cegueira tornou-se permanente e incurável. Fernandes e Orrico (2012, p. 110), explicam com propriedade quando explicitam:

Os níveis de acuidade visual possuem uma graduação, a cegueira é a ausência total de visão ou simples percepção luminosa; a cegueira parcial é o resíduo visual que permite a orientação à luz e à percepção de massas, facilitando de forma considerável o deslocamento e a apreensão do mundo exterior (FERNANDES; ORRICO, 2012, p. 110).

Ochaíta e Espinosa (2004, p. 152) também abordam a esse respeito, segundo os autores, há várias alterações visuais que podem causar cegueira ou deficiências visuais graves, e destacam três dimensões que, de acordo com os autores, dão lugar às diferenças entre as distintas crianças consideradas deficientes visuais “o momento da aparição dos problemas visuais, a forma de aparição e o grau de perda da visão”.

Nesse sentido, o grau do transtorno visual será descoberto a partir do diagnóstico identificado através das três dimensões apresentadas pelos autores e, só então, serão feitas as recomendações dos cuidados a serem tomados. Os autores ressaltam ainda que:

Considerando o momento de aquisição dos problemas visuais, o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança que nasça cega ou que perca a visão pouco depois de nascer serão muito diferentes daquela que perdeu a visão em etapas posteriores de sua

vida. Também será importante o fato de a cegueira aparecer de modo súbito ou gradual. Com relação à porcentagem da perda de visão, como se analisará posteriormente, o grau de visão funcional que uma criança possui determinará a possível utilização de vias alternativas em seu desenvolvimento e o fato de elas serem mais ou menos incentivadas do ponto de vista educacional (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004, p. 152).

É importante, no entanto, que se faça o diagnóstico para se informar do grau da perda da visão, dos cuidados que devem ser tomados e os recursos que podem ser utilizados, pois, dependendo da característica da deficiência visual, o caso pode ser reversível, ou caso não seja, também é importante obter essas informações, para que se possam tomar as providências adequadas e que se tenha a consciência do grau da perda da visão.

Fernandes e Orrico (2012, p. 110) chamam a atenção, ainda, para a importância de uma equipe multiprofissional na identificação desses diagnósticos, para que, a escola/ Universidade possa adequar as adaptações curriculares e a utilização de recursos necessários a cada aluno, dependendo do tipo de deficiência que ele apresente.

Os autores destacam, que “As adaptações curriculares devem adequar-se a cada caso concreto” (p. 114) e citam alguns exemplos, em que pôde-se identificar, a estratégia escolhida para ser abordada no presente estudo, mencionada pelos autores como, *a promoção de interação entre os pares*:

[...] podem-se construir objetivos específicos para o aluno com deficiência visual que proporcionem ao estudante cego o acesso ao currículo, tais como o estabelecimento de códigos orais e táteis, a organização do espaço físico, a promoção de interação entre os pares, a utilização dos recursos tiflotecnológicos, que analisaremos a seguir. A utilização de materiais gravados, maquetes em relevo (Fernandes e Orrico, 2012, p. 114).

Com base no que fora apresentado pelos autores, observou-se que há a possibilidade de inserir esses alunos que apresentam deficiência visual no universo acadêmico, proporcionando a eles, o acesso ao currículo que é utilizado com os demais, desde que haja estratégias pedagógicas adequadas que facilitem a interação e a participação deles nas aulas.

Portanto, destaca-se a importância da identificação desses diagnósticos, para a orientação com relação às adaptações de materiais didáticos e os recursos pedagógicos necessários de acordo com cada patologia específica, como a utilização de contrastes de cores adequadas e o tamanho ideal das fontes dos textos acadêmicos para os alunos que apresentam baixa visão, ou a impressão em Braille, para casos de perda total da visão, e até mesmo, textos gravados em áudio, para ambos os casos.

Perpassando ainda pela literatura especializada, pôde-se analisar os conceitos de Glat e Nogueira (2003, p. 137), que abordam sobre a importância da interação no convívio escolar, que pode ser trazida para o âmbito acadêmico também. Segundo os autores, “a validade da educação inclusiva, no entanto, é indiscutível se levarmos em consideração que a criança interage com o meio, considerando sua maneira própria, diferente de entrar em contato com o mundo, respeitando-se suas possibilidades e limites.”

Os autores explicam ainda que, “ao adotarmos a educação inclusiva estaremos desenvolvendo um trabalho preventivo e contribuindo em direção à meta, talvez utópica, da equiparação de oportunidades, o que significa preparar a sociedade para receber a pessoa portadora de necessidades especiais” (SIC) (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 137).

Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência, pode interagir muito bem com as pessoas que se relaciona, porém, é necessário, que se leve em consideração suas possibilidades, habilidades e interesses, como também, suas limitações, pois as pessoas com deficiência têm as mesmas chances e oportunidades que as pessoas “ditas normais”, pois essas por sua vez, também têm suas limitações, habilidades e interesses e, portanto, não se diferem das pessoas com deficiência.

2. Estudo de caso – Interação e Participação dos Alunos que Apresentam Deficiência Visual

O estudo foi desenvolvido com professores de Universidade privada da Baixada Fluminense, instituição na qual a pesquisa fora realizada, através da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, sob o protocolo nº: 18650613.4.0000.5283 (MIRANDA, 2014).

Os professores foram selecionados, por estarem responsáveis por disciplinas ministradas para alunos que apresentam deficiência visual, que foram fontes de estudo para o desenvolvimento da pesquisa e que estão vinculados ao Laboratório de Didática Inclusiva da Universidade pesquisada.

O referido Laboratório faz parte do projeto de pesquisa “Inclusão Solidária: A Práxis Compartilhada e a Produção de Material Didático para Cursos de Licenciatura” desenvolvido com Apoio da FAPERJ (2012/2013) e em parceria com os Cursos de Mestrado Profissional em Ensino das Ciências na Educação Básica e Mestrado Acadêmico em Letras e Ciências Humanas, vinculados à Escola de Ciências, Educação, Letras, Artes e Humanidades.

Para a realização do estudo, cada aluno recebeu um pseudônimo para a preservação da identidade e os professores, sujeitos da pesquisa, foram identificados através de letras do alfabeto, também tendo seus nomes preservados.

Foram identificados no semestre (2013/2), três alunos que apresentam deficiência visual. Desses, um do sexo masculino, o qual recebeu o pseudônimo João, apresentando baixa visão, com diagnóstico de Retinose Pigmentar, matriculado no curso de Educação Física e duas do sexo feminino, uma do curso de Pedagogia, chamada na pesquisa de Ana, a qual também apresenta baixa visão, com diagnóstico de Glaucoma e Catarata congênitos, e a terceira aluna, com pseudônimo Macela, matriculada no curso de Letras, apresentando perda total da visão, devido a um acidente de carro, em que houve o deslocamento da retina, sofrido há 20 anos na época da entrevista, hoje, com provavelmente 22 anos de cegueira. A partir dessa informação, treze professores foram entrevistados, sendo três do curso de Letras; cinco do curso de Pedagogia e cinco do curso de Educação Física.

Os quadros que seguem abaixo ilustram as respostas dos professores, contendo os resultados obtidos acerca do roteiro de perguntas utilizado no momento da entrevista, referente à interação e participação dos alunos que apresentam deficiência visual nas aulas.

Quadro 11: Interação e participação do aluno João, do curso de Educação Física, que apresenta baixa visão

Professores	Boa	Ruim	Como/ Por quê?
Professor “A”	x		Muito boa, o aluno que apresenta deficiência visual desenvolve amizades muito facilmente.
Professor “B”	x		É muito boa a interação.
Professor “C”	x		É natural, o aluno se relaciona bem com os demais alunos nas aulas.
Professor “D”	x		Há o respeito, a vontade de ajudá-lo, não há exclusão, nem preconceito.
Professor “E”	x		É tranquila, completamente normal, procuram dar apoio quando necessário, não tem nenhum tipo de preconceito, os demais alunos se espelham no aluno que apresenta deficiência visual pela dedicação.

Quadro 12: Interação e participação da aluna Ana, do curso de Pedagogia, que apresenta baixa visão

Professores	Boa	Ruim	Como/ Por quê?
Professor “F”	x		É boa, mas a aluna se relaciona melhor na disciplina presencial, com seu grupo específico, pois é natural, a turma em si, costuma se dividir em pequenos grupos. Na modalidade Online, só há encontros para tirar dúvidas e para realização de provas.
Professor “G”	x		Há um distanciamento natural, pois a turma se separa em pequenos grupos.
Professor “H”	x		É limitada, a aluna procura sempre ficar com as pessoas que estão à sua volta. Mas de certa forma, de modo geral, isso pode ser considerado normal, pois os demais alunos também fazem isso.
Professor “I”	x		Pelo fato de a aula ser em modalidade Online, não há o contato direto entre os alunos presencialmente.
Professor “J”	x		A interação é muito boa.

Quadro 13: Interação e participação da aluna Marcela, do curso de Letras, que apresenta perda total da visão

Professores	Boa	Ruim	Como/ Por quê?
Professor “L”	x		Não há nenhum tipo de rejeição neste período, os alunos se dão muito bem.
Professor “M”	x		É boa, embora a maioria se mostrar indiferente e impaciente com a aluna, mas sempre tem os alunos que se prontificam em ajudá-la.
Professor “N”	x		Os outros alunos estão sempre querendo ajudar e auxiliar a aluna que apresenta deficiência visual.

Com base nos quadros apresentados, pôde-se observar que a resposta dos professores foi unânime, ao afirmarem que a interação e participação dos alunos que apresentam deficiência visual em sala de aula são boas, embora cada aluno apresente uma forma diferenciada em sala de aula, com habilidades e dificuldades distintas, como os professores destacaram, eles interagem bem e participam das aulas.

3. Análise dos Resultados

Segundo relatos dos professores, em relação à Interação e participação dos alunos que apresentam deficiência visual em sala de aula, todos responderam que a interação e participação dos alunos em sala de aula era boa. A professora “C” sobre o aluno João de Educação Física, por exemplo, explicou, que “a relação é ótima dentro da sala [...] excelente, ele é um bom aluno”. O relato de outro professor do aluno João, descrito

abaixo, reiterou o que fora dito anteriormente pela professora “C”, quanto à interação que este aluno mantém em sala de aula:

Tranquila, completamente normal, dão sempre o apoio quando necessário, não há nenhum tipo de preconceito, muito pelo contrário, se espelham até nele em relação à dedicação porque ele é um aluno muito bom, em termo de desenvolvimento didático, ele é um aluno muito bom. A participação ativa em relação às perguntas é muito boa e percebe-se que ele está sempre atento às explicações, ele está sempre presente, não é um aluno faltoso, então ele é bem empenhado. Professor “E” sobre o aluno de Educação Física.

Segundo alguns professores informaram, os demais alunos estão sempre ajudando de alguma forma. Pôde-se observar essa questão através do relato da professora “N” que ministra aula para a aluna do curso de Letras, quando diz que, os outros alunos estão sempre querendo ajudar e auxiliar a aluna que apresenta deficiência visual. O professor “D”, por sua vez, informou com relação ao aluno João do curso de Educação Física que, “há o respeito, a vontade de ajudá-lo, não há exclusão, nem preconceito”.

Pôde-se analisar ainda, através das narrativas dos professores que, as relações interpessoais entre os colegas em sala de aula, vêm suprindo carências sobre procedimentos que envolvam a utilização de recursos a serem definidos pelos docentes, como se pode observar abaixo:

Eu fiz uma amostra de atividades, na qual o aluno [...] participou na quadra, e as pessoas nem sabiam que a gente tinha ‘um deficiente visual dançando’, [...] se apresentando com a turma de ginástica, que trocava de lugar desarvoradamente, que tinha uma movimentação frenética, que o grupo dele foi um grupo de montagem coreográfica bastante elaborada, e eles resolveram, o [...] trocava de lugar como todo mundo precisava trocar de lugar de forma que as pessoas não perceberam. [...] o mais maravilhoso que acontece é o grupo resolvendo as situações. [...] aí eu me sirvo [...] me aproveito do que o grupo propõe, até eu mesma. Professora “B” sobre o aluno do curso de Educação Física.

Nas aulas práticas, sim, sempre coloco um aluno, como se fosse um guia pra ele, então todas as vezes que a gente participa das atividades, ele está em contato com outro aluno... pra correr... pra ter a posse da bola...explico pra ele separadamente da turma o mecanismo do movimento, a mecânica do movimento, tem sido o que a gente tem feito. Professor “A” sobre o aluno do curso de Educação Física.

A verdade é essa, ela consegue acompanhar com a ajuda de uma colega, até o trabalho que eu passei agora foi em grupo, então eu não tive necessidade de reprodução em fonte maior, nada disso. Ela fez a prova com a colega dela em dupla. Professora “G” sobre a aluna do curso de Pedagogia.

A gente já tentava montar estratégias, de forma que pudéssemos passar o conteúdo para ela da forma mais fácil para ela. [...] passava as atividades em grupo, ou dupla, as quais os alunos iam lendo. [...] para que ela tivesse o mesmo entendimento e fosse no mesmo ritmo que eles, entendeu? [...] então, o trabalho em grupo, o que o pessoal faz? Debate sobre um tema, eu dou um tema relacionado ao que nós estamos estudando e eles debatem fora isso, eu também distribuo muitos textos em grupo e o grupo lê em voz alta, não muito extenso, uma folha e meia no máximo, e aí, a gente debate sobre aquele assunto [...] Professora “L” sobre a aluna do curso de letras.

Essas estratégias geradas das relações interpessoais entre os alunos, também são utilizadas nas avaliações, que como se pôde observar, através do relato da professora “B”, do curso de Educação Física, que ministra aula para o aluno João, com baixa visão, “As provas geralmente são em dupla”. Segue, abaixo, mais um relato acerca do assunto:

Acho que acabou havendo uma facilitação pra ele, não fiz exclusivamente por causa dele, estava dentro do prognóstico mesmo, dentro do planejamento para a prova, que a prova foi em dupla, a AV1 foi em dupla, então eu acho que isso foi uma, foi algo que pode facilitar também, houve uma discussão, com a sua colega, a colega que ele fez, enfim, acho que foi legal, acho que pra ele foi bom, porque houve uma situação de oralidade, eu já tenho hábito mesmo, já tenho uma vocação assim pra prova em dupla, gosto e acho que no caso dele foi interessante, pôde contribuir mais ainda. Professor “D” sobre o aluno de Educação Física.

A professora “J” da aluna Ana do curso de Pedagogia, por sua vez, afirma que, para a avaliação, utiliza provas ampliadas, quando necessário, mas também passa muitas atividades expositivas e em grupo.

Pôde-se analisar que essas estratégias utilizadas pelos professores, têm gerado bons resultados, pois têm auxiliado os alunos nas atividades desenvolvidas, porém, é importante atentar para a questão abordada por Fernandes e Orrico (2012), da importância da identificação da acuidade visual específica de cada aluno, para que se elaborem estratégias de adaptação adequadas para cada caso.

No caso da aluna Ana, do curso de Pedagogia e do aluno João do curso de Educação Física, que apresentam baixa visão com perda gradual, apesar dos diagnósticos serem distintos, as estratégias a serem utilizadas com os alunos devem ser as mesmas, pois os dois alunos precisam de textos com letras ampliadas e a luminosidade da sala de aula não pode ser muito forte, porque dificulta a visibilidade dos mesmos e, com relação às dificuldades apontadas pelos alunos, a questão da leitura do quadro, de textos impressos com fonte padrão e exposição de conteúdos em slides sem fonte ampliada dificultam a compreensão do que está sendo exposto.

A aluna do curso de Letras, que apresenta perda total da visão, por sua vez, informou, que suas dificuldades são quanto à matéria passada no quadro e textos impressos para realizar atividades em aula. A aluna informou ainda, que são poucas as vezes que consegue participar das aulas, e que atualmente, os professores estão se conscientizando mais e adaptando material.

As sugestões de adaptação de material dadas pela aluna se resumem a escrever a matéria no quadro, falando sobre o que está sendo escrito para que a mesma possa gravar a aula e sugere também que o professor salve o texto básico no *pendrive* para ouvi-lo posteriormente no programa do computador em áudio e assim, poder acompanhar os demais colegas nas atividades acadêmicas.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A interação e participação dos alunos que apresentam deficiência visual, relatadas pelos professores no momento da entrevista realizada, foram importantes, pois evidenciaram que vêm suprindo carências que ainda existem quanto à adaptação de material didático e utilização de recursos pedagógicos adequados em sala de aula.

As aulas expositivas, as atividades e trabalhos realizados em dupla ou em grupo, além da interação interpessoal fora da sala de aula, quando esses alunos se encontram para estudar juntos ou vão ao laboratório buscar recursos para realizar as atividades acadêmicas com os colegas que apresentam deficiência visual, têm sido demonstrações de que a colaboração e a interação entre o colega de classe “vidente” e os alunos que apresentam deficiência visual é uma estratégia que tem gerado bons resultados, tanto no desenvolvimento de ambos, como, para a promoção da inclusão no ambiente acadêmico.

Por outro lado, evidenciou-se também, que é preciso proporcionar a esses alunos, autonomia nas realizações das atividades, de forma que eles alcancem independência e possam acompanhar os demais colegas, participando ativamente das aulas.

Logo, analisou-se, outro aspecto importante que deve chegar ao conhecimento dos professores para que sejam elaboradas estratégias adequadas para adaptação de materiais didáticos e utilização de recursos pedagógicos, referente ao grau de perda da visão apresentado por cada aluno, pois dependendo da acuidade visual que o aluno apresente, serão necessárias estratégias específicas para cada caso.

Portanto, constatou-se, a partir do pressuposto de Fernandes e Orrico (2012, p. 110), a importância de uma equipe multiprofissional na identificação desses diagnósticos, para que, a escola/ Universidade possa adequar as adaptações curriculares e a utilização de recursos necessários para cada aluno, dependendo do tipo ou grau de deficiência que apresentem.

Evidenciou-se ainda, através da pesquisa realizada, que os alunos que apresentam deficiência visual, não se sentem excluídos ou menosprezados, pelo contrário, eles inspiram os demais, pela determinação e força de vontade que demonstram e sentem-se incluídos no universo que eles se encontram. Porém, vale ressaltar, que a adaptação propriamente dita dos materiais didáticos e a utilização de recursos pedagógicos, com vistas a aproximar cada vez mais o aluno que apresenta deficiência visual de forma independente das atividades acadêmicas, é de grande relevância para o desenvolvimento da autonomia desses alunos para viverem em sociedade.

Observou-se, portanto, que há a possibilidade de inserir esse aluno que apresenta deficiência visual no universo acadêmico e proporcioná-lo o mesmo acesso ao currículo que é utilizado com os demais alunos, desde que haja estratégias pedagógicas adequadas, que facilitem a interação deste aluno e sua participação ativa nas aulas.

Nessa perspectiva, constatou-se e recomenda-se, que além do trabalho do professor e do auxílio dos colegas de classe, é necessário também, que haja o suporte de uma equipe técnica especializada para a identificação dos diagnósticos e para orientação com relação às adaptações de materiais didáticos e os recursos pedagógicos necessários de acordo com cada patologia específica, como a utilização de contrastes de cores adequadas, impressões em Braille, textos gravados em áudio, dentre outros.

Em relação à instituição em que a pesquisa fora realizada, esse suporte, é encontrado no Laboratório de Didática Inclusiva (LaDIn), localizado na biblioteca da Universidade, que juntamente com a colaboração e interação dos colegas de classe, tem auxiliado na inclusão dos alunos que apresentam deficiência visual, identificando os graus de acuidade visual de cada aluno e elaborando estratégias para utilização de recursos pedagógicos para adaptação de materiais didáticos, direcionados para esses alunos.

Atualmente, o laboratório conta com mais dois alunos novos que apresentam deficiência visual, uma do curso de Direito, com baixa visão, apresentando diagnóstico de Retinose Pigmentar e um do curso de Educação Física, com perda total da visão, devido a um diagnóstico de Glaucoma, em que perdeu a visão de um dos olhos com 11 anos e a outra, com 15 para 16 anos de idade.

E, em ambos os casos, também foram identificados a participação e colaboração do colega de classe como estratégia de inclusão, o que evidencia a importância dessa interação para a promoção da inclusão, porém, essa relação interpessoal, deve ser aliada à equipe multiprofissional, que irá colaborar na adaptação dos materiais didáticos necessários e específicos para cada caso e, ainda ao trabalho do professor, que irá auxiliar esse aluno em sala de aula e nas atividades acadêmicas, que por sua vez, precisam elaborar estratégias adequadas de inclusão para aproximar o aluno que apresenta deficiência visual das atividades ministradas, desenvolvendo sua independência na realização das tarefas.

BIBLIOGRAFIA

CAMPOMAR, Marcos Cortez. **Do uso do “estudo de caso” em pesquisas para dissertações e teses em administração.** Revista de administração, São Paulo v. 26, n. 3, p. 95-97, julho/setembro, 1991. Disponível em: <http://www.pessoal.utfpr.edu.br/luizpeplow/disciplinas/metodologia/O%20uso%20de%20estudos%20de%20caso.pdf>. Acessado em: 22 abr. 2013.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; Orrico Hélio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social.** 2. ed. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012.

GLAT, R; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva.

OCHAÍTA, Esperanza; ESPINOSA, M^a Ángeles. **Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais.** In: César Coll, Álvaro Marchesi, Jesús Palácios e colaboradores; **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIRANDA, Bruna da Silva Ferreira. **Inclusão De Alunos Que Apresentam Deficiência Visual Na Educação Superior: Adaptação De Material Didático.** Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Letras e Ciências Humanas da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO – “Professor José de Souza Herdy”, Duque de Caxias – R.J/ 2014.

INTERDISCIPLINARIDADE E TECNOLOGIA: UMA REFLEXÃO PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO

GLHEVYSSON DOS SANTOS BARROS
Mestrando do PPGHCA – UNIGRANRIO
guersonbarros@gmail.com

CLEONICE PUGGIAN
Professora do PPGHCA – UNIGRANRIO
cleo.puggian@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar como um trabalho interdisciplinar e os recursos midiáticos podem vir a contribuir para o ensino, visto que o mundo passa por transformações em virtude do avanço tecnológico, surgindo assim, novas possibilidades de aprendizagens. Citamos como exemplo a construção do conhecimento através do projeto Ginásio Experimental das Novas Tecnologias Educacionais (GENTE), este criado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2013. Para trazer este debate nos apropriamos da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* do filósofo e sociólogo francês Edgar Morin.

Palavras-chaves: Interdisciplinaridade; Tecnologia; Ensino.

INTRODUÇÃO

A educação global tem sido foco de discussão entre estudiosos da área. Morin em sua obra, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, escrita a pedido da Unesco, faz uma análise de problemas que permeiam a educação e devem ser refletidos a fim de superá-los e promover um ensino que atenda as necessidades do que é definido pelo autor como era planetária.

São destacados como sete saberes primordiais: As cegueiras do conhecimento: o erro e ilusão: no capítulo um o autor destaca que todo conhecimento está sujeito a sofrer interferências do erro e da ilusão, cabendo a educação reconhecer os riscos e enfrentá-los; Os princípios do conhecimento pertinente: aqui é abordado a necessidade de transmitir o conhecimento de forma global, no qual o conhecimento é construído como um todo e não de maneira fragmentada; Ensinar a condição humana: Morin aponta que o ser humano deve se conhecer em toda sua complexidade, considerando assim, os aspectos físico, biológico, social, cultural, psíquico e histórico; Ensinar a identidade terrena: neste capítulo é colocada uma preocupação referente ao destino da humanidade, propõe-se aqui, estudar a era planetária iniciada no século XVI e o reconhecimento da identidade terrena; Enfrentar as incertezas: já no quinto capítulo é discutida as relações com o novo e a necessidade de enfrentá-las estrategicamente; Ensinar a compreensão: a importância de ensinar a compreensão educacionalmente perpassa a condição de superar preconceitos como racismo e xenofobia, podendo tornar o mundo mais tolerante. Este debate acontece no sexto capítulo da obra; A ética do gênero humano: no último capítulo a ética é posta em evidência buscando respeito mútuo e cidadania, considerando a dialógica indivíduo-sociedade-espécie como constituinte da condição humana.

Diante disso, abordaremos no presente artigo a inserção da interdisciplinaridade e da tecnologia no contexto escolar, considerando os saberes apresentados por Edgar Morin, todavia tendo por base principal os capítulos segundo, quarto e quinto. Além disso, nos apropriaremos de autores que apresentam escritos relativos ao tema a ser discutido.

A mundialização e sua influência na educação

O mundo encontra-se na era planetária desde o século XVI e a partir do século XX entramos na fase denominada como mundialização, o que de acordo com Morin (2000) influencia diretamente na nossa capacidade de percepção, pois a mundialização é marcada pelas inúmeras informações que surgem e sufocam a compreensão que temos das coisas. Isso, segundo o autor, se justifica pela falta de conexão entre o pensamento, ou seja, analisamos as partes separadas do todo, quando deveríamos considerar ambos ao mesmo tempo. Para ele “É a complexidade (a cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes) que apresenta problema” (Morin, 2000, p. 64).

A fragmentação do pensamento é algo a ser superado do ponto de vista educacional, pois “a incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar” (MORIN, 2000, p. 43).

Estruturar o pensamento de forma integrada e global é uma das principais necessidades para promover a educação do futuro, tendo em vista que a realidade mundial é multidisciplinar, transversal, multidimensional, transnacional, global e planetária (MORIN, 2000).

A partir disso, podemos pensar na importância de um modelo de ensino pautado no princípio da interdisciplinaridade que para Pereira (2009, p.1):

Pode ser traduzida em tentativa do homem conhecer as intenções entre mundo natural e a sociedade, criação humana e natureza, e em formas e maneiras de captura da totalidade social, incluindo a relação indivíduo/sociedade e a relação entre indivíduos. Consiste, portanto, em processos de interação entre saberes tão diferentes, e, ao mesmo tempo, indissociáveis na produção de sentido da vida.

Em consonância com Pereira, Morin (2000) afirma que, a compartimentação dos saberes acaba tornando invisíveis pontos primordiais à construção de conhecimento de mundo – o contexto, o global, o multidimensional e o complexo – e que deveriam estar em evidência a fim de tornar o conhecimento apropriado.

Entendendo o contexto como a relação entre as informações e as situações que elas ocorrem dentro do texto; global como a união de todas as partes de forma organizada; multidimensional como a junção de várias dimensões, neste caso referimo-nos ao homem (ser biológico, psíquico, social, afetivo e racional) e sociedade (constituída pela história, economia, sociologia e religião); e complexo como algo inseparável, “tecido junto” (MORIN, 2000, p.38). Consideramos que “a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (MORIN, 2000, p.38 e 39).

No entanto, a estrutura educacional que temos composta de disciplinas isoladas e com fragmentação do tempo, não viabiliza o pensamento que compreende as partes pelo todo e o todo pelas partes, sendo esta situação agravada pelo que Morin chama de hiperespecialização – excessiva especialização numa determinada área.

Segundo Frigoto (2008, p.42) a interdisciplinaridade no campo educacional é vista como um problema e uma necessidade dentro de dois planos, histórico-cultural e epistemológico. Para o autor na perspectiva interdisciplinar as peculiaridades e realidades sociais tornam-se objetos de discussão dentro do campo educacional e o conhecimento não é produzido de forma imparcial. A necessidade de diálogos na busca da objetividade torna-se um desafio a ser enfrentado por meio do trabalho interdisciplinar (FRIGOTO, 2008).

Alves et al. (2004) defendem que através da prática interdisciplinar é possível achar uma saída da disciplinaridade, de modo que é apontado como uma enfermidade que precisa ser vencida.

Apesar dos estudos marcarem a necessidade de se realizar um trabalho pautado numa proposta interdisciplinar, geralmente esbarram numa organização de trabalho que caminha para o lado oposto, que versa numa perspectiva fragmentada de conhecimento (FRIGOTO, 1995 apud PEREIRA, 2009).

Segundo Japiassú, (1994, p.1) “é por isso que 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”.

A era planetária marcada pelas relações universais por meio de recursos tecnológicos, por um lado reforça ainda mais a necessidade de se pensar de forma contextualizada e global, por outro reforça as incertezas, o medo do imprevisível (MORIN, 2000).

Segundo Weber, Santos e Cruz (2014) temos visto que o avanço tecnológico tem provocado na sociedade contemporânea constantes transformações, o que influencia diretamente no modo de viver dos indivíduos. Citamos como exemplo, os meios de comunicação, que proporcionam hoje uma comunicação mais rápida entre pessoas que residem em continentes diferentes.

Diante de tantas inovações, Morin (2000) afirma que, a partir do século XX, a história humana vive em um futuro totalmente imprevisível, diferente, por exemplo, das civilizações tradicionais que acreditavam num futuro previsível.

A tecnologia apresenta-se ao mesmo tempo como ícone inovador e transformador, proporcionando a sociedade uma série de recursos facilitadores do cotidiano, tais como aparelhos eletrodomésticos, telefones móveis, canais de pesquisa on-line, tratamentos medicinais, entre outros (MORISSO; BRACHTVOGEL; GONZÁLEZ, 2013; BIANCHI, 2010). Contudo, possui seu aspecto negativo, seja pela insegurança trazida, pois suas invenções acabam substituindo a mão-de-obra humana, aumentando o índice de desemprego, seja pela criação de armas propulsoras de guerras. Neste contexto, compreendemos que “não existem apenas inovações e criações. Existem também destruições” (MORIN, 2000, p.82).

Nesta perspectiva, Morin (2000) aponta que, a ciência proporcionou e proporciona muitas certezas, mas por estar em constante processo de mutação, inovação e criação acaba gerando também incertezas. Faz-se necessário então, conhecer e saber lidar com este cenário, preparando-se mentalmente e organizando estratégias para superar o imprevisível, cabendo ao sistema educacional promover situações favoráveis à formação dos indivíduos para este mundo incerto.

No que tange a educação, muitos são os terrenos incertos já que, trata-se da construção de saberes envolvendo sujeitos que possuem diversas bagagens históricas e que não devem ou não deveriam ser ignoradas (MORIN, 2000). E a metamorfose sofrida diariamente no mundo tecnológico contribui neste campo de incerteza, nota-se uma resistência em relação a inserção dos recursos oferecidos, como se eles disputassem espaços e saberes com os profissionais de educação ao invés de serem vistos como material alternativo (MORIN, 2000).

A dialógica entre ordem/desordem/organização colocada por Morin (2000) reflete com propriedade o atual contexto educacional em relação aos avanços tecnológicos. A escola encontrava-se numa zona de conforto, tendo total domínio dos saberes a serem passados e dos recursos a serem utilizados, era desconsiderado as experiências trazidas por quem só estava ali para receber informações, marcando o momento da ordem.

Ser receptor de saberes já não era suficiente, surgindo então novas correntes educacionais onde o indivíduo tem autonomia para construir seus saberes, as vivências de fora dos muros da escola são consideradas nesta construção, “a preocupação era dar outra dimensão ao ensino e aprendizagem, colocando o aluno no centro do trabalho escolar e ajudando-o a aprender a aprender, ou a investigar para aprender” (MARTINS, 2001, p.21). Neste contexto, outros recursos, além do quadro-negro e giz, fizeram-se necessários.

Os recursos multimídias são introduzidos nas salas de aula, causando resistência e desordem, já que muitos profissionais não conhecem ou não conseguem acompanhar o ritmo de evolução de tais recursos (JUNIOR; SALES, 2012).

Numa tentativa de organização, surgem investimentos de algumas secretarias de educação para área tecnológica. Tomamos como exemplo a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que criou o programa educacional Educopédia e vem equipando as escolas com recursos multimídias, citamos notebooks, data show, internet de alta velocidade, entre outros. Todavia, não podemos afirmar se os reflexos

destas ações, em longo prazo, serão positivos, negativos, construtivos ou destrutivos, pois como afirma Morin (2000, p.85) “a humanidade é conduzida para uma aventura desconhecida”.

Para Morin (2000, p. 64),

A mundialização, no estágio atual da era planetária, significa primeiramente, como disse o geógrafo Jacques Levy: “o surgimento de um objeto novo, o mundo como tal”. Porém, quanto mais somos envolvidos pelo mundo, mais difícil é para nós apreendê-lo. Na era das telecomunicações, da informação, da Internet, estamos submersos na complexidade do mundo, as incontáveis informações sobre o mundo sufocam nossas possibilidades de inteligibilidade.

Neste sentido é que se torna essencial um ensino contextualizado e globalizado, pois:

O que agrava a dificuldade de conhecer nosso Mundo é o modo de pensar que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar, uma vez que a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade (MORIN, 2000, p. 64).

Neste contexto, entendemos que a tecnologia além de contribuir para o processo de mundialização pode oferecer também suportes facilitadores da construção do conhecimento. Em seus estudos Morin (2000) defende uma contextualização e integração dos saberes. Partindo deste pressuposto, pensamos numa proposta de ensino interdisciplinar. Tendo em vista que, estamos na era planetária, também citada pelo autor, em que a tecnologia, “especialmente as tecnologias de informação e comunicação” (BIANCHI, 2010, p.226) se fazem constantes, apresentaremos possibilidades de trabalho com os recursos oferecidos por ela numa perspectiva interdisciplinar. Já que, para Gusdorf apud Fazenda (2014, p.28) “a própria filosofia da ciência moderna nos redireciona para a interdisciplinaridade”.

Sena (2011, p.2) entende que a utilização da tecnologia da informação e comunicação (TIC) nas escolas serviu como mais uma opção de uso pelos professores, pois “possibilitam através das mídias e tecnologias novas formas de transmissões de conteúdos pedagógicos, ampliando o acesso de informação e reconfiguram o espaço escolar”.

Segundo Bianchi (2010, p.228):

Elas integram o espaço escolar e vêm alterando, progressivamente, os modos de conceber a educação e o ensino, as formas tradicionais de conduzir a aprendizagem, de entender a relação entre professor-aluno, de produção dos saberes e apontam para um ensino interdisciplinar e participativo.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) vem demonstrando uma preocupação em atender a necessidade dessa era tecnológica, buscando a inserção destes recursos no contexto escolar. Diante desta preocupação foi criado o projeto piloto: ginásio experimental de novas tecnologias educacionais (GENTE), na Escola Municipal André Urani, localizada na comunidade da Rocinha, Zona Sul do Rio de Janeiro.

Figura 1 (Projeto GENTE)



O projeto que rompe as barreiras do ensino tradicional coloca o aluno como centro do processo de aprendizagem. Para isso, a estrutura física, o método e a gestão foram repensados. As salas de aula não possuem paredes demonstrado na figura 2, não existem turmas, os alunos têm acesso a netbooks, tablets, smartphones proporcionando espaço de autonomia para construção do conhecimento. Para mediar esta construção existem os professores mentores, que deixam de ser apenas transmissores de conhecimento passando a buscá-lo junto do aluno (RIO DE JANEIRO, 2013).

Figura 2 (Salas de Aulas sem paredes)



O ponto de partida para o ensino dentro do projeto é a plataforma Educopédia, criada em setembro de 2010 pela SME/RJ com intuito de auxiliar os profissionais da educação durante suas aulas, por meio de jogos educacionais, livros interativos, além de conteúdos organizados por ano de escolaridade, tendo por base as orientações curriculares da SME/RJ (RIO DE JANEIRO, 2010).

Dentro desta concepção, notamos que a proposta de reforma de pensamento posta por Morin (2000), a fim de possibilitar a articulação e organização do conhecimento vem se instalando. Haja vista que de certa forma finda a ruptura entre as disciplinas, facilitando a construção de conhecimento por meio de projeto interdisciplinar.

Como colocado por Morin (2000, p. 81) “o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo” e como vimos com Japiassú (1994), o novo causa medo, desconforto, insegurança. Essa insegurança foi sentida pela comunidade escolar no início do projeto GENTE, que surgiu de forma inovadora, trazendo incertezas. Entretanto, a ideia foi adotada acreditando que seria uma evolução e sob o olhar de Morin, (2000, p. 82) “toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o”. Sendo assim, houve uma reorganização, tanto no espaço físico quanto no método de ensino e no currículo para possibilitar o sucesso do projeto.

Entendemos que iniciativas como o projeto GENTE é o começo para atender a necessidade de “um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da *unidade/diversidade* da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo” (MORIN, 2000, p. 64 e 65).

Morin (2000) discursa sobre a importância de se criar uma identidade terrena, ou seja, estabelecer relações com o que é comum a todos, o planeta Terra. Tal relação pode ser construída com a contribuição de um sistema de ensino que gere uma organização de pensamento, em que a relevância do todo e suas partes não são desconsideradas, salientando, mais uma vez, a importância de um ensino num caráter interdisciplinar.

De acordo com o autor, tanto a separação quanto a união das partes do mundo foi proporcionada pelo processo de mundialização e destaca que “o mundo, cada vez mais, torna-se uno, mas torna-se, ao mesmo tempo, cada vez mais dividido” (MORIN, 2000, p.69). Diante disso, a educação ganha mais um desafio, o de trazer a tona o sentimento de pertencimento, e ensinar a viver, compartilhar, compreender, formar elos, “é necessário ensinar não mais a opor o universal às pátrias, mas a unir concentricamente as pátrias” (MORIN, 2000, p. 77). E para superar este e outros desafios que se colocam diante dela há a necessidade de se enxergar o todo, o contexto, o global, o complexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do futuro que vive mediante a tantas incertezas, deve ser refletida a fim de propiciar um ensino que considere o que há de mais novo. E levar em conta os saberes construídos fora da escola, superando os padrões tradicionais de ensino, que já não bastam na era planetária, promovendo assim, um ensino em que partes e todo ganhem a mesma importância e sejam trabalhados em sua complexidade.

Com o estudo realizado a partir da obra de Morin, percebemos que a inserção da interdisciplinaridade, como abordado neste artigo, e dos avanços tecnológico a partir de incentivos, tanto do Governo, com a realização de projetos como o GENTE, quanto dos professores no âmbito escolar, pode vir a transformar a educação, potencializando o aprendizado.

Contudo, sabemos que aceitar o novo vai além de modificar um jeito de ensinar ou utilizar novos instrumentos, exige ultrapassar os próprios anseios, vencer os próprios medos.

É preciso repensar a formação dos indivíduos não somente dentro da Educação Básica, mas também dentro das Universidades, de onde sairão os profissionais que ministrarão o ensino básico.

Acreditamos que tendo uso objetivado, a tecnologia não foi somente uma influência à mundialização, mas também uma grande aliada ao trabalho interdisciplinar. Entretanto, muitos professores apresentam resistência a qualquer sinal de mudança, nos referimos aqui, principalmente, a este movimento interdisciplinar e tecnológico que vem ganhando espaço na área educacional.

Inserir a tecnologia no plano de aula requer conhecimento do recurso a ser utilizado, requer tempo para conhecer, requer mexer com a zona de conforto adquirida. Bem como, desenvolver um trabalho interdisciplinar requer diálogo, troca de saberes, pesquisa. Portanto, fugir do trivial requer capacitação, estudo, e isso requer um tempo que muitos profissionais não estão dispostos oferecer ou estão impossibilitados de oferecer.

Além disso, a estrutura física precisa ser adequada a este “novo modo” de ensinar, deixando de ser um caso isolado como o da escola piloto que recebeu o projeto GENTE. Não podemos pensar a

interdisciplinaridade em salas de aula precárias, equipadas somente com giz e quadro-negro. A valorização da vivência de cada aluno deve ser posta em pauta, se apropriar das experiências trazidas para dentro da sala de aula pode dar mais sentido ao processo de ensino-aprendizagem, além de enriquecê-lo.

Perpassando as ideias de Morin, concluímos que, compreender e se apropriar dos sete saberes por ele apresentados faz-se necessário para o bem da humanidade, pois tais saberes giram em torno de problemas mundiais que interferem diretamente na formação do ser humano.

BIBLIOGRAFIA

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

BIANCHI, Paula. **Relato de experiência em mídia-educação (física) com professores da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC**. Pesquisa em educação física e mídia: contribuição do LaboMídia/UFSC. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2010.

FAZENDA, Ivanir C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

FRIGOTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problemas nas ciências sociais. In: JANTSCH, A, & BIANCHETTI, L. (Orgs.) Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problemas nas Ciências Sociais**. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campos de Foz do Iguaçu. v.10. n.1, p. 41-62, 1º sem. de 2008.

JAPIASSU – **Questão da interdisciplinaridade**. Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho de 1994.

JUNIOR, E. R.; SALES, J.R. **Os jogos eletrônicos no contexto pedagógico da educação física escolar**. Conexões: revista da faculdade de educação física da UNICAMP, Campinas, v. 10, n.1, p. 70-82, jan./abr. 2012.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF. UNESCO, 2000.

MORISSO, M. M; BRACHTVOGEL, C; GONZÁLEZ, F. J. **A Utilização das TIC por Professores de Educação Física de Escolas Públicas da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul**. II Educom Sul – Educomunicação e Direitos Humanos, Ijuí – RS – 27 e 28 de junho de 2013.

PEREIRA, I. B. **Interdisciplinaridade**. FIOCRUZ, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/int.html>>. Acessado em 26 dez 2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=1068329>. Acesso em 10 nov. 2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. 2013. Disponível em: < <http://gente.rioeduca.net/objetivos.htm>>. Acesso em 26 dez 2014.

SENA, Dianne Cristina Souza de; **As tecnologias da informação e da comunicação no ensino da educação física escolar**. Hipertextus Revista Digital, n.6, Ago. 2011.

SME/RJ. GENTE – SME-RJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6h83S6CkMVA> . Acessado em: 26 dez 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO – SME-RJ Disponível em: <http://gente.rioeduca.net/galeria.htm>. Acessado em 26 dez 2014.

WEBER, Aline; SANTOS, Edmea; CRUZ, Mara Monteiro da; **Letramento e alfabetização na cibercultura: crianças e jovens em rede, desafios para educação**. Leitura: teoria e Prática, Campinas, v.32, n.62, p. 59-73, jun. 2014.

INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL NO DIÁLOGO COM OS JOVENS

ELEONORA PORTO FERNANDES SANTOS
Mestranda do PPGHCA - UNIGRANRIO
e.p.fernandes.11@hotmail.com

CLEONICE PUGGIAN
Professora do PPGHCA - UNIGRANRIO
cleo.puggian@gmail.com

RESUMO

O trabalho investiga o modo pelo qual a nova organização pedagógico-curricular proposta pelas Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) incentiva práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, que sejam capazes de conduzir os estudantes para uma formação humana integral. Nesse sentido, buscamos explorar por meio dos relatos dos jovens estudantes do terceiro ano do ensino médio integral de uma escola estadual do município de Duque de Caxias, ouvir e conhecer as perspectivas destes estudantes sobre as atividades escolares que levem à articulação dos saberes para uma nova prática pedagógica. Para que isso ocorra, a pesquisa apóia-se no diálogo e na participação juvenil, tendo em vista as transformações sociais que estão em curso, de forma a gerar nas escolas propostas pedagógicas adequadas às necessidades de seus alunos. Entender tal processo de transformação é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola, sobretudo no que diz respeito ao ensino médio, nível de ensino que apresenta um dos maiores desafios educacionais com as maiores taxas de abandono e de distorção idade-série. De acordo com o Censo Demográfico de 2011, o Brasil possui 10,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, dos quais apenas 5,4 milhões encontram-se matriculados no ensino médio e pouco mais de 1 milhão de jovens nessa faixa etária estavam fora da escola. Diante desses dados torna-se relevante pensar em alternativas que beneficiem os estudantes e colaborem com a democratização da educação. Esperamos que os relatos dos jovens estudantes possam oferecer contribuições no que confere a organização curricular pautada em promover a interdisciplinaridade, ao lado da contextualização dos saberes escolares, visando superar a histórica dualidade entre educação geral e profissional considerando a necessidade de uma formação integral, articulada nos conhecimentos científicos e tecnológicos a uma formação sociohistórica, de caráter unitário.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; jovens; escola de ensino médio.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende contribuir para o debate sobre a nova organização pedagógico-curricular proposta pelas Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que incentiva práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, capazes de conduzir os estudantes para uma formação humana integral.

Como desdobramento desta reformulação curricular, considera-se o reconhecimento dos estudantes do ensino médio no contexto das múltiplas juventudes, o que permite uma reflexão mais aprofundada sobre o perfil dos jovens que estão hoje no ensino médio, um público heterogêneo, que traz para o interior das escolas uma diversidade de modos de ser jovem.

Esta proposta de reformulação curricular surge da necessidade de superar o caráter dualista, enciclopédico e fragmentado do atual currículo do ensino médio, em uma perspectiva de formação escolar mais integrada. De modo, a tornar o currículo do ensino médio adequado às necessidades individuais e geográficas dos alunos, com o propósito de reduzir as taxas de repetência e abandono escolar.

De acordo com o Censo Demográfico de 2011, o Brasil possui 10,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, dos quais apenas 5,4 milhões encontram-se matriculados no ensino médio e pouco mais de 1 milhão de jovens nessa faixa etária estavam fora da escola.

Estes dados tornam o ensino médio, o nível de ensino que apresenta um dos maiores desafios educacionais, o que torna relevante pensar em alternativas que beneficiem os estudantes e colaborem com a democratização da educação.

Assim, procuro neste texto, iniciar com uma breve análise a respeito da mudança curricular proposta pelas DCNEMs, com ênfase dada ao desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar que integre a totalidade dos componentes curriculares do ensino médio, partindo das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Para tal, parto do aporte teórico documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e dos estudos de FRIGOTTO (1995); JAPIASSU (1976); JANTSCH & BIANCHETTI, (1995); e POMBO (2008) para uma reflexão sobre a temática da interdisciplinaridade.

Em seguida, apresento alguns aspectos relacionadas à organização das práticas interdisciplinares de uma escola estadual do município de Duque de Caxias, através dos relatos dos jovens estudantes do terceiro ano do ensino médio integral, os quais são parte integrante da minha dissertação de mestrado que tem como objetivo revelar as narrativas de jovens estudantes do ensino médio de uma escola pública de Duque de Caxias sobre as atividades escolares propostas para a formação humana integral, fundamentada no diálogo e na participação dos estudantes como agentes de transformação de suas unidades escolares e de suas comunidades, conforme sinaliza as DCNEMs.

Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Em defesa de uma concepção curricular menos fragmentada e mais integrada.

A necessidade da interdisciplinaridade na produção e na socialização do conhecimento no campo educativo vem sendo discutida em vários marcos legais, dentre eles tomemos como exemplo o artigo 35, disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que diz respeito a uma perspectiva curricular para o ensino médio "[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...]" (BRASIL, 1996).

De modo que, a prescrição contida na LDB, já aponta para a elaboração de um currículo para a formação humana que induz a autonomia intelectual e a capacidade laboral dos alunos nesta etapa de ensino, tornando-os capazes de negociações contínuas com os conteúdos curriculares.

Uma vez que, é no ensino médio que o aluno desperta para a valorização do pensamento científico abstrato. A abordagem interdisciplinar na prática escolar permite transcender os limites de uma disciplina promovendo o intercâmbio mútuo, o que contribui para "[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos." (BRASIL, 1996).

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) indicam a integração dos conhecimentos de distintas naturezas a partir de um eixo comum: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, considerando a interdisciplinaridade, ao lado da contextualização como princípios para uma nova organização pedagógico-curricular na defesa de uma formação humana integral.

A ideia é tornar menos fragmentada e mais integrada às práticas escolares, visando romper com polarizações e fronteiras consolidadas ao longo do tempo, que caracterizavam cada disciplina escolar por ter seu próprio objeto de estudo e método específico de abordagem, isolando cada uma delas em compartimentos incomunicáveis.

Assim, o trabalho interdisciplinar possibilita consolidar e aprofundar conhecimento, atribuindo aos componentes curriculares à mesma relevância. Como consequência, permite uma visão mais completa do conhecimento, estabelecendo relações entre os conhecimentos escolares e o contexto social.

Portanto, torna-se necessário uma visão integrada da realidade, ciente que uma única área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino. Nesse sentido, cabe ao professor

criar situações em sala de aula que provoquem a reconstrução e a socialização do conhecimento com seus alunos por meio de relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências e/ou disciplinas.

Japiassu, um dos primeiros pesquisadores brasileiros a abordar o tema da interdisciplinaridade ressalta que o trabalho interdisciplinar na prática escolar.

[...] pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas, [...] isto é, há uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. (JAPIASSU, 1976, p.74).

De modo que, a abordagem interdisciplinar não trata apenas da interconexão dos conhecimentos das várias disciplinas, mas, sobretudo, da necessidade de problematizar o conhecimento nas suas dimensões sociais, éticas, históricas, políticas, e outras que lhes são constitutivas. Nas palavras de Jantsch e Bianchett (1995), trata-se de emprestar uma configuração efetivamente científica à concepção de interdisciplinaridade,

[...] que, a nosso ver, seria possível por uma adequada utilização da concepção histórica da realidade. Queremos afirmar também que, contrariamente à visão da interdisciplinaridade assentada na parceria, afirmamos que a questão a ser hoje levantada não é a parceria sim ou não, mas, quando e em que condições, uma vez que a fórmula (da filosofia do sujeito) parceria = interdisciplinaridade = redenção do pensamento e conhecimento não se sustenta. (JANTSCH e BIANCHET, 1995, p.18)

Esta concepção sobre a interdisciplinaridade estabelece uma dinâmica mais ampla do conhecimento, por isso “[...] falar hoje da necessidade da interdisciplinaridade já não depende mais da decisão do sujeito, individual ou de um grupo de indivíduos: é uma imposição do momento atual.” (JANTSCH e BIANCHET, 1995, p.21).

Portanto, a interdisciplinaridade não é vista apenas como uma demanda acadêmica ou um privilégio científico, mas acima de tudo, uma demanda social (JAPIASSU, 1976). Esta visão interdisciplinar contribui para o enfrentamento de novas demandas e necessidades sociais que primam para uma compreensão mais ampla da realidade, diante do contexto de transformações e incertezas do mundo contemporâneo, sobretudo pelos avanços trazidos pela ciência e pela tecnologia.

[...] estamos diante de uma realidade nova que exige de nós a capacidade para encontrar formas mais alargadas de pensar e que, muito provavelmente, tem a ver com as questões que se dão a pensar sob a palavra interdisciplinaridade. (POMBO, 2008, p.32)

Nessa perspectiva, as DCNEMs apresentam avanços na perspectiva de uma proposta curricular comprometida com o contexto social do estudante buscando atender suas demandas e expectativas por meio da interdisciplinaridade e da contextualização. Para que isso ocorra, assegura tempos e espaços próprios.

[...] para estudo expresso por atividades escolares diversificadas em torno de itinerários formativos garantidos na simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio. (BRASIL, 2012).

Assim, a proposta curricular das DCNEMs enfatiza arranjos curriculares que potencializem a integração dos conhecimentos de distintas naturezas a partir de um eixo comum: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, considerando a interdisciplinaridade, ao lado da contextualização como princípios para uma nova organização pedagógico-curricular na defesa de uma formação humana integral.

[...] o **trabalho** na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência, [...] a **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, [...] a **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida, [...] a **cultura** é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2012).

Como podemos constatar, as proposições das DCNEMs indicam à integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura em uma abordagem interdisciplinar, ressaltando a importância do diálogo nas atividades escolares, especialmente nas propostas para a formação humana integral. Mas, também na importância de articular o diálogo com os estudantes, para repensar, e talvez alterar práticas pedagógicas, buscando atender suas necessidades e anseios considerando o contexto social, no qual os jovens estão inseridos.

Portanto, para compreender como as atividades interdisciplinares ocorrem no cotidiano escolar, vejamos o que nos disseram os jovens estudantes concluintes da modalidade de ensino médio integrado ao ensino técnico de uma escola da rede pública estadual do município de Duque de Caxias. Adotamos nomes fictícios para preservar a identidade dos jovens entrevistados.

As atividades interdisciplinares na prática escolar

Em consonância com as DCNEMs buscamos ouvir e conhecer as perspectivas dos estudantes sobre as atividades escolares propostas para a formação humana integral. A partir do reconhecimento do jovem estudante como centro do processo educativo em uma formação humana integral, conforme determina as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: “[...] reconhecimento da participação social e do protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades.”(BRASIL, 2012).

Trata-se de reconhecer estes estudantes, como sujeitos dotados da capacidade de expressar suas experiências e expectativas escolares, conforme assinala Carrano (2010, p.22): “a possibilidade de reconhecer os jovens como sujeitos de conhecimento e de ação [...] perceber além do aluno quase silenciado, há um jovem querendo se expressar.”

Assim, para investigar como ocorre a dinâmica do trabalho interdisciplinar escolar, destacamos alguns depoimentos desses estudantes. Cabe ressaltar, que tomamos como constituição conceitual uma estrutura curricular que tem como finalidade garantir uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas para favorecer uma compreensão mais ampla do conhecimento, como foi possível observar no relato dessa jovem:

Fernanda, 18 anos: “Assim, [...] imagina você, [...] a gente tem muita matéria, [...] se a gente tivesse que pesquisar uma ‘coisa’ para cada matéria, [...] iria ser ‘milhões’ de pesquisa, [...] e a gente não tem tanto tempo assim, só à noite. E a gente não iria ‘pegar’ tão bem assim, [...] por exemplo, se eu tenho uma prova amanhã, eu posso hoje pegar o meu livro e lê tudinho, estudar tudo aquilo e amanhã, quem sabe? Eu já posso ter esquecido. Agora se a gente vivenciou aquilo [...] é quando a gente faz desse jeito, [...] a gente vê, [...] ah!

influenciou pra isso, [...] ah! na química faz isto, [...] ah! mas, [...] isto já é de física, [...] é mas no nosso corpo tem tal reação, [...] e já, junta com a biologia, tipo assim, você vê a teoria e vai para a prática, e na prática a gente lembra do que viu na teoria, e depois na prova a gente lembra do que viu nos dois, [...]”.

A natureza interdisciplinar também foi visível na interlocução entre as disciplinas da matriz curricular do ensino médio regular com as disciplinas do curso técnico, como nos conta esse jovem:

Pedro, 18 anos: “[...] a atividade proposta no regular (na disciplina de ciências), teve desdobramento no técnico e voltou para o regular, [...] geralmente, é um trabalho de exposição, [...] tem uns trabalhos que são bem legais, [...] a gente pegava o conhecimento e apresentava, mas acabava que a gente aprendia várias coisas, [...] como no trabalho de foguetes, [...] foguetes [feitos] de garrafas pets, [...] o princípio de Arquimedes que é usado até hoje para tubo de encanamento no rio. E no primeiro ano, a feira de ciências estava voltada para a física e no ano passado estivemos mais voltados para a química. Ano passado foi sobre bebidas: álcool, vinho, [...] eu gostei mais do da química, nós tivemos que fazer um processo de destilação. A gente botava água e saía cachaça do outro lado. A gente *‘tava’* tendo aula de fluidos no Inmetro, estávamos lidando com vidraçarias, a gente aprendeu a vidraçaria certa para fazer o processo de destilação da cachaça. No início assim, a gente ficou meio *‘avoado’*. A gente falou: como vamos conseguir os equipamentos para fazer. Aí a gente saiu andando dentro do Inmetro, porque lá é o ambiente de trabalho, e a gente falou *‘vambora’* procurar alguma coisa. Acabou que na base da conversa, um conhece o outro lá (Inmetro) e foi indicando e a gente conseguiu os equipamentos. Eles (Inmetro) também foram ajudando a gente a fazer.”

Nota-se que, esta mudança nos modos de organização e realização do trabalho escolar permitiu uma nova forma de conduzir o conteúdo do ensino médio. Além disso, o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar proporcionou condições para a formação de um jovem autônomo, enquanto decodificador e construtor de conhecimento.

Maria, 18 anos: “Da maneira que está, é bom, você aprender separadamente, mas também, poderia ter mais projetos, como este, [...] juntar os conhecimentos das matérias, principalmente na hora de fazer os trabalhos, que eu acho que é o momento em que a gente mais aprende, porque é uma coisa diferente, [...] a gente se empenha mais [...] e acaba passando para os nossos colegas, como a senhora viu na visitação [...], aí [...] é meio [...] eu acho mais interessante, mostrar a realidade pra gente, [...] então, a gente tem que ver um jeito melhor de falar, a gente vai pesquisar de uma forma, [...] mas vai transmitir de outra, [...] tentar trazer uma linguagem mais atual, dar exemplos do nosso dia a dia, [...] porque auxilia a gente e não ficar só naquilo teórico, pra gente realmente aprender aquilo! (bem enfático), porque vai chegar um dia que, a gente vai precisar colocar em prática.”

Ao que parece, a proposta de um trabalho interdisciplinar assegura uma aprendizagem mais satisfatória, no que se refere ao enfoque que se dá ao conhecimento por meio da conexão entre as disciplinas, gerando engajamento e motivação por parte dos estudantes. É o que revela o depoimento dessa jovem:

Marta (17 anos): “[...] as atividades previstas no currículo mínimo e no técnico, [...] até mesmo na feira de ciências, a gente, às vezes trata de várias matérias, com um tema, o do alcoolismo, como no ano passado. É até melhor, [...] o nosso desempenho acaba sendo melhor, [...] não é, [...] cada matéria passando uma pesquisa, [...] porque a gente fica vendo esse *‘negócio’*, tudo isolado. A gente vê a aplicação *‘daquilo’* ali, em tudo, [...] e até facilita mais, [...] facilita a aprendizagem, [...] porque a gente visualiza, porque tudo que se vê, ouve, e às vezes escreve é uma coisa mais fácil pra gente, [...] a gente *‘grava’* melhor, [...]

a gente sei lá [...] Aprende! [...] agora esse negócio de ficar só ouvindo, o que a gente ouve a gente esquece, o que a gente lê, a gente esquece, quem escreveu, a gente não lembra, [...] quando a gente vê o 'negócio', a gente grava, [...] quando a gente interage, participa.”

Nesse sentido, Frigotto (2008) esclarece que o trabalho interdisciplinar nas escolas não pode ser reduzido a uma soma ou arranjo de disciplinas, mas na relação de sentidos e significados de como se organiza e produz o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES

Conforme questiona Pombo (2005, p.2): “Qual é a reforma que hoje se não reclama da interdisciplinaridade?”. De fato, a reforma educacional nos diversos países tem apresentado a interdisciplinaridade como a resposta mais adequada para os diversos desafios pedagógicos.

No caso da recente reforma curricular proposta pelas DCNEMs, pautada em uma formação humana integral para os estudantes, o que se deseja é introduzir novas formas de apropriação do conhecimento contemplado na interdisciplinaridade e na contextualização, deixando de lado o caráter instrumental que tem sido organizado o currículo do ensino médio.

Assim, diante dessa concepção e conforme expresso nos relatos dos jovens entrevistados, o trabalho interdisciplinar permitiu viabilizar, uma organização curricular mediado na interlocução com outras áreas, expressa no potencial de aglutinação de campos de saber das áreas de conhecimento e no “[...] o diálogo entre os componentes curriculares e seus respectivos professores, com consequências perceptíveis pelos educandos e transformadoras da cultura escolar rígida e fragmentada.” (BRASIL, 2013, p.15).

Nesse sentido, a relação dialógica esta estreitamente relacionada à nossa condição de existir humanamente como seres humanos. Na perspectiva de um trabalho interdisciplinar que nos permite refletir e agir juntos na formação de sujeitos autônomos, conscientes, capazes de “pronunciar-se” diante das novas demandas sociais e políticas do contexto contemporâneo. Relembrando Freire (1980):

O diálogo é o encontro entre os homens, *mediatizados* pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p.82)

Além disso, a defesa de uma formação humana integral proposta pelas DCNEMs decorrente da prática educativa interdisciplinar possibilita formas de aproximar o conteúdo escolar de uma proposta humanista. O processo de “*hiperespecialização*” dificulta o entendimento de assuntos complexos, como por exemplo, a condição humana que fica dividida em muitas áreas do saber, como as ciências biológicas, humanas, literatura e artes, ou seja, a especialização não responde a problemas globais (MORIN, 2001).

Para concluir, ressaltamos a importância de promover o processo de humanização dos estudantes, que decorre da experiência humana dos educadores para o processo de escuta, a fim de perceber as singularidades desses jovens estudantes,

[...] filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos diversos que podemos construir [...] uma política de ensino médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente.” (FRIGOTTO, 2004, p.70).

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEFM, 1999.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I, caderno IV Áreas de Conhecimento e Integração Curricular*. Curitiba: UFPR. Setor de Educação, 2013.

CARRANO, Paulo. **Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência**. Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação: 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

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**. 8ª. Ed. Vozes, Petrópolis: 2008.

_____. Gaudêncio. *Sujeitos e Conhecimento: os sentidos do ensino médio*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, 34 M. (Orgs.) **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

JANTSCH, Ari. & BIANCHETTI, Lucídio. *Universidade e interdisciplinaridade*. In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs) **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Ed. IMAGO, 1976.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

POMBO, O. *Interdisciplinaridade e integração de saberes*. In: **Linc em revista**. v. 1, n. 1, 2005.

A NARRATIVA NA DECISÃO JUDICIAL E A TRÍPLICE MÍMESE DE PAUL RICOEUR

CARLOS ANTONIO PEREIRA DA SILVA
Mestrando do PPGHCA - UNIGRANRIO
profcp@ig.com.br

JOAQUIM HUMBERTO DE OLIVEIRA
Professor do PPGHCA – UNIGRANRIO
jhumberto@uol.com.br

MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA
Professor do PPGHCA – UNIGRANRIO
professorvilaca@gmail.com

RESUMO

Em *Arte Poética*, de Aristóteles (NASSETI, 2011), a tragédia é a imitação das ações da vida, em uma forma extensiva, embora com começo, meio e fim nas intrigas que possam ocorrer na narrativa trágica. A Mimese, imitação, está presente como agenciamento dos fatos (HEITICH, 2010. Em Paul Ricoeur (2012) que a mimese vincula-se à criação, na compreensão dos sentidos presentes na narrativa. A Mimese é dividida em Mimese I, Mimese II e Mimese III. A primeira como “pré-compreensão do mundo da ação” (RICOEUR, 2012), a Mimese II como uma configuração, mediadora entre a Mimese I e III, está última a reconfiguração das ações narrativas, como o mundo do leitor. No direito, esta tripartição é representada primeiramente pelos elementos que formam o pensamento social dos cidadãos que vão influenciar nas decisões da justiça. E o juiz, em sua decisão, é o construtor e leitor dessa reconfiguração narrativa, Mimese III, em um tempo presente, mas que sob o ponto de vista da construção das sentenças judiciais sugeridas por Ronald Dworkin, vistas como romances, em capítulos, as decisões ocorridas no passado, em casos semelhantes, serão base para análise e formação de Decisões. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é mostrar que a decisão judicial mais próxima da realidade dos sujeitos que fazem parte do processo judicial e sujeitos da sociedade que está inserido o sistema judicial é aquela que tem uma narrativa formada por uma estrutura com um sentido literário, decisões criativas e sempre em transformações.

Palavras-chave: Narrativa; Decisão; Mimese.

INTRODUÇÃO

A Constituição faz do judiciário um sistema harmônico, coerente e legalista, pois assim que deve ser para que haja a chamada segurança jurídica, ou seja, nada pode ser decidido pelo Justiça sem a mínima conformidade com a lei máxima de uma país. Dessa forma, tem-se o julgador o único caminho a seguir que é o respeito à Carta Magna e às leis oriundas do poder legislativo. Será?

A vida social hoje é conduzida por um tempo célere que faz aumentar a ansiedade para se alcançar os sonhos, objetivos e planos, divididos com múltiplos afazeres. Em meio a tudo isso, informações e conhecimentos são emitidos pela locução de várias vozes e tipos de linguagem. Vivemos em um mundo polifônico.

Porém, a postura monofônica do julgador e a polifonia dos tempos atuais leva o julgador a ter em suas decisões caminhos que possam visualizar as vidas e comportamentos sociais de cada sujeito em suas sociedades, a fim de contribuir como um novo fazer narrativo nas decisões judiciais. É pela tríplice *mimise* de Paul Ricoeur (2012) que mostramos como uma nova construção do discurso jurídico nas decisões é possível amenizar a positivização do direito nos tribunais.

Na *mimese I*, a pré- compreensão estão as necessidades humanas, as intrigas, a formação cultural de um povo e de um indivíduo, em uma diversidade ideológica. “Na ideologia, o modo imediato do *aparecer* (o *fenômeno*) social é considerado como o próprio ser (a realidade do social)” (CHAUÍ, 2011, pág. 30).

Diante da análise tripartida da *mimese*, presente na concepção narrativa de Paul Ricoeur (2012), é possível valorar a construção da pré-configuração ou pré-compreensão, na análise da narrativa jurídica efetuada pela Teoria do Direito Contado (DWORKIN, 2001). Com a decisão do juiz e a descrição dos fatos relacionados, como também os depoimentos do autor, do réu e das testemunhas, a construção da narrativa está relacionada a uma realidade empírica existente no processo.

A *Mimese II* é concretizada pelo Direito propriamente dito, em sua estrutura de formação, seja pelas leis, pelas doutrinas jurídicas ou pelas decisões superiores dos tribunais, como as jurisprudências e acórdãos. E o juiz, em sua decisão, é o construtor e leitor dessa reconfiguração narrativa, em um tempo presente. Aproximando-se, dessa forma, do ponto de vista da construção das sentenças judiciais sugeridas por Ronald Dworkin (2001). Para este, elas são vistas como romances, divididos em capítulos, justificando as decisões ocorridas no passado, para casos semelhantes, como base para análise e formação de novas sentenças. Completando a trílice *mimese*, temos *mimese III* como o encontro do leitor diante da leitura da narrativa propriamente dita. Nessa parte, o juiz tem em suas mãos a oportunidade recriar seu discurso a fim de tanto ele quanto qualquer leitor das decisões veja a presença da criatividade e reconstrução do texto jurídico não mais como homoganeamente positivista, mas conciliador e humanista.

1. Gênero Textual: Decisão Judicial

Bakhtin (2011) identifica o gênero textual nas relações sócio- históricas propícias à formação do texto utilizado na comunicação entre os falantes da língua. Essa sua escolha, justamente, permite diferenciar aquela noção inicial da de tipo textual. Esses são construções linguísticas que impõem regras tanto para decorar como para escrever um texto para as provas: a narração, a argumentação, a descrição e as injunções.

Quanto gênero, as decisões se apropriam da característica de um texto produzido por vários autores sociais, de várias culturas e pensamentos. Inscrevem-se, portanto, nessas decisões ações oriundas de uma comunicação sócio-interativa entre os sujeitos do discurso jurídico e a sociedade propriamente dita.

A decisão judicial é um enunciado particular que não é isolado dos demais sujeitos que a compõem: juiz, autor e réu. A sua estrutura composicional, formada pela lei e pelas normas, também guarda, nas entrelinhas do seu discurso, aspectos naturais da interação humana: o diálogo mantido entre os sujeitos sociais e a realidade existente em torno do fato jurídico que originou o processo no judiciário. A partir desses dados, é possível definir o que vem a ser o gênero textual decisão.

O Novo Código de Processo Civil, Lei 13.105, de 16 de março de 2015, distingue sentença de decisão interlocutória. A primeira põe fim ao processo na sua fase de conhecimento, enquanto a outra “passa a ser definida como todo pronunciamento, de cunho decisório, que não se confunde com a sentença, nem põe fim ao processo ou a alguma de suas fases” (DONIZETTI, 2015, p.170).

Todos os atos da decisão se estruturam em torno de uma direção objetivista: atender à lei. Para os positivistas, mantidos sob os pilares objetivistas, pertencem à ciência do Direito somente as proposições descritivas (DWORKIN, 2001). O que justifica que ações² e decisões judiciais sejam ainda textualizadas pelas descrições dos fatos e leis, sem conceder a mínima importância aos sujeitos do discurso jurídico.

A exigência da segurança jurídica nas decisões judiciais faz com que o julgador tenha em suas mãos conceitos doutrinários e normas constrangedoras, a fim de tornar essas decisões textos distantes da discricionariedade. Sem, no entanto, dissimular que a “decisão é um ato de responsabilidade política”

² “O mesmo que processo judicial ou demanda. Direito de invocar proteção da Justiça e agir de acordo com as suas normas”. In: Pequeno Dicionário Jurídico. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

(STRECK, 2014b, p.3), nenhum juiz pode decidir por convicções pessoais, sem deixar de fundamentar sua análise processual pela norma que se aproxima dos princípios gerais do direito e dos costumes.

2. A Trílice Mimese de Paul Ricoeur

Na *mimese I* ocorre a representação narrativa do mundo. Presentificam-se e concretizam-se as ações criadas e existentes pela pré-compreensão de símbolos; pela semântica que representa esses símbolos e pelo agir humano a partir da formação identitária de cada ser no tempo narrativo. Essa pré-compreensão só é possível a partir do conhecimento das estruturas inteligíveis, das fontes simbólicas e do caráter temporal que constituem a parte básica da ética que venha a formar a narrativa, anterior à própria construção moral.

No primeiro momento, podemos comparar a *mimese I* aos elementos que antecedem o texto jurídico, às decisões e até mesmo às instituições jurídicas. Nessa fase, a identidade, a memória, a cultura, a moral, a ética, o conceito de justiça e de direito, e o imaginário histórico e social de um povo se fazem presentes como justificativas para a concretização do direito, anterior à sua forma normativa.

A característica temporal é elemento constitutivo da Mimese I como também da Mimese II e III. Na Mimese I, no discurso jurídico, o tempo da narrativa é moldado pelos elementos culturais que permeiam o nosso meio social e, conseqüentemente, as decisões judiciais.

Cabe à *mimese II* conectar o mundo prático existente da *mimese I* e com o mundo do leitor da *mimese III*. Na *mimese II* se contemplam elementos diversos como os sujeitos, intenções, circunstâncias, os objetivos, meios e fins.

No discurso jurídico, ela corresponde à fase de justificação, quando o atuante do direito justifica as realidades, os contextos existentes, com a realização concreta da lei ou norma jurídica. Essas justificativas não podem ser feitas tendo como base apenas os fatos individuais, mas devem também se pautar em normas universais, capazes de atingir todos que necessitam da justiça como instituição eficaz.

Assim, como na Literatura, o Direito na *mimese II* tem a função da mediação, integrando fatores de construção do pensamento social, de todos os que compõem a sociedade atual, com os acontecimentos próprios da *mimese III*.

A concepção narrativa do Direito, adequada à *mimese II*, o percebe como uma instituição social-histórica, ajustada a uma ordem instituída pelo Estado-Juiz, concretizada pelas leis, jurisprudências, doutrinas e costumes. Elementos decorrentes de significações construídas e instituídas na *mimese I*, e, a partir da *mimese II*, concretizadas pela efetivação da relação entre os indivíduos e o Direito.

Na *mimese II*, a lei existe enquanto lei somente por sabermos que é preciso obedecê-la, pois se assim não fosse, não haveria motivo para a sua existência. Porém, é na formação da narrativa contada que podemos desfazer o pensamento único do discurso jurídico como irreversível.

Com a função de configurar a relação concreta entre a *mimese I* e *mimese III*, a compreensão própria da *mimese II* contraria ideia do discurso analisado presente na teoria positivista do direito. Pois, temos para a teoria contada do direito, sob o ponto de vista da narrativa pautada pela visão romancista, a preocupação em conferir o sentido mais leal a um texto, eficientemente simples e coerente, com a realidade contemporânea, com a sua reconstrução narrativa, a partir de um discurso comunitário e aberto a outras decisões a outros pensamentos.

Há, portanto, na *mimese II* o que se pode denominar de significação simbólica de poder, ou seja, a representação instituída de um poder simbolizado pelas leis, códigos, doutrinas, enfim, por toda a concretização do texto legal, sob um subjetivismo racional, por atos pensados e com conseqüências reais repletas de lacunas, à espera de serem, mais à frente, preenchidas pelas práticas da leitura.

Ainda em relação à estrutura da narrativa, as intrigas que na maioria das vezes fazem a compõem, com os seus acontecimentos individuais de uma história contada, muito se assemelham a um processo, onde cada fato analisado pelo juiz está vinculado à lei concretizada pelo poder legislativo. Nessa fase mimética, segundo Paul Ricoeur (2012), se realiza a configuração da narrativa. Fase da narrativa, que permite concretizar a esquematização da estrutura. No Direito, faz-se essa esquematização pela

concretização da presença da instituição, da lei e dos entes julgadores do processo: juiz, defesa e acusação.

Na *mimese III*, podemos dizer que é o encontro do mundo autor-criador (BAKTHIN, 1994), o mundo narrativo do texto, com o do leitor. Esses mundos, que muitas das vezes se contradizem, tanto na literatura quanto na narrativa do discurso jurídico. Mas, o mundo do leitor é refeito pelo modelo do mundo da literatura. A narrativa então apresenta uma completude de significação com esses mundos, a partir do ponto de vista histórico, construído pelo tempo. A eficácia da narrativa somente acontece a partir da participação do leitor como co-autor dessa narrativa.

Nesse momento da *mimese*, a narrativa jurídica se efetiva no encontro do seu texto com o leitor, resultando na eficácia da produção narrativa. Desfaz, ao mesmo tempo, a pretensão da abordagem particular dos juízes como resultado, ao aproximá-los da teoria política e filosófica sensível às questões do mundo. O juiz, como leitor e produtor textual da sentença, não abre mão de compartilhar, como indivíduo, da sociedade onde estão outros leitores e sujeitos de vozes participantes do discurso jurídico.

Na *mimese III* se verifica a fase onde o leitor é o julgador do texto literário e, porque não, do discurso jurídico. Essa observação detecta-se na análise do romance moderno, como o de Dostoiévski. O seu romance, *Crime e Castigo* (2013), requer leitores como co-idealizadores da sua obra. Nessa fase, da refiguração, o leitor é também participante da narrativa em decorrências das suas experiências vividas.

A refiguração na *mimese III*, proposta por Paul Ricoeur (2012), é uma forma de reorganização das experiências dos co-autores, leitores, no tempo. Tempo esse atualizado tanto por leitores da Literatura quanto pelos do Direito, ao usufruírem do imaginário individual e coletivo como elemento para compor pensamentos e decisões. No Direito, esse tempo sucede no espaço jurídico dos tribunais.

O leitor, na *mimese III*, remodela sua imagem e refaz sua crítica em relação a si mesmo a partir dessa circularidade de cenas de reflexão, ou seja, do cotidiano da sua vida social e de toda a comunidade; dos novos fatos semelhantes ou diferentes, surgidos no meio social onde vive, em fim de histórias que possuem outras vozes construídas por outras identidades.

A *mimese III* também está inserida no mundo do leitor do discurso jurídico. Assim, o juiz-leitor e o próprio sujeito social, presentes de forma polifônica na decisão, fazem parte de mundos, como na literatura, que se juntam em busca do entendimento e compreensão do espaço social em que estão envolvidos.

Admitindo-se que o Direito existe em relação aos fatos humanos e, por consequência, político, se faz necessário que a narrativa jurídica, então, seja englobada, no litígio das reivindicações, por argumentos e discussões de proposições. Conclui-se, então, que os postulados da teoria analítica estão fadados ao fracasso argumentativo, uma vez que cada um de nós, principalmente os atuantes do Direito, emitem juízos de valor ao que se lhe é apresentado. A narrativa jurídica, por esses fatores, é verdadeiramente complexa.

Decidir casos controversos no Direito é mais ou menos como esse estranho exercício literário. A similaridade é mais evidente quando os juízes examinam e decidem casos de *Common Law*, isto é, quando nenhuma lei ocupa posição central na questão jurídica e o argumento gira em torno de quais regras ou princípios de Direito “subjazem” a decisões de outros juízes, no passado, sobre matéria semelhante. Cada juiz, então, é como um romancista na corrente. (DWORKIN, 2001, p. 238)

As decisões do juiz, por outro lado, não estão vinculadas ao seu pensamento, ao seu agir de conhecedor das normas e princípios, mas a um tempo histórico, contextual, aos movimentos sociais e à pluralidade cultural existente no espaço onde todos são sujeitos de transformações. Valoriza-se, quando invocamos a similaridade entre o Direito e a Literatura, a importância da interpretação dos textos jurídicos e a argumentação das discussões. Mas para isso, é preciso que os “autores” dessa narrativa também façam parte da intriga, enfatizando a “força performativa - mais do que imperativa- que se atribui às normas jurídicas” (OST, 2007, p.46)

[...] notaremos que o direito analisado, que se articula em torno de pirâmides de normas e escalonamento de poder, apreende com dificuldade o caso particular e as pessoas

individuais, enquanto o ponto de vista inverte-se, evidentemente, no caso do direito contado. Aqui, é a partir da história singular que o direito se reconstrói, é a partir do caso particular que sua racionalidade é posta à prova. (OST, 2007, p.46)

Quando a construção do romance em cadeia, enfatizada por Dworkin (2001), passa a ser o ponto de comparação para melhor interpretar o processo jurídico, deve-se considerar que o julgador poderá ser crítico em relação ao primeiro capítulo e que deve ter ciência de qual objeto de interpretação está sendo visto. O julgador não é uma voz sozinha durante o processo de interpretação do novo fato jurídico. Sob valores a serem vistos, principalmente do valor legal, ter-se-á uma interpretação a que não se negue valores de justiça e o devido processo legal.

No plano do direito narrado ou contado há uma preocupação com a estrutura temporal, enquanto estrutura da história, dos acontecimentos, das intrigas, do enlace internarrativo, que permite a narrativa do Direito como romance. O Direito narrado ou contado está relacionado com uma interpretação que foge tanto da visão descritiva do Direito analisado, quanto da sua interpretação somente subjetiva.

No ato de análise do processo, tem o julgador o dever de levar em consideração todas as nuances presentes nas mimeses I e II. Todavia, a interpretação dada a partir de uma leitura comparativa ao romance, dará às partes o justo reconhecimento (RICOEUR, 2008) da sua vitória ou derrota, em decorrência de uma sociedade formada por sujeitos de direitos, vinculada não mais a um direito estruturado, porém pensado e em diálogo com a sociedade.

A voz da sociedade é de suma importância no discurso jurídico. Por isso, o juiz, na mimese III, deve levar em consideração esses preceitos, a fim de conduzir sua decisão com o máximo de certeza das suas convicções diante do justo, diante do saber profissional e do saber social apresentados como fundamentos vinculados à realidade social existente:

Como consequência de sua decisão, caberá a uma das partes do processo a derrota, e caberá à parte vencedora reconhecer o outro como sujeito de direito, e não como vitória diante de uma vingança judicial conquistada. Essa visão de entendimento apresentada por Paul Ricoeur (2008) também é coerente com a estrutura da narrativa contada a partir da sua tríplice mimese. Nesse caso, o julgador visa o seu discurso como texto analisado do processo, e não como discurso competente instituído, portanto, como discurso democrático, identificado com as partes e com a sociedade.

A ideologia teme tudo quanto possa ser instituinte ou fundador, e só pode incorporá-lo quando perdeu a força inaugural e tornou-se algo já instituído. Por essa via podemos perceber a diferença entre ideologia e saber, na medida em que, neste, as ideias são produto de um trabalho, enquanto naquela as ideias assumem a forma de conhecimentos, isto é, de ideias instituídas. (CHAUI, 2011, p.17)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O imaginário social que, segundo Castoriadis (1985), realiza a própria sociedade como uma instituição social histórica, sociedade esta em que a linguagem, nesse ponto, se mescla à própria formação da instituição social histórica, pertencendo a essa instituição como elemento também identitário. É nesse contexto, que a Tríplice Mimese de Paul Ricoeur (2012) se coaduna com a proposta de construirmos uma narrativa jurídica coerente com a realidade em que estamos inseridos.

O Positivismo Jurídico enfatizado em Kelsen (2014) não mais é um ponto importante em um discurso em que esteja imperando a norma jurídica. É necessário refazer conceitos e desfazer pré-conceitos que inviabilizem o acesso a todos leitores a um discurso judicial estereotipado. Nisso engloba-se como elementos da mensagem jurídica o julgador. E o começo de uma transformação está no modo como apresentar essa narrativa e fazer com que o texto formado seja composto por vozes sociais de sujeitos que compõem todo o conjunto de elementos que servem à pré-compreensão (mimese I), formada por valores e comportamentos; a configuração (mimese II), representada pelas instituições e normas: e a reconfiguração (mimese III), pelo

interpretação e sentido que o leitor dá ao discurso narrativo proposto. Tudo isso sob viés significativo proposto por Ronald Dworkin (2001) em construir uma sentença ou decisão judicial conforme fosse um romance, em que cada juiz contribua na formação da sentença, formando “capítulos” e conseqüentemente dando à sentença um corpus de obra literária, com criatividade e humanização.

BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. **Aplicação do Direito e Contexto Social**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Ed. 6ª Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Editora Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

BRASIL, República Federativa do. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 08 Jul 2015.

CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto. Os domínios do homem**. Vol.II. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DONIZETTI, Elpidio. **Novo Código de Processo Civil Comentado**. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

DWORKIN, Ronald. **Domínio da Vida: aborto, eutanásia e liberdades individuais**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **De que maneira o Direito se assemelha à literatura**. Cap.6. In: Uma Questão de Princípio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

LORENZETTI, Ricardo Luís. **Teoria da Decisão Judicial. Fundamentos de Direito**. 2ª Ed. Tradução de Bruno Miragem. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estado do Direito**. 36ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2014.

OST, François. **Contar a Lei: As fontes do Imaginário Jurídico**. São Leopoldo,RS: Editora Unisinos, 2007.

PAULO, Antonio de. **Pequeno Dicionário Jurídico**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

RICOUER, Paul. **O Justo**. Vol.1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

_____. **O Justo**. Vol.2. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

_____. **Tempo e Narrativa**. Vol.1. A intriga e a narrativa histórica.

HEITICH, Paulo Ricardo. **Paul Ricouer: A Tríplice Mimese**. Anais IX Semana Acadêmica de Filosofia, Unicentro 2010.

OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de. **Dworkin: De que maneira o direito se assemelha à literatura?** Revista Direito e Práxis. Vol.4, n.7, pp.368-390, 2013.

RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER NA POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: NOTAS DE UMA PESQUISA

NATALI GOMES JULIO
Mestranda do PPGHCA – UNIGRANRIO
historiadora.rj@hotmail.com

ANGELA MARIA ROBERTI MARTINS
Professora do PPGHCA – UNIGRANRIO
angelaroberti@uol.com.br

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar as reflexões iniciais da pesquisa *Mulheres em comando: relações de gênero e poder na polícia civil do estado do Rio de Janeiro*, que está sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO. Uma abordagem preliminar revela que a polícia civil é uma instituição tradicionalmente masculina e que a presença de mulheres em sua estrutura organizacional impactou as atividades de polícia em seu conjunto, estabelecendo tensões de gênero e subvertendo relações de poder. Nossa contribuição para esse evento, enfatiza a premissa de que a questão de gênero estabelece a existência de espaços para o masculino e o feminino, sendo a diferenciação sexual construída e reconstruída histórica e culturalmente. Busca-se, assim, um duplo movimento: problematizar a dimensão de poder nas relações de gênero entretidas no interior da polícia civil, espaço, ainda hoje, entendido como culturalmente masculino; e refletir acerca da relação entre o ingresso das mulheres na polícia civil e os movimentos feministas que proporcionaram maior conscientização e mobilização feminina para mudanças na sociedade.

Palavras-chave: Mulher – Gênero – Polícia Civil – Sexismo.

INTRODUÇÃO

Esse texto é parte de um projeto de pesquisa, em fase inicial, que vem sendo realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO. Intitulado *Mulheres em comando: relações de gênero e poder na polícia civil do estado do Rio de Janeiro*, o projeto se volta 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. Nessa perspectiva, centra a reflexão na experiência de algumas mulheres-delegadas, analisando seus discursos e formas de atuação, com o propósito de discutir o embate entre a tradição e a inovação em diferentes sensibilidades.

Fundamentada num aporte interdisciplinar que aproxima a História, a Sociologia e a Antropologia, a pesquisa estabelece um diálogo com as narrativas das mulheres-delegadas, registrando e dando visibilidade a trajetórias de mulheres que se movimentaram no sentido de transpor permanências e resistências, de modo a (re)inventarem suas vidas num espaço tradicionalmente masculino.

Inicialmente, a pesquisa, orienta-se pelas seguintes questões: Como as mulheres-delegadas se vêem? Por que fizeram essa escolha profissional? O que significa ser delegada? Como se dão as relações de poder entre as delegadas e os seus subordinados?

Essas questões centrais poderão ser desdobradas à medida que a pesquisa se torne mais intensa e profunda. Existe, inclusive, a possibilidade de estender a pesquisa aos delegados, procurando investigar como se dão as relações de poder entre as delegadas e seus pares, isto é, os delegados. O que dizem eles das mulheres-delegadas? Como dizem das mulheres? Sem perder de vista seu foco central, que é compreender o poder como um exercício hegemônico masculino, exercido de maneira inversa pelo feminino;

perscrutando estranhamentos e conflitos nas relações de gêneros no espaço das delegacias comandadas por mulheres.

Uma abordagem preliminar revela que a polícia civil é uma instituição tradicionalmente masculina e que a presença de mulheres em sua estrutura organizacional impactou as atividades de polícia em seu conjunto, estabelecendo tensões de gênero e subvertendo relações de poder.

Nossa contribuição para esse evento, portanto, encaminha-se nessa direção, sendo dada através da apresentação da proposta de pesquisa que estamos desenvolvendo e do relato dos resultados iniciais dessa experiência.

RELAÇÕES DE GÊNERO: ALGUMAS REFLEXÕES

Foi no século XVIII, em meio ao movimento Iluminista, que surgiu a concepção de sujeito universal, na qual se partia do pressuposto que falar de homem era, também, falar da mulher, ou seja, elas estariam incluídas. O sujeito universal Iluminista, portanto, é masculino. A condição feminina mudava muito pouco ou quase nada. À mulher era reservado o espaço da casa, o cuidado para com os filhos e o marido. Fiscal de si mesma, deveria sempre preservar a moral e os bons costumes.

É um engano afirmar que as mulheres estão incluídas na história ao cogitarmos a existência de um sujeito universal ou mesmo nos referirmos à humanidade. Nas últimas décadas, estudos feministas vêm trabalhando no sentido de trazer à tona a mulher como sujeito histórico, revelar o que foi escondido pela nebulosidade de uma estrutura falocêntrica, constituindo, assim, sua historicidade como protagonista da história.

No Brasil, os estudos de gênero começaram a ser realizados a partir dos anos 1980, influenciado pelos movimentos feministas, que há tempos movimentavam a França e os Estados Unidos. As reivindicações feministas atraíram a atenção dos historiadores que começaram a vislumbrar a possibilidade de uma história de gênero.

...transformações na historiografia, articuladas à explosão do feminismo, a partir de fins da década de 1960, tiveram papel decisivo no processo em que as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da História. (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 285).

A mulher, como objeto de estudo, causava estranhamento e até mesmo falta de credibilidade, pois se acreditava que se tratava de um estudo imbuído de parcialidade e falta de critérios acadêmicos. Ainda podemos encontrar alguma resistência quanto ao tema, que ainda é relativamente recente e carece de mais pesquisas. Porém, mudanças ocorreram e os estudos de gênero vêm conquistando cada vez mais espaço. A busca por renovações no meio acadêmico trouxe estudos diferenciados, longe de temas acadêmicos mais tradicionais e dominantes pois "... o predomínio prolongado da História Social, de tradição marxista, secundarizou demais o campo da subjetividade e da dimensão simbólica." (RAGO, 2012, p. 42). Redefinir parâmetros e desconstruir conceitos alicerçados em uma estrutura falocêntrica de origem patriarcal é trabalho árduo e contínuo.

...os estudos feministas propõem uma redefinição dos processos de subjetividade, uma crítica ao conceito de identidade e de racionalidade. Nesse sentido, a história das mulheres pressupõe uma desconstrução do conhecimento, proposto pelas novas abordagens histórico-filosóficas, como os estudos de Foucault e Derrida. Essas abordagens negam totalidades universais criadas pelo pensamento Iluminista e afirmam o relativismo cultural, presente em qualquer estudo que leve em conta a concretude das experiências humanas. (VASCONCELOS, 2005, p.3).

Acredita-se que a diferença biológica e anatômica entre o corpo feminino e o masculino teria sido o princípio ativo da dominação masculina, onde a força passou a caracterizar o macho e a definir seu papel

social/sexual no seio das comunidades primitivas, enquanto a maternidade serviu para distinguir a mulher e seu papel social/sexual. Consagradas essas diferenças, homens e mulheres passaram a desenvolver ações compatíveis com a própria caracterização biológica e anatômica em que estavam enquadrados. Assim, o homem passou a desenvolver mais o seu lado agressivo, prático, viril, audacioso, destemido, e a mulher, por sua vez, deu vazão à parte mais subjetiva do ser, como a emoção, a sensibilidade, a passividade. Tais diferenças definiram uma situação marcada pela oposição e pela complementaridade entre os sexos.

Com base nessa matriz original de união dos opostos, foram engendradas formas de organização social a partir de categorias opositivas, entre as quais o estabelecimento de papéis sociais-sexuais que definiriam o ser homem e o ser mulher. A partir daí, diferenças que eram tidas como de ordem biológica e anatômica se estenderam para a vida em sociedade, circunscrevendo o espaço de movimentação de homens e mulheres, sobretudo a partir da divisão espacial colocada pela Era Vitoriana, no século XIX. Ao ser-homem foi reservado o espaço público, caracterizado pelo mundo do mercado, dos negócios, da política, enquanto para a mulher foi reservado o espaço privado, marcado pela casa, pelo casamento e pela maternidade.

Hoje, sabe-se que a desigualdade entre o homem e a mulher tem uma natureza sócio-cultural, confrontando os argumentos biologizantes e fisiológicos que ainda persistem. Padrões de masculinidade e de feminilidade não são naturais, mas construídos e reconstruídos social e culturalmente. Não se trata, portanto, de diferenças biológicas entre machos e fêmeas, mas do significado das diferenças sócio-culturais entre o masculino e o feminino. Nesses termos, a relação entre os sexos não é natural, mas construída e reconstruída incessantemente em diferentes tempos e espaços históricos.

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, criado em relação ao sexo oposto. 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.” A mulher passa a ser observada como sujeito histórico somente através de lutas e conquistas por um espaço social. Relações de poder envolvendo o sexo feminino, como protagonista, é uma marca de diferenciação, pois quem exerce o poder, regra geral, ainda é o homem.

O empoderamento masculino é longo; produzido e reforçado através de uma ordem discursiva que pode ser percebida nas teorias aristotélicas, nos sermões religiosos, nas formulações científicas e até mesmo no âmbito do senso comum. Segundo Bourdieu, a dominação é inserida na sociedade através de estruturas que podem ser caracterizadas como instituições nas quais estamos inseridos: escolas, Estado, igrejas e vida familiar. Estas corroboram com o fortalecimento do discurso sexista de dominação que é o da superioridade biológica masculina. Com o reforço dessas instituições - Família, a Igreja, a Escola, o Estado e até mesmo a Ciência - que desenvolveram um trabalho de reprodução da ordem masculina, a “naturalização” das diferenças foi se enraizando no imaginário.

O século XX, no entanto, foi testemunha de uma mudança significativa na condição feminina. 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. Elas ainda não foram fortes o suficiente para dissolver a legitimidade da dominação masculina.

A MULHER NA POLÍCIA

Acredita-se na possibilidade de a polícia civil ser uma instituição trespassada por tensões de gênero e relações de poder já que se trata de autoridade responsável pela manutenção da ordem pública e segurança dos cidadãos exercida por homens e mulheres. Defende-se a ideia de que esse espaço tradicionalmente falocrático, com a entrada de mulheres na corporação, tenha sofrido um abalo, e mesmo uma transformação na sua estrutura organizacional, vendo-se obrigado a se adequar à nova realidade. O próprio exercício do poder, tradicionalmente associado à figura masculina, foi alvo da inversão de gêneros, o que possivelmente gerou estranhamentos e conflitos.

Regra geral, ainda se defende que a mulher não pode exercer determinados tipos de atividades, pois existem habilidades que lhe são “naturais” e diferem das habilidades inerentes ao homem. Nessa perspectiva, a sensibilidade própria da mulher não combinaria com o espaço truculento e viril da polícia civil. “...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 *habitus* policial produz e reproduz a masculinidade dominante. Atributos dados ao feminino não se encaixam com o padrão truculento da corporação, pois a violência é caracterizada como qualidade de um bom policial e entendida como ato de heroísmo e bravura “[...] associar um homem à passividade, à meiguice, à docilidade é uma forma de destituí-lo de poder, também simbólico, que lhe confere o falo e a penetração [...]” (DIAS; ROSA, 2014, p.163). Os signos impostos à mulher se distanciam dos significados e valores atribuídos ao homem. A assimetria de gêneros, construída social e culturalmente, é confundida com a falta de capacidade em realizar tarefas que uma longa duração determinou como masculinas.

É esse mesmo poder que faz imperar na ordem do cotidiano um quase consenso no sentido de que a atividade policial estaria mais ligada aos músculos que ao cérebro, mais vinculada à capacidade de transportar uma arma de grosso calibre que à desenvoltura para a mediação de conflitos. (DIAS; ROSA, 2014, p. 164).

O uso da força é qualificado pela instituição policial e também pelo Estado como necessário à segurança e ao controle, à repressão e manutenção da ordem. Coagir a população, na maioria das vezes, é mais fácil do que conceder benefícios ou solucionar problemas de maneira inteligente. O repasse substancial de verba para o bem estar social não é objetivo principal do Estado, que tem por esteio práticas capitalistas ou, em alguns casos, está corrompido pelo próprio sistema.

Uma conquista importante, reivindicada pelas feministas, foram as Delegacias de Atendimento a Mulher, as DEAM's, criadas nos anos 1980. Condição *sine qua non* que deu coragem a muitas mulheres para delatar seus agressores. Existia o medo em relatar a um delegado homem as agressões que sofria do companheiro ou mesmo a vergonha de narrar as condições de um estupro. As mulheres denunciadas muitas vezes se tornavam duplamente vítimas, pois sofriam outra violência: a simbólica dentro do Departamento de Polícia. A presença das Delegadas nas DEAM's amenizou a visão sexista e deu mais liberdade, acolhida e segurança às vítimas de agressão. Na visão de alguns delegados, agressões à mulher não são vistas como “crimes de verdade”.

Segundo levantamentos e observações, as Delegacias de Defesa da Mulher situar-se-iam como organizações menos prestigiosas dentro da divisão policial, ou seja, tais delegacias seriam vistas como menos atuantes, um órgão que agiria sob uma lógica de assistencialismo em vez de punição. Os Distritos Policiais (DP's) estariam configurados como organizações mais prestigiosas dentro do universo policial, já que nesses órgãos ocorrem investigações e aberturas de inquéritos que englobam todas as áreas da parte criminal (SILVEIRA, 2009, p.47).

Acredita-se que as policiais sejam mais solidárias e atenciosas, costumam exercer um melhor trabalho com as vítimas, pois servir e ajudar são atividades que a sociedade espera de uma mulher que é emotiva “por natureza”. O conservadorismo social dificulta o trabalho da policial, pois sua capacidade como membro da corporação é questionada ante a necessidade de portar e saber usar, de forma eficiente, uma arma ou realizar uma atividade mais ostensiva, como costumam ser as operações nas ruas de uma cidade. “[...] somos obrigados a reconhecer que o tamanho dos bíceps não pode ser critério eficaz para medir a aptidão das pessoas para realizarem os trabalhos rotineiros nas agências oficiais de segurança [...]” (DIAS; ROSA, 2014, p. 164). Nesses departamentos policiais empenhados em operações destinadas às mulheres – vítimas ou policiais - parece haver um sexismo mais acentuado. “[...] a Delegacia [...] da Mulher significou restringir a perspectiva feminista da violência contra a mulher a um foco puramente criminal e provocou a resistência por parte de delegados e outros integrantes da Polícia [...]” (SILVEIRA, 2009, p.38).

Silveira afirma que as DEAM's também serviram para controlar melhor o contingente de delegadas e tentar agrupá-las, uma vez que a delegacia da mulher implica em atos de menor periculosidade, diferente das delegacias que cuidam dos “crimes de verdade”, como as Delegacias especializadas - sequestros, homicídios, narcotráfico, roubos e furtos – ou o Departamento de investigações especiais. Para a autora, delegadas e policiais do sexo feminino precisam provar a todo tempo que são competentes, na tentativa de sanar preconceitos e que o mesmo não acontece com os homens.

As diferenças de gênero que caracterizam a vida cotidiana certamente geram atritos nas relações de poder que envolvem o aspecto relacional entre homens e mulheres, com prejuízos marcantes para o universo feminino. A despeito dos conflitos e das permanências, as mulheres têm reagido na busca por direitos e políticas públicas que podem ser entendidas como formas de luta e resistência a uma sociedade falocrática. São atuações para tentar superar a persistente assimetria de gênero, que, entre outros, delimita os espaços para homens e mulheres. É nesse contexto que as mulheres se fazem presentes na polícia civil, lutando para ocupar um lugar que lhe foi interdito por muito tempo, de modo a reconfigurar os espaços de comando, as formas de atuação e até mesmo as relações de gênero.

A policial que adota uma postura mais endurecida pode fazê-lo como forma de impor respeito dentro das repartições policiais ou mesmo de procurar desconstruir a imagem da mulher como uma figura frágil. A fim de obter reconhecimento e valorização dentro da corporação, algumas mulheres adotaram padrões de comportamento estabelecidos como masculinos. Para o ingresso e afirmação no universo masculino pode ocorrer uma alteração no jeito de falar, a aquisição de hábitos mais truculentos no exercício da função ou a preferência por determinadas vestimentas menos femininas, como o uso corriqueiro de jeans, sapatos, cabelos presos. Tais mudanças no comportamento e na aparência podem implicar a perda gradativa de traços mais comuns a feminilidade, mas não implicam em mudança de orientação sexual. Seria uma espécie de estratégia de sobrevivência em um espaço marcadamente masculino; uma forma de procurar caminhar entre os dois universos – o masculino e o feminino - através de uma postura que procure camuflar o jeito de ser mulher. “[...] à medida que a mulher manifesta um comportamento agressivo e violento, surpreende, mas como manifestação no espaço policial, fica “aceito”, pois este espaço é reconhecido como espaço masculino [...]” (CALAZANS, 2003, p.93). Quanto mais assimilarem comportamentos masculinizantes mais se mostrarão competentes.

A dinâmica da atividade policial, as práticas e o seu funcionamento, linguagens e valores reconhecidos são baseados em modelo masculinos. Respaldados na falta de modelos, muitas são as mulheres que, ao ingressar na polícia, interiorizam regras e ritos já elaborados pelo meio masculino. A masculinização apresenta-se desta forma, como uma forma de reconhecer essas mulheres dentro desse espaço. As mulheres enquanto minoria adotam estereótipos masculinos, como a perda da feminilidade e a adoção de um discurso masculino. Dessa forma, é reforçada a ideia do homem enquanto paradigma de emancipação e qualificação da competência profissional, nesse espaço. (SACRAMENTO, 2007, p. 91).

Mesmo na polícia militar não é diferente. Segundo Calazans, as mudanças nos espaços da polícia militar ocorreram devido à crise no sistema e estrutura. Para amenizar o problema, a corporação policial buscou outros meios de trabalhar que pudessem se adequar melhor a realidade atual. Procurou substituir a violência pela inteligência, diálogo e tentativa de resolução de conflitos de forma menos agressiva. Na realização de seus objetivos, a polícia militar necessitou recorrer a um contingente feminino, que dispunha de atributos e habilidades que são naturais ao seu sexo. A entrada das mulheres na instituição militar não está ligada à mobilização de movimentos feministas e sim à busca de resolução de problemas complexos que não seriam resolvidos sem a presença feminina.

Podemos perceber que a estrutura de pensamento permanece a mesma: trabalhos que estão diretamente ligados a natureza feminina. Crença igual dentro de um *modus operandi* diferente. Sacramento percebe que o estereótipo da profissão reflete na associação entre polícia e masculinidade por isso não será visto como um espaço de trabalho próprio aos atributos supostamente femininos. A autora destaca, ainda,

que a arma - seja porte, seja o uso – é tradicionalmente um símbolo de masculinidade, de uso bastante comum ao universo masculino. A mulher porta e usa uma arma de fogo, provoca desconforto, causa estranhamento, gera desconfiança.

Os delegados de polícia vêm a posição feminina nesse ambiente com restrições ao seu trabalho. Para estes as mulheres preferem funções mais protegidas e postos menos perigosos, como serviços de cartório, administrativo e postos como as delegacias do idoso e da mulher. Restrições estas sustentadas na noção de que as mulheres não são capazes de assumir todas as formas de ação policial. Desta forma, nota-se uma discriminação, na medida em que se constata uma maior tendência em atribuir funções administrativas ou outras associadas ao mundo doméstico. Os delegados atribuem essas funções características das próprias mulheres. (SACRAMENTO, 2007, p.86).

O porte de arma é uma necessidade profissional para a defesa, mas socialmente está ligado ao universo masculino. Segundo Sacramento, ainda existe resistência por parte dos policiais homens em ter uma parceira, pois eles acreditam que podem estar em perigo devido à falta de habilidade das mulheres com armas.

Ao longo do tempo foi construída a crença de que o policiamento ostensivo tem sua caracterização embasada na repressão, no controle e na violência. As operações de choque como tiroteios com bandidos e incursão nas comunidades são exemplos paradigmáticos. Normalmente são as policiais do sexo feminino os sujeitos que mais dialogam com os moradores e fazem revista nas mulheres em eventos ou presídios. Apesar de o senso comum ainda considerar a mulher como dócil, algumas policiais realizarão práticas violentas no exercício de suas funções. Durante o trabalho, essas ações mais coercitivas e truculentas, serão valorizadas e compreendidas como atos de competência, afirmação da autoridade diante do delito.

O crescimento da presença das mulheres no mercado de trabalho vem se fazendo, sobretudo, com a continuação de relações hierárquicas e desiguais. As mulheres, ainda hoje, carregam o peso de sua classificação como inferiores e menos valorizadas no mercado de trabalho em relação aos homens. (SACRAMENTO, 2007, p. 7).

Realizar dupla e até tripla jornada é um encargo que pode ocorrer ao sexo feminino através do desempenho de diversos papéis sociais sexuais: o de policial, o de mãe e o de estudante. O nível de escolaridade feminino costuma ser maior que o dos homens e para ocupar o cargo de delegada é exigida a graduação em Direito. Boa parte das mulheres que são policiais continua estudando em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. “[...] na polícia se tem uma divisão sexual do trabalho, sendo representada pelos homens atuando de forma operacional e as mulheres cuidando mais da parte administrativa [...]” (SILVEIRA, 2009, p. 118). Existem vários casos em que as mulheres preferem ocupar cargos administrativos, dentro das delegacias, devido à menor jornada de trabalho, para conseguirem conciliar as atividades domésticas com as profissionais. Delegadas plantonistas não tem horário fixo e necessitam de mais dedicação ao trabalho. Quase sempre, a mulher procura conciliar a vida pública com a vida privada e nem sempre terá a compreensão do companheiro ante a profissão.

A despeito das conquistas femininas, especialmente a partir dos anos 1960, a assimetria de gêneros persiste, seja na casa, com a dupla/tripla jornada de trabalho, onde a mulher ainda é a responsável pelos filhos e pela administração doméstica; seja no trabalho, com o descumprimento do princípio de isonomia salarial entre os sexos, pois, em geral, os homens ainda recebem salários superiores aos das mulheres no desempenho das mesmas funções; seja, ainda, na rua onde a mulher continua a sofrer preconceitos e discriminações, no trânsito, no bar e em tantos outros espaços. Como sugere Pierre Bourdieu, as transformações referentes ao *status* feminino na modernidade não foram fortes o suficiente para dissolver a legitimidade da dominação masculina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que estamos realizando contempla 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. Através de entrevistas com mulheres-delegadas, iremos analisar os seus discursos e as formas de sua atuação, procurando discutir o embate entre uma tradição que associa a polícia ao universo masculino e uma inovação que admite às mulheres posições de comando na estrutura orgânica policial. Certamente diferentes sensibilidades serão reveladas.

No âmbito das instituições de segurança pública podemos perceber a existência de uma diferença marcada pelos gêneros. Em geral, as mulheres são alocadas nas atividades consideradas inferiores, o trato com outras mulheres, como nas DEAM's, e as instâncias administrativas. Parece que ainda há resistência quanto ao trabalho da mulher na polícia civil, pois a profissão é hegemonicamente masculina. Entende-se que para ser policial é necessário força, coragem, violência e virilidade, atributos associados à masculinidade.

Nas relações de força entre os gêneros, a mulher policial precisa se auto-afirmar constantemente e para isso deve provar sua capacidade e competência. No exercício das funções, algumas provam seu valor adotando posturas masculinas e acabam se tornando truculentas e violentas. Quando o comportamento se assemelha ao masculino existe o reconhecimento, por parte dos colegas de profissão, da capacidade e competência femininas.

Esse projeto, direcionado, especialmente, para as mulheres em posições de comando, suas experiências e o modo pelo qual orientam os sentidos da sua existência presente, projetam seu futuro e criam representações de si mesmas, explora múltiplos campos de estudo de modo a possibilitar a compreensão cada vez mais clara do objeto de pesquisa. (DEMO, 1998. p. 88). Seu objetivo mais amplo é compreender a persistência das relações sexistas na sociedade brasileira e a resistência quanto aos novos espaços conquistados pelas mulheres em ambientes predominantemente masculinos. Dessa forma, pensamos contribuir com os estudos de gênero, tendo em vista que as representações históricas do passado servem como suporte de compreensão e construção do gênero no presente.

BIBLIOGRAFIA

BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro; relações entre homens e mulheres**. Trad. Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BARROS, José Costa D'Assunção. *Escola dos Annales: Considerações sobre a História do Movimento*. **Revista História em Reflexão**, v. 4, n. 8. p. 1 – 29, jul/dez 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/953/588>> Acesso em 15 de Maio de 2015.

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

CALAZANS, Márcia Esteves de. *A constituição de mulheres em policiais: Um estudo sobre as polícias femininas na brigada militar do Rio Grande do Sul*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2940>>. Acesso em 23 de Dezembro de 2014.

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

DIAS, Luciana de Oliveira; ROSA, Fabrício Silva. *Polícia tem gênero? Algumas reflexões sobre mulheres e feminino na segurança pública brasileira*. **Revista Ártemis**, v.XVIII, n.1, jul/dez, 2014, pp.160-171. Disponível em: Acesso em 13 de Março de 2015.

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

JAPIASSU, Hilton. *A questão da Interdisciplinaridade*. **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.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista. Gênero e história. Descobrimo historicamente o gênero**. Compostela. Secretaria de Imprensa e Comunicação, 2012.

SACRAMENTO, Jaqueline Siqueira. *Polícia e gênero: As percepções de delegados e delegadas da Polícia Civil do Rio Grande do Sul acerca da mulher policial*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15001>>. Acesso em 21 de Dezembro de 2014.

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

SILVEIRA, Maria Natália Barboza da. *As delegadas de polícia de São Paulo: Profissão e gênero*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em: < http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/24/TDE-2009-08-10T153217Z-2296/Publico/2460.pdf > Acesso em 05 de Janeiro de 2015.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. *A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero*. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2007. v. 27, nº 54, p. 281-300. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v27n54/a15v2754.pdf>>. Acesso em 02 de Janeiro de 2015.

VASCONCELOS, Tania Mara Pereira. *A perspectiva de gênero. Redimensionando a disciplina histórica*. **Revista Ártemis**, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, n.3. Dezembro, 2005. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2208/1947>> Acesso em 15 de Maio de 2015.

SORAIA, UM ESPÍRITO LIVRE: UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO DA PERSONAGEM DA SÉRIE SEXO E AS NEGAS

NATÁLIA GODOFREDO DE OLIVEIRA
Mestranda do PPGHCA – UNIGRANRIO
natalia.godofredo@gmail.com

VANESSA RIBEIRO TEIXEIRA
Professora do PPGHCA – UNIGRANRIO
vanessarteixeira@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a representação de gênero da personagem Soraia, no seriado *Sexo e as Negas*, veiculado pela Rede Globo. A fim de verificar o modelo de mulher negra projetado através da personagem, conceituaremos as questões relativas ao gênero e as construções dos padrões correspondentes às características ideais da mulher, em especial a mulher negra, na sociedade.

Palavras-Chave: Mulher Negra; Gênero; Sexo e As Negas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise sobre a representação de gênero da personagem Soraia, uma das protagonistas do seriado *Sexo e as Negas (2014)*, veiculado pela Rede Globo. O objeto de estudo se destaca por destacar o protagonismo de quatro mulheres negras, no entanto, o seriado foi alvo de protestos e boicotes, principalmente na internet. Pois, na visão de movimentos negros e feministas, a série difundia conteúdos racistas e estereotipados da mulher negra.

O fato da grande repercussão já nas primeiras “chamadas” promocionais da série se deve principalmente ao fato da sua veiculação pela Rede Globo, que entre os canais abertos do país é o de maior relevância. Assim, inseridos no contexto da influência dos conteúdos televisivos na sociedade, para que possamos identificar a representação de mulher negra apresentada através da personagem, se faz necessário uma abordagem teórica de conceitos específicos.

Em um primeiro momento serão apresentadas as concepções relativas ao gênero, caracterizando a introdução do conceito de gênero a partir da década de 1970 e partindo das abordagens de autoras como Joan Scott (1990), Rachel Soihet (1997) e Margareth Rago (1998). Levando-se em conta que as sociedades concebem a existência de espaços, esferas e atitudes específicas, que seriam características para homens e mulheres, conceituaremos as características ligadas à construção social do feminino, embasadas principalmente na abordagem sobre o corpo das mulheres, da historiadora Michele Perrot (2007). Além de apresentarmos algumas especificidades relativas à mulher negra, a partir da contextualização do período da escravidão no Brasil. Assim de posse dos conhecimentos teóricos, apresentaremos a análise do referido objeto de estudo.

O QUE É GÊNERO?

A partir da década de 1970, o termo gênero passou a ser utilizado para explicar as questões relativas à diferença sexual. De início foi apropriado pelas feministas americanas, que visavam determinar as características eminentemente sociais das diferenças baseadas no sexo. Segundo Rachel Soihet (1997), o

termo apontava uma rejeição ao determinismo biológico que as palavras “sexo” ou “diferença sexual”, carregavam implicitamente. “O gênero sublinha o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, nenhuma compreensão de qualquer um dos dois pode existir através de um estudo que os considere totalmente em separado” (SOIHET, 1997, p.101).

No contexto do caráter relacional do gênero, o termo passou a ser utilizado pelas ciências sociais, e como consequência, se distanciou das políticas do feminismo, nas quais originalmente estava atrelado. De acordo com Joan Scott (1990), esta linha de abordagem desatrelou os estudos de gênero das questões ligadas as desigualdades e ao poder, sem nem mesmo marcar a parte lesada e que estava até o momento invisível, ou seja, as mulheres. Em contrapartida, a autora assinala que o termo “história das mulheres” ao ser utilizado, por sua vez, marcava o posicionamento político, que se diferenciava das práticas cotidianas, ao afirmar as mulheres enquanto sujeitos históricos legítimos. Já o gênero, abordava a inclusão das mulheres sem que elas fossem nomeadas, dessa forma seu estudo não aparentava se constituir uma ameaça crítica. Para Scott (1990) esta concepção do gênero poderia ser caracterizada como uma busca por legitimação acadêmica dos estudos feministas de 1980. No entanto, a autora deixa claro que este é apenas um aspecto, já que o termo utilizado como substituto de “mulheres”, também ressalta a característica relacional de sua concepção, apontando que estudar as mulheres é necessariamente estudar os homens, pois ambos estão inseridos na mesma realidade social. Rejeitando assim, a ideia de esferas separadas e designando as relações sociais entre os sexos.

No que se refere à rejeição de esferas individualizadas das relações sociais, é válido ressaltar a abordagem de Margareth Rago (1998), ao apontar a crítica das feministas à ciência, por suas características particularistas, ideológicas, racistas e sexistas. Segundo a autora, a denúncia se baseia na percepção de que a produção do saber no ocidente é marcada pela lógica identitária, utilizando categorias reflexivas que não permitem pensar a diferença.

Em outras palavras, atacam as feministas, os conceitos com que trabalham as Ciências Humanas são identitários e, portanto, excludentes. Pensase a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco heterossexual civilizado do Primeiro Mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência. Da mesma forma, as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental (RAGO, 1998, p. 27).

Dessa forma, as teóricas feministas apontavam a necessidade de que o sujeito não fosse mais o ponto de partida, mas sim considerado como efeito das determinações culturais, inserido na complexidade das relações sociais, sexuais e étnicas. Assim, ao se abordar os “estudos da mulher”, a mesma não deveria ser pensada a partir de uma essência biológica pré-determinada, anterior à História, mas sim, “[...] como uma identidade construída social e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais, pelas práticas disciplinadoras e pelos discursos/saberes instituintes” (RAGO, 1998, p.29). Por isso, a autora aponta que o gênero encontrou um espaço favorável de estudos, já que a abordagem proposta desnaturalizava as identidades sexuais e demarcava a dimensão relacional do movimento constitutivo das diferenças sexuais.

É baseada neste contexto, que Joan Scott (1990), aponta que o gênero pode ser definido como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, mas também como uma forma primeira de dar significado as relações de poder. A autora aponta que ambas as concepções estão integralmente conectadas. No que se refere às relações de poder, ressalta que as mudanças nas relações sociais correspondem às mudanças nas representações de poder, que por sua vez, não são unidirecionais.

Já na concepção de gênero ligada as relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, Scott (1990) destaca quatro elementos ligados entre si. O primeiro se refere aos símbolos culturais que evocam diversas representações simbólicas, geralmente contraditórias, como Eva e Maria. Neste ponto, nos interessa pensar segundo a autora, nas escolhas e no contexto em que as representações são empregadas. O segundo aborda os critérios normativos que expressam a interpretação dos significados dos símbolos,

limitando as possibilidades de suas visões. Os conceitos são impostos por doutrinas, por exemplo, religiosas e educativas, criando uma oposição fixa do significado do masculino e do feminino. Apresentando a posição dominante como a única possível e marcando a construção de seus significados históricos sociais, como um processo consensual e não como um conflito. Há também a ideia de se pensar e analisar a natureza do debate sobre o gênero, para além da repressão dos conceitos fixos e da representação binária, fundamentando a análise em concepções de política e das instituições e organizações sociais. Por último, devemos considerar a sua ligação com a identidade subjetiva ao examinar as formas pelas quais as identidades de gênero são construídas em relação com as demais práticas e organizações sociais. Assim o gênero se apresenta como um meio de interpretar e compreender as relações complexas entre as mais variadas formas de interação humana. Dessa forma, interessa saber em que medida o mesmo constrói e legitima as relações sociais, concebendo de acordo com Scott (1990) a natureza recíproca do gênero, da sociedade e das formas particulares.

No que se refere ao gênero como forma primária de significado das relações de poder, Scott (1990) aponta que os conceitos de gênero não os únicos utilizados para legitimar o poder, mas são recorrentemente empregados. Mas nem sempre a referência é explícita, mas os conceitos são decisivos para fundamentar as igualdades e desigualdades. Pois de acordo com a autora, “[...] as estruturas hierárquicas baseiam-se em compreensões generalizadas da relação pretensamente natural entre o masculino e o feminino” (SCOTT, 1990, p.26). Assim sendo, para que se reescreva a relação entre gênero e poder, Scott (1990) acredita que devemos alterar as concepções fixas do ser homem e mulher.

Só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não tem nenhum significado definitivo e transcendente; transbordantes porque mesmo quando parecem fixadas, elas contém ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas. (SCOTT, 1990, p.28)

Dessa maneira, Scott (1990) conclui que ao se pensar o gênero dentro destas concepções fará surgir uma nova história com novas perspectivas sobre antigas questões, como a questão da imposição do poder político, redefinirá as velhas questões, como a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra, em novos termos, além de tornar visíveis as mulheres e suas atuações. Pois, acredita que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social, que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça.

3 CARACTERÍSTICAS DA CONSTRUÇÃO DO SER MULHER

De posse das concepções relativas ao gênero, apontando sua característica de construção histórica, fundamentada nas relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e nas relações de poder, podemos abordar algumas especificidades da construção do feminino, do ser mulher.

Partiremos das concepções de Michele Perrot (2007), que em sua abordagem sobre o corpo das mulheres nos permite compreender as diversas construções acerca do que seria o ideal de mulher. É válido ressaltar que a autora ao se propor a falar do corpo das mulheres, concebe o mesmo não como algo imóvel e com propriedades eternas, mas a inserção dele na história, em confronto com as mudanças do tempo, na posição central das diferenças entre os sexos.

Perrot (2007) introduz sua visão apontando os estágios da vida da mulher presente nos registros históricos. Assim aponta que no nascimento já se atribui um valor diferente a cada sexo, já que as meninas são menos desejadas, tendo em vista que anunciar um menino é mais glorioso. No decorrer da infância as meninas pertencem ao espaço da casa, são mais vigiadas do que os irmãos, devem ter um melhor comportamento, para não serem chamadas de “endiabradas”. Cabem a elas as tarefas do lar, sendo que nas famílias mais humildes a necessidade do trabalho se apresenta mais cedo, dessa forma os estudos não são

prioridade. “Futura mãe, a menina substitui a mãe ausente. Ela é mais educada do que instruída” (PERROT, 2007, p.43).

Na juventude, as jovens são caracterizadas pelo frescor, o mistério, a indecisão e a imagem de pureza encarnada. Neste período, há também o marco da puberdade, no entanto, o sangue das meninas não é visto de forma positiva.

Mas, geralmente, o que se vê é o silêncio do pudor, ou mesmo da vergonha, ligado ao sangue das mulheres: sangue impuro, sangue que ao escorrer involuntariamente é tido como "perda" e sinal de morte. O sangue macho dos guerreiros "irriga os sulcos da terra"* de glória. O esperma é sementeira fecunda. A diferença dos sexos hierarquiza as secreções (PERROT, 2007, p.44).

A autora aponta que o período da menstruação, essencial na vida das mulheres, deve ser vivenciado na intimidade do corpo, no segredo do sexo, e geralmente marcado pelo desconforto. Só a partir de 1970 que as mães começam a orientar as filhas a respeito da menstruação e a publicidade e os produtos de higiene se voltam para amenizar os incômodos e fornecer melhores proteções.

Outra marca da juventude da mulher é a virgindade, que é consagrada como virtude suprema pela Igreja, que exalta o modelo de Maria: a virgem e mãe. Dessa forma, de acordo com Perrot (2007), a sociedade e a família viam a necessidade de preservar e proteger a virgindade da jovem solteira.

A virgindade é um valor supremo para as mulheres e principalmente para as moças. A Virgem Maria, em oposição a Maria Madalena, é seu modelo e protetora. Ela é, ao mesmo tempo, concebida sem pecado (dogma da Imaculada Conceição, Pio IX, em 1854) e concebe sem o homem, "pela intervenção do Espírito Santo". A Virgem, entretanto, é mãe em toda plenitude; ela carrega seu filho no ventre, o alimenta, o segue em suas pregações, o sustenta em sua paixão, o assiste em sua morte: a mãe perfeita, mas somente mãe (PERROT, 2007, p.64).

O auge da condição de mulher é o casamento, pelo qual ela se torna dependente e dona-de-casa. Através do status de mulher casa, torna-se dependente do marido em relação ao seu corpo, sua sexualidade, e também no aspecto jurídico e econômico. Assim, cabe a esposa, no que se refere às relações de poder, se utilizar daqueles que lhe “são conferidos ou relegados”. Com o casamento oficializa-se também a maternidade, vista como a missão das mulheres, segundo Eros de Souza, John R. Baldwin e Francisco Heitor da Rosa (2007). “A maternidade é um momento e um estado. Muito além do nascimento, pois dura toda a vida da mulher” (DE SOUZA, BALDWIN e ROSA, 2007, p.68).

De acordo com Perrot (2007) a vida de mulher dura pouco, já que a menopausa marca o fim da vida fértil e conseqüentemente demarca o término da feminilidade, dentro das concepções do século XIX. “Não ver mais seu sangue, é sair do campo da maternidade, da sexualidade e da sedução” (PERROT, 2007, p.48). Dessa forma, a velhice das mulheres é um período de esquecimento, no qual lhes é conferida certa notoriedade quando assumem a condição de avós.

A partir dos estágios de vida, a autora aponta que a mulher é feita de aparências, é uma imagem. Fato que, segundo Perrot (2007) se acentua no contexto da cultura judaico-cristã, em que a mulher é constrangida a se silenciar em público, pois este não é um espaço ao qual ela pertence, existindo assim códigos específicos para regulamentar suas aparições. Assim, cabe à mulher ser bela e manter-se calada.

Complementando a visão do espaço conferido à mulher, De Souza, Baldwin e Rosa (2007), abordam a questão do espaço público e privado no Brasil. “O espaço público é tipicamente masculino. É o espaço da produção social, incluindo educação, trabalho, política e literatura. O lar é tradicionalmente o espaço feminino, o espaço da produção e da sobrevivência doméstico-familiar (DE SOUZA, BALDWIN e ROSA, 2007, p. 49). Os autores ressaltam que a mesma concepção se deu em outras culturas ao redor do mundo, na qual as esferas pública, social e econômica são territórios masculinos, existindo uma desvalorização da esfera privada que é o reduto feminino.

Partindo para o contexto da imagem da mulher o cabelo figura como um elemento importante, um símbolo da feminilidade, sedução, sensualidade e do desejo, de acordo com a autora. O corpo rege o comprimento do cabelo para cada sexo, para as mulheres os cabelos compridos, como símbolo de glória nos escritos bíblicos, para os homens o mesmo é visto como desonra, para eles é indicado o uso da barba. De acordo com Perrot (2007), o cabelo das mulheres é um dos temas de maior representação ao longo da história, principalmente quando a temática envolvida são associações à natureza, à animalidade, ao sexo e ao pecado. São exemplos as representações de Eva e Maria Madalena. No entanto, assim como as mulheres contraditórias e cruéis, existem representações de ideais positivos, como a Virgem da Anunciação com seus longos cabelos. Dessa maneira, associa-se o cabelo a mulher, a carne, a feminilidade, a tentação, a sedução e ao pecado.

No que se refere às características da mulher, e inserido no contexto do corpo, é válido ressaltarmos a abordagem de De Souza, Baldwin e Rosa (2007) sobre a sexualidade das mulheres. De acordo com os autores o tema é visto com mistério e temor, pois, ao ser ignorada e desconhecida suas representações operam em modelos opostos, entre a avidez e a frigidez. A primeira concebe o sexo das mulheres como um poço sem fundo, em que o homem se esgota, perde sua força, beirando a impotência. Já em relação à frigidez, baseia-se na ideia de que as mulheres não sentem prazer e não desejam o sexo, que é visto como algo cansativo. Neste contexto, a mulher que não tem freios em relação a sua sexualidade é vista como perigosa e maléfica, em associação a figura das feiticeiras, dotadas de “vulvas insaciáveis”.

Por fim, um ponto interessante na abordagem dos autores é a concepção de que a cultura brasileira possui um modelo de mulher baseado em Maria, um feminino passivo, que se auto sacrifica, é submissa ao homem, além de boa mãe e esposa. Para Del Priore (1993 apud DE SOUZA, BALDWIN e ROSA, 2007, p.26), este Marianismo está ligado a uma construção que remonta aos tempos coloniais do país, no qual a sexualidade da mulher era restringida pela escravidão e pelas normas da Metrópole. Essas forças, por sua vez, contribuíram para domesticar as mulheres, no sentido de torna-la responsável pela casa, a família, o casamento e a procriação. Assim a mulher se liga a Virgem Maria, santa, pura, mãe, provedora, piedosa, dedicada e assexuada. Apesar dos autores apontarem que este modelo de Marianismo brasileiro é uma possível interpretação, que necessita de mais investigações, podemos perceber que há uma consonância com a visão de Perrot (2007), sendo possível abordar as visões dos autores para tratar das características compreendidas como necessárias às mulheres, ao feminino.

MULHER NEGRA A ESTÉTICA DO CORPO E DO DESEJO

Na concepção de que o corpo carrega construções sociais que caracterizam as noções idealizadas em determinadas sociedades sobre o que é ser mulher, partimos da compreensão que no caso da mulher negra, existem algumas especificidades neste processo de construção. Na concepção de Isildinha B. Nogueira (1998), a análise da representação do corpo nos permite entender a estrutura de determinada sociedade.

Falar sobre o corpo da mulher negra implica, a priori, pensarmos o corpo enquanto signo, como um ente que reproduz uma estrutura social de forma a dar-lhe um sentido particular, que certamente irá variar de acordo com os mais diferentes sistemas sociais (NOGUEIRA, 1998, p.41).

Nesta concepção a autora nos desloca ao passado histórico dos negros no Brasil, inserido na ótica da escravidão, na qual eram vistos como mercadoria. Assim, essa parcela da população era marcada pela desumanização, que constituiu uma barreira para a construção de sua individualidade na sociedade, mesmo que o negro buscasse constituir-se como indivíduo.

Se o negro, de um lado, é herdeiro desse passado histórico que se presentifica na memória social, e que se atualiza no preconceito racial, vive, por outro lado, numa sociedade cujas

auto-representações denegam esse mesmo racismo, camuflando, assim, um problema social que produz efeitos sobre o negro, afetando sua própria possibilidade de se constituir como indivíduo no social; assim, não se discute o racismo que, na condição de um fantasma, ronda a existência dos negros (NOGUEIRA, 1998, p.42).

Dessa forma, a autora aponta que a escravidão construiu para aqueles que possuíam um corpo negro, a “carência de humanização”, os colocando na escala biológica na proximidade de animais e coisas, que se constituíam legitimamente como posse daqueles que se caracterizavam como “indivíduos humanos”. Já que de acordo com Nogueira (1998), os negros não eram cidadãos livres, como pessoas jurídicas, assim em sua condição de escravos eram concebidos como objetos.

No que se refere ao corpo negro, este era socialmente caracterizado pelo excesso, como o outro, aquilo que extravasa, “[...] significa, para o negro, a marca que, a priori, o exclui dos atributos morais e intelectuais associados ao outro do negro, ao branco: o negro vive cotidianamente a experiência de que sua aparência põe em risco sua imagem de integridade” (NOGUEIRA, 1998, p.43).

As construções acerca dos negros apresentadas pela autora, nos permitem contextualizar a realidade histórica, para que se apresentem as especificidades que compreendem as mulheres negras. Estas por sua vez, concebidas como mercadoria, não podiam estabelecer vínculos afetivos, assim funcionavam como “máquinas reprodutoras”, segundo Nogueira (1998). Seus filhos quase sempre eram vendidos, porque não lhes pertenciam, ficando sujeitos às vontades e interesses do senhor. A possibilidade de exercer a “função materna”, geralmente era como ama de leite do filho do senhor. Assim na visão da autora, a mulher negra é historicamente desinvestida de qualquer possibilidade que permita o exercício de sua feminilidade, já que a mesma não é dona de seu corpo.

Inserida no contexto do corpo negro, Lúcia Loner Coutinho (2010), ressalta que durante o período colonial, também se construiu a imagem do fetiche e da sexualidade exacerbada, em torno do corpo negro. Assim, ao longo dos anos essa característica foi transmitida socialmente, atingindo também a dimensão cultural e a representação midiática. A “fetichização” do corpo negro é abordada pela autora em sua dissertação, na qual aponta que os efeitos do direcionamento para o corpo moldam uma espécie de relação de poder.

Esta característica apresenta marcas, como a colocação da heterossexualidade como norma na comunidade racial, e coloca o gênero como elemento central da cultura popular negra. Neste sentido a sexualidade pode ser apontada como um a alternativa a liberdade, e exercer alguma forma de poder sexual, como uma substituição do poder social (COUTINHO, 2010, p.24).

Ainda segundo a autora, no que se refere à mulher afrodescendente, a “hipersexualidade” atribuída ao corpo negro se acentua. “Esta imagem da mulher negra lasciva, elemento corruptor da ordem familiar, representada de forma quase animalesca, é um dos maiores estereótipos que acompanham a cultura e imagem dos negros” (COUTINHO, 2010, p.68). Imagem que se construiu na cultura brasileira a partir das relações entre os senhores e suas escravas, no período colonial, apoiados nos parâmetros de sexo/poder. Por isso, na visão de Coutinho (2010), foi neste contexto que se deu origem à hierarquia de gênero e raça na sociedade brasileira.

Por fim, no que se refere à temática da imagem e da representação abordada por Coutinho (2010), é válido utilizarmos a abordagem de Conceição Evaristo (2005), que ao trabalhar a representação da mulher negra na literatura introduz um conceito importante ao analisar a questão de gênero e raça vivida por essas mulheres. Para tal a autora apresenta a visão de Carneiro (2003 apud EVARISTO, 2005, p.54), que aponta que as mulheres negras são representadas como “antimusas” da sociedade brasileira, já que não se enquadram no modelo estético da sociedade, que corresponde à mulher branca.

Assim, de acordo com as concepções das autoras podemos perceber que o processo histórico que construiu a visão da mulher negra, atribui a elas conceitos remanescentes do período escravagista, pelo qual o corpo negro não se enquadra no padrão idealizado de beleza na sociedade, além de estar caracterizado pelo fetiche e a hipersexualidade.

ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO DA PERSONAGEM SORAIA

A partir da compreensão dos conceitos teóricos relativos ao gênero e das abordagens de algumas características ligadas à construção social do ser mulher, e especificamente da mulher negra, seguimos para uma breve consideração sobre as representações das mesmas através dos meios de comunicação, para enfim analisarmos a personagem que é objeto de estudo deste artigo.

Em sua análise sobre o movimento de mulheres negras, Sueli Carneiro (2003) aponta que os meios de comunicação têm um papel importante de interferência e no agendamento de políticas, uma vez que as produções midiáticas difundem e consolidam o racismo e o sexismo, criando estereótipos e estigmatizando a população negra. A autora também levanta a questão da “exclusão simbólica”, pela qual a mulher negra não tem espaço de representação ou tem sua imagem distorcida, o que em sua opinião é uma dolorosa forma de violência, que fere os direitos humanos.

Se partimos do entendimento de que os meios de comunicação não apenas repassam as representações sociais sedimentadas no imaginário social, mas também se instituem como agentes que operam, constroem e reconstruem no interior da sua lógica de produção os sistemas de representação, levamos em conta que eles ocupam posição central na cristalização de imagens e sentidos sobre a mulher negra. (CARNEIRO, 2003, p.125)

No que se refere à lógica de produção da mídia, é válido destacar a abordagem de João Pissarra Esteves (1999), que aponta que independente de suas especificidades, os meios de comunicação operam através de “[...] uma lógica comercial inteiramente convencional e obedecem a uma estratégia precisa: a diferenciação dos públicos e a segmentação do mercado como processos mais eficazes de homogeneização global, com estritos fins de lucro” (ESTEVES, 1999, p.5). Assim, tendo em vista que o negro não figura como modelo de beleza e ideal social, o mesmo não é contemplado de forma expressiva, já que na busca do lucro através da homogeneização, os meios de comunicação visam difundir produtos que possam atrair a maioria.

Assim, tendo em vista o contexto ressaltado por Carneiro (2003), sobre a presença minoritária das mulheres negras nos meios de comunicação e o fato de que quando elas são representadas, em sua maioria, estão em categorias específicas, como a mulata e a empregada doméstica, por exemplo. A autora questiona as implicações das representações difundidas na promoção de deslocamentos dos padrões sociais, da afirmação de uma imagem positiva desta parcela da população. Por isso, mesmo percebendo algumas mudanças, manifesta seu desejo de uma representação da mulher negra, que para além das condições socioeconômicas, contemplem as funções e habilidades que ela pode vir a exercer.

Levando-se em consideração o papel dos meios de comunicação, no qual a televisão está inserida, podemos partir para a análise da personagem Soraia, considerando a representação do modelo de mulher negra. A personagem compõe o núcleo principal do seriado protagonizado por quatro mulheres negras, que são amigas e moradoras da Cidade Alta de Cordovil. A série *Sexo e as Negas* (2014) foi veiculada pela Rede Globo e dividida em 13 episódios temáticos.

De acordo com a descrição do site do seriado, Soraia é “cozinheira em casa de família, não perde tempo quando o assunto é homem. Quando quer uma coisa, ela consegue” (GSHOW, 2015). Podemos acrescentar às características da personagem, através da análise, que Soraia é uma mulher decidida, que corre atrás de seus objetivos, é sedutora e possui um corpo escultural. Não tem o costume de se calar, fala o que pensa quando e onde quer, sendo, às vezes, apontada como escandalosa. Entre as protagonistas é a que possui o estilo mais extravagante, com roupas justas que abusam dos decotes, com cores vibrantes e sapatos de salto alto.

A partir de nossa breve descrição da personagem podemos acrescentar outras características que compõe o perfil de Soraia. Para tal, em nossa análise destacaremos tópicos representados no seriado, relativos ao corpo, a sexualidade e aos relacionamentos amorosos e profissionais.

Através da análise da personagem, podemos dizer que o principal destaque temático de Soraia está centrado na sexualidade, por diversas vezes ela manifesta que gosta de sexo e de homens. Neste contexto,

uma de suas características representadas desde o primeiro episódio é o fato de a personagem ter a iniciativa para começar seus envolvimento amorosos e estar sempre atenta e comentar sobre os homens a sua volta.

No que se refere a relacionamentos amorosos, o personagem Lagarto/José Carlos, morador de Cordovil que trabalha com o chefe do morro, é um dos homens recorrentes de Soraia. No entanto, a personagem não é caracterizada por ter relacionamentos fixos. O que podemos observar no episódio *Narciso Negro*, no qual após a primeira noite de sexo com Soraia, Lagarto fica a espera dela na porta de casa. Em uma de suas falas a personagem deixa claro que não tem interesse em compromisso. “Se liga agora que o papo é reto. A gente transou, foi gostoso sim. A gente pode até repetir. Mas eu quero deixar bem claro, eu não quero namorar, não quero compromisso, quero ser feliz. Minha cabeça é de homem” (YOUTUBE, 2015).

A personagem também desperta o interesse de uma de suas patroas, Marisinha, que fica encantada com a beleza e sensualidade de Soraia. No início a cozinheira se sente assediada e deixa claro para patroa que gosta de homem. No entanto, as insinuações de Marisinha fazem Soraia questionar suas opções, cogitando a possibilidade de uma relação. Opinião que pode ser observada no episódio *O território do corpo*, em que a personagem comenta sobre o assédio da patroa. “O problema não é ela Jesuína, o problema sou eu. Eu to achando que eu to perdendo alguma coisa nessa história. E eu to pensando, que eu posso expandir os limites do meu corpo” (YOUTUBE, 2015). No decorrer da trama, Soraia acaba cedendo ao desejo e dá início a um relacionamento sexual com a patroa Marisinha e o marido dela. Durante os episódios, ela esclarece que o marido tem a preferência de observar a esposa e a cozinheira durante o sexo. Neste caso, a abordagem da série não utiliza de cenas de sexo, optando por mostrar as duas na cama após a relação.

Através destes exemplos podemos observar que a personagem não representa as características do feminino apontadas por Perrot (2007) e Nogueira (1998) no que se refere à dependência da mulher em relação ao seu corpo e sua sexualidade. Além de não demonstrar o interesse em compromisso ou casamento, indo contra o padrão de definição da mulher pelo casamento e a condição de mãe. Também podemos destacar que Soraia representa uma subversão ao modelo de heterossexualidade da comunidade racial, apontada por Coutinho (2010).

É válido ressaltar, que em relação às características de representações da mulher negra direcionadas ao apelo do corpo e a hipersexualidade, abordadas por Coutinho (2010) e a visão da mulher sem limites em sua sexualidade, apontada por De Souza, Baldwin e Rosa (2007), as interpretações da personagem vão depender do olhar do espectador. Não podemos negar que a personagem Soraia tem representadas essas características, com destaque principal em sua trama. No entanto, também é válido destacar que todas as ações da personagem são feitas por escolha própria e que a mesma apresenta a característica de ser bem resolvida em sua sexualidade, chegando a dizer que é uma mulher de espírito livre e sem pudores.

Os cabelos das mulheres também são abordados na série, no episódio *O pente que te penteia*. O episódio contempla a abordagem de Perrot (2007), apontando o cabelo como uma arma de sedução, mas a série também destaca que ele interfere na autoestima da mulher, quando não está de acordo com seu desejo. Devemos destacar que Soraia é caracterizada por cabelos crespos, estilo *black power*, volumoso e de cor vermelho vibrante. Neste episódio a personagem precisa conseguir dinheiro para “arrumar” os cabelos, pede um adiantamento à patroa Maria Inês, mas quem concede o dinheiro é o patrão Evandro. No entanto, mesmo sem “arrumar” os cabelos ela desperta o desejo e o interesse do personagem Lagarto, que deixa claro que gosta do cabelo e sempre repara quando Soraia passa. Neste episódio o cabelo de Soraia é um instrumento de sedução, mesmo não se enquadrando nas características de um cabelo longo, e os elogios de Lagarto dão início ao envolvimento dos personagens.

Em relação à profissão da personagem, como cozinheira exerce uma tarefa ligada aos cuidados do lar, uma tarefa feminina de acordo com Perrot (2007), além de se enquadrar nos modelos de representação da mulher negra recorrentes na mídia apontados por Nogueira (1998). Mas é válido destacar, que a personagem exerce a profissão por escolha e com prazer, além de ser reconhecida como uma excelente cozinheira. Através da análise podemos dizer que a profissão não coloca a personagem em uma relação de submissão e alienação da sua condição e seus direitos. Fato que é evidenciado no episódio *Vaza!*, em que Soraia após ceder as investidas do patrão Evandro e ter relações sexuais, o patrão volta a insistir e a chama para ir ao quatinho. Mas ela nega, alegando que o envolvimento não vai resultar em algo bom, o assédio

continua e os dois são flagrados pela esposa Maria Inês, que demite a cozinheira e ameaça chamar a polícia caso ela não saia. No entanto, Soraia inverte a situação ao seu favor, ao apontar que se a polícia fosse envolvida ela denunciaria o patrão por assédio sexual no trabalho, já que tinha provas, fotos e áudios, das ações dele. Podemos interpretar este desenvolvimento à luz das relações de poder que envolvem a mulher negra, ressaltando uma representação em que ela é consciente dos seus direitos e não se submete as vontades dos patrões, que são brancos, é válido destacar.

Ainda no contexto profissional, Soraia demonstra o sonho e a ambição de ter o próprio negócio. Este desejo começa a se concretizar a partir da sociedade com a patroa Marisinha, que financia o empreendimento no qual a cozinheira supervisiona e elabora os cardápios executados por uma equipe. No entanto, Soraia decide terminar o relacionamento com Marisinha e posteriormente o empreendimento. Nos episódios finais, ela revela que seu sonho é ter uma cozinha industrial na comunidade, para oferecer comida saudável e barata. Para isso ela retoma a sociedade com Marisinha, que financia a compra do espaço escolhido, o bar da Jesuína. Dessa forma, a trama da personagem é encerrada apontando que seu sonho será realizado e que seus sócios Marisinha e Lagarto vão ajudá-la com o negócio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das abordagens teóricas dos autores apresentados e da análise da personagem Soraia podemos expor as conclusões sobre as representações, com enfoque no gênero, da mulher negra presentes na personagem.

Acreditamos que a representação da personagem se posiciona de forma contrária aos padrões de gênero construídos nas relações sociais referentes ao ideal de mulher, em especial a mulher negra. Soraia representa uma mulher livre, que detém o poder em relação ao seu corpo, seu desejo, sua sexualidade, sua opinião, suas vontades e desejos. Assim sendo, não se enquadra no modelo de Maria, apresentado na abordagem teórica, caracterizada por ser pura, dedicada, mãe e submissa ao homem.

Estes fatores interferem diretamente na subversão que a personagem representa ao nos referirmos as construções históricas brasileiras sobre a mulher negra. Uma vez que Soraia detém o poder e a iniciativa em seus relacionamentos, é consciente de seus direitos e possibilidades enquanto ser humano, ela não se configura como uma representação da mulher negra que carrega as marcas e os preconceitos estabelecidos através do período da escravidão e suas consequências, que alimentam o racismo em nossa sociedade.

Assim a partir da análise, acreditamos que a personagem Soraia veicula através da série uma representação positiva para as mulheres, alterando as relações de poder e questionando valores e posturas conservadoras. É importante ressaltar a representação de empoderamento da mulher negra, visto que a personagem retrata a possibilidade da beleza negra, que não configura o ideal social. Além de promover modificações nas relações de poder, que colocam a mulher negra em um quadro de inferioridade hierárquica perante os homens e a sociedade.

Por isso, acreditamos que a representação da mulher negra através da personagem, nos faz vislumbrar novas relações sociais e um novo cenário de possibilidades de construção do ser mulher. Além de problematizar e inserir na agenda social às questões relativas ao racismo.

BIBLIOGRAFIA

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948/11520>>. Acesso em 03 ago. 2015.

COUTINHO, Lúcia Loner. **Antônia sou eu, Antônia é você: identidades de mulheres negras na televisão**. 2010. Dissertação- Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do

Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2785>. Acesso em: 10 mai. 2015.

DE SOUZA, Eros, BALDWIN, John R., ROSA, Francisco Heitor da. A construção social dos papéis sexuais femininos. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.13, n.3, p. 485-496, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v13n3/v13n3a16.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

ESTEVES, João Pissarra. **Os media e a questão da identidade**. Sob as leituras pós-modernas do fim do sujeito. Universidade de Lisboa. mar. 1999. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt>>. Acesso em 06 jan. 2015.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. In: **Revista Palmares** – Cultura Afro-brasileira. Brasília: Fundação Palmares/Minc, Ano 1, nº. 1, Agosto, 2005. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

NOGUEIRA, Isildinha B. O corpo da mulher negra. In: **Pulsional Revista de Psicanálise**, São Paulo, Ano XVIII, n. 135, p. 40-45, 1999. Disponível em: <http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/135_04.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2015.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Corrêa. 1ª. Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contextos, p. 41-81, 2007.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, p. 25-37, 1998. Disponível em: <http://www.bibliotecafeminista.org.br/index.php?option=com_remository&Itemid=53&func=fileinfo&id=236>. Acesso em: 08 abr. 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Mulher e realidade: mulher e educação**. Porto Alegre, v.16, nº 2, jul/dez 1990.

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: Rosa dos Tempos, p.95-114, 1997.

SITES ACESSADOS

GSHOW, 2015. Disponível em: <<http://gshow.globo.com/programas/sexo-e-as-negas/>>. Acesso em 03 ago.2015.

YOUTUBE, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC_EHPe52lcOjeYHZ1xg1ow>. Acesso em 03 ago. 2015.

O ESPAÇO URBANO E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

DANIELE LÚCIA DE FREITAS BRUNO
Mestranda do PPGHCA – UNIGRANRIO
danifreitasbruno@hotmail.com

HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS
Professora do PPGHCA – UNIGRANRIO
hmaria@unigranrio.edu.br

RESUMO

Este trabalho fala da importância da inclusão de pessoas com necessidades especiais na sociedade, relacionando cultura X espaço urbano x inclusão. Apresenta um breve histórico sobre o olhar das diferentes culturas às pessoas com necessidades especiais, passando pela definição de deficiente de acordo com a Legislação Brasileira e chegando às cidades contemporâneas e às condições humanas, reforçando o sentido de colocar-se no lugar do outro.

Palavras chave: Inclusão, necessidades especiais, cultura, sociedade, espaço urbano.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com necessidades especiais nos mais diversos espaços da sociedade vem sendo concretizada. Faz-se necessário (re)pensar sobre as atuais propostas de inserção dessas pessoas, que vão desde as barreiras arquitetônicas à compreensão das diferenças, de modo a atender a todos, nas suas mais diferentes especificidades. A inclusão implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas cidades brasileiras, além da promoção de reflexão acerca do tema entre a sociedade.

Encontramos uma grande diversidade cultural. É importante refletir sobre os diferentes espaços que compõem o cotidiano das pessoas e como estas se situam em cada contexto. No caso das pessoas com alguma necessidade especial, essa reflexão é fundamental. Pois falamos sempre no respeito ao outro, reconhecendo e valorizando as diferentes formas culturais. Então pensamos: as pessoas com alguma necessidade especial têm sua própria cultura? Assim como os outros grupos da sociedade podemos dizer que sim e, que, ainda há uma diversidade cultural entre eles também.

Geertz (2008) nos lembra da importância de se situar, perceber-se num contexto e nas diversas situações. Fala que cultura é um contexto, onde acontecimentos sociais, comportamentos, instituições ou processos podem ser descritos de forma densa. “Compreender a cultura de um povo expõe sua normalidade sem reduzir sua particularidade.” (Geertz, 2008, p. 10). É procurar significado nos diferentes modos de vida, colocando-se no lugar do outro.

É preciso pensar nas dificuldades que as pessoas com necessidades especiais enfrentam no meio social, a necessidade de reintegração social desses indivíduos no contexto social e urbano das cidades, buscando sua aceitação como um ser integrante, participativo e ativo na sociedade, respeitando suas singularidades.

A arquitetura urbana é despreparada para receber a pessoa com necessidades especiais. Muitas vezes levando esse indivíduo e/ou seus responsáveis a acreditar que ele é um problema. Nessa situação a pessoa com necessidades especiais e/ou seus responsáveis nem chega(m) a perceber que a deficiência, pela própria natureza, é um problema social e não individual.

Como vencer desafios é uma marca do homem, quando são desafios possíveis de serem vencidos, ele vai à luta com maior disposição e sempre contando com o apoio e estrutura que a sua situação socioeconômica permite. (MOURA, 1992)

O problema das pessoas com alguma deficiência não é somente conviver com suas próprias limitações, mas também com as limitações que a sociedade impõe através de seu preconceito, resultando em barreiras tanto atitudinais quanto arquitetônicas. Como afirma Geertz (2008) é preciso se colocar no lugar do outro.

O ESPAÇO URBANO X CULTURA

Quando falamos de espaço urbano, pensamos logo nos centros das grandes cidades. E aí começamos a analisar a sociedade que nela reside e/ou frequenta, em seus diferentes contextos. Logo vem o questionamento, existe uma cultura urbana?

Segundo Castells (1983), ao falarmos de “sociedade urbana” não a denominamos assim simplesmente pela localização espacial, mas recorrendo ao sentido antropológico do termo, referimo-nos a um certo sistema de valores, normas e relações sociais possuindo uma especificidade histórica e uma lógica própria de organização e de transformação. A “cultura urbana” é definida como um sistema específico de relações sociais em um determinado espaço.

Visto a heterogeneidade dos indivíduos que habitam a cidade, não podemos falar que existe uma cultura urbana, mas diferentes culturas na cidade.

E então, mais uma vez remetendo a Geertz (2008) quanto ao sentido de situar-se nos diferentes contextos, colocando-se no lugar do outro, pensamos se os centros urbanos foram pensados para atender a todos, concluindo que a maioria das cidades apresentam barreiras que impedem o livre acesso de pessoas com necessidades especiais.

Em sua grande maioria, as calçadas das grandes cidades até apresentam uma continuidade regular, porém no comércio há muitas lojas que possuem degraus em seus acessos principais, no lugar de rampas, por exemplo. Geralmente, não há uma conscientização sobre o uso coletivo e suas possíveis especificidades, trazendo limitações ao público.

A inserção social é fundamental para que todo homem seja aceito como um ser integrante e participativo na sociedade. Ter livre acesso ao espaço urbano é de grande importância para a pessoa com necessidades especiais. Isso influencia em seu crescimento pessoal, político e social. A simples constatação de que existem barreiras arquitetônicas e ambientais já limita por si só, o espaço existencial da pessoa com alguma deficiência.

A relação entre cultura e inclusão é marcada pela complexidade e paradoxalidade, podendo cair nas perspectivas antropocêntricas e etnocêntricas. Tanto o antropocentrismo, perspectiva que atribui ao ser humano centralidade, uma espécie de eixo em torno do qual tudo se situa e é explicitado, quanto o etnocentrismo (conceito trabalhado por Lévi-Strauss, 1998), perspectiva que coloca determinado modelo cultural de humanidade em centralidade e que, desta forma, transforma as diferenças em desigualdades, inscrevem o paradoxo da inclusão exclusiva e da exclusão inclusiva. Buscando etimologicamente, inclusão é tanto participação quanto prisão.

Geertz (2008) defende o conceito de cultura a partir de uma visão semiótica, definindo-a como teia de significados e análises a que os homens estão amarrados. Portanto, cultura é algo construído no tear de nossas relações sociais. Aqui, a condição humana só é possível na e por meio da cultura. Ou, em outras palavras, é possível afirmar que ninguém está fora da cultura, pois se assim estiver, perde sua condição humana.

Falar de cultura também é assinalar um processo e um estado de pertencimento a um conjunto de valores e práticas que oferecem sentido e identidade. A cultura nos inclui na genérica condição humana e nos faz pertencer a um grupo, a um lugar, nos faz pertencer à determinada matriz de referenciais simbólicos. Logo, há tanto um caráter inclusivo inerente à cultura quanto uma dimensão exclusiva que a caracteriza. Por meio da cultura, vivencia-se a experiência inclusiva de fazer parte de algo que nos é maior e anterior, a condição humana. Porém, na cultura, também surge a perigosa experiência de nos antagonizarmos à natureza a partir de um antropocentrismo autodestruidor. Desta forma, se a cultura nos oferece uma natureza

humana específica, pode nos colocar numa ruptura também com a natureza de nosso corpo e do ambiente. Se tudo que é humano é cultural, nem tudo que a cultura realiza é portador de humanidade, pois rompe com a natureza e, por vezes, a nega.

O etnocentrismo tanto inclui, quanto exclui. O grande perigo é o de negar as diferenças ou o de transformá-la em desigualdades. Assim, a inclusão e a exclusão se mostram perigosamente próximas. Aquilo que me inclui me faz pertencer, mas também me aprisiona. A cultura que me inclui também produz a exclusão do outro.

O grande sentido da inclusão seria então, o de pertencimento e não aprisionamento em um grupo. A fim de integrar a pessoa com alguma deficiência ao seu meio, faz-se necessário conscientizar de uma forma geral a sociedade, reconhecendo as pessoas com necessidades especiais como pertencentes à sociedade, mesmo com suas limitações, contribuindo para a construção/(re)significação da cultura. É sair da visão do que é normal para si e entender que as diferenças fazem parte dos seres humanos, sem definir pior ou melhor, certo ou errado, mas procurando um convívio harmonioso, pensando no lugar do outro.

É preciso atenção com o sentimento de não pertencimento com o “outro”, ou seja, o não cuidado é expresso de forma significativa entre os ditos excluídos das grandes e médias cidades. Enquadrando-se aqui as pessoas com necessidades especiais. A exclusão dos ditos excluídos está relacionada de forma direta às prerrogativas de escapar das características dos grandes centros urbanos, que impõem um ritmo acelerado às pessoas e, geralmente, as pessoas com alguma deficiência têm ritmo lento, seus espaços são opacos. As pessoas com deficiência, assim como as demais pessoas, devido às suas trajetórias sociais podem apresentar dificuldades para realizar algumas atividades, embora possam apresentar extrema habilidade para outras, deve-se respeitar as suas diferenças, sem acentuá-las.

Atualmente, observamos algumas mudanças nos grandes centros urbanos para o atendimento às pessoas com necessidades especiais, tais como construção de rampas de acesso em lugares públicos, adaptação em transportes coletivos com a obrigatoriedade de elevadores nos ônibus, permissão de pessoas cegas com cães guias em locais públicos, a obrigatoriedade do atendimento às pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares, dentre outras coisas. Lembrando que ainda estamos longe de que tudo seja cumprido e que tenham reais condições de atender a todos, nas suas mais diversas especificidades. Observamos ainda campanhas, valorizando as diferenças, tais como as relacionadas à Síndrome de Down e ao Autismo, mas ainda longe também de provocar uma verdadeira reflexão em nossa sociedade.

O OLHAR SOBRE AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E AS DIFERENTES CULTURAS

Desde o começo da humanidade “o mundo” se preocupa com a aparência física e a preservação do cognitivo da pessoa. Em algumas culturas como a grega, muitas pessoas com deficiência eram jogadas às margens da vida sem nenhuma perspectiva, pois para aquela sociedade o fator primordial era o trabalho e pessoas com deficiência eram desqualificadas. No caso das mulheres a exclusão era mais presente ainda, devido à preferência dos pais pelos filhos varões. Muitos deficientes eram sacrificados aos deuses da Grécia, enquanto outros eram abandonados nas praças públicas para mendigarem nas feiras e nas portas das igrejas.

A discriminação não se reduzia somente aos gregos, mas em outros países havia o mesmo pensamento do extermínio das pessoas que tinham algum tipo de deficiência física. Na China, a sociedade com a sua cultura popular, proclamava que os defeituosos eram possuídos pelos demônios, já os gauleses sacrificam os deficientes aos deuses, em Esparta os deficientes eram lançados do alto do rochedo.

Segundo Mazzotta (2005, p.16) o homem é visto como “imagem e semelhança de Deus”, de acordo com a própria religião. Sendo assim, é visto como um ser perfeito, reforçando a ideia da condição humana, incluindo-se aí a perfeição física e mental. Desta forma, quando não “parecidos com Deus”, como as pessoas com deficiências (ou imperfeições), eram postos à margem da condição humana, e tidas como culpadas de sua própria deficiência. Tal circunstância foi uma constante cultural no decorrer da História.

Na Idade Moderna surgiram novas ideias e transformações marcadas pelo humanismo. A partir da Revolução Industrial iniciada no século XVIII e caracterizada pela passagem da manufatura à indústria mecânica, a questão da habilitação e da reabilitação da pessoa com deficiência para o trabalho ganhou força.

No século XIX finalmente se notou uma grande alteração no tratamento de indivíduos com necessidades especiais. Surge uma atenção especializada e não só institucional como os hospitais e abrigos. Começam os estudos para os problemas de cada deficiência.

No século XX, os indivíduos com necessidades especiais começaram a ser considerados cidadãos com seus direitos e deveres de participação na sociedade; no entanto, ainda numa abordagem assistencialista. Com o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciaram-se os primeiros movimentos organizados por familiares desses indivíduos. Esses movimentos eram norteados pelas críticas à discriminação.

De acordo com Freire (2000), “se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Assim, é preciso pensar que a partir da inclusão escolar um indivíduo com necessidades especiais pode alcançar a inclusão em outros grupos da sociedade.

Segundo Coll (2004), a educação especial viveu profundas transformações durante o século XX. Os movimentos sociais reivindicavam mais igualdades entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, incorporando-se aos poucos, ao sistema educacional regular e buscando fórmulas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência.

Muitas pessoas, durante anos ficaram distantes de grupos sociais por apresentarem alguma deficiência, pois eram vistas, pela sociedade, de diversas formas, das mais negativas possíveis e precisavam ficar afastados das demais. As primeiras experiências de integração de deficientes em estabelecimentos regulares de ensino começaram em finais dos anos 60.

Já na década de 70, surge a fase de integração, onde começou a ser possível a matrícula desses alunos “com deficiência”, caso os mesmos apresentassem capacidade de se adaptar ao regime escolar regular. Ainda de acordo com Coll (2004), produziu-se uma profunda reflexão no campo educativo, fazendo com que os problemas desses alunos fossem encarados a partir de um enfoque mais interativo, no qual a própria escola deveria assumir a responsabilidade diante dos problemas de aprendizagem que eles manifestavam. O conceito de necessidades educativas especiais e a ênfase na importância de que a escola se adaptasse à diversidade de seus alunos foi expressão dessas novas realidades, propiciando uma educação de qualidade e igualdade para todos, aceitando as diferenças como diversidade humana, deixando de lado a visão de que a sua deficiência fosse obstáculo para o desenvolvimento de suas habilidades.

Todos esses direitos foram declarados e a inclusão começou a ser realmente respeitada, principalmente com a Declaração de Salamanca, na Espanha. Foi elaborado um documento sobre Educação Especial, em 1994, objetivando fornecer diretrizes básicas para as reformas políticas e educacionais, de acordo com os movimentos de inclusão social. Foi também considerada inovadora, pois conforme diz em seu texto:

(...) proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial da estrutura de ‘educação para todos’ firmada em 1990.

(...) promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (1994).

Além desse documento, surgiram outros: Carta para o Terceiro Milênio, Convenção de Guatemala, Declaração das Pessoas Deficientes, Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão e decretos internacionais que garantem a acessibilidade às pessoas com deficiência. No Brasil, outras leis como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Plano Nacional de Educação, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dentre outros, aprofundando ainda mais o direito assegurado às pessoas com alguma deficiência de frequentarem escolas regulares, com garantia de adaptações curriculares e acessibilidades estruturais para todos.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, que ampara o direito de todos os alunos a estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um modelo educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de igualdade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Entende-se por inclusão:

A garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (COSTAS; PACHECO, 2005, s/p).

De acordo com Geertz (2008), a cultura é pública porque o significado o é e cita Ward Goodenough para dizer que a “a cultura (está localizada) na mente e no coração dos homens”. E vista como etnociência, análise componencial ou antropologia cognitiva, essa escola de pensamento fala de uma cultura composta de estruturas psicológicas através das quais os indivíduos ou grupos de indivíduos guiam seu comportamento. “A cultura de uma sociedade”, para citar novamente Goodenough, desta vez numa passagem que se tornou o *locus classicus* de todo o movimento, “consiste no que quer que seja que alguém tem de saber ou acreditar a fim de agir de uma forma aceita pelos seus membros.” (Geertz, 2008, p. 8). Pensando a partir do espaço da escola e passando para o espaço da cidade, é preciso pensar na cultura da sociedade, na aceitação das pessoas com necessidades especiais e nas possibilidades que esta sociedade lhes fornece.

Espera-se que muitas tensões sejam criadas nas discussões acerca da inclusão. Pois, a inclusão social tem um valor político muito mais amplo que a educação inclusiva. Para Homi Bhabha (1998), “a diferença se constitui na tensão entre os enunciados (atos, palavras...) e o processo de enunciação por eles sustentado e a partir do qual cada ato e cada palavra adquirem significados”.

Precisamos pensar num espaço menos fragmentado e mais igualitário para as pessoas com necessidades especiais. As políticas nacionais estabelecem que:

Com base no Decreto n.º 5.296/04, considera-se pessoa com deficiência aquela que se enquadra nas seguintes categorias: Deficiência física – Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemi-paresia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. Deficiência auditiva – Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Deficiência Visual – Cegueira na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais o somatório da medida do campo visual, em ambos os olhos, for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. Deficiência Mental – Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Deficiência Múltipla – Associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 2006)

Os centros urbanos aparecem como grandes cenários de disputas sociais, sobretudo, sendo estes espaços o “locus” privilegiado da exclusão social. Assim, é visível a segregação, o abandono, e até mesmo a

negação de estratos sociais, que, em certas medidas, sustentam a reprodução e a continuidade do processo de reprodução e acumulação do capital. (CARDOSO, 2007).

Nas últimas décadas as discussões voltadas para a maior inclusão de pessoas com necessidades especiais, com relação à acessibilidade nas grandes cidades têm despertado inúmeros debates para a solução de prováveis problemas, voltados para esta perspectiva.

A prática da inclusão social deve partir do princípio que para inserir todas as pessoas, a sociedade deve refletir e se reorganizar de modo a atender às necessidades de todos os seus membros: uma sociedade inclusiva não admite preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais ou pessoais.

Deste modo, a inclusão social das pessoas com necessidades especiais significa possibilitar a elas, respeitando as necessidades próprias da sua condição, o acesso aos serviços públicos, aos bens culturais e aos produtos decorrentes do avanço social, político, econômico e tecnológico da sociedade. (BRASIL, 2006).

As cidades modernas nos movem como se fôssemos máquinas e os nossos menores gestos são comandados por um relógio onipresente. Nossos minutos são os minutos dos outros e a articulação dos movimentos e gestos é um dado banal da vida coletiva. Quanto mais artificial é o meio, maior é a exigência dessa racionalidade instrumental que, por sua vez, exige mais artificialidade e racionalidade. Mas esses imperativos da vida urbana estão cada vez mais invadindo o campo modernizado, onde as consequências da globalização impõem práticas estritamente ritmadas. (SANTOS, 2002)

Milton Santos nos remete a uma reflexão a respeito das cidades contemporâneas. Vive-se atualmente uma corrida extraordinária contra o tempo, denominada por Andrade (2007) de “agorafobia”, onde o sentido da vida e do cidadão está continuamente em jogo, os limites, não existem dentro de um espectro com consequências humanas diversas.

De acordo com Castells (1983) “toda cidade é o local de uma cultura” e o fenômeno urbano “é a expressão do sistema de valores em curso na cultura própria a um local e a uma época”. Mesmo numa sociedade com um modo de vida tão corrida, onde ganham espaço o anonimato e a superficialidade, estamos em tempo de discutir a inclusão social, a aceitação daqueles que fogem dos padrões de normalidade para um grupo.

Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens. (GEERTZ, 2008, p. 36).

Geertz ainda fala que o conceito de cultura tem seu impacto no conceito de homem. Diz que se tornar humano é tornar-se individual, e isso acontece mediante a direção dos padrões culturais. Fala que ser humano não é ser Qualquer Homem, é ser uma espécie particular de homem.

Assim, vamos refletindo sobre cultura, espaço urbano e inclusão social, na busca de um espaço onde os diferentes grupos convivam, respeitem-se e valorizem o que é diferente ao seu padrão. Onde o ser humano se perceba como Homem, buscando transformações para uma sociedade menos fragmentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a necessidade de identificar e procurar acabar com as barreiras arquitetônicas ainda existentes, a fim de integrar a pessoa com necessidades especiais em seu meio, sem impedimentos, trazendo também uma conscientização geral da sociedade, buscando a aceitação da convivência deste cidadão com a população que o cerca.

Vale ressaltar que uma sociedade inclusiva tem o compromisso com as minorias e não apenas com as pessoas com necessidades especiais. Dessa forma, lutar a favor da inclusão social deve ser responsabilidade de cada um e de todos coletivamente.

As diferenças culturais que se manifestam nas práticas sociais urbanas seriam apenas revelações

superficiais de características humanas mais profundas. É preciso o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. É necessário ampliar nosso olhar para perceber as diferentes realidades que nos cercam, mostrando que ser diverso não é um problema.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, C. S. P. de. *Sentidos e Nexos conceituais da cidade contemporânea*. IN: **Antônia Jesuíta de Lima (org.) Cidades Brasileiras: Atores, Processos e Gestão Pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Manual de legislação em saúde da pessoa com deficiência** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento Ações Programáticas Estratégicas. – 2ª ed. rev. atual.– Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2006. 346 p. – (Série B. Textos Básicos de Saúde).

CARDOSO, Leandro. *Acessibilidade Urbana e Exclusão Social: novas relações, velhos desafios*. In: **SIMPOSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA URBANA. X Simpurb**. 2007. Florianópolis. Anais. Florianópolis: Ufsc, 29 de outubro a 2 de novembro de 2007.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.

COLL, César, MARCHIESE, A. e PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2ª ed. Rio Grande do Sul: Artmed, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Necessidades Educativas Especiais – NEE* In: **Conferência Mundial sobre NEE**. Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo:UNESP, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. Lisboa: Editorial Presença, 1998.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Luiz C.M. **A Deficiência nossa de cada dia: De coitadinho a super-herói**. São Paulo: IGLU, 1992.

PACHECO, R. V. & COSTAS, F. A. T. *O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria*. In: **Revista Educação Especial**, v. 27, p. 151-170, 2005.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7ª Ed. EDUSP, São Paulo, 2002.

MULHERES NEGRAS E CABELOS: DA RECUSA A ACEITAÇÃO

MARIA ANSELMO DOS SANTOS
Mestranda do PPGHCA – UNIGRANRIO
maria.anselmo@hotmail.com

VANESSA RIBEIRO TEIXEIRA
Professora do PPGHCA – UNIGRANRIO
vanessarteixeira@gmail.com

RESUMO

Esse artigo pretende analisar a importância dos cabelos para as mulheres. O cabelo como elemento que representa a sedução, a beleza, a erotização para as mulheres. O cabelo liso identificado como o padrão estético hegemônico, metaforizando um lógica de poder que valoriza uma forma de beleza europeizante. O cabelo crespo vitimado pelo preconceito de raça, o que contribui para a submissão de mulheres negras ao conceito de beleza universal. O preconceito que atinge as crianças negras, seja dentro da escola ou fora dela, coloca seus cabelos crespos, trançados, enrolados, soltos, numa condição de não aceitação porque fogem do estereótipo de beleza branca europeia. O olhar de grande parte da burguesia brasileira, para quem cabelos longos e lisos estão ligados à feminilidade, enquanto cabelos “ruins” estão ligados a negritude. A reação de mulheres e crianças negras que vêm reconstruindo suas identidades num processo de afirmação de seus cabelos e de valorização de suas negritudes.

Palavras-chaves: Cabelos; Feminino; Racismo; Estética, Mulheres Negras.

INTRODUÇÃO

Esse artigo se propõe a discutir a importância representada pelos cabelos ao longo da vida das mulheres e para a construção de suas identidades. Algumas considerações sobre uma “essência feminina” confundem-se com o olhar sobre o cabelo, o qual atuaria como elemento de fascínio das mulheres, de força, seu poder de sedução, signo de feminilidade. As diversas formas de usar o cabelo e seus adereços contam suas trajetórias e fazem parte da história de vida das mulheres, confundindo-a com a história do mundo. Do cabelo comprido, longo, que atravessa a história mundial, até a contemporaneidade que valoriza o cabelo crespo, cacheado, volumoso, que está em alta, no século XXI, na cabeça das mulheres negras e mestiças.

Segundo Perrot (2015), a essência da mulher se confunde com o seu cabelo, cuja importância para a estética feminina metaforiza o fascínio, a força, a erotização, o poder de seduzir, a beleza. O cabelo será, então, símbolo da feminilidade.

“Cortar meus cabelos é como se cortasse meus pulsos”, diz uma jovem de 21 anos, numa conversa informal, provando a importância do cabelo na sua vida, na sua autoestima, na sua estética.

As mulheres brancas e, conseqüentemente, os seus cabelos, projetam um padrão de beleza. No Brasil, temos vários exemplos. A modelo Gisele Bündchen é uma delas. No entanto, representa uma beleza europeia homogeneizante, sendo considerada como beleza única: cabelos lisos, longos, loiros, estreitamente ligados à feminilidade, sendo considerada uma forma única e poderosa de beleza. Dessa, forma o cabelo e suas subjetividades podem dizer muito sobre as mulheres, sua identidade, sua forma de ver o mundo. E nesse sentido, a sociedade tem se tornado perversa com as mulheres negras, quando querem reduzir todas as mulheres a um tipo único de beleza universal.

Desde meados do século XX, as mulheres negras mergulham num processo de revalorização e aceitação de suas cabeleiras, livres leves e soltas. No contexto atual, salões de beleza “étnicos” surgem com muita força, simbolizando movimentos populares de resistência ao machismo, ao racismo e à própria mídia brasileira, bastante tendenciosa em suas propagandas e novelas. Dessa forma, mesmo que de forma ainda tênue, o que se percebe é a construção da ideia de que assumir o cabelo crespo não é tão somente um ato estético, mas também um ato político.

Nesse cenário, as crianças negras vão podendo se ver representadas nas imagens das mulheres e de crianças negras na mídia e no seu cotidiano, ajudando a assumir também com orgulho seus penteados e seus cabelos crespos. São negros e negras que vão encontrando seus espaços nos bancos escolares, nas universidades, nas pesquisas acadêmicas para se apoderarem de suas histórias, culturas e identidades e assim contribuir para as escolas de todos níveis reconstruírem espaços de educação mais humanos e menos racistas.

A importância do cabelo para as mulheres

Para a maioria das mulheres no mundo inteiro, ‘a estética é uma ética’ (PERROT, 2015). Não se permite às mulheres o direito de ser feia; ser bela torna-se-ia, então, parte essencial da condição feminina, para a qual os cabelos se configuram como a parte do corpo ligado à sedução feminina. O cabelo torna-se símbolo da feminilidade e, através dele, as mulheres fortalecem sua sensualidade, sedução e despertam o desejo. Assim, os cabelos são símbolo de efeminação. Dessa forma, as mulheres vão estabelecendo trajetórias diferentes para suas cabeleiras: trançados, longos, curtos, lisos, cacheados, soltos, amarrados, crespos, black, mega hair, dreads, com véu, com lenços, com turbantes, com chapéus e até mesmo carecas.

O cabelo comprido, ao longo da história, representa uma ‘glória’, para algumas mulheres, pois é onde se sentem mais mulheres, mais poderosas. Das histórias bíblicas temos os exemplos de Eva e Maria Madalena com suas enormes cabeleiras, belas e poderosas, representadas em pinturas e esculturas diversas. O cabelo como forma de sedução, onde as mulheres os escodem e o soltam, como forma de fortalecer o seu erotismo. Como relata Perrot, “Os cabelos são a mulher, a carne, a feminilidade, a tentação, a sedução, o pecado” (2015, p.55), sua essência enquanto mulher se confunde com o seu cabelo, sua pele, sua força, seus pecados, seu fascínio. Dessa forma, os cabelos longos, para esse grupo em especial, é a marca principal da feminilidade.

Quando raspam os cabelos, muitas mulheres deparam-se com uma perda da feminilidade. Nota-se essa angústia recorrentemente em pacientes femininas que precisam fazer quimioterapia e passam por mais essa prova terrível ao perderem seus cabelos. Percebendo a importância simbólica que os cabelos representam para as mulheres, retirá-los pode ser o fim, como nas doenças, nas prisões, na escravidão, ou nas acusações de feitiçaria que movimentaram a Idade Média. As feiticeiras possuíam cabeleiras “maléficas”. “Tosquiar” as mulheres podem significar sua exclusão das comunidades e a destruição de suas imagens de feminilidade. Dessa forma, acredita-se que essa punição ajudará na purificação das mulheres, sendo considerado higiênico para as escravas e presidiárias. De todas as formas, retirar todo o cabelo significa eliminar o mal, acabar com a sua honra, com o seu poder. No entanto, na contemporaneidade, em oposição a todo esse sofrimento, surgem mulheres que, num processo de empoderamento pessoal, raspam suas cabeças e se sentem lindas e maravilhosas.

O uso do véu, por exemplo, tem, na história da humanidade, significados seculares e religiosos múltiplos, mas, de uma maneira geral, representa a submissão das mulheres aos homens e a Deus, a mulher deve usar o véu como sinal de obediência, de dependência, de hierarquia de gênero. Os cabelos curtos, por outro lado, surgem como forma de resistência ao machismo, liberdade política, liberação de costumes. No século XIX, as mulheres casadas teriam que cobrir a cabeça, os cabelos soltos em público representavam ser uma mulher vulgar; as burguesas usam o chapéu ou penteados, nunca soltos. No século XX, as longas madeixas loiras estão em alta, são as grandes figuras da mídia, Marilyn, Brigitte Bardot, Madonna, Vera Fischer, entre tantas outras que serviram de representação para o ser mulher de verdade.

Os cabelos das mulheres ainda fazem parte do debate social, sendo um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo feminino, só que sua simbologia difere de cultura para cultura, sendo universal na sua importância estética e identitária. O sistema capitalista que vigora no mundo ocidental, que dita regras, moda, que define tudo o que é belo e perfeito, vem ao longo da história mundial impondo a beleza branca, magra, alta, de cabelos lisos, loiros como padrão de estética, sendo outras características no máximo consideradas exóticas. Dessa forma, não há lugar para belezas diferentes da caucasiana, onde outras mulheres que representem belezas que divergem dessa ditadura não encontram espaços, sendo essa trajetória desleal e preconceituosa.

Assim, as formas como diversas mulheres usam os seus cabelos representam suas trajetórias de vida, suas condições sociais, e sua vivência nos grupos sociais. Essas variações representam a cultura que pertencem, a classe social, a raça, a idade, a nacionalidade, a escolaridade, o contexto histórico e político, em suma, representam a sua identidade. Cortar o cabelo, alisar, raspar, pintar, deixar comprido pode representar uma mudança num grupo, como pode representar a forma como a pessoa se vê e como é vista pelos outros, dessa forma o cabelo representa um estilo de vida, de moda, uma forma política de ser. No cabelo se emoldura um rosto, por onde primeiro se olha, transmitindo mensagens, possibilitando diferentes leituras e interpretações.

No imaginário da sociedade brasileira, o cabelo das meninas e mulheres negras é considerado “ruim”, expressando as relações raciais aqui desenvolvidas, sendo uma forma de linguagem e como tal comunicando e informando conceitos e preconceitos. Essas relações raciais são heranças do sistema escravista que levou negras e negros a sofrerem todo tipo de violência, trabalhos forçados, açoites intermináveis sobre o corpo negro. Dentre essas violências, estava a raspagem do cabelo, que representava uma mutilação para algumas etnias africanas, nas quais o cabelo era uma marca de dignidade e identidade. E hoje esse valor simbólico do cabelo continua presente com força entre negros e negras, constituindo suas identidades afro-brasileiras.

Dessa forma, o cabelo crespo é um símbolo identitário para as negras. Cuidar do cabelo é “pegar no corpo” e é nas relações sociais e raciais que essas construções acontecem, se realizam. O cabelo representa a forma como as negras se reconhecem, sendo visto com inferioridade ou igualdade em relação a beleza europeia dominante. Para as mulheres negras, o seu cabelo crespo precisa ser aceito e revalorizado por elas próprias, pelo seu grupo étnico-racial e pela sociedade como um todo. Parafraseando Souza, se ser negra no Brasil é tornar-se negra (SOUZA, 1990, p.77), logo, é possível inferir que se o cabelo crespo está associado à negritude, aceitar seu crespo é assumir-se negra.

A construção da recusa do cabelo crespo

As pessoas identificam as outras pela cor da sua pele e pelo seu cabelo. Quanto mais escuras e quanto mais crespos os cabelos, serão classificados como pertencentes ao grupo de negros, e assim os cabelos das mulheres negras ganham visibilidade na sua identidade racial. Esse cabelo ocupa um lugar privilegiado na memória de adultas negras que sofreram com a exclusão e o racismo em suas escolas, famílias e grupos de amigos. Se sofrem os meninos negros com seus cabelos cortados, imaginem as meninas que estão sujeitas à pressão social do cabelo longo e liso. As meninas na escola reagem assumindo posturas femininas, chorando, reclamando, se fechando para a escola, para a vida.

Contra a menina negra são utilizados diversos qualificativos ou expressões adjetivas depreciativas: ‘descabelada’, ‘cabelo de bombril’, ‘nega maluca’, ‘ninho de guacho’, ‘nega do cabelo duro’, ‘cabelo de picumã’. Já os meninos serão simplesmente ‘carecas’. Como a escola não percebe o desconforto que é para as crianças pequenas estarem nessa condição de desrespeito, muitas crianças se utilizam de violência física para se defenderem do sofrimento que tais brincadeiras racistas provocam.

As mães de meninas negras tendem a reproduzir em suas filhas o exercício de trançar os seus cabelos na infância, pois assim estão reproduzindo toda uma simbologia de matriz africana, reatualizando um ritual de carinho e arte no cabelo das pequeninas. Entretanto, até as tranças servem de chacotas para outras

crianças, que só valorizam os cabelos alisados ou lisos realmente, ressaltando estereótipos brancos europeizantes. Se torna necessário que as escolas escutem o que essas meninas têm a dizer sobre o que sofrem de preconceito sobre os seus cabelos e fenótipo em geral, pois muitas negras colocam que: 'é na escola o pior lugar para uma menina crespa', 'a escola é muito cruel com os nossos cabelos', 'o que meu cabelo faz para ser chamado de ruim', dessa forma a eminente Ministra Nilma Lino Gomes, pontua:

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumentos para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. Será que esse padrão está presente na escola? A existência de um padrão de beleza que prima pela "brancura", numa sociedade miscigenada como a nossa, afeta ou não a nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos? Essas representações estão presentes na escola? Como? (GOMES, 2002).

No longo e terrível período da colonização brasileira, o corpo negro era tratado com extrema violência. Os fenótipos negros eram símbolos de feiura e os brancos de beleza pura universal. Tais impressões ultrapassaram o tempo e perduram até os dias atuais e as escolas ainda reproduzem de forma cruel esses estereótipos.

É nesse corpo que diferentes padrões estéticos se apresentam e as percepções pessoais vão sendo assumidas nos espaços sociais. São tatuagens, penteados, maquiagens que vão constituindo as diversas culturas universais. As escolas precisam ter o cuidado de trabalhar em seu interior com as diversas culturas e ensinar o respeito à cultura do outro, sua pele, sua história, seu cabelo. Uma atenção especial deveria ser dada ao reconhecimento do cabelo das meninas e mulheres negras, que sofrem todo tipo de rejeição em nossas escolas, deixando marcas profundas em suas vidas. Consequentemente, apenas quando se afastam do espaço escolar, é que encontram respostas positivas para o seu corpo, seu cabelo, sua pele.

O processo de cuidar do cabelo crespo começa na primeira infância com as cuidadoras das crianças, que nem sempre são suas mães, visto que, muitas vezes, trabalham fora de casa. É um processo longo de desembaraça-lo, de trançá-lo. Esse ritual de cuidar e arrumar o cabelo das crianças negras, muitas vezes, é o momento de carinho, de aconchego da criança com o adulto. Sendo as tranças, na maioria das vezes, o primeiro penteado, nem sempre é o eleito pelas jovens quando perguntadas pela preferência, porque relembram a parte ruim do cuidado com o cabelo, a demora em desembaraçar, as pressões do pente, os puxões no cabelo para desfazer as tranças, o que leva ao relaxamento ou alisamento assim que podem. É costume ouvir de jovens negras: "Minhas colegas iam brincar e eu ficava horas esperando minha mãe terminar de arrumar meu cabelo"; "eu odiava aquelas tranças no alto da minha cabeça"; "puxava tanto meu cabelo que eu ficava com cara de japonesa preta"; "como doía pentear o cabelo, e eu chorava desesperada"; "muitas vezes eu ficava com dor de cabeça na escola e minha mãe não queria entender que era por causa das tranças".

Esclarecendo sobre o uso de tranças, Gomes relata:

O uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história dos negros desde a África. Porém, os significados de tal técnica foram alterados no tempo e no espaço. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. Mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos. Tal prática explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se

apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra compreende um complexo sistema estético. (GOMES, 2002, p.5).

Quando chegam à fase adulta, muitas negras se voltam de novo para as tranças, num processo de aceitação de suas pertencas culturais: tranças jamaicanas, africanas, com desenhos, estilizadas... Evidenciam, assim, os conflitos, para as negras, de aceitação, recusa e resignificação desses cuidados e adornos com o cabelo e de sua pertença identitária.

Quanto mais as crianças negras saem da esfera privada (vida em família) onde constroem representações positivas sobre seu corpo e seu cabelo, mais as tensões sociais se apresentam, pois nas esferas públicas (relações sociais fora do seio familiar) estarão tendo contato com as diferenças de padrões estéticos, de estilos de vida e comparações culturais. Nesse núcleo privado, as famílias criam alternativas de manipular e cuidar dos cabelos crespos, de acordo com as quais as identidades vão sendo construídas e definidas. Quando se analisa a trajetória da adolescente negra, percebe-se que esse é um período crucial, no qual a imagem de si mesma e o padrão estético da sociedade não se encontram, levando ao desencontro da adolescente consigo mesma, fazendo com que se sintam feias, deslocadas, desconfortáveis com sua pele, sua cor, seu tipo físico, seus cabelos e, dependendo de suas histórias de vida e das pessoas que passarem por seus caminhos, poderão se tornar pessoas com traumas raciais ou pessoas resolvidas diante de sua identidade racial.

Nessas adolescentes, as dificuldades também perpassam por suas características físicas e a escola é o lugar onde professores e outros alunos valorizam a beleza branca europeizante, sendo o preconceito verificado com mais intensidade nas escolhas para desfiles cívicos, papéis de destaques nas peças de teatro encenadas e nas danças realizadas, nos concursos festivos (festa da primavera, sinhazinha, garota verão). Percebe-se que esse processo de negação da negritude, e de convivência com atitudes consideradas racistas, ocorre nas escolas muito cedo, desde a educação infantil, vindo de professoras quando precisam realizar pequenas encenações religiosas, cívicas ou ligadas à literatura.

Dessa forma, as meninas negras vão rejeitando a si próprias, seus cabelos, sua cor, suas memórias, sua família e suas histórias, enquanto a escola segue colaborando negativamente para a criação de critérios que diferenciam as crianças, percebendo-as como brancas ou negras, ricas ou pobres, meninas ou meninos. É necessário que as escolas estejam atentas para essas questões, que nos cursos de formação de professores essas questões sejam debatidas e estudadas. E, mais do que isso, que as famílias, a mídia, a sociedade como um todo, reflitam seriamente e possam construir formas de combate ao racismo, à discriminação, às desigualdades, começando dentro de cada um individualmente. A escola como instituição tem um papel primordial nesse processo, os profissionais da educação não devem se calar e sim se tornarem agentes dessas mudanças, construindo práticas pedagógicas que promovam a igualdade de raça, de gênero e de classe, nas salas de aula e nos bancos da escola. A escola pode ser meio de negação da identidade negra ou pode estar contribuindo para o processo de afirmação dessa identidade.

O cabelo crespo como forma de afirmação da negritude não é um elemento neutro, ele imprime a marca da negritude nos corpos negros, ele é um elemento constitutivo do processo identitário. Dessa forma, o cabelo crespo marca uma construção social da identidade negra. Ao longo do século XX, foram alisados, relaxados e alongados, chamando atenção da sociedade e constituindo-se de significados políticos, culturais e sociais.

A aceitação do cabelo crespo. Deixem meu cabelo em paz !!!

Frases que fazem parte do processo de afirmação da negritude na contemporaneidade: 'Deixem meu cabelo em paz'; 'o orgulho do cabelo crespo é uma resistência ao racismo', 'o que o meu cabelo fez para ser chamado de ruim', 'Meu cabelo não é ruim, ele não fala mal de ninguém'.

Assumir o cabelo crespo é uma tomada de decisão, de autonomia, de dizer para si mesma “sou negra”, com muito orgulho. Essas posições definidas de afirmação expressam o conflito existente na sociedade brasileira onde o cabelo ‘bom’ sempre foi o das brancas e o das negras sempre foi considerado ‘ruim’, refletindo a dominação política, social e cultural brasileira, segundo a qual os (as) negros (as) estão nas camadas inferiores, sem direitos, vivendo à margem da sociedade e os (as) brancos (as) em situações dominantes. Eis o conflito estabelecido entre o padrão de beleza branco ideal e a beleza real dos afro-brasileiros. A forma como as negras começam a lidar com seus cabelos expressam resistências identitárias. Essa consciência expressada pelas negras nas suas imagens refletidas marca suas existências enquanto sujeitos negros, por isso assumir seu cabelo crespo é mais que uma questão de vaidade, mas é também uma questão de afirmação social e política.

Para muitas mulheres negras, assumir seus cabelos crespos é se empoderar, é se sentir linda, donas das suas próprias vidas, pertencentes à raça negra de origem africana, é serem cidadãs plenas desse país. O conceito de empoderamento surgiu nos anos setenta, nos Estados Unidos, com o movimento dos direitos civis, sob a liderança do movimento negro americano. Nesse sentido, Costa conceitua: “Empoderamento é o mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, de seu destino, tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir e criar e gerir” (COSTA, 2011). Assim, as mulheres tornam-se empoderadas através da tomada de decisões no coletivo e do seu fortalecimento individual, construindo uma imagem positiva de si mesma, refletindo criticamente, unindo-se ao seu grupo étnico, tomando decisões e construindo ações no seu coletivo.

Nessa perspectiva do empoderamento, é necessário criar imagens negras positivas em oposição a tantas imagens negativas dominantes, e os salões de beleza ‘étnicos’, localizados por quase todo o Brasil, têm tido o objetivo principal de fortalecimento da beleza dos cabelos negros e, conseqüentemente, do empoderamento de mulheres e crianças negras, não tendo a preocupação apenas com a estética das mulheres, mas também com suas identidades afro-brasileiras. Tais espaços propõem o cuidado para que os cabelos das crianças negras sejam penteados, mas sem perder a ‘raiz’, tendo a preocupação de não embranquecer as crianças negras. Nesses salões de beleza, o cabelo crespo, antes visto como feio, “de Bombril”, é transformado em símbolo de orgulho. São lugares onde, para além da beleza dos cabelos, se discutem e se refletem os preconceitos, as formas de denúncia, de resistência e de reação contra o racismo existente no Brasil. O estilo dos cabelos, a forma como ele é manipulado e penteado, representam um retorno as raízes africanas, como forma de resistência a todo processo de escravidão e servidão que os negros passaram e passam no Brasil.

Consideramos que esses salões tratam e valorizam os “cabelos crespos” na intenção de valorizar a beleza negra, contando com uma clientela negra e mestiça, cumprindo a função maior de fortalecer a afirmação política de igualdade entre as raças e, assim, consciente ou inconscientemente, reconstruindo as ligações com a ancestralidade africana. Esses salões, por outro lado, também contribuíram para que as mulheres negras se apresentassem de maneira mais “aceitável” na sociedade, o que pode ter possibilitado a diminuição das piadas de mau gosto nas esferas públicas e principalmente nas escolas.

Dentre os maiores desafios para aceitação da negritude e do cabelo crespo, encontramos as escolas, onde não se percebe, majoritariamente, essa preocupação com a valorização, com a estética, com o corpo negro e com os cabelos crespos. Alguns profissionais da educação, comprometidos com a questão racial e com a responsabilidade de desconstruir preconceitos arraigados na sociedade, já procuram se enriquecer de conhecimentos teóricos e desenvolvem projetos e trabalhos voltados para valorização da cultura negra. Assim, grupos de interesses estão sendo formados, algumas escolas, movimentos sociais, comunidades e salões étnicos se unem para, num trabalho conjunto, construir pontes de resistência ao racismo e de construção de ressignificação da autoestima e da identidade negra. Fortalecem-se, nesse sentido, os espaços educativos que não estão ligados às escolas formais, mesmo que, para muitos, não sejam considerados significativos nem afirmativos por não serem de amplo acesso. Entendemos que as escolas formais, por sua vez, precisam ressignificar seus objetivos, deixar de ser excessivamente

conteudistas, tornar-se interdisciplinares, valorizar a história e cultura dos povos negros. Professores precisam estar abertos a outros saberes e a outros lugares onde os negros constroem suas identidades.

No últimos anos, a mídia tem contribuído timidamente com a divulgação dos modelos de cabelos de crianças negras com tranças e com enfeites coloridos. Para a nova geração de mulheres negras, cabelo crespo é mais do que uma moda passageira. Observando nas ruas, podemos verificar que os cabelos das mulheres negras estão livres, leves e soltos. Após anos de dependência exclusiva da chapinha, esse novo cabelo não veio como estilo dominante das passarelas. Assim, a exibição dos cabelos crespos, cacheados e volumosos representa a criação de mulheres decididas, autônomas, livres, que buscam por suas identidades acima de qualquer moda imposta pela sociedade. Podemos verificar no depoimento da professora de inglês, Luciene Batalha, ao jornal *O Globo*, a importância dessa transformação: “Me sentia frustrada com o meu cabelo. Botei na cabeça que o queria natural de volta. Fui na cabelereira que fazia relaxamento em mim, e ela disse que eu voltaria chorando. Só aceitou cortar metade do meu cabelo, então tive que ir a outro no dia seguinte para terminar de cortar” (BATALHA, 2015). Essa decisão tornou-se inspiração para mulheres negras que ainda resistem à ditadura da chapinha, formando grupos nos meios sociais, nas redes virtuais como o Facebook, postando vídeos no You Tube, criando blogs e encontros presenciais onde discutem a aceitação e celebração dos cabelos crespos.

A Blogueira Rayza Nicácio, que faz sucesso na internet, também dá seu depoimento: “É identificação com tudo que eu passei, pela falta de amor próprio que eu tinha” (NICÁCIO, 2015). Conta a blogueira que seu cabelo era chamado por parentes de ‘ruim’ e de ‘bombril’ e que se privava de ir a piscina por causa da escova. Desde 2009, publica vídeos no You Tube com grande sucesso. Para Rayza, o motivo de seus vídeos fazerem tanto sucesso é a falta de referências sobre os cuidados com os cabelos crespos. Além disso, mesmo acreditando que as crianças crescem ouvindo que seus cabelos não são bons da forma que receberam quando nasceram, e sabendo que desde muito cedo recebem interferências de químicas capilares, pondera que não é contra o uso de químicas, apenas aponta para a necessidade das mulheres conhecerem seus cabelos para que possam estar fazendo escolhas quanto a forma que usá-los.

A analista financeira Alê Hammond, não acredita que a volta do cabelo crespo seja uma tendência resultante da superexposição dos cabelos lisos. Para ela, o crespo não é uma tendência, é aceitação.

Expert em cabelos crespos e cacheados, cabelereiro de celebridades como a atriz Tais de Araújo, Wilson Eliodório, colabora com seu depoimento:

Tem toda uma conjunção social e política, da mulher que tem orgulho da raça. Outra questão é que é sempre mais fácil ter o seu próprio cabelo, com o qual você pode entrar no chuveiro a qual quer hora. E vejo um movimento pelo natural de forma geral, como nas mulheres que assumem os fios brancos – observa” (ELIODÓRIO, 2015).

Wilson Eliodório também acredita que essa discussão vai além de uma moda passageira.

Dessa maneira o debate sobre o cabelo crespo está muito além da moda. A estética negra é uma construção política. Se as mulheres assumem seus cabelos por moda ou por concepções políticas, não importa, o importante é que tenham direito as suas escolhas.

CONCLUSÃO

Dentro das hipóteses estudadas nesse artigo sobre os cabelos nas mulheres, chega-se à conclusão de que cabelos ‘longos’ estão ligados a feminilidade, e cabelos ‘crespos’ está ligado a negritude. Essas construções e esses conceitos são materializações sociais que se eternizaram consciente ou inconsciente no imaginário da sociedade brasileira entre dominantes e dominados.

As mulheres negras, nas diversas partes do mundo, estabelecem suas identidades de formas diversa. Porém, o que as une é o pertencimento racial, proveniente de suas ancestralidades africana,

segundo a qual a maneira de cuidar do cabelo é uma demonstração de cultura e de valorização do povo africano.

Nas escolas brasileiras se aprende a negar os cabelos crespos e o corpo negro, mas torna-se necessário construir mecanismos de superação, de valorização, construindo estratégias pedagógicas que possibilitem o conhecimento da importância dos cabelos e corpos negros na construção da identidade negra de alunos (as), professores (as) negros (as) e mestiços (as), trocando a negação imposta pelo sistema escolar vigente por estratégias de afirmação, de valorização.

Nota-se nos dias atuais uma tentativa mais organizada das escolas brasileiras e da sociedade como um todo de aceitar e respeitar positivamente o cabelo crespo e o corpo negro. Essa conquista não foi fácil, foi fruto da luta organizada pelos diversos movimentos sociais, culturais e até de religiões de matrizes africanas que se organizaram para denunciar o racismo e construir a afirmação da identidade negra nessa sociedade capitalista. As famílias negras também contribuíram para esse processo de afirmação de suas crianças e jovens. Esses grupos destacam-se ao questionarem as escolas e cobrarem das mesmas posturas mais afirmativas diante das questões raciais. Essa cobrança não se limita a escola, essa luta vem ganhando contornos a nível nacional. Algumas luzes vão sendo conquistadas, os negros já estão em quantidades maiores nas universidades e na educação básica, nas novelas, passarelas, propagandas e no jornalismo.

De forma lenta e tímida estão conseguindo o seu lugar e, conseqüentemente, em novas frentes de trabalho antes nem imaginadas. Aos poucos, a sociedade brasileira vai ganhando contornos mais democráticos, resultado da luta diária de brasileiros que acreditam numa sociedade igualitária sem classes, sem racismo e sem sexismo.

Por fim, acredita-se que a escola e a vida precisam ser mais humanas com 'o corpo' e o 'cabelo' das mulheres negras, para que não sofram com o preconceito e desrespeito desde a infância e para que possam crescer empoderadas, valorizadas em sua beleza negra e crespa, respeitando as suas raízes afro-brasileiras.

Dessa forma:

Acreditar que só assumir os cabelos naturais é a única coisa necessária para empoderar a mulher negra é esquecer que essa ainda está na busca pelo seu reconhecimento e valorização em outras áreas que vão além da estética. Apostar que somente o visual poderá resolver os problemas da mulher negra é não olhar as demais lutas travadas ao longo da história". (Geledés – página da internet).

Sendo assim, as mulheres negras se constroem em suas fortalezas, buscando suas conquistas pessoais e profissionais que serão adquiridas nas suas identidades e nas suas lutas contra o sexismo, o racismo, e o sistema econômico que vivemos.

BIBLIOGRAFIA

COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. Salvador. UFBA – NEIM, 2011.

DIAS, Luciana Rosa. *Cabelos crespos, gênero e raça: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil*. In: **Mulheres e desigualdades de gênero**/ organizadoras Marília Pinto de Carvalho, Regina Pahium Pinto – São Paulo: Contexto, 2008. – (Série justiça e desenvolvimento/ IFP – FCC).

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, 2002.

_____. *Trajetórias Escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução estereótipos ou resignificação cultural?* In: **SCIELO – Revista Brasileira de Educação**. Nº 2, Rio de Janeiro. Set/ Dez 2002. Acessado em 20/07/2015.

_____. *Educação, identidade negra e formação de professores (as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. In: **SCIELO – Revista Educação e Pesquisa**. Vol. 29, nº 1, São Paulo. Jan/ Jun 2003. Acessado em 20/07/2015. <<http://www.geledes.org.br/e-preciso-ser-negro-alem-da-estetica#ixzz3qlwga9l5>. Acessado em 02/11/2015.>

JORNAL O Globo, Caderno Ela, Sábado, 04/07/2015.

MATOS, Thayza Alves e MANBRIGADEs, Naoni Magalhães. **As relações de Poder e o Padrão de beleza na contemporaneidade**. Anais do I Encontro Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), Junho de 2013

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. [tradução Angela M. S. Côrrea].- 2-ed., 2ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2015.

FRANCISCO BARBOZA LEITE: O ARTISTA E A INTERDISCIPLINARIDADE

TANIA MARIA DA SILVA AMARO DE ALMEIDA
Doutoranda do PPGHCA - UNIGRANRIO
tania.amaro@unigranrio.edu.br

JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA
Professora do PPGHCA - UNIGRANRIO
jpinheiro@unigranrio.edu.br

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal refletir acerca dos escritos de Francisco Barboza Leite, que escreveu sobre e na cidade de Duque de Caxias. Este autor foi considerado por muitos como um artista múltiplo. Este artigo apoia-se em Chalhoub (1998), Japiassu (1976), Velho (2013), Torres (2015), Vasconcellos (2006), Magalhães (2010), Penin (2002), Leis (2011), Fazenda (2008), Pombo (2003), Almeida (2014). Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa, cujo destaque se dá sobre os métodos de interpretação de texto e discursos, estes que se manifestam nas formas de representações literárias que se referem à cidade. A partir da leitura das fontes literárias produzidas por ele, podemos vislumbrar as concepções esboçadas sobre a cidade, entendendo-o como agente da interdisciplinaridade, representada em suas obras, e contribuindo para a reconstrução da historicidade de nosso município.

Palavras-chave: Duque de Caxias; Representações Literárias; Interdisciplinaridade.

APRESENTAÇÃO

Este estudo tem como objetivo principal refletir acerca do município de Duque de Caxias, a partir das fontes literárias sobre a região e, principalmente, das concepções de cidade esboçadas por Francisco Barboza Leite, com o sentido de contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre a história dessa cidade que, inserida na Baixada Fluminense, ainda busca reconstruir sua própria historicidade.

Contemplando a aproximação entre História e Literatura, ao se apropriar da obra literária “como um problema histórico a ser explorado e analisado” (CHALHOUB, 1998, p. 7), pretende-se tomar como objeto de estudo a questão das representações sobre a cidade a partir dos escritos de Barboza Leite, considerado por muitos como um artista múltiplo.

Assim, pretendemos conduzir nossa abordagem por um caminho interdisciplinar, possibilitando o diálogo da História com outras áreas da produção do conhecimento científico, principalmente a Literatura, tendo como objetivo principal pensar as concepções de cidade esboçadas por um autor que escreveu sobre a sua própria contemporaneidade.

A abordagem interdisciplinar tornou-se essencial para tratar os questionamentos das ciências humanas, sendo uma exigência interna destas para melhor entendimento das realidades que nos fazem conhecer. Através desse caminho, busca-se de forma global, uma interpretação da existência humana (JAPIASSU, 1976, p. 29). Assim, nosso estudo percorre os escritos de Francisco Barboza Leite, entendendo-o como agente da interdisciplinaridade, representada em suas obras, contribuindo para a reconstrução da historicidade de nosso município.

ARTISTA MÚLTIPLO E INTERDISCIPLINAR

A interdisciplinaridade necessita da entrega do indivíduo, para que se torne um agente impregnado do espírito epistemológico na medida em que o capacite a observar, sem que negligencie o campo de sua especialidade, as possíveis relações de sua disciplina com as demais (JAPIASSU, 1976, p. 35).

Em síntese, poderíamos dizer que a metodologia interdisciplinar postula uma reformulação generalizada das estruturas de ensino das disciplinas científicas, na medida em que coloca em questão não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino pré-universitário, bem como o emprego que se faz dos conhecimentos psicopedagógicos adquiridos. Ademais, põe em jogo o fracionamento das disciplinas ainda vigente nas universidades, para postular uma pedagogia que privilegie as interconexões disciplinares. Se os pesquisadores e os educadores ainda estão mal preparados para superar a pedagogia da dissociação do saber, é porque não se dão conta – formados que foram em instituições onde reina a mentalidade de especialização, do fracionamento e da compartimentalização – de que todo aprofundamento especializado, longe de conduzir a um fracionamento do saber, favorece a descoberta de múltiplas interconexões (JAPIASSU, 1976, p. 34).

Percebemos que Francisco Barboza Leite parece espontaneamente descobrir as múltiplas interconexões interdisciplinares e expressá-las em sua obra. No cordel de sua autoria, intitulado *A Arte do Cordel*, o artista se autodefine:

Estudei Geografia
fui premiado em pintura
faço música e poesia
no desenho e na escultura
exponho a minha ternura
também faço reportagens
qualquer forma de mensagem
roteiro para cinema
teatro cenários poemas
compõem a minha bagagem

Ao que faço dedico
esforço para criar
sentido ao qual me aplico
querendo sempre acertar
minha luta ocupar
com aspectos positivos
que me conservam ativo
lutando contra moinhos
abrindo novos caminhos
no processo criativo. (LEITE, s/da, p. 13)

Barboza Leite transita entre as artes e geografia. Busca representar a historicidade das regiões pelas quais passou: o nordeste, de onde veio, e a cidade que escolheu para morar, que o acolheu e que pode ser traduzida por seus escritos.

O homem vive cercado de essências que nem sempre identifica. O tempo anda sozinho porque não tem memória e não conhece o espaço, elementos que sensibilizam o homem e, só assim, delimitam suas distâncias.

O poeta traduz, então, o que no homem podem ser virtuais impressões, mas ele transforma em coisas concretas, embora com o sabor de delicadas alegorias; pois é do seu ofício urdir com o sonho as situações que encontra, registrando a emoção dos eventos.

Daí porque, além da metáfora estabelecida pelo verso, também tenhamos que recorrer à prosa, utilizando a palavra como um objeto em si que expresse nossa vontade quase tão instantaneamente como pensamos, isto é, despojando a forma dos adereços estéticos, para tornar mais próximo o encanto que pretendemos revelar. (LEITE, 1982, p. 5)

Ao traçarmos os percursos de Barboza Leite, afirmamos com Gilberto Velho que a trajetória dos indivíduos passa a ter consistência com o delinear de projetos com objetivos específicos. “Os projetos, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através de seus projetos” é a afirmação do autor para caracterizar a transformação individual que se dá ao longo do tempo e contextualmente (VELHO, 2013, p. 138).

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades.” (VELHO, 2013, p. 138)

Com base em tais proposições, ao analisar a trajetória de Francisco Barboza Leite, percebemos que ecoa entre aqueles que o conheceram, conviveram com ele ou que se debruçam sobre pesquisas em suas obras, que ele foi um artista múltiplo. Ao se tratar dos questionamentos de nossas investigações, podemos aferir o caráter interdisciplinar de sua obra, mas ao aprofundar as leituras de seus escritos, percebemos que o autor/artista, em certo momento absorve e é absorvido por suas obras, confundindo-se com elas, tornando-se homogêneo, podendo ser entendido, a partir desta ótica, como um artista interdisciplinar.

Retocador de fotografias, desenhista, pintor, poeta, escritor, ilustrador, técnico de recursos audiovisuais, compositor, cordelista, entre outras tantas experiências, é como Rogério Torres apresenta Francisco Barboza Leite, em sua obra *Caxias de Antigamente* (TORRES, 2015, p. 217-225). Conforme descreve Torres, Barboza Leite percebia a cidade de Duque de Caxias como um microcosmo cultural miscigenado, criado em função da sua população emigrante (TORRES, 2015, p. 222). Ao confrontarmos esta descrição com as obras de Leite, podemos perceber a formação de um artista interdisciplinar em uma cidade interculturalizada, que também percebe a cultura, em suas vertentes, de forma integrada.

É sabido que alguns estudiosos da Literatura de Cordel não veem com bons olhos a participação dos chamados poetas eruditos na produção de poesia popular. Alguns desses críticos chegam a insinuar, de forma algo dramática, que essa intromissão poderia contribuir para o desprestígio e a decadência do cordel. De minha parte, não vejo razão para que um poeta erudito não possa escrever à maneira dos autores de cordel.

(...)

O cearense BARBOZA LEITE (*sic*), pintor, poeta e prosador bem sucedido em qualquer dessas atividades, é também um aficionado da literatura popular. Publicou até agora sete folhetos de cordel abordando diversos assuntos relacionados com o Nordeste. Dois desses folhetos se referem especificamente à cidade fluminense de Duque de Caxias, onde reside há vários anos e onde grande parte da população é constituída de emigrantes nordestinos. (CARVALHO, 1985, APRESENTAÇÃO)

Barboza Leite, esse artista múltiplo que, vindo do Ceará, atuou como artista plástico, poeta, escritor, jornalista, ensaísta, cenógrafo, ator e compositor, atuou também, para além das várias linguagens artísticas, em pesquisas e publicações voltadas para a geografia, a exemplo da obra *Tipos e Aspectos do Brasil: excertos da Revista Brasileira de Geografia*, produzida por ele e Percy Lau, no ano de 1975. Leite era amigo

de Solano Trindade, com quem trabalhava no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e que o trouxe para Duque de Caxias nos anos 1950, onde passou a coordenar a Escolinha de Arte da Fundação Álvaro Alberto, antiga da Escola Regional de Meriti, mais conhecida como “Mate com Anjo”.

Articulista nos periódicos locais, Barboza foi um dos idealizadores dos jornais *Grupo* e *Tópico*. Organizou salões de arte e pintura, criou jornais e revistas que tinham como eixo a cultura local, publicou vários livros e produziu filmes em super 8, implantando a Primeira Feira de Artes de Duque de Caxias e colaborando na criação do Conselho Municipal de Cultura, o qual presidiu por dois anos. Escreveu peças teatrais, dirigiu outras e atuou também como ator e contrarregra. Ocupou o Conselho Municipal de Cultura, contudo, se negava a participar da Academia Duquecaxiense de Letras e Artes.

No período em que participava da Orquestra Sinfônica de Duque de Caxias, Barboza Leite compôs a canção *Exaltação à Cidade de Duque de Caxias*, que se tornaria, mais tarde, o hino oficial da cidade. Ajudou a organizar “a mais importante exposição de Artes Plásticas já realizada em Duque de Caxias, tal a envergadura de seus participantes: Antônio Bandeira, Goeldi, Bruno Giordi, Inimá, Barrica, Ana Letícia (sua ex-aluna na Associação Brasileira de Desenho) e Iberê Camargo, entre outros” (CARDOSO, 2002, p. 9).

No ano de 1967, colaborou com Laís Costa Velho na criação do primeiro teatro da cidade, o Teatro Municipal Armando Melo. Foi de Barboza Leite o anteprojeto para a criação do Centro de Arte e Cultura, apresentado à Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e que, no entanto, não saiu do papel. Militante da cultura sem posicionamento político-partidário, o que lhe rendeu a marca, dada por amigos, de humanista ou progressista, mantinha um ateliê de pintura na cidade do Rio de Janeiro, incentivando vários artistas locais a se apresentarem naquela cidade e de onde arrebanhou vários outros para expor em Duque de Caxias.

Nos anos 1980, Barboza Leite integrou o grupo *Arte e Comunicação* (ARCO) e, em 1991, participou da elaboração da proposta de criação da Secretaria de Cultura de Duque de Caxias, desenvolvendo diversos projetos culturais nessa nova secretaria, entre eles os Salões de Artes Plásticas, a Feira do Folclore Nordeste, a edição do livro *Viagem pela Poesia*, abrangendo a produção poética da cidade de Duque de Caxias no período de 1940 a 1990. Nesta obra, Barboza Leite reuniu poemas de 103 poetas radicados na cidade. A culminância desse trabalho aconteceu em julho de 1992, quando foi criada, através da Lei Municipal nº 1.129, a Escola de Artes da Secretaria de Cultura de Duque de Caxias, que teve Barboza Leite como seu primeiro diretor. Recebeu o título de Cidadão Duquecaxiense e a Comenda do Mérito Duque de Caxias, entre outras distinções.

Esse artista múltiplo escreveu diversos livros de poesias, contos e crônicas, entre eles *Contrastes e Confrontos*, *O Chão de Caminhos*, *Ânfora de Enigmas*, *Os Espaços Abertos*, *Entre o Sol e a Solidão*, *A Distância Infinita*, nos quais publicou suas visões e sensações sobre o mundo que o cercava e sobre as experiências vividas que deixavam suas marcas no tempo e espaço.

O leitor precisa de informação, assim como o escritor precisa de veiculação. O livro é, nesse caso, uma ponte pela qual ideias ou estórias assumem um clima de fábula e transcorrem, num fluxo sem interrupção, encadeando os homens na compreensão dos fenômenos.

É a vida vivida, o que se constitui na experiência que marca o tempo e define espaços.

O tempo, com suas vertentes, separa fases atingidas **na afirmação do homem sobre o meio que o cerca** (grifo nosso); nos espaços, entretanto, o homem se conforma a situações nas quais o seu pensamento é convulsionado por sensações que a sua própria origem desencadeia.

Aí está como o escritor se confronta com o seu leitor ocupando, ambos, os extremos de segmentos que se prolongam em arcos até formarem um círculo, em cujo diâmetro se condicionam virtualidades e vicissitudes em que eles se engolfam.

Isso é a vida, e a vida é um livro como este onde nos encontramos, o leitor e o autor. (LEITE, 1983 a, p. 5)

Além de cordéis como *A grande Feira de Duque de Caxias* e *A verdadeira História da Cidade de Duque de Caxias*, Francisco Barboza Leite produziu o livreto de contexto histórico livre em prosa lírica intitulado *Trilhas, Roteiros e Legendas de uma Cidade Chamada Duque de Caxias*. Também, elaborou junto com Rogério Torres, *Duque de Caxias - Foto Poética*.

Nesta produção acerca do município, Barboza Leite demonstra claramente seu apreço pela cidade que o acolheu e onde será homenageado a partir de 14 de dezembro de 2005, através da Lei nº 1.926, quando a sua data natalícia – 20 de março –, tornou-se o Dia Municipal da Cultura. Barboza Leite percebia a cidade de forma sensível, revelando em cada página de suas obras, sua integração e afeição a este município que adotou como lar.

E eis que, conduz-nos a pena a uma escolha,
qual seja a que ao poeta enseja destacar
por ser o objeto em que recolhe muito amor.
Não guardem outras cidades, mágoas pelo destaque
que virtudes achadas autorizam, nesta Baixada,
pois é em Duque de Caxias que o poeta tem seu abrigo,
e onde bons desígnios o detiveram. (LEITE, 1986, p.6)

E o artista continua...

São vários os seus ritmos de viver, de morar,
em cada bairro havendo um chão distinto, um ar
conforme a direção ou a extensão das ruas
dos quarteirões retangulares do 25 de agosto;
das transversais sem saída, do Santo Antônio;
das ladeiras do Bela Vista e do Parque Lafaiete;
dos vales afunilados do Periquito e do Centenário,
espaços recentes agora, mas encontros antigos
que as estradas e as águas separavam.

(...)

Na malha dos rios, na ponta da meada o Meriti
enlaçando a que teve o seu nome como parada de trem,
e, em parada dos homens transformou-se chamando-se
Duque de Caxias, flor de tantos cantos e santos. (LEITE, 1986, p. 8)

Se abordarmos a arte de Barboza Leite como disciplina, entendemos que, em si e em suas vertentes, o autor constrói um diálogo com outras disciplinas e conhecimentos. A disciplina da Arte possui uma linguagem, pois utiliza sistemas de representação, criando com estes, imagens, sons, formas e gestos, que possibilitam ao pesquisador uma leitura de sua linguagem (VASCONCELLOS, 2006, p. 194).

(...) O conhecimento crítico de como os conceitos formais, visuais, sociais e históricos aparecem nas manifestações culturais e midiáticas, como eles têm sido “percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos” devem fundamentar todo o ensino de arte. Neste contexto torna-se imprescindível a ampliação do campo de discussão sobre as formas de expressão artística, para que o aluno possa identificar a presença da arte nas mais variadas linguagens sociais: arquitetura, design, publicidade, moda e programas de entretenimento, por exemplo, ampliando a análise da realidade circundante. O papel do professor é provocar questões e evidenciar criticamente conceitos e concepções, sem dogmatismos ou imposições. (VASCONCELLOS, 2006, p. 195)

A arte de Francisco Barboza Leite, sob a ótica da interdisciplinaridade, revela a visão que o artista tem da sociedade, sua visão do mundo ao seu redor, dialogando com a geografia, a literatura, as artes plásticas, a história, entre outras áreas de saber. É um artista que percebe o processo de formação do espaço, de moldar o lugar, da reconstrução da historicidade de Duque de Caxias, como obra de muitos e de muitos saberes que se conectam, interculturalizam, que promovem uma interdisciplinaridade.

E vieram, então, clérigos, doutores, poetas
 ampliar, das gentes, o campo semeado de anseios;
 vieram instalar-se nestas glebas de argila e saibro,
 além do braço do lavrador, o punho do professor;
 além da mão do artesão, a do engenheiro e do mecânico;
 a mão do açougueiro, do farmacêutico e do enfermeiro;
 mãos para o trabalho e as virtudes para a missa e os ofícios;
 mãos para dar ou recolher, para ferir ou perdoar.

E, essas mãos começaram a conduzir rimas e rumos,
 removendo obstáculos, remarcando espaços, renovando vias
 por onde se instalavam escolas, hospitais e templos,
 vigas se elevando cada vez mais altas
 como se o chão expelisse flechas destes arcos
 que intumescem a paisagem como seios em cio.

E, essas mãos continuam a se exercerem
 na gestação de prêmios aos olhos e aos sentidos,
 dando novos endereços ao barro, à madeira, ao metal
 e ao papel, encaminhando a vida aos vivos,
 em arte ou sonho a utilidade conduzindo
 do que é da criação a ordem e o fruto. (LEITE, 1986, p. 9)

Francisco Barboza Leite integra sua obra ao conhecimento que adquire vivenciando a formação do espaço, da história em construção. Em Sonia Tramuja Vasconcellos (2006), percebemos que a autora atrela o conhecimento a uma visão social de mundo, refletida em práticas educativas e seleção de conteúdos. Tal conhecimento deve ser discutido e analisado para que resulte em ações e reflexões conscientes.

O conhecimento, o saber, está ligado a uma visão social de mundo que se reflete na prática educativa e na seleção de conteúdos. A educação consciente implica opção e esta se liga a determinados valores, pontos de vista e pressupostos. Todo conhecimento é relativo a uma certa perspectiva, orientada por uma visão social de mundo, vinculada a um momento histórico. Mas este conhecimento precisa ser discutido, analisado, propiciando uma reflexão e uma ação mais consciente do professor e do aluno.

Nesta perspectiva, aprender é compreender que a inserção de diferentes contextos, pontos de vista e culturas ampliam a percepção/compreensão sobre a heterogeneidade do mundo contemporâneo. (VASCONCELOS, 2006, p. 194)

Hilton Japiassu (1976, p. 48) comunga desta visão de Vasconcellos quando atenta para a necessidade de se criar um novo saber, que pode estar, até mesmo, fora dos muros da universidade. Pode ser encontrado nos sábios, aventureiros que, assim como Barboza Leite, constroem um trabalho coletivo e complementar. Para Japiassu, a interdisciplinaridade deve ser levada em conta e refletida como forma de combate ao esfacelamento dos horizontes do saber. Tal fenômeno contém em si significativas manifestações que alteram e afetam as demandas e formas de discursos intelectuais na atualidade (JAPIASSU, 1976, p. 42).

Em seu artigo intitulado *Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas*, Héctor Ricardo Leis (2011, p. 111) atenta para uma interdisciplinaridade que se coloca como anomalia do processo geral, que se desenvolve conforme haja demanda ou oportunidade, mas de forma fragmentada, fato que acaba por criar vazios de conhecimento e falta de comunicação científica.

Formador de espaços de produção do conhecimento, Barboza Leite, como artista interdisciplinar, insere em cada obra esta abordagem e, em cada olhar lançado sobre sua obra, percebe-se a conexão e diálogo entre os diferentes contextos, que convergem para uma ou várias percepções possíveis do(s) mundo(s) do autor. O fato de ser um artista dialogando e se incorporando às demais disciplinas faz com que Barboza Leite caminhe com facilidade no campo das relações culturais, revelando em suas obras de arte, cordéis e literatura, que dialogam com a história da sociedade em que o autor está inserido, as relações de poder e os problemas, dificuldades, desafios e belezas, além das conquistas da cidade sob sua ótica.

Este livro é um desafogo oportuno. Uma rapsódia de acidentes que se superpõem sem ordem cronológica, os episódios valendo como contextos isolados, saltando do riso para o choro, e vice-versa, através da observação de costumes, da descrição de tipos que influenciaram minhas vivências de sertanejo corrido por muitos mundos do nosso chão. (LEITE, 1983 b, p. 5)

Francisco Barboza Leite foi o estrangeiro que chegou a Duque de Caxias e com sua arte foi capaz de reintroduzir a imaginação e a linguagem ao espaço. Na ótica de Nelson Brissac Peixoto, em *O Olhar do Estrangeiro*, o estrangeiro é capaz de lançar um novo olhar sobre o espaço, reintroduzindo em um local, onde antes tudo era vazio, a imaginação e a linguagem. Para o olhar estrangeiro, as personagens e histórias ainda se mobilizam (PEIXOTO, 1988, p. 363). Através desta perspectiva, podemos perceber Barboza Leite como o estrangeiro, o emigrante, que chega a Duque de Caxias, consegue olhar a cidade sob uma nova ótica, atribui a ela significado e absorve-a, sendo por ela absorvido, tornando-se cidadão. O autor vivencia o momento de chegada de outros estrangeiros ao paraíso. O forasteiro que vai ser o elemento novo no mundo recém-criado na imagem do poeta. De acordo com Barboza Leite, o forasteiro começa a modificar, a moldar o vale recém-surgido. Os forasteiros desfazem suas mochilas, empunham suas enxadas e insurgem-se em novos desafios, ideias e anseios. Segundo Barboza Leite, nesse momento, criam-se laços entre os forasteiros e a terra recém-criada.

Um novo laço projetando trajetórias que o futuro requeria (...)
Ao clima estranho adaptou-se e afeiçãoou-se
aos hábitos encontrados permutando-se nas credices,
na submissão aos segredos que os seus olhos descobriam
na terra amena, mas ainda selvagem, onde se instalava. (LEITE, 1986, p. 1)

Também sob essa ótica, Clarice Rego Magalhães (2010, p. 2) descreve a possibilidade de o artista percorrer caminhos relativistas, onde não haja certo ou errado, melhor ou pior, mas onde se revela o diferente que se valoriza e obtém sentido dentro de seu próprio contexto. A partir desta forma de funcionamento interdisciplinar, são estabelecidos paralelos com outros domínios do saber.

O ensino da arte é uma instância privilegiada para que os alunos consigam entender a importante questão do relativismo, pois no estudo da produção artística dos diferentes povos, em diferentes épocas, facilmente se pode observar que não há melhor e pior, certo e errado, mais ou menos desenvolvido, mas simplesmente diferente, e possuidor de valor e sentido dentro de seu contexto. A partir deste entendimento, fica mais fácil se propor uma des-hierarquização da cultura. E também passar a ver a cultura não somente como um conjunto de artefatos, mas considerar e refletir sobre os seus modos de apreensão e de valoração, pois temos que deixar claro que as relações culturais supõem relações de poder, desigualdades, contradições, e a transmissão da cultura envolve relações de poder. A partir do entendimento do “funcionamento” do campo da cultura de modo geral e das artes em particular, poderemos fazer paralelos destes com outros domínios onde também

há diferenças, como o das técnicas, da medicina, das ciências da natureza, flexibilizando a nossa visão a respeito de superioridade e inferioridade. (MAGALHÃES, 2010, p. 2)

Tal contexto também é defendido por Sônia Penin, quando escreve: “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, seja de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos” (PENIN, 2002, p. 44), descrevendo o entrecruzamento entre disciplinas, contextos e linguagens, fatos tão presentes na obra de Leite.

Com Japiassu (1976, p. 40), percebemos que o autor atenta para esta necessidade de diálogo defendido por Penin, quando defende a aplicação da crítica epistemológica às ciências humanas que resultam em uma percepção lógica de que não há mais o que nos obrigue a estancar o conhecimento, fragmentando-o como faziam as velhas fronteiras disciplinares.

Em sintonia com as propostas de Penin e Japiassu, Leis (2011, p. 117) entende a necessidade de uma integração complementar entre os diversos níveis de conhecimento para o estabelecimento da prática interdisciplinar.

No entanto, visto que aqui a finalidade da interdisciplinaridade seria a busca da realização do ser humano, promovendo uma concentração integradora no próprio self, ela poderia sempre ter certo grau de aplicação na área das ciências humanas. postulando a perspectiva da condição humana, a interdisciplinaridade procuraria responder perguntas que envolvem tanto a realidade objetiva, como a subjetiva. (LEIS, 2011, p. 117)

A partir desta ótica, Francisco Barboza Leite pode ser visualizado e entendido como artista completo, humano, com capacidade de pensamento crítico, que amplia sua obra e seu conhecimento, percorrendo por caminhos interdisciplinares que dão significado aos seus escritos e que possibilitam um diálogo entre estes caminhos, que são significativos para diversas formas de olhar, de quaisquer áreas do saber que se debruce a estudá-lo. Esta atitude de um novo olhar sobre a prática e incorporação do talento do artista ao movimento da disciplina, constitui, de acordo com Ivani Fazenda, a prática interdisciplinar.

Por isso, entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado. (FAZENDA, 2008, p. 18)

Assim como Fazenda, sobre a questão de novo olhar e prática de integração, Japiassu (1976, p. 75) reconhece como papel específico da interdisciplinaridade o lançar de uma ponte que religa fronteiras, com o objetivo de assegurar a cada disciplina o seu caráter positivo, pautado em modos particulares e resultados específicos.

Há uma oposição da interdisciplinaridade ao tipo tradicional de organização do saber, sendo feito um convite à luta contra a multiplicação desordenada das especialidades e linguagens particulares da ciência. Para Hilton Japiassu, a interdisciplinaridade, em si, é uma crítica às fronteiras e compartimentação das disciplinas e uma esperança para que haja uma mudança e renovação na metodologia das ciências humanas.

Héctor Leis (2011, p. 120) afirma que, na atualidade, as universidades brasileiras continuam tendo como suporte as estruturas disciplinares, sendo necessária a sua redefinição parcial, em função da prática interdisciplinar.

Não deve ser adotada uma gestão disciplinar de cursos, laboratórios e núcleos interdisciplinares. É necessário, com urgência, criar infraestruturas interdisciplinares para que essas instâncias de pesquisa ou docência sejam albergadas apropriadamente. As

reformas curriculares dos cursos disciplinares também não devem ser elaboradas exclusivamente no âmbito apenas dos departamentos, já que nesse caso torna-se difícil abrir as disciplinas verdadeiramente. (LEIS, 2011, p. 120)

Japiassu (1976, p. 66-67) reconhece que cada disciplina tem em si a pretensão de reconhecer e fornecer o real, mas fornece um real reduzido ao ângulo da visão calcada na ótica dos especialistas que buscam sua representação ou representação, constituindo uma visão monodisciplinar que reduz o objeto de estudo, o real à sua escala própria. A interdisciplinaridade, para Japiassu, constitui-se em um esforço para reconstrução da unidade do objeto, não permitindo que este seja pulverizado pela fragmentação dos métodos.

A razão fundamental reside no fato de ser o homem em situação, num determinado “enquadramento” sociocultural, que introduz esse novo tipo de pesquisa científica. Outro objetivo a que se propõe o interdisciplinar consiste em desenvolver a preocupação de melhor guiar a pesquisa propriamente dita. Em outros termos, o que se tem em vista é a descoberta de melhores métodos para planejar e guiar a ação, isto é, para fornecer informações novas, indicar diversos modos de atingir um objetivo, esclarecer os resultados de uma política, em suma, ampliar as perspectivas daquelas que pretendem agir ou resolver problemas sociais concretos ou tomar decisões racionais. (JAPIASSU, 1976, p. 55)

Assim como Japiassu, Leis (2011, p. 121) atenta para a necessidade de multiplicar os espaços para formação de pesquisadores e docentes capazes de construir pontes e sínteses sobre as áreas de conhecimento fragmentadas e, para a abertura das comunidades acadêmicas ao diálogo interdisciplinar, diálogo sem o qual haverá um crescimento do que o autor classifica como “bolsão ideológico”, existente dentro das propostas político pedagógicas disciplinares atuais.

A construção da interdisciplinaridade no século XXI implica eliminar os bolsões ideológicos que existem dentro das atuais propostas político-pedagógicas disciplinares – o que é especialmente urgente no campo das ciências humanas. As ideologias, assim como as epidemias, se reproduzem melhor em locais fechados. Partindo de uma perspectiva estritamente interdisciplinar, deve-se tanto fomentar os estudos assim entendidos como abrir as disciplinas para o diálogo interdisciplinar. (LEIS, 2011, p. 121)

A interdisciplinaridade é uma busca pela construção de uma ciência responsável e que seja consciente de seu papel e atividades perante a sociedade. Japiassu percebe o processo de integração entre as várias disciplinas como formas para fornecimento de um conhecimento mais completo e rico, situando o objeto de pesquisa de forma orientada, como forma de responder a problemas de ordem prática. Tal processo de integração se dá pela comparação dos resultados atingidos entre uma e as demais disciplinas, através de confronto de pontos de vista ou diferentes enfoques, podendo a interação ir de uma simples comunicação das ideias à integração mútua de conceitos-chave epistemológicos, terminológicos, metodológicos, de dados, organização, pesquisa e do ensino que daí venha resultar. Como consequência, Japiassu estabelece um enriquecimento recíproco das pesquisas e um conhecimento mais inteiro, totalizado, do fenômeno humano (JAPIASSU, 1976, p. 70-71).

Barboza Leite, fora dos muros acadêmicos, dotado do saber humano, do saber aprendido e apreendido e do saber que se adquire ao conhecer a pessoa humana, entendendo-a como agente da história, conseguiu traduzir esses objetivos interdisciplinares em sua obra. Podemos perceber, em seus cordéis, o diálogo entre a antropologia, sociologia, história, literatura, artes, geografia, entre outras. Nos versos do cordel intitulado *A Grande Feira de Duque de Caxias*, o autor nos mostra a cidade.

Da Praça Robert Silveira
parte a primeira mão
que inicia a feira
no rumo da estação,

aí dá-se uma intrusão
 no fim da Getúlio Vargas
 quando outra avenida larga
 se encaixa, permitindo
 a feira ir prosseguindo
 além dos vagões de carga

Depois a feira começa
 na ponte da estação,
 quem for fraco tropeça
 só se anda a empurrão
 quer pisar não sente o chão.
 segue a rua do mercado
 de trânsito muito apertado,
 mas a feira continua
 até a cabeça da rua
 num caminho bem puxado

(...)

De sanfona, um tocador
 existe que surpreende,
 ele é cego e tem amor
 pelo que toca e entende
 mas seu coração não vende
 - uma orquestra ele aparece,
 com as mãos e os pés ele tece
 seu repertório infinito
 parecendo um audaz espírito
 que a feira enaltece.

(...)

É uma visão arrojada
 de uma humanidade em porfia,
 parece desarrumada
 mas tanto é êxtase e alegria
 de um povo que se fecunda
 numa comunhão profunda
 urgindo a subsistência
 sem deixar que a existência
 pese-lhe demais na "carcunda". (LEITE, s/db, p.5-7)

Nas letras do cordelista, podemos identificar o conhecimento do fenômeno humano, um conhecimento do homem em sua totalidade, tal qual Japiassu atribui ser a primeira justificação teórica do disciplinar (JAPIASSU, 1976, p. 63). O conhecimento do fenômeno humano é, para Japiassu, esta justificação teórica do disciplinar e, partindo da prerrogativa que a vida, o homem, o ser seriam o projeto de Barboza Leite, percebemos em suas obras, a intensidade das trocas que este estabelece com outros autores/artistas e uma integração real das disciplinas em seus trabalhos, fatores que caracterizam a interdisciplinaridade (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Todavia, esse conhecimento do fenômeno humano, que levaria a um conhecimento do homem em sua totalidade – primeira justificação teórica do interdisciplinar – não repousa sobre o modelo de um simples saber, respondendo apenas a um estímulo interior à própria

pesquisa, à evolução interna das ciências. Sem dúvida, não podemos dissociar a preocupação de conhecimento exato e preciso – tendo como propósito esclarecer e explicar de modo mais adequado os fatos humanos a fim de que a inteligência possa melhor apreendê-los – de uma pesquisa inicialmente teórica, embora sempre voltada para a prática, desse outro tipo de preocupação que consiste em responder constantemente a uma problemática de ordem social.” (JAPIASSU, 1976, p. 63-64)

A atualidade favorece a interdisciplinaridade, como podemos constatar em Japiassu (1976, p.109), pois o rápido desenvolvimento da sociedade atual necessita de previsão, planificação e controle. Busca-se a pesquisa organizada com programação, elaboração de planos de pesquisa e ações concentradas que propiciam um esforço para a colaboração entre as disciplinas.

Na obra *Epistemologia da Interdisciplinaridade*, Olga Pombo compartilha esta preocupação de Japiassu com a busca do interdisciplinar na atualidade quando descreve a necessidade de alargamento do conceito de interdisciplinaridade, pois esta deve acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade.

Estamos, portanto na situação de termos necessidade de alargar o próprio conceito de interdisciplinaridade. Já tivemos que alargar o conceito de ciência, já tivemos que passar de uma ciência que era predominantemente analítica para uma ciência que, atenta às novas complexidades que constantemente descobre e inventa, procede cada vez mais de forma transversal. Temos de perceber que estamos num mundo em que os muros foram derrubados (embora outros estejam a ser erguidos, a queda do muro de Berlim é um acontecimento de inesgotável sentido simbólico). Estamos num mundo de anulação e de mistura de fronteiras. (POMBO, 2003, p.11)

Para Pombo (2003, p. 11) estamos em um momento de transição de um esquema que ela classifica como “arborescente”, dotado de raiz e um tronco cartesiano, com pequenos galhos dos quais brotam suculentos frutos, ligados por uma espécie de fecunda hierarquia, para um modelo em rede, de “complexíssima constelação”, na qual não há hierarquias e ligações privilegiadas.

Tal processo complexo de formação dessa rede é visto por Japiassu como um processo de interação recíproca. A exigência desta unidade, para Japiassu (1976, p. 113), faz parte da própria natureza do conhecimento, situando-se na origem de todo saber, e há urgência de redescoberta ou tematização desta dimensão sintética de nosso saber, para que seja possível a descoberta em nós, do sentido da interdisciplinaridade.

A urgência pelo saber e pela arte, pelo fazer arte, criar cultura, também é expressa na obra de Francisco Barboza Leite, o artista a quem titulamos de múltiplo e interdisciplinar. Pedro Marcílio, nos versos do cordel intitulado *Barboza Leite no rastro de Gutemberg* (MARCÍLIO, 2013), descreve tal anseio pelo fazer.

E o menino ia somando os rastros
das diversas caminhadas distintas;
as que só resultaram em percalços,
as que muito se utilizou das tintas
como nas que não usou de calços,
para os desenhos, união de linhas.” (MARCÍLIO, 2013, p. 4)

Nesta obra, Pedro Marcílio descreve a relação e sintonia entre o artista e a cidade, sua integração, sem deixar suas raízes nordestinas, mas absorvendo o local, Duque de Caxias, como lar e campo de produção de suas muitas artes.

Era das artes a Recado de culturas,
das raízes com sua nordestinidade
somadas com as variadas texturas
de raças, crenças e a modernidade

de suas mais complexas estruturas urbanas na formação das cidades.

Aquele menino da Uruóca antiga
que achava na rua papel impresso
e logo tentava decifrar sua escrita
teve nas letras um grande sucesso
por ter sido um escritor jornalista
de jornais, revistas, livros e versos. (MARCÍLIO, 2013, p. 8)

Entendemos, com base nas abordagens e questionamentos que estabelecemos ao longo deste texto que, em sua trajetória, Francisco Barboza Leite conseguiu, à sua forma interdisciplinar, entender o homem e a cidade duquecaxienses e suas impressões e transformações no espaço local. Como Japiassu propõe ser próprio da pesquisa interdisciplinar (1976, p. 51), questionou o saber, o homem e a sociedade.

O artista múltiplo e interdisciplinar, não sendo natural do local, integrou-se, fundiu-se e captou sua essência, traduzindo-os em letras, versos e tintas, para contar sua própria história e a historicidade de uma cidade e seu povo.

BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, Francisco. *Um Pintor e seu Cordel – Apresentação*. In: LEITE, Francisco Barboza. **Estórias de Antonio das Sete Vidas**. Duque de Caxias: Consórcio de Administração de Edições, 1985.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEIS, Héctor Ricardo. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In: PHILIPPI JR, Arlindo; NETO, Antonio J. Silva. **Interdisciplinaridade em ciência & tecnologia**. São Paulo: Editora Manole, 2011.

LEITE, Francisco Barboza. **A Arte do Cordel**. Cordel. Duque de Caxias: Edição do Autor, s/d.

_____. *A Criação de Caprinos no Brasil*. In: **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: IBGE, outubro-dezembro de 1955. pp. 171-172. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos> Acesso em 13 de maio de 2015.

_____. **A Distância Infinita**. Duque de Caxias: Mayo, 1982.

_____. **A Grande Feira de Duque de Caxias**. Cordel. Duque de Caxias: Edição do Autor, s/d.

_____. **Ânfora de Enigmas**. Duque de Caxias: Mayo, 1983 a.

_____. **Entre o Sol e a Solidão**. Duque de Caxias, Consórcio de Administração de Edições, 1983 b.

_____. **Estórias de Antonio das Sete Vidas**. Duque de Caxias: Consórcio de Administração de Edições, 1985.

_____. *Feiras do Sertão Nordestino*. In: **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: IBGE, julho-setembro de 1956. pp. 430-440. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos> Acesso em 13 de maio de 2015.

_____. & LAU, Percy. **Tipos e Aspectos do Brasil: excertos da Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, 1975.

_____. **Trilhas, Roteiros e Legendas de uma cidade chamada Duque de Caxias**. Duque de Caxias: Edição do Consórcio de Administração de Edições, 1986.

MAGALHÃES, Clarice Rego. **O Ensino da Arte e a Pluralidade Cultural: Trabalhando com a Interculturalidade**. Caxias do Sul: V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010. Disponível em [http://www.ucs.br/ucs/tplcinfef/ artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico3/O%20ensino%20da%20arte%20e%20a%20pluralidade%20cultural_%20trabalhando%20com%20a%20interculturalidade.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplcinfef/ eventos/cinfe/ artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico3/O%20ensino%20da%20arte%20e%20a%20pluralidade%20cultural_%20trabalhando%20com%20a%20interculturalidade.pdf) Acesso em 01 de julho de 2015.

MARCÍLIO, Pedro. **Barboza Leite no Rastro de Gutemberg**. Coleção Cordel BL. Volume I. Duque de Caxias: Edição do Autor, 2013.

PEIXOTO, Nelson Brissac. *O olhar do estrangeiro*. In: NOVAES, Adauto. **O Olhar**. São Paulo: Companhia da Letras, 1988.

PENIN, Sonia Terezinha de Sousa. Didática e Cultura: O ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001.

POMBO, Olga. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. Portugal: Seminário Internacional de Letras da Universidade do Porto, 2003. Disponível em http://www.uesc.br/cpa/artigos/epistemologia_interdisciplinaridade.pdf Acesso em 03 de julho de 2015.

TORRES, Rogério. **Caxias de Antigamente**. Rio de Janeiro: Letras e Versos, 2015.

VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. **A Diversidade Cultural e o Ensino de Arte**. Curitiba: Anais – IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte / Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2006. Disponível em [http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/ File/anais4/sonia_tramujas.pdf](http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais4/sonia_tramujas.pdf) Acesso em 03 de julho de 2015.

VELHO, Gilberto. **Um Antropólogo na Cidade: ensaios de antropologia urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

JOÃOZINHO DA GOMÉIA: A ATUAÇÃO DO BABALORIXÁ NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS.

TAÍS FERNANDA NORONHA
Mestranda do PPGHCA - UNIGRANRIO
tais.historia@outlook.com

JOSÉ GERALDO DA ROCHA
Professor do PPGHCA - UNIGRANRIO
rochageraldo@unigranrio.edu.br

RESUMO

Registrado oficialmente como João Alves Torres Filho, Joãozinho da Goméia foi um babalorixá, nascido no interior da Bahia em 1914, mudou-se para o município de Duque de Caxias na década de 1940, alcançou um prestígio não só religioso, mas também social resultado de suas relações com personalidades públicas e intelectuais do período. Mesmo após a sua morte na década de 1970, o babalorixá continua vivo na memória, não só de seus filhos de santo, mas de todos que se interessam pela temática afro-religiosa. A goméia duquecaxiense, como era ficou conhecida o terreiro de Pai João, ainda hoje vem sendo objeto de estudo, por ser um espaço que recebia figuras ilustres e da alta sociedade. Este trabalho tem como proposta abordar a metodologia usada para no projeto de pesquisa para a dissertação do Programa de Pós Graduação em Humanidades, Cultura e Artes, da Universidade do Grande Rio, identificando os objetivos gerais e específicos de nossa pesquisa, a fundamentação teórica, a metodologia e a bibliografia que serão usadas no trabalho.

Palavras-chave:

INTRODUÇÃO

O nosso estudo tem como proposta analisar a história e a memória do candomblé em Duque de Caxias a partir da atuação política e cultural de João Alves Torres Filho, ou como ficou popularmente conhecido Joãozinho da Goméia (*Pai João, Seu João da Pedra Preta ou Tata Londirá*).

Nascido no interior da Bahia, Joãozinho da Goméia tornou-se bablorixá ainda muito jovem em Salvador, capital baiana. Manteve uma extensa relação com a mídia baiana e carioca entre as décadas de 1930 e 1970, além de se relacionar também com intelectuais do período.

Joãozinho da Goméia saiu de Salvador em destino para o Rio de Janeiro, mais precisamente para o município de Duque de Caxias na década de 1940, no município, o babalorixá alcançou uma grande notoriedade e essa notoriedade perpassava o campo religioso, tornando-o um dos pais de santo mais conhecido da época, não só em Duque de Caxias, mas em toda a região sudeste.

O recorte temporal deste estudo data de 1914 (data nascimento de Joãozinho da Goméia) até o ano de 1971 (data de morte do mesmo). Lembrando que esse é um trabalho metodológico parte do projeto de pesquisa para a dissertação do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, da Universidade do Grande Rio, a fim de abordar: os objetivos gerais e específicos de nossa pesquisa, a fundamentação teórica, a metodologia e a bibliografia realizada para este projeto, sendo assim, as pesquisas ainda não foram concluídas e ainda encontram-se abertas para possíveis modificações futuras.

De João Alves Torres Filho a Joãozinho da Goméia, a trajetória de um Babalorixá no município de Duque de Caxias.

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.

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 cabloco, 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.

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 cabloco.

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

Ainda 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, sendo realizado em Salvador e reunindo diversos estudiosos, pesquisadores e líderes de movimentos negros, todos engajados nos estudos dos elementos de cultura negra, étnicas e raciais, com o objetivo de desenvolvimento dos estudos afro-brasileiros e contou com a presença de inúmeros intelectuais, principalmente baianos, como por exemplo, Jorge Amado.

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 encontro e atrair participantes. Na ocasião, Joãozinho falou ao jornal sobre as suas expectativas com relação ao evento, falando abertamente sobre liberdade religiosa e a intervenção da polícia na realização de festas em sua roça.

Tendo como objetivo geral compreender de que maneira a notoriedade que Joãozinho da Goméia adquiriu ao longo da sua trajetória como babalorixá, entende-se que isso foi possível com a fama que o pai de santo alcançou na Bahia, tendo como auxílio à imprensa baiana que ajudou a impulsionar o nome do babalorixá. A relação de amizade entre o pai de santo com alguns intelectuais e pesquisadores daquele período, também foi um dos principais motivos pelos quais o babalorixá alcançou a notoriedade, como por exemplo, a relação que Joãozinho manteve com Roger Bastide, que encontrou, na Goméia baiana, a oportunidade de iniciação de suas pesquisas e, em Joãozinho, um pai de santo disposto a colaborar com informações referentes aos segredos do candomblé.

Nossos estudos têm como objetivo principal realizar uma análise sobre as relações que o pai de santo mantinha com intelectuais e, principalmente, sua atuação de no II Congresso Afro-Brasileiro e de que forma essas relações contribuíram para a ascensão de Joãozinho da Goméia, com o foco na importância que o mesmo alcançou na região sudeste, mais precisamente no município de Duque de Caxias e Baixada Fluminense.

Entendemos 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.

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 apenas no campo religioso, mas também aos contatos com a mídia carioca. Sendo assim, refletir sobre a importância da memória de Joãozinho da Goméia na região da Baixada Fluminense, principalmente no âmbito cultural.

Dentre os objetivos específicos de nossa pesquisa, podemos identificar tais quais: analisar a trajetória de Joãozinho da Goméia entre os anos 1914 e 1970, investigar a importância do II Congresso Afro-Brasileiro na história de Joãozinho da Goméia, destacar os motivos pelos os quais o babalorixá foi, ao longo de sua trajetória, considerado o Rei do Candomblé, refletir sobre as marcas da Goméia duquecaxiense hoje, no tempo presente.

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.

Ainda 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 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.

Com relação a fundamentação teórica, durante as leituras realizadas para este projeto, percebemos que nossos estudos aproximam-se 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, sendo assim, nossos estudos irão contar com referências tais quais: Marc Bloch, Pierre Nora além de Maurice Halbwachs.

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)

Com relação ao culto aos orixás originários na África, o processo histórico e de expansão do candomblé no Brasil, atualmente, há diversas produções sobre o esses assuntos 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 Ketú 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”, da autora Andrea Mendes, realiza uma análise referente à cultura africana, apresentada em roupas produzidas pelo babalorixá em cerimônias de cunho religioso e á 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.

Para abordamos a relação de Joãozinho da Goméia com alguns intelectuais do período, daremos ênfase a participação do babalorixá no II Congresso Afro-Brasileiro. Entre alguns autores que em já escreveram algo relacionado aos Congressos Afro-Brasileiros, identifica-se o trabalho de José Jorge Siqueira, intitulado como “Os Congressos Afro-brasileiros de 1934 e 1937 face ao I Congresso do negro brasileiro de 1950: rupturas e impasses”, onde o autor realiza uma reflexão sobre o I e o II Congresso Afro-Brasileiro, fazendo um contraponto com o que foi o I Congresso do Negro Brasileiro de 1950, no Rio de Janeiro e que foi concebido por meio de uma militância negra.

A pesquisa, enquanto tal consiste em um trabalho do tipo qualitativo. Sua elaboração conta com uma gama de documentos e referências bibliográficas disponíveis nos arquivos do Instituto Histórico de Duque de Caxias; e com jornais os quais se encontram na Biblioteca Nacional. Em nosso trabalho, também serão utilizados periódicos, como revistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho exposto é resultado de um projeto de pesquisa ainda em andamento para o Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Cultura e Artes, da Universidade do Grande Rio. Conclui-se que com os aparatos metodológicos de pesquisas, tais quais, o objetivo geral, os objetivos específicos, as fundamentações teóricas e as produção acerca do tema, são de caráter fundamental na realização dessa pesquisa para melhor compreender 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.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Tania Maria da Silva Amaro de. *A Estrada Rio-Petrópolis*. **Jornal da Câmara**, Ano 2- Número 12. Agosto de 2014.

ALMEIDA, Tania Maria Amaro. **DUQUE DE CAXIAS: de distrito a município**. Acervo do Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias.

ALVES, José Cláudio Souza Alves. **Dos Barões ao Extermínio: Uma História de Violência na Baixada Fluminense**. Duque de Caxias, RJ: APPH, CLIO, 2003.

CUNDURU, Roberto. **Das casas às roças: comunidade de candomblé no Rio de Janeiro desde o fim do século XIX**.

DANIEL, Isaac. *O candomblé na Baixada Fluminense*. **Revista Pilares da História**. Ano 4, nº 6, Abril de 2006.

DOMINGUES, Petrônio. *Um pedaço da África do outro lado do Atlântico: o terreiro de candomblé Ile Iya Mi Osun Muiywa (Brasil)*, *Diálogos Latinoamericano*, núm.12, novembro,2007

FERREIRA, Marcia Netto. **Terreiros de Candomblé do Rio de Janeiro**. IPHAN-RJ, 2009.

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

LACERDA, Stélio José da Silva. *A emancipação política do município de Duque de Caxias (uma tentativa de compreensão)*. **Revista Pilares da História**, Dezembro 2003.

LODY, Raul e SILVA, Vagner Golçalves da Silva. *Memória Afro-Brasileira: Caminhos da Alma 1 - O lúdico e o sagrado na exaltação do candomblé*. 2002.

MENDES, Andrea. *O Rei do candomblé nas páginas da revista: Joãozinho da Goméia em o cruzeiro (1967)*. **Recôncavo: Revista de História da UNIABEU**. Volume 4 Número 6 janeiro – junho de 2014.

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.

NASCIMENTO, Andréa. *Salve Pai Pedra Preta: uma contribuição singela á trajetória do Baba Iorixá Joãozinho da Goméia*. Mneme – **Revista Virtual de Humanidades**, n. 11, v. 5, jul./set.2004

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

PRANDI, Reginaldo. *De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade e religião*. **Revista USP**, São Paulo, n.46 , junho/agosto 2000.

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

SOUZA, Marluca dos Santos. *Memórias da Emancipação e Intervenção no Município de Duque de Caxias nos Anos 40 e 50*. **Revista Pilares da História**, Dezembro 2003.

SOUZA, Marlúcia Santos de Souza. **Escavando o Passado da Cidade**. Duque de Caxias: APPH-CLIO, 2014.

A SOLIDÃO DOS MONUMENTOS: O MONUMENTO A D. PEDRO I NA PRAÇA TIRADENTES E O CONFLITO DE MEMÓRIAS

HÉLIO NOVAES DOS SANTOS
Mestrando do PPGHCA – UNIGRANRIO
hnovaes@oi.com.br

JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA
Professora do PPGHCA - UNIGRANRIO
jpinheiro@unigranrio.edu.br

RESUMO

Ao caminhar pela cidade do Rio de Janeiro, não percebemos o quanto esta cidade manteve-se, em se tratando da memória do passado histórico, entre um passado glorificado pelos monumentos referentes ao Império Brasileiro e as modernas construções que fazem desta ser considerada uma das mais modernas, e lindas do planeta. Os monumentos ao Império Brasileiro estão por todo centro histórico da cidade no qual também é seu centro financeiro e, conseqüentemente, sua parte mais moderna. Mas, na rapidez com que vivemos hoje, em um ir e vir sempre conectado com espaço virtual, sempre tendo as luzes das propagandas e os sinais que nos permitem caminhar e atravessar espaços urbanos, esses monumentos estão a cada dia tornando-se “invisíveis”, “apagando-se” do nosso campo de visão. Qual o significado dos monumentos neste momento de grandes transformações em que passam as ditas sociedades modernas? Esses monumentos estão deixando de ser “lugares de memória”, como compreende Pierre Nora, e transformando-se em “não lugares” nas palavras Marc Augé? Este trabalho pretende discutir a situação dos monumentos em homenagem ao nosso passado colonial e histórico da cidade do Rio de Janeiro a partir de uma análise nas transformações por que passa a cidade maravilhosa.

Palavras-chaves: Lugares de Memória; Monumento; Não Lugares.

O ESPAÇO

Praça Tiradentes, Rio de Janeiro, hora do “rush”. Um turbilhão de pessoas avança nos limites que definem este espaço tão popular na cidade maravilhosa. Passos rápidos de uma sinistra maré humana atravessa seus pontos cardeais. Vindos da Carioca, pela Rua da Carioca, pela Avenida Senhor dos Passos, Rua da Constituição, Avenida Visconde de Rio Branco ou pela Rua D. Pedro I, a Praça Tiradentes é um vibrante espaço - durante todo o dia - dando a nítida dimensão da importância deste lugar. Um lugar tido como estratégico e vital para a cidade, pois é um dos pontos de referência para se chegar ao centro financeiro da cidade. Também, faz parte de importante localização para liberação do fluxo dos transportes urbanos em uma cidade cada vez mais “engarrafada”.

As últimas intervenções urbanas, no ano de 2012, modernizaram a praça, “clareando-a”, dando um aspecto nostálgico e, ao mesmo tempo, moderno. A prefeitura do Rio de Janeiro fez importantes modificações buscando uma maior mobilidade tanto para os pedestres como para os transportes coletivos. Muitas linhas de ônibus que tinham sua parada final na praça foram remanejadas ou até mesmo tendo suas concessões encerradas. Ruas foram recapeadas e pavimentadas tendo suas dimensões, em certos casos, alargadas para que um número maior de veículos pudesse fazer o trânsito fluir mais rápido.

Dentro de seus limites, a praça também sofreu uma considerável intervenção. O calçamento de pedras portuguesas foi todo refeito mostrando a beleza dos desenhos dos brasões do império, em homenagem a monarquia brasileira, as estátuas que fazem referências as “virtudes das nações modernas”

(Justiça, Fidelidade, Lealdade e União), depois de um longo período fora do seu espaço original, foram reconduzidas e colocadas em cada ponta da praça, como era em 1865, ano em que essas estátuas foram inseridas na praça. E, principalmente, a reforma e limpeza do monumento em homenagem a D. Pedro I, inaugurado em 1862. Essas intervenções recentes procuraram recuperar os aspectos “originais” de quando a praça estava caracterizada em 1865, quando ela ainda chamava-se Praça da Constituição.

Neste mesmo ano de 2012, no dia 30 de março, houve a reinauguração da Praça Tiradentes com a presença da família real brasileira na pessoa do Príncipe Dom Antonio de Orleans e Bragança. Foi um dia de festa e comemorações que, pelas fotos de divulgação do evento, poucos pedestres estavam entendendo o que ocorria, apenas alguns alunos de escolas públicas e a banda do corpo de bombeiros, vestidos com os antigos uniformes dos “Dragões do Império”, o secretário de transportes da cidade representando o poder público, faziam-se presentes. O evento era em comemoração aos 150 anos da inauguração do monumento onde o personagem central é o príncipe D. Pedro I (1798 – 1834). O discurso do príncipe Dom Antonio, para uma plateia minguada, alertava para a recuperação e preservação da memória, representada no monumento, de um ilustre antepassado seu, que “foi o fundador de nosso império, e tinha um grande amor pelo nosso país”. Nesta mesma data, há 150 anos atrás, em 1862, a honra do discurso coube ao Imperador D. Pedro II, o filho. Na ocasião, nas fotos de inauguração, preservadas ainda hoje, podemos constatar um número considerável de pessoas presentes. A aristocracia da época, cidadãos comuns, livres e escravos, amontoavam-se dentro da praça para conhecer o monumento.

Assim, o espaço que delimita a Praça Tiradentes, além de representar um importante lugar de trânsito para a cidade do Rio de Janeiro faz referências a uma quantidade de informações significativas para a nossa história. Milton Santos (1926-2001), geógrafo brasileiro, definiu assim o espaço:

[...] algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente. (SANTOS, 2008, p. 46).

Um conjunto de objetos, naturais ou fabricados, que em cada período, ou sistema de ações, modifica e transforma substancialmente o todo. A Praça Tiradentes pertence a este movimento que, ao longo dos seus três séculos de existência, sofreu transformações significativas.

O LUGAR

Tendo origem no desmembramento do Campo de São Domingues, em 1860, a atual Praça Tiradentes teve diversas designações ao longo dos séculos. Passou a se chamar Rossio Grande, em homenagem ao Largo do Rossio, em Lisboa. Mais tarde, com a chegada de ciganos vindos de Portugal, passou a se chamar Campo dos Ciganos; em 1747, com a construção da Igreja de Nossa Senhora da Lampadosa, na Avenida Senhor dos Passos, teve o seu nome mudado para Campo da Lampadosa. Com a instalação de um pelourinho no local, passou a designar Campo do Polé, em 1808, ano da chegada da família real portuguesa. Em 1821, em uma das varandas do antigo Real Teatro São João, onde hoje fica o Teatro João Caetano, D. Pedro I, assumindo o posto de príncipe regente, jurou a Constituição portuguesa e o nome da praça passa a ser Praça da Constituição. Finalmente em 1890, um ano depois da proclamação da República, uma nova intervenção muda o nome para Praça Tiradentes, em homenagem a um dos personagens mais instigantes da história desse país: Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes. Um súdito do Império Brasileiro que, juntamente com outros inconfidentes, em Minas Gerais, rebelou-se contra a Coroa. Preso e julgado teve sua pena formalizada e executada em 1792. A homenagem a Tiradentes, dando nome a praça em 1890, referia-se ao centenário de sua morte, que só ocorreria em 1892.

As diversas designações em que a atual Praça Tiradentes recebeu ao longo destes três séculos, fazem parte de um movimento no sentido de produzir uma memória ou uma forma de não esquecer. Mas,

toda vez que o nome da praça fora “reelaborado”, de forma oficial ou não, provocou um esquecimento. Apagando os traços que definiam o sentido, o significado do termo, uma “nova” memória oculta, confunde e silencia o passado. Todas as mudanças ocorridas até então na atual Praça Tiradentes fizeram com que um pedaço do passado fosse “esquecido”, tendo os nomes anteriores cumprindo um papel de esquecimento. A Praça Tiradentes, um lugar de tantas memórias é antes de tudo “marco testemunho de outra era, das ilusões de eternidade” (Nora, 1993, p.13).

Até o ano de 1862, a Praça Tiradentes teve seu nome substituído no imaginário coletivo pelo menos cinco vezes: Rossio Grande, Campo dos Ciganos, Campo da Lampadosa, Campo do Polé e Praça da Constituição. Todos os nomes até então representavam uma ocasião singular no espaço da praça. De acordo com o evento e sua importância para cidade, o nome pegava força no imaginário coletivo que ia esquecendo-se do antigo nome em detrimento do “novo”, momento em que o espaço estava vivenciando. A primeira mudança significativa que atrelava o espaço a um momento histórico oficial foi em 1821, quando a praça teve seu nome mudado para Praça da Constituição, pelo fato de D. Pedro ter jurado a Constituição de Portugal em uma das varandas do antigo Real Teatro São João. Somente a partir deste momento que o espaço deixa de ser um “campo”, espaço aberto, para ser uma praça, com o espaço delimitado e arborizado. A inauguração de um monumento no meio desta praça, no ano de 1862, completou o seu objetivo histórico de ser um lugar de memória fazendo com que a relação memória e história oficial caminhassem juntas.

O MONUMENTO

O que faz desse monumento algo tão especial?

De início, porque foi o primeiro monumento instalado em via pública do Brasil. O primeiro exemplar de culto ao um “herói” nacional em que o cidadão comum, livre ou não, teve acesso a sua imagem e grandiosidade. Em segundo, o monumento apresenta uma enorme lista de fatos históricos ligando o homenageado a nação, criando um laço de tradição que faz de D. Pedro I um personagem de vital importância para o Brasil no sentido de que foi ele o “libertador” do nosso país, quando proclamou a independência, cortando os laços de dependência com Portugal.

O monumento foi uma proposta da Câmara Municipal em ocasião do trigésimo aniversário da independência do Brasil comemorado em 1854. O Dr. Haddock Lobo, através de concurso internacional, apresentou o projeto de “erguer na Praça da Constituição uma estátua à memória de S. M. I. o Sr. D. Pedro I”. O monumento tinha como objetivo não somente homenagear o príncipe, mas, também, a Carta Magna de 1824, a primeira Constituição do país, que completava seus 30 anos de existência, promulgada por D. Pedro I. O vencedor do concurso foi o artista plástico brasileiro João Maximiano Mafra (1823-1908) e coube ao escultor francês Louis Rochet (1813-1878) a construção do monumento que foi produzido em bronze octogonal apoiado em base de granito. No monumento, D. Pedro domina com a mão esquerda um possante cavalo e com a mão direita exhibe a Constituição de 1824. Abaixo do herói, figuras indígenas representando os grandes rios Amazonas, Madeira, São Francisco e o Paraná, além de animais e plantas típicas da mata e flora brasileira. Placas indicam as províncias que faziam parte do império brasileiro naquele momento. As armas do império e as inscrições “A D. Pedro Primeiro, Gratidão dos Brasileiros” estão na parte superior da face principal. O gradeamento que contorna e protege o monumento exhibe uma série de eventos históricos em que o herói da Monarquia estava inserido e foi o protagonista: ano de seu nascimento (12 de outubro), dia da independência (7 de setembro 1822), título defensor do Brasil (13 de maio), anos de seu primeiro e segundo casamentos (06 de novembro e 17 de outubro), dia do Fico (09 de janeiro), dia da aclamação como primeiro imperador do Brasil (12 de outubro)... Enfim, são tantas informações sobre o personagem e o Brasil que o monumento fala por si mesmo. Ele se auto explica. Possui uma história dentro da história, informa o absoluto e supera a relação entre memória e o esquecimento, pois, gravado no monumento, a história está “presa”, não consegue escapar.

Assim, o monumento a D. Pedro I possui todas as características do que Alois Riegl, no início do século XX, definiu:

Por monumento, no sentido mais antigo e original do termo, entende-se uma obra criada pelas mãos dos homens e elaborada como objetivo determinante de manter sempre presente na consciência das gerações futuras algumas ações humanas ou destinos (ou a combinação de ambas). (RIEGL 2014, p. 11)

Jacques Le Goff (1990) vai mais fundo no sentido em que os monumentos podem representar diante da sociedade que passa a cultuá-lo quando ele afirma que “o monumento tem como característica o ligar-se ao poder da perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva)” (LE GOFF 1990, p. 533).

Neste sentido, o monumento a D. Pedro I justifica o movimento de aproximação entre a memória que se quer guardar e a história que o autoriza existir. Ele pertence a um imaginário coletivo que o mantém entre as suas memórias de construção de uma nação, celebrando e glorificando o passado nacional, percorre a história com os feitos públicos e privados do herói que, agora, com todas as informações possíveis no objeto, se confundem, se misturam. O privado e o público pertencem a mesma história, a mesma memória. Diante do monumento, podemos contar sua história pessoal (casamentos, aniversários, etc.) e sua vida pública (dia do Fico, aclamação como imperador etc.)

Mas, por que o nome da praça continuou sendo chamada pelo nome que fazia referência a um juramento à outra Constituição, a Constituição de Portugal de 1821?

Não mudou o nome talvez pelo fato de a Constituição portuguesa representar não somente um ato político, mas também uma relação com o mundo privado do herói, pois o juramento de 1821 era um juramento, também, de sangue: respeitar à constituição portuguesa e não desfazer os laços de família com os Bragança. D. Pedro I era português.

TIRADENTES E A PROBLEMÁTICA DO LUGAR

A intervenção republicana em 1890 foi emblemática. Um ano após assumirem o poder os republicanos mudam o nome da Praça da Constituição para Praça Tiradentes de forma a recuperar a memória deste herói morto pelos monarquistas. A homenagem a Tiradentes além de ser uma provocação política, é também uma tentativa de substituição de uma memória de um regime superado, a Monarquia, por um novo regime, o republicano, que tem início em 1889, e provoca um conflito de memórias apresentando um questionamento quanto ao que representa este “lugar de memória”.

Ao que parece, o primeiro conflito político em torno da figura de Tiradentes ocorreu em 1862, por ocasião da inauguração da estátua de D. Pedro I no então largo do Rocio, ou Praça da Constituição, hoje Praça Tiradentes. A ocasião e o local eram a própria materialização do conflito. No lugar onde fora enforcado Tiradentes, o governo erguia uma estátua ao neto da rainha que o condenara a morte infame”. (CARVALHO 1990, p. 60).

Em *A Formação das Almas*, José Murilo de Carvalho faz uma profunda análise da construção do mito Tiradentes em herói dos republicanos antes mesmo do fim da monarquia, buscando recuperar sua postura de honra e heroísmo diante da iminente morte por enforcamento. Tiradentes passa a representar o ideário de um ativista que tem a República como ideal de vida, transformando-se em um exemplo público.

O conflito materializado que José Murilo de Carvalho aponta, percorre uma questão fundamental sobre a localização do enforcamento do alferes Tiradentes. O local exato de sua execução ainda é passível de discussões. Como vimos, apesar de o autor de *Formação das Almas* identificar a própria praça como local do enforcamento, outros autores dão como certo a esquina da Avenida Passos com a Rua Buenos Aires, onde tradicionalmente o evento ocorria.

A pesquisadora Roberta Oliveira, em *Praça Tiradentes*, explica:

Tendo em mãos um mapa da Biblioteca Nacional datado de 1758-1760, Milton Teixeira mostra o local exato da execução. Marcado pela palavra “forca”, este ficaria algumas centenas de metros da atual Praça Tiradentes, mais precisamente no hoje é a esquina da Avenida Passos com Rua Buenos Aires. (OLIVEIRA 2000, p. 20)

No início da República, a batalha para “ocupar” a Praça Tiradentes transformou-se em um conflito aberto entre republicanos e monarquistas. Houve tentativas de encobrimento, com panos, a estátua de D. Pedro I por ocasião da comemoração do dia 21 de Abril, dia do enforcamento de Tiradentes, em 1902. Os protestos por parte de monarquistas, pessoas comuns e até mesmo republicanos, foram significativos e as comemorações foram suspensas. Os simpatizantes de Tiradentes não se deram por vencidos e construíram um monumento em sua homenagem, em 1926, que se encontra, até hoje, em frente ao atual Palácio Tiradentes, prédio da Câmara, na rua Primeira de Março. Neste local, antes existia a Cadeia Velha onde o Inconfidente ficou preso até a sua execução.

Assim, a partir de 1890, a Praça da Constituição foi rebatizada como Praça Tiradentes e até hoje permanece, mais de cem anos depois. A força do nome do herói republicano, depois de um século de preservação de sua memória, continua ser o principal elemento que mantém a praça com essa designação. Mas o imaginário popular fixou outro elemento importante: o local do seu enforcamento. Para boa parte dos cidadãos comuns o local da praça é o local de execução do alferes Tiradentes.

Como vimos, há uma forte ligação entre o lugar de memória de D. Pedro I e da monarquia brasileira, com o herói republicano. O lugar está “ocupado” por duas memórias distintas, dois heróis que tinham ideologias políticas diferentes. A convivência desse conflito de memórias em relação ao lugar configura-o como um espaço aberto a várias representações e significados.

Ao manter os elementos históricos que pertenciam a D. Pedro I e o regime monárquico (o monumento em si, as estátuas com referências as “virtudes das nações”), trocando somente seu nome, o regime republicano não conseguiu fazer esquecer o “velho” – tanto a memória quanto o personagem - e impor uma nova memória. Sabemos que, na Praça Tiradentes, não é o alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, que domina o corcel de bronze. Muitos passantes acreditam até que seja Deodoro da Fonseca! Ou Napoleão! Não se faz uma referência direta a Tiradentes, pois as imagens que foram produzidas do alferes, com intuito de fazê-lo parecer com Jesus Cristo, são dos momentos que antecedem sua morte e fazem alusão ao um martírio. Mas, ao mesmo tempo, só temos certeza a quem pertence o monumento ao nos aproximar e nos informar de cada etapa importante da vida do nosso príncipe “libertador”. Somente “perdendo” alguns minutos podemos descobrir o personagem, mas não podemos ligá-lo de imediato ao lugar.

Ali se encontra o conflito da memória e do lugar na Praça Tiradentes.

O MONUMENTO “FORA DO LUGAR”

A velocidade com que vivemos hoje não nos permite um olhar mais atento dos lugares em que estamos atravessamos, se estes lugares são lugares de memória e de qual memória realmente ele pertence. É comum a todos nós não “enxergarmos” os monumentos de nossas cidades já que eles estão ali o tempo todo, ele existe em si, mas como de costume, nós não o percebemos, estamos acostumados com ele, não paramos para verificar sua história, seu lugar na nossa memória. Passamos tão rapidamente por eles todos os dias e não sentiríamos falta deles se caso, em alguma nova intervenção, como a de 2012, o monumento for retirado do centro da praça.

Ao definir o mundo em que vivemos como supermodernidade, Marc Augé nos estimula a pensar o lugar enquanto um espaço que se transforma a partir de uma individualidade exacerbada, onde a solidão é o fator principal do presente e que nos faz distanciar cada vez mais de uma cultura histórica.

Esta (a supermodernidade) impõe, na verdade, às consciências individuais, novíssimas experiências e vivências de solidão, diretamente ligadas ao surgimento e proliferação de não lugares. (AUGÉ 2012, p. 86).

No livro *Não Lugares: Introdução a uma antropologia da Supermodernidade*, Augé distingue duas realidades complementares e, ao mesmo tempo distintas, do que ele chama de “não lugar”. Em primeiro, os não lugar foram criados para certos fins, como a rodoviária, aeroportos, estações de trens, shoppings, etc; e, em segundo, é a relação que o indivíduo mantém com esses espaços. Esses espaços, os não lugar, estão expondo uma “tensão solitária” tendo em vista que cada vez mais somos todos turistas, passageiros, até mesmo em um lugar que, por muitas vezes, reconhecemos como lugares antropológicos que antes criavam um “social orgânico”, como os monumentos. O lugar de memória perde cada vez mais sua relação com o passado do indivíduo na supermodernidade, abrindo uma fenda que só é possível identificar como um espaço solitário uma solidão do indivíduo e sua relação com o seu passado. E é aqui, na relação que os indivíduos têm com o lugar, que nos interessa.

Construído para um fim específico, o de fazer lembrar, o monumento a D. Pedro I enquadra-se, hoje nos aspectos definidos de um lugar de memória que pode se situar em um espaço de não lugar. Pois, cada vez mais o monumento “apaga-se” do campo de visão dos indivíduos que se relacionam com ele todos os dias sem que seja necessário um conhecimento prévio do objeto instalado no centro da praça. O nome da praça não representa o monumento que lhe dá um sentido histórico e, portanto, não conseguimos definir com clareza que lugar de memória representa este espaço. Assim, há um entrelaçamento do que seja o lugar e o não lugar, são espaços que nos deixam com um sentimento de solidão, sem uma identidade, por mais informações que ele possua, sem uma liga com o passado. Os “lugares e os não lugares misturam-se, interpenetram-se”. (AUGE 2012, p. 98).

CONSIDERAÇÕES

Por culpa dessa velocidade cotidiana que não nos deixa aproximar o presente e o passado, daí o distanciamento temporal com os personagens analisados, estamos fadados a esquecer suas histórias, aventuras, atitudes, ações e fazer uma relação com as nossas vidas e nossa memória. Os monumentos servem basicamente para nos lembrar que eles existiram e seu tempo exerceu profundas interferências em nossas vidas, hoje, ele serve para fazer esquecer, esquecer o que não se consegue mais lembrar. Como nos diz Pierre Nora: “os lugares são, antes de tudo, restos.” (NORA, 1993, p. 13). Estão ali para serem lembrados e, ao mesmo tempo, esquecidos.

O monumento em homenagem a D. Pedro I, dentro de uma praça que leva o nome de seu oponente político, provoca uma reflexão quanto ao que significa o espaço, o lugar, a memória que se pretende lembrar/esquecer e o monumento para o cidadão comum e sua relação com a cidade. Qual a memória que vencerá dentro de alguns anos? Se tiver vencedor neste quadro de total esquecimento em que estamos vivenciando.

Solitário em uma praça vibrante, o monumento a D. Pedro I assiste seus parques súditos comemorarem seus 150 anos. Salvo pela nossa indiferença, o monumento promete permanecer por muito mais tempo invisível.

BIBLIOGRAFIA

AUGÉ, Marc. **Não Lugares: Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade**. 9ª Ed. Campinas. SP. Papirus, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: O Imaginário da República do Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras, 1990.

EDMUNDO, Luís. **O Rio de Janeiro do meu Tempo**. Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

GOFF, Jacques Le. **História e Memória**. Campinas, SP. Unicamp, 1990.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: A problemática dos Lugares**. Projeto História, São Paulo. PUC, 1993.

OLIVEIRA, Roberta. **Praça Tiradentes**. Rio de Janeiro. Relume/Damará: Prefeitura, 2000.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas, SP. Unicamp 2007.

RIEGL, Alois. **O Culto Moderno dos Monumentos: A Sua Essência e a Sua Origem**. São Paulo. Perspectiva, 2014.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. Rio de Janeiro. Record, 2004.

NA REDE

BLOGS

<http://imperiobrasileiro-rs.blogspot.com.br/2012/04/monumento-dom-pedro-i-completa-150-anos.html>:

<http://www.ashistoriasdosmonumentosdorio.blogspot.com.br/search?updated-min=2012-01-01T00:00:00->

DIÁLOGOS ENTRE SABERES: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

JOSÉ SEVERINO DA SILVA
Doutorando do PPGHCA - UNIGRANRIO
cap.prof_jose@yahoo.com.br

RENATO DA SILVA
Professor do PPGHCA - UNIGRANRIO
redslv@hotmail.com

RESUMO

Em pleno terceiro milênio, dita Era das incertezas, percebemos quão complexo é esta Era. Sabe-se que existem várias maneiras de adquirirmos o conhecimento o qual vem se multiplicando e se inovando a cada dia que passa. Esta Era, dita também como a Era digital, precisa repensar cada vez mais o papel da educação do futuro. Esta explosão de acontecimentos em todos os segmentos da sociedade, a crise de paradigmas, a crise econômica mundial, os métodos científicos e outros modelos já não respondem mais as necessidades da sociedade pós-moderna e paralela a estas questões, outros acontecimentos sociopolíticos têm provocado um mal-estar na sociedade, tornando as relações sociais cada vez mais conflituosas, incerta e individualista. Nessa perspectiva, toda aprendizagem precisa ser significativa para o aluno e para os professores, de tal forma que a produção por meio da mecanização seja trocada pela produção intelectual, conduzindo professores e alunos ao mesmo objetivo, a busca de um conhecimento pertinente, que tenha e faça sentido relacionando competências e habilidades a ponto de conduzir o sujeito a luz do entendimento aproveitando as experiências e vivências de ambas as partes. Para isso, devemos levar em consideração os possíveis riscos de erros, até por conta da diversidade existente na sociedade em termos culturais.

Palavras-chave: Diálogos entre Saberes; Perspectiva Interdisciplinar; Interdisciplinaridade.

INTERDISCIPLINARIDADE

Em pleno terceiro milênio, dita Era das incertezas, da globalização, percebemos quão complexo é esta Era. Sabe-se que existem várias maneiras de adquirirmos o conhecimento o qual vem se multiplicando e se inovando a cada dia que passa. Esta Era, dita também como a Era digital, precisa repensar cada vez mais o papel da educação do futuro. Já dizia Piaget, para que ocorra a construção de um novo conhecimento ou de um novo saber, é preciso que se estabeleça um desequilíbrio nas estruturas mentais. Segundo Morin, “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une”. Esta explosão de acontecimentos em todos os segmentos da sociedade, a crise de paradigmas, a crise econômica mundial, os métodos científicos e outros modelos já não respondem mais as necessidades da sociedade pós-moderna e paralela a estas questões, outros acontecimentos sociopolíticos têm provocado um mal-estar na sociedade, tornando as relações sociais cada vez mais conflituosas, incerta e individualista. Nessa perspectiva, toda aprendizagem precisa ser significativa para o aluno e para os professores, de tal forma que a produção por meio da mecanização seja trocada pela produção intelectual, conduzindo professores e alunos ao mesmo objetivo, a busca de um conhecimento pertinente, que tenha e faça sentido relacionando competências e habilidades a ponto de conduzir o sujeito à luz do entendimento aproveitando as experiências e vivências do aluno. O conhecimento quando pertinente atende as necessidades existentes, pois se dá por meio da interpretação reconstruindo as percepções que são adquiridas ao longo da vida. Para isso, devemos levar em consideração os possíveis riscos de erros, justamente por conta da diversidade existente na sociedade em termos culturais. A complexidade aqui destacada por Edgar Morin, objetiva preparar os alunos para que os mesmos compreendam o mundo em que vivem e respondam seus próprios questionamentos, contextualizando os saberes trazendo para o centro o periférico e levando o centro para a periferia, ou seja,

juntando as peças, o quebra cabeça, orientando para uma educação mais complexa levando sempre em conta seus princípios e seus saberes.

CONHECIMENTO PERTINENTE

“é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une.”
Edgar Morin

Segundo Edgar Morin, *“Naturalmente o ensino fornece conhecimento e fornece saberes”*. Dessa forma, o conhecimento não pode ser inserido num computador, num *tablet* ou até num celular por meio de uma representação, uma vez que seria reduzido simplesmente numa informação. Precisa-se de fato, repensar estas possibilidades de transmitir conhecimentos por meios de instrumentos midiáticos com a atenção, pois na transmissão de conhecimentos o papel humano é fundamental na hora da fala.

Na medida em que os dados são e estão contextualizando com o leitor o princípio do conhecimento está sendo posto em prática. Nas escolas, é fundamenta que as disciplinas possam interagir compartilhar e se conectarem umas as outras. De acordo com Edgar Morin, em seu livro *“Os sete saberes necessários à educação do futuro”* a fragmentação das disciplinas no processo de ensino nas escolas tem dificultado e impedido que o intelecto humano. Já dizia Pascal, *“considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, bem como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (PASCAL, Apud MORIN, 2014, p.287).”* Morin apresenta quatro estruturas sobre o conhecimento pertinente, são elas: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Analisando esta estrutura dos saberes podemos identificar:

Na primeira estrutura, intitulada *“o contexto”*, o conhecimento das informações ou dados isolados não dão conta de responder as questões; é importante contextualizá-las, é preciso situar as informações para que elas obtenham sentidos. Na segunda estrutura, intitulada *“o global”* corresponde ao conjunto das diversas partes, ou seja, a relação todo/partes, elas estão ligadas e organizadas, nessa perspectiva uma sociedade é mais que um contexto, ela é inter, é múltipla em todos os sentidos. Na terceira estrutura, intitulada *“o multidimensional”* esta representa a sociedade e os seres humanos como unidades complexas, multidimensionais, justamente por ser ao mesmo tempo: biológico, histórico, psíquico, afetivo, racional e social. O conhecimento pertinente ao reconhecer a multidimensionalidade também reconhece o seu caráter. Na quarta estrutura, intitulada *“o complexo”* corresponde aos elementos distintos, mas harmônicos, inseparáveis constitutivos do todo, nessa busca pelo objeto de conhecimento e seu contexto, precisa-se agregar as partes ao todo e o todo às partes.

Em plena Era digital, os instrumentos que vieram para agregar conhecimentos acabaram por desagregar, na medida em que estes recursos terminaram atrofiando parte da mente humana, limitando seu raciocínio e criticidade com as respostas instantâneas e vagas tornando cada vez mais o conhecimento incerto e questionável. Nesta perspectiva, a supremacia do conhecimento fragmentado, já não responde mais aos questionamentos, impedindo a apreensão dos objetos em seu contexto, em sua complexidade e em seu conjunto.

Segundo Edgar Morin (2001, p. 566): Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo.

A educação do futuro precisa ser repensada, as escolas têm um papel importante na produção do conhecimento e este conhecimento requer redirecionamento o quanto antes, sobretudo a produção de um conhecimento pertinente. Para tanto, as escolas e seus corpos docentes precisam rever suas metodologias

de ensino e suas práticas didáticas formando alunos mais conscientes de suas responsabilidades e mais críticos, nessa perspectiva uma estratégia precisa ser pensada. Este aluno precisa aprender a pensar, a repensar e a produzir conhecimentos que façam e tenham sentidos, que sejam pertinentes. A complexidade aqui destacada por Edgar Morin tem como objetivo preparar os alunos para os mesmos compreendam o mundo em que vivem e respondam seus próprios questionamentos, contextualizando os saberes trazendo para o centro o periférico e levando o centro para a periferia, ou seja, juntando as peças, o quebra cabeça, orientando para uma educação mais complexa levando sempre em conta seus princípios levando em conta os saberes que lhes dão sentido.

Morin, parte do pressuposto que devemos colocar o conhecimento em contexto, colocar as partes no todo e todo nas partes, ou seja, contextualizar. É necessário dizer que não é a quantidade das informações obtidas ao longo do percurso e a sofisticação de algumas áreas do conhecimento ou disciplinas que podem transmitir um conhecimento pertinente, mas a harmonia e o diálogo entre elas. Veja o exemplo abaixo:

CONDIÇÃO HUMANA

A condição humana é mais complexa do que se possa imaginar. Os seres humanos desde o seu nascimento são e estão condicionados. O fato de ser um ser biológico e ao mesmo tempo histórico têm se tornado ainda mais complexo. Tudo aquilo que o ser humano constrói e reconstrói torna-se uma condição de sua existência, pois o ser humano é o único animal que constrói cultura. Vale ressaltar, que a condição humana não é o mesmo que natureza humana, ou seja, a condição humana não se assemelha a sua natureza, pois tudo aquilo com o qual os homens entram em contato, modifica, constrói e reconstrói torna-se parte da natureza humana. Ao tocá-la ou transformá-la, suas emoções são transportadas.

Em “*A condição humana*”, obra de Hannah Arendt, a condição humana diz respeito às formas de vida que o homem impõe a si mesmo para sobreviver. São condições que tendem a suprir a existência do homem. As condições variam de acordo com o lugar e o momento histórico do qual o homem é parte. Nesse sentido, todos os homens são condicionados, até mesmo aqueles que condicionam o comportamento de outros se tornam condicionados pelo próprio movimento de condicionar. Sendo assim, somos condicionados por duas maneiras: pelos nossos próprios atos, aquilo que pensamos nossos sentimentos, em suma os aspectos internos do condicionamento e pelo contexto histórico que vivemos a cultura, os amigos, a família; são os elementos externos do condicionamento.

Pensar a Condição Humana é muito complexo do que se imagina, é preciso inserir e situar a condição humana e o próprio ser humano no cosmo, na Terra, no ecossistema. Segundo Rousseau, *Estamos em um planeta minúsculo, satélite de um Sol de subúrbio, astro pigmeu perdido entre milhares de estrelas da Via Láctea, ela mesma galáxia periférica em um cosmo em expansão, privado de centro. Somos filhos marginais do cosmo, formados de partículas, átomos, moléculas do mundo físico. E estamos não apenas marginalizados, como também perdidos no cosmo. Ainda Rousseau destaca, Assim como a vida terrestre é extremamente marginal no cosmo, somos marginais na vida. O homem surgiu marginalmente no mundo animal, e seu desenvolvimento marginalizou-o ainda mais. Somos (aparentemente) os únicos seres vivos, na terra, que dispõem de um aparelho neurocerebral hipercomplexo, e os únicos que dispõem de uma linguagem de dupla articulação para comunicar-se, de indivíduo a indivíduo.*” (ROUSSEAU, Apud MORIN, 2000, p.35-36). Nessa perspectiva, abrir-se ao cosmo é o mesmo que pisar em terras desconhecidas, onde ninguém vai, entretanto, abrir-se ao cosmo é abrir-se a si mesmo, aqui, o mesmo seria lançar-se numa aventura descabida. O ser humano é parte do mundo físico, do mundo químico e do mundo vivo, pois, ao mesmo tempo em ele é biológico ele é também histórico/cultural, nessa perspectiva, estas particularidades da condição humana está presente em sua própria natureza. O ser humano pode reconhecer a condição humana de seu enraizamento e de seu desenraizamento a partir do seu entendimento enquanto parte de cosmo, desta terra.

Segundo Edgar Morin, na medida em que o ser humano é um ser físico, é também biológico, psíquico, místico, histórico e social. Ele busca compreender o ser humano em sua totalidade, sem fragmentação, sem

particularidades, pois a fragmentação dos saberes e das ciências ao longo dos séculos tem atrofiado a mente humana, uma vez que ela se limitou e distanciou-se do global na qual ela é natural e cosmológica.

A educação tem um papel fundamental na correção destes atrofiamentos mentais humanos ao longo da história da humanidade e para que isso aconteça, é preciso repensarmos a nossa condição, a nossa identidade seja humana, seja terrena estabelecendo saberes que explorem todas as diversidades e particularidades que são necessárias para o ser humano viver em sociedade e para a sociedade. Na perspectiva em que a sociedade só existe por conta do ser humano autor da sua própria existência temporal e importante e fundamental que os mesmos promovam a interdisciplinaridade através da culturalização do saber.

Para Edgar Morin, o ser humano é complexo em sua estrutura, e por conta disso a educação do futuro deverá estar voltada para o estudo desta complexidade humana, ou seja, do estudo do entendimento humano em sua totalidade. Em sua obra “os sete saberes necessário para a educação do futuro” Morin, nos inspiram a desempenharmos uma tarefa fundamental, que é ensinar e educar para condição humana. Contribuindo para a construção de novos saberes e de novas perspectivas superando as atribuições que a vida em seu curso nos oferece.

“Ensinar a condição humana deveria ser o objeto essencial de qualquer sistema de ensino e isso passa considerar conhecimentos que estão dispersos em várias disciplinas como as ciências naturais, as ciências humanas, a literatura e a filosofia. As gerações precisam conhecer a unidade e a diversidade do humano.” (Edgar Morin – Entrevista concedida à Angélica Sátiro)

A condição humana é múltipla, é inter, e é cósmica. E para isso o conceito de homem tem um duplo sentido ou princípio; um princípio biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro, tornando múltiplo e complexo culturalmente. A educação deve ser voltada para a formação humana, infelizmente, a educação básica e os centros universitários têm procurado atender o mercado, ou seja, a demanda mercadológica, formando pessoas apenas para o trabalho, e isso tem atrofiado a mente humana em todos os sentidos. Os interesses econômicos perpassam valores, tradições e até a condição humana. Nesta inversão de valores, a natureza humana perde-se, e o que deveria ser posto em prática que é a formação do indivíduo em sua totalidade, acontece a desumanização atendendo interesses capitalistas. A escola deve ser este espaço de reconstrução da condição humana, da humanização, da reciprocidade, ampliando para fora dela através da educação.

ENSINAR A CONDIÇÃO HUMANA

Segundo Edgar Morin, “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana.” Em plena globalização, o mundo complexo como está não tem dado conta das questões humanas, os humanos não se veem nos outros, não se reconhecem como parte do todo, não reconhecem a diversidade cultural, como resultado nas mesclas culturais, inerente a tudo o que é humano.

Na medida em que o ser humano não se reconhece no outro, o mesmo perde a noção de si e discentra no universo, ou do cosmo na qual faz parte. Questionar a condição humana implica questionar primeiro sua posição no mundo. Na medida em que o homem não se sente pertencente do todo, fragmentado, deslocado, ou até mesmo vazio, é um grande defeito de que algo está muito errado, e que algo precisa ser feito. A fragmentação das ciências humanas têm, provocado ao longo da história a limitação do conhecimento, e do próprio intelecto humano. Pensar na educação do futuro é pensar na reconstrução e encaixe deste quebra cabeça, que faltam peças fundamentais para a sua formação plena. Segundo “Morin, para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo.” Ou seja, as ciências humanas precisam dialogar para que todos percebam suas conexões e interações na formação e preservação da espécie humana.

NATUREZA HUMANA

A natureza humana nos torna distintamente humana, pois a natureza humana é totalmente distinta da natureza dos animais, pelo fato de sermos seres pensantes. Nossa capacidade de racionalizar, nos torna distinto e/ou diferente dos outros animais. Somente os seres humanos têm essa capacidade. Nosso intelecto nos permite refletir sobre a nossa própria natureza e sobre a nossa própria condição e por conta disso, nenhuma criatura, seja ela qual for tem uma natureza não complexa quanto a natureza humana.

Segundo a Bíblia Sagrada, Deus criou o homem à Sua imagem e semelhança. Isso significa que nossa natureza humana nos aproxima de Deus, embora de forma subjetiva. Nós amamos porque somos feitos à imagem de Deus, que é amor (1 João 4:16). Porque somos criados à Sua imagem, podemos ser compassivos, fiéis, gentis, verdadeiros, pacientes e justos. Em nós, esses atributos são distorcidos pelo pecado, o qual também reside em nossa natureza.

Nessa perspectiva, A Bíblia Sagrada nos ensina que os seres humanos foram criados "e Deus viu tudo o que havia feito e tudo era muito bom" (Gênesis 1:31), mas que a bondade foi manchada pelo pecado de Adão e Eva. Posteriormente, toda a raça humana foi vítima da natureza do pecado. A boa notícia é que no momento em que uma pessoa confia em Cristo, ela recebe uma nova natureza. 2 Coríntios 5:17 nos diz: "Pelo que, se alguém está em Cristo, é nova criatura é; as coisas velhas já passaram; e eis que surgiram coisas novas."

Para Rousseau, a natureza humana emergiu como plenitude, virtude e bondade, entretanto, o tema da natureza humana não parou de suscitar interrogação ao longo da história da humanidade, desde os tempos remotos até os dias atuais. Embora todos os homens tenham sua gênese na mesma espécie "homo sapiens" parece que estes indivíduos não se reconhecem no outro como o seu semelhante. A antropologia da primeira metade do século XX lançou-se no sentido contrário, negando qualquer ligação com o "naturalismo". Vale ressaltar que, a relação homem/natureza ainda era inexplicável para a própria biologia na primeira metade do século passado, ou seja, a impotência da biologia permitia compreender não a anestesia da antropologia, mas a sua impotência para resolver tais problemas.

A questão natureza/cultura, animal/homem é o que de fato se pretende discutir, nesta unidade dialogando com a interdisciplinaridade. Rousseau em seus estudos sobre a condição humana entende a natureza como sendo o estado primeiro, ou seja, primitivo, originário de toda a humanidade. A natureza humana, para Rousseau, é a sua liberdade, "O estado de natureza caracterizava-se pela suficiência do instinto, o estado de sociedade pela suficiência da razão". Nessa perspectiva, o homem tem sobre a natureza direito e poder, e isso, o tornam complexo, pois usa a seu favor, as regras e as leis da natureza em virtude das quais tudo acontece ao seu redor e a seus benefícios.

É nesse processo de transformação animal/homem que ele se degenera. Porque ele abandona seus instintos naturais passando a usar a justiça no lugar da piedade. Este olhar é muito específico de Jean-Jacques Rousseau, na qual ele trata do ser humano como um ser bom. Sabe-se que, tudo que é encontrado na natureza pertence a todos, mas cada sujeito só deve tirar da natureza o direito que lhe confere por lei, pois o homem como parte dessa totalidade e como criatura não pode tudo, pois ainda assim, se distancia do criador.

Segundo Hanna Arendt, o que se infere é que se podemos falar em natureza humana, é no sentido em que ela é uma estrutura condicionada pela relação homem-mundo, portanto, uma categoria em aberto no final. Isto é, a natureza humana é o auto-condicionamento inerente ao homem em si. "a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constituem algo semelhante à natureza humana." (ARENDR, 2007, p.17-18.).

Nessa perspectiva, declarar que o ser humano é um ser natural como os demais animais implicam em investigar a ligação entre espécie humana, com as outras espécies animais. Dessa forma, vimos na teoria evolucionista o estudo sobre os primatas e sua semelhança com a espécie humana, seu comportamento e

sua organização. Esta teoria busca explicar o percurso do homem desde o seu surgimento e o que se sabe de fato, é que a espécie humana está em constante transformação.

PENSAR A NATUREZA HUMANA

É papel da educação do futuro cuidar da unidade da espécie humana, sabe-se que os indivíduos são produtos do processo reprodutor desta espécie, seja ele, biológico, cultural e/ou histórico. Este ser humano é complexo em sua totalidade, racional e irracional, frágil e grotesco, estável e instável, objetivo e subjetivo, condicionado e determinado e esta bipolaridade o torna muito complexo.

É preciso que compreendam tanto a natureza humana no mundo como a natureza do mundo humano, que, ao longo da história da humanidade tem sido tão questionada. Esta é a finalidade da educação do futuro, compreender o ser humano não só em sua particularidade como também em sua totalidade.

Dentre as possibilidades de tratarmos da natureza humana, Hanna Arendt, diz: "definir a natureza do homem levam tão facilmente a uma ideia que nos parece definitivamente "sobrehumana", e é, portanto, [...]" (ARENDR, 2007, p.19).

Somos seres condicionados sim, sofremos influências diversas e isso nos torna múltiplo e complexo, racional e emocional, a natureza humana é o que nos torna de fato distintamente ser humano e ser "humano" é agir como humano, é falar, é pensar, coisas que outros animais não o fazem.

COMPLEXIDADE HUMANA

A complexidade humana não poder ser compreendida, sem levar em consideração, o fato, de ser um ser que ao mesmo tempo é biológico, psíquico, social e racional. A sua multidimensionalidade o torna complexo, pois carrega em sua estrutura dimensões sociais, históricas, religiosas entre outras. A multidimensionalidade humana está presente em suas manifestações socioculturais, inseridos nos elementos constitutivos que o define. A mente humana é terra onde ninguém vai, apenas sonha-se, mas é sabido, quanto mais poderosa é a inteligência humana maior é sua faculdade de tratar os diversos problemas existente na vida humana. Segundo Morin, a educação deve promover a "inteligência geral apta a referir-se ao complexo, de modo multidimensional e dentro da concepção global. (MORIN, 2011, p.36). Ainda Morin diz, existem três procedimentos que devem ser conjugados para engendrar a compreensão humana: a compreensão objetiva, a subjetiva e a complexa. Nessa perspectiva, o ensino deve explorar as questões locais e globais, centrais e periféricas, pois a divisão e a segregação do conhecimento tem atrofiado a mente humana o tornando incapaz de se ver e se reconhecer como parte do cosmo terrestre.

Em plena globalização, os fragmentos no campo do conhecimento tem limitado e deslocado a formação humana para a especialização e o tecnicismo, transformando o ser humano em um especialista e técnico em suas formações profissionais, segregando e desconectando as áreas do conhecimento. Nesta medida e desmedida, o ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo. Este sujeito traz em si multiplicidades interiores. O maior desafio do ser humano é ter que entender e responder questões que não se sabe ao certo a resposta. Sabe-se que, o homem primitivo olhava o mundo a sua volta, mas não se entendia e não entendia o mundo em que vivia com decorrer dos séculos e da evolução da espécie humana tudo tem se transformado. O mundo não é mais o mesmo, os seres humanos não são mais os mesmos e a vida segue em curso.

Como será o homem do futuro? Desfragmentado em todos os aspectos, seria o ideal, pois uma vez reorganizado atenderá melhor os questionamentos e as necessidades dos dias atuais, certamente. O homem moderno, especializado, fragmentado e desconectado com o todo vem, tem causado um mal-estar, justamente por não atender suas próprias necessidades. Como a nossa educação ao longo da história tem compartilhado, fragmentado e ensinado a separar os conhecimentos por áreas, temos construído quebra-cabeças inacabados e ininteligíveis e isso tem sido um dos nossos maiores problemas, a sensação que temos é

que nada está bom e este sentimento de insatisfação e de incertezas têm nos levado a uma série e questionamentos e preocupações.

O Método 5, Edgar Morin nos convida a questionar o papel do homem para além das ciências particulares.

Ao desintegrar o homem, elimina-se a surpresa e a interrogação sobre a identidade humana. Precisamos reaprender a questioná-la. Em consequência como disse Heidegger, questionar estilhaça a separação das ciências em disciplinas compartimentadas (MORIN, 2005, p.17)

Para compreendermos a complexidade humana é preciso articulá-la às principais características da teoria da complexidade. Precisamos resgatar a humanidade da própria humanidade e articular conhecimentos que possibilitem o diálogo entre as diversas culturas. Percebe-se que a separação das ciências não tem colaborado para o bem comum da humanidade, aqui entendo o “bem comum” como formação plena do ser humano.

A INTERDISCIPLINARIDADE

As dificuldades e os desafios são diversos na atualidade, as contradições são constantes, o mal-estar social, as informações desconexas, a divisão e a fragmentação do conhecimento, os descaminhos das comunicações, as crises políticas e econômicas, a ausência do estado, os descastes familiares e outras coisas mais, tem contribuído para pensarmos uma saída e numa retomada da vida e condição humana. As orientações recebidas na escola, nas ruas muitas vezes não estão conectadas, com aquelas ensinadas em casa e isto tem sido um problema constante, conflitos entre escola – família – estado tem colocado o desenvolvimento da sociedade a deriva, sem rumo e sem direção. Por muitos séculos a divisão das ciências e a fragmentação do conhecimento tem limitado a mente humana a evitado o seu próprio avanço e isso, tem tornado ainda mais difícil o crescimento intelectual dos humanos.

São diversos os múltiplos exemplos em nosso cotidiano de contadição e ambiguidade com que os humanos se defrontem e criem, evidentemente, são construídas e reconstruídas as contradições humanas, pois todas elas atendem o seu tempo e lugar. A fragmentação do conhecimento direciona o ser humano a repetição, ao tecnicismo e a alienação, perdendo sua consciência de si mesmo, não se ver no que produz levando a apatia e a crise existencial, perdendo sua consciência dinâmica da realidade preestabelecendo uma limitação de si mesmo.

Em plena globalização, o ser humano se defronta com esse desafio, e enfrentá-lo nos dias atuais, configura-se num desafio complexo, a tensão desses enfrentamentos são ambiguos e contraditórios, pois as inúmeras interações e os múltiplos componentes da realidade tem chamado a atenção de todos. O atual contexto de globalização, além de dar maior visibilidade para o tema das diferenças culturais no cotidiano escolar, aponta para outra característica fundamental da cultura, já que se trata de um fenômeno dinâmico e este fenômeno, torna ainda mais complexo a ideia do local e do global e além deste fatores aqui analisado, busca-se na “interdisciplinaridade” reagrupar todas as áreas do conhecimento e colocá-las em conexão e diálogos. Os desafios que a educação vem sofrendo face as dificuldades dos dias atuais, é encontrar soluções para atender as demandas sociais, de fato, precisa-se apresentar e desenvolver uma educação que seja capaz de formar pessoas capazes resolver questões ao se defrontarem com elas, desenvolvendo uma consciência da realidade humana na qual a escola está inserida, conectada a uma perspectiva globalizada e complexa. Esta consciência crítica dos novos educadores e dos educandos, abrirá caminhos de soluções para o problema que o homem vem enfrentando.

Nessa perspectiva, as experiências pedagógicas, para as quais a interdisciplinaridade vem sinalizando, proporcionará atitudes voltadas para a superação de visões de qualquer ordem sem incobrir as ambiguidades

e contradições. Interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois, para trabalhar os temas transversais adequadamente, não se pode ter uma perspectiva disciplinar rígida. Um modo eficiente de se elaborar os programas de ensino, nessa perspectiva, seria fazer dos temas transversais um eixo unificador, em torno do qual se organizam as disciplinas.

Para tratarmos da interdisciplinaridade, é preciso preparar professores e alunos tornando-os mais conscientes sobre a importância desta proposta pedagógica. A consequência dos conhecimentos considerados e caracterizados como um verdadeiro mosaico, quando desconectados terminam atrofiando a mente humana limitando suas fronteiras de conhecimentos. Seguindo esta característica, o ensino deixa de formar cidadãos conscientes e capazes de participar do processo educativo.

Em tese, a interdisciplinaridade, propõe a integração de conhecimentos produzidos e desenvolvidos em diversas áreas de estudos, de modo a ver a globalização dos saberes, integrando as ciências e a pedagogia, uma vez que uma depende da outra. Os desafios estão em superar a fragmentação, no processo de produção do conhecimento que por muito tempo distanciou as áreas do conhecimento, limitando as análises sobre o mesmo objeto. Aqui busca-se integrar a teoria e a prática, o mundo real e mundo das ideias, o conteúdo e a realidade a objetividade e a subjetividade e os diversos e múltiplos fatores desse processo.

A interdisciplinaridade, é uma proposta de superação de uma visão fragmentadora e individualista de construção e produção do conhecimento. Esta visão de conjunto dos saberes, de uma unidade conectada ao global, conciliadora e identitária do saber constitui-se na busca por um conhecimento pertinente superando a dissociação das experiências escolares. Dentre os demais objetivos, o principal da interdisciplinaridade é o de promover a superação da visão limitada de mundo, norteando o entendimento da complexidade da realidade vendo o homem como peça fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados ao longo deste trabalho concluímos que se faz necessário a substituição de um conhecimento que isola, que fragmenta, que especializa, por um outro que liberta, que agrega, que contemple todas as áreas do conhecimento de forma que a espécie humana se sinta parte do todo, que o que se busca na formação faça sentido em sua vida e em sua carreira profissional. Educar é preciso e precisamos preservar a humanidade para que a própria humanidade não perca a sua principal característica.

A interdisciplinaridade traz em si esta possibilidade de resgate agregando valores e conhecimentos de diversas áreas do saber. O método de ensino interdisciplinar ainda luta para romper alguns paradigmas e preconceitos, além das práticas educacionais positivistas, mas se buscarmos uma saída deste modelo que já não responde as necessidades humanas, logo entenderemos que a formação humana em sua totalidade só será possível se todos trilharem o mesmo caminho. A educação do futuro depende da forma como os professores do futuro serão preparados para atender a geração vindoura e para isso, os professores do futuro passaram por uma educação mais humana e mais ecológica, pois enquanto parte da própria natureza, não podemos nos permitir o distanciamento do homem-natureza do próprio cosmo, todos os seres e humanos compõem e fazem parte deste planeta e portanto precisamos preservar aquilo que somos e que ainda temos.

BIBLIOGRAFIA

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo; Posfácio de Celso Lafer. - 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BELTRAN, Francisco. **A educação intencional**. In: CARBONELL, Jaume. (Org.). Pedagogias do século XX.

Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARCÍA CANCLINI, Néstor, **Culturas Híbridas** Estratégias para entrar e sair da modernidade Tradução Ana Regina Lessa Heloísa Pezza Cintrão Tradução do prefácio à 2ª Edição Gêneses Edusp

GORODICT, Clarice; SOUZA M.C. **O complexo temático**. In: SILVA, L. H. (org.). Escola Cidadã: teoria e prática. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004

HALL, Stuart, (1997). **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação & Realidade, v. 22, nº 2, p. 15-46.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura – Um Conceito Antropológico**, 22ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

_____. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Le Paradigme perdu: la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973, trad. port. de Hermano Neves, **O Paradigma Perdido. A Natureza Humana**, Mem Martins, Europa-América, 1975.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **O Método 6: ética**. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. Os livros que fizeram a diferença. In: PENA-VEGA, Alfredo; WOLTON, Dominique. (Org.). Edgar Morin – **Um pensamento livre para o século XXI**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

MORIN, Edgar; CYRULNIK, Boris. **Diálogo sobre a natureza humana**. Trad. António Oliveira Cruz. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SILVA, Gildemarks Costa. **A relação educação, ciência e interdisciplinaridade**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 199, p. 403-414, set./dez. 2000.

TOMÁS DE AQUINO, *SummaTheologiae*, II^aae, art. 2, soluções, 1. **A mutabilidade da natureza humana é também afirmada**, por exemplo, por DAVID HUME, *A TreatiseofHumanNature*, II, 1, 4.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A HISTÓRIA DE DEGRADAÇÃO DA BAÍA DE GUANABARA: UM BREVE RELATO DAS INJUSTIÇAS AMBIENTAIS

CESAR BERNARDO FERREIRA
Doutorando do PPGHCA – UNIGRANRIO
cesarbiologo@hotmail.com

CLEONICE PUGGIAN
Professora do PPGHCA – UNIGRANRIO
cleo.puggian@gmail.com

RESUMO

O escopo deste trabalho é indicar brevemente, através de uma perspectiva histórica, o passado de Injustiças Ambientais, ao qual a Baía de Guanabara, sofreu, desde a ocupação de suas terras pelos povos europeus. Ressaltamos, a partir do levantamento bibliográfico, algumas consequências da poluição ambiental e seus efeitos nas comunidades, do entorno desse ecossistema. Na primeira parte do trabalho, mostra-se a caracterização da área de estudo, assim como o início do processo de degradação do ambiente. Na segunda parte, abordaremos os aspectos relacionados às Injustiças e Racismos Ambientais. E por último, os problemas ambientais gerados pelos processos de industrialização, devido ao capitalismo.

Palavras-chave: Baía de Guanabara; Racismo e Justiça Ambiental; Ocupação Europeia.

Caracterização da Baía de Guanabara: Um breve relato sobre a ocupação europeia.

A Baía de Guanabara é um importante espaço geográfico do Estado do Rio de Janeiro que abriga diversos ecossistemas, porém as práticas degradantes que ocorrem no seu entorno, devido à concentração populacional, resultam no derramamento de milhões de litros cúbicos de esgotos domésticos e industriais não tratados, todos os dias em suas águas. Esta forma degradante de poluição data desde o século XVI, com a chegada dos europeus, ao nosso país e a abertura dos portos às nações amigas, para o comércio.

A população na época era de 3850 pessoas, sendo 750 portugueses, cem escravos africanos e 3000 índios (RIBEIRO, 1998), pois as terras brasileiras estavam em fase de concessão por Estácio de Sá como sesmarias, a qualquer pessoa que estivesse disposta a povoar e cultivar suas terras. E como a maior parte das sesmarias concedidas eram nas margens da Baía de Guanabara, podemos ter uma ideia do domínio português, que abrangia tanto os limites costeiros marinhos e ilhas, assim como os rios que desaguavam no mar.

O primeiro sinal de degradação ambiental foram os desmatamentos feitos, nas florestas ciliares à Baía de Guanabara, em que eram utilizadas para diversos fins, como a produção de embarcações (baleeiras) utilizadas na caça às baleias, na forma de combustível para as olarias, e com o intuito de se extrair o pau-brasil (*Caesalpinia echinata*), pois era uma árvore muito cobiçada, devido a sua tinta, que era usada como matéria prima na produção de corantes de tecidos e para tinta de canetas. Com a chegada do ciclo da cana-de-açúcar, a intensificação do desmatamento, restando nos dias de hoje, apenas resquícios de mata nativa e mesmo assim, de caráter secundário.

No século XVII, que se deu a primeira indústria brasileira, que produzia e exportava derivados de cetáceos para Portugal. Também nasceram aí, os grandes engenhos de cana-de-açúcar e farinha de mandioca, gerando grandes quantidades de materiais efluentes, e, como na época, ainda não se falava em tratamentos destes materiais, foram-se lançando nas águas da Baía de Guanabara, os primeiros indícios de poluição industrial, marcando a importância da recém criada, cidade do Rio de Janeiro. Com as águas mais

poluídas devido ao lançamento destes materiais, somado à falta de higiene da população, em 1613, a cidade do Rio de Janeiro, sofreu uma grande epidemia de varíola, que matou milhares de pessoas, principalmente os escravos. Colaborando com as doenças, havia a metropolização desenfreada e a arquitetura local, não caminhava para um modelo de urbanização correto, pois as ruas eram desniveladas, que acumulavam água e conseqüentemente proliferavam muitos insetos, pelo centro da rua, corria uma vala, que captava os dejetos humanos e nas ruas menos movimentadas, crescera capim e era local de pasto de diversos animais como porcos, cabritos e aves (COELHO, 2007).

Foi nos meados do século XX, que degradação ambiental da Baía de Guanabara tornou-se significativa, com a abertura dos portos para as nações amigas e conseqüentemente o aumento da metropolização do estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 60 e 70. Com a descoberta do petróleo como principal meio gerador de energia, e conseqüentemente com a chegada das grandes indústrias, cujos produtos industriais gerados, são derivados do combustível fóssil, houve uma corrida industrial, efetuado pelas grandes empresas, na disputa por um “pedaço de chão”, no sentido de instalar suas dependências no entorno deste ecossistema.

A Ocupação da Baía de Guanabara: As Injustiças e Racismos Ambientais.

O histórico de poluição da Baía de Guanabara data, desde a vinda da família real e abertura dos portos para as nações amigas, em 1808, quando foram construídas fábricas, indústrias e oficinas no Brasil. Em meados do século XIX, com a chegada da máquina a vapor, logo depois da Guerra do Paraguai (1865-1874), aconteceu a impulsão da industrialização. Isto gerou construções para a captação de todo tipo de refugio industrial, que viria a ser lançado diretamente nas águas de nossa Baía (AMADOR, 1997).

O período de ocupação do entorno da Baía de Guanabara nos revela o quão impactado foi este ecossistema, durante os consecutivos ciclos econômicos ao qual o Brasil passou, até chegar ao modelo urbano atual em que empresas, indústrias e moradias, na sua maioria, lançam seus esgotos sem nenhum tratamento em suas águas (COELHO, 2007). Dentre os principais problemas ambientais de origem antrópica, que aflige esta Baía, estão o lançamento de esgotos, poluição industrial, poluição por óleo, lixo, desmatamento e aterros. Segundo o último censo realizado pelo IBGE, em 2010, a cidade do Rio de Janeiro contava com um número 6.323.037 habitantes, onde se estima que, na bacia hidrográfica da Baía de Guanabara, esta população pode chegar a 4 milhões de habitantes, e que deste número, apenas 45% são servidos por redes de esgotamento, lançando, os demais, seus dejetos diretamente nas águas da Baía, in natura, sem receber tratamento algum (PEREIRA, 2003).

Outro problema é com relação às águas pluviais contaminadas com óleos e graxas, metais pesados, matéria orgânica e lixo, que causam alterações químicas causando a morte de organismos marinhos (FERREIRA, 2012), uma vez que suas águas são transportadas diretamente para dentro da Baía, sem tratamento. Por muitas vezes, observa-se a formação de valas negras, oriundas tanto da falta de tratamento do esgoto doméstico, quanto do carreamento de poluentes oriundos das águas pluviais. A maior parte dos rios que deságuam na Baía de Guanabara, que atravessam as áreas mais urbanizadas, foram canalizados e cobertos por ruas pavimentadas, tornando-se parte do sistema de drenagem e esgotamento sanitário das cidades, onde citamos os rios: Berquó e Banana Podre, na bacia de Botafogo e o Papa Couve, na bacia do Canal do Mangue (MAIA; ALMEIDA; MOREIRA, 2006).

Os rios que deságuam nas águas da baía estão, em sua maioria, contaminados por uma gama de agentes impactantes, como esgoto doméstico sem tratamento, esgoto oriundo de indústrias contendo mercúrio (Hg) e chumbo (Pb). Existe ainda o problema do lixo flutuante em que as populações ribeirinhas lançam estes objetos diretamente em suas águas, encontrando-se desde sacolas plásticas, caixas de isopor, móveis, garrafas, madeiras, animais mortos e até mesmo lixo hospitalar.

Existem mais de oitenta ilhas na Baía de Guanabara, sendo que as mais importantes são em número de trinta e oito. Algumas são habitadas, como é o caso da principal ilha da região, a Ilha do Governador com uma área de mais de 40Km², e a segunda maior, a de Paquetá com aproximadamente 1,2Km². Outras ilhas

são desertas, possuindo vegetação exuberante e servindo como área de nidificação de diversas espécies de aves marinhas. A Baía possui ainda algumas ilhas formadas por rochas nuas. Devido à ocupação territorial desordenada dessas ilhas, suas características originais foram modificadas drasticamente (AMADOR, 1997; SOARES *et al.*, 2003).

A Ilha do Governador possui muitas praias arenosas, cuja granulometria é bastante variável, com algumas praias de areia bem fina a outras já nem tanto, como é o caso da Praia da Engenhoca, Zumbi, Pitangueiras, Bica, Bananal, Saco da Rosa e Dendê, cuja areia, devido ao processo de aterramento e erosão, mostra granulometrias diferentes. Existem, na Baía de Guanabara, cinco colônias de pescadores que são: Z8, Z9, Z10, Z11 e Z12, onde além de terem seus barcos presos a poitas, ainda fazem manutenções em suas embarcações de forma artesanal, muitas vezes não destinando corretamente os resíduos dessa manutenção.

E por último, o grande número de favelas, onde existem muitas ligações clandestinas de esgoto, fazendo com que a quantidade destes, não tratados, seja potencializada, principalmente em dias de chuva, quando é carregado também o lixo que foi inadequadamente destinado, deterioração suas águas, agravando o atual quadro de degradação, pela falta de planejamento urbano. Atualmente, os níveis de poluentes são oriundos de processos de degradação que se intensificou com o crescimento populacional e aumento na industrialização em todo o Rio de Janeiro.

A localização estratégica da Baía da Guanabara, a transformou em uma das regiões mais desenvolvidas do Brasil, tornando este ecossistema um dos ambientes estuarinos mais impactados do país, com grande ocupação urbana, com casas ribeirinhas e pescadores às margens das praias, de onde são lançados todo tipo de efluentes domésticos através de emissários submarinos, ou diretamente em suas praias (QUARESMA *et al.*, 2000; MENICONI, 2007).

Apesar da grande especulação imobiliária da região, ainda podemos contemplar algumas espécies de vegetação características de Mata Atlântica, um dos ambientes mais ameaçados de extinção do mundo (DUNLEY, 2006), assim como os manguezais, que não menos ameaçados, insistem em sobreviver em meio às construções civis, desmatamentos para obtenção de madeira, esgoto de origem doméstica e industrial, construção de pontes e estaleiros. A história da Baía de Guanabara, desde a sua ocupação no período de colonização pelos portugueses, foi de intensa exploração, tendo a sua vegetação, como as grandes árvores nativas e madeiras de lei, seriamente desfalcadas.

A Poluição Gerada por Resíduos Tóxicos Industriais: Um Discurso sobre os Riscos Ambientais Anunciados.

O destino da sociedade coloca-se nas mãos dos “experts” técnico-científicos. A Ciência e a Tecnologia não apresentam as soluções para a crise ambiental, mas constituem a instância de poder sobre a informação e sobre a avaliação do risco, configurando uma “irresponsabilidade organizada” que reproduz o poder dos técnicos (ASCELARD; MELLO, 2000, p. 293).

A crise ecológica origina-se de um sentimento de independência entre o homem e a natureza, onde o ser humano, não percebe qualquer interdependência com o meio natural. Todavia, o ser humano é ator da natureza e suas ações podem alterar a sua essência, de maneira irreversível. As ações geradoras de renda são atividades predatórias, que possuem a “falsa ilusão” de que a natureza é capaz de resistir e de se regenerar aos seus ataques, sem que houvessem consequências para a população (OLIVEIRA, 2000).

Para Acselrad (2013), a crise ambiental pode ser superada, através do uso das instituições da modernidade, porém, sem abrimos mão da modernização, respeitando-se as suas linhas de raciais, de forma que, não se altere o modo de produção, voltado para uma sociedade capitalista de modo geral, devido as possibilidades de fracasso das Instituições responsáveis pela fiscalização das empresas, e seus possíveis riscos ambientais.

Percebe-se que, existe uma inter-relação entre a degradação ambiental e as injustiças ambientais, fomentadas pelas grandes indústrias em seus processos fabris. A modernização ecológica, oriunda de uma necessidade de sustentar uma sociedade consumista, não percebe a dimensão dos danos ambientais, devido as atividades industriais, responsáveis pela maior parte dos contaminantes da Baía de Guanabara.

(...) o desprezo pelo espaço comum e pelo meio ambiente se confunde com o desprezo pelas pessoas e comunidades. Os vazamentos e acidentes na indústria petrolífera e química, a morte de rios, lagos e baías, as doenças e mortes causadas pelo uso de agrotóxicos e outros poluentes, as expulsão das comunidades tradicionais pela destruição dos seus locais de vida e trabalho, tudo isso e muito mais, configura uma situação constante de injustiça socioambiental no Brasil (ACSELRAD, 2004, p. 11).

A ideia de justiça ambiental nos leva a refletir sobre o ponto de vista econômico e social, sobre os danos ambientais, oriundos do desenvolvimento metropolitano em que os grupos sociais menos favorecidos, estão sujeitos às consequências ambientais negativas, como os povos étnicos tradicionais e as comunidades operárias. Tais grupos podem ser expostos as opressões do progresso ficando, desta forma, suscetíveis as desigualdades geradas pela degradação ambiental (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009), que é impulsionada pelo capitalismo.

Mais que nunca, o capitalismo destrói, como notava Karl Marx há mais de um século e meio, as duas fontes de sua riqueza: a natureza e os seres humanos. Na verdade, a destruição ambiental afeta a todos e a lei do valor hoje inclui a todos. A mercantilização domina a quase totalidade das relações sociais, em campos cada vez mais numerosos como o da saúde, da educação, da cultura, do esporte ou da religião. Além disso, a lógica capitalista tem sua institucionalidade. Recordemos primeiro que se trata de uma lógica e não de um complô de alguns atores econômicos (HOUTART, 2007, p.3).

A necessidade social de justiça ambiental nasceu da ansiedade, das classes menos favorecidas, em se relacionar diretamente com o seu local de trabalho, sua comunidade, com reflexos em sua saúde, atribuídas com as questões ambientais, de forma justa e equânime, evidenciando os padrões estatísticos, nos locais onde existam aterros sanitários, incineradores industriais e indústrias que lancem seus efluentes, em qualquer corpo hídrico, assim como, qualquer unidade poluidora, para se evitar impactos ambientais e reflexos nas comunidades sensíveis às consequências ambientais (ACSELRAD, 2009).

BIBLIOGRAFIA

ACSELRAD, H. *et. al.* **Justiça ambiental e cidadania**. In: A justiça ambiental e a dinâmica das lutas socioambientais no Brasil – uma introdução. Rio de Janeiro: Editora RELUME DUMARÁ: Fundação FORD, p.11, 2004.

ACSELRAD, H; MELLO, C. C. do A. **Conflito social e risco ambiental: o caso de um vazamento de óleo na Baía de Guanabara**. Ecología Política. Naturaleza, sociedad y utopia, 2000.

ACSELRAD, H. (Org.) MELLO, C. C. A; BEZERRA, G. N. **O que é Justiça Ambiental**. Rio De Janeiro: Garamond: FASE, 2009.

ACSELRAD, H.. Justiça ambiental e construção social do risco. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT_MA_ST5_Acselrad_texto.pdf. Acesso em: 28 Jul. 2015.

AMADOR, E. S. 1997. **Baía da Guanabara e ecossistemas periféricos**: homem e natureza. Rio de Janeiro. 539 p.

COELHO, V. M. B. 2007. **Baía de Guanabara: Uma História de Agressão Ambiental**. Ed. Casa da Palavra. Rio de Janeiro, 277 p.

FERREIRA, C, B, **O Uso de Amostrador Artesanal para o Estudo do Equilíbrio Químico: Uma Ferramenta para o Ensino de Química**, dissertação de Mestrado, Universidade do Grande Rio. Rio de Janeiro, 2012.

HOUTART, F. **Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico**. IN: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas, 2007.

MAIA, C. B; ALMEIDA, A. C. M; MOREIRA, F. R.; Avaliação do teor de chumbo em mexilhões da espécie *Perna perna* na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. **J. Braz. Soc. Ecotoxicol.**, v. 1, n. 2, p. 195-198, 2006.

MENICONI, M. F. G. 2007. **Hidrocarbonetos Policíclicos Aromáticos no Meio Ambiente: Diferenciação de Fontes em Sedimentos e Metabólitos em Bile de Peixes**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. 192p.

OLIVEIRA, F. de P. M.; GUIMARÃES, F. R. **Direito, meio ambiente e cidadania**: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Madras, 2000.

PEREIRA, C, S, **A Cultura de Mexilhões na Baía de Guanabara e suas Implicações para a Saúde Pública – Contexto Político-Social e Microbiológico**. Tese de Doutorado. Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Curso de Pós-Graduação em Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2003.

QUARESMA, V. S; DIAS, G. T. M; BAPTISTA NETO, J. A. 2000. Caracterização da Ocorrência de Padrões de Sonar de Varredura Lateral de Sísmica de Alta Frequência (3,5 e 7,0 kHz) na Porção Sul da Baía De Guanabara – RJ. **Brazilian Journal of Geophysics**. Vol. 18(2). p. 201 – 214.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SOARES, M. L. G. S; CHAVES, F. O; CORRÊA, F. M; JÚNIOR, C. M. G. S. 2003. Diversidade Estrutural de Bosques de Mangue e sua Relação com Distúrbios de Origem Antrópica: o caso da Baía de Guanabara (Rio de Janeiro). **Anuário do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Vol. 26. p. 101 – 116.

AS MULHERES NEGRAS E SUAS REPRESENTIVIDADES

ADRIANA SILVA CASTRO
Mestranda do PPGHCA – UNIGRANRIO
adricacastro@gmail.com

GERALDO JOSÉ DA ROCHA
Professor do PPGHCA - UNIGRANRIO
rochageraldo@unigranrio.edu.br

RESUMO

Ser mulher e negra no Brasil são condições que corroboram para estar inserida em um ciclo de discriminação resultado de antigos estigmas machistas dentro de uma política de segregação de gênero e raça. Dentro dessa lógica, o trabalho tem como objeto analisar sobre a representatividade das mulheres negras dentro da sociedade, uma vez que esse contingente ainda é muito limitado quando comparado ao número destas mulheres. O discurso contempla o engajamento deste grupo em ocupar espaços dignos no contexto social, além de pontuar os resquícios engendrados na sociedade contemporânea do período escravocrata, no qual estas mulheres eram oprimidas e desprestigiadas, evidenciando que ainda são reservadas às mulheres negras funções semelhantes a que ocupavam na época da escravidão. Será abordada toda a luta desse grupo pelo reconhecimento de seus direitos, respeito à identidade étnica e as estratégias destas mulheres contra a opressão e discriminação ainda acolhidas na sociedade hegemônica. Além de trazer algumas representações de mulheres negras que superaram as dificuldades e são exemplos de coragem e ousadia na busca pela igualdade de gênero e raça.

Palavras-chave: Mulher Negra, Representações, Resistência.

AS MULHERES NEGRAS E SUAS REPRESENTIVIDADES

As condições da mulher negra na época da escravidão foram marcadas por subordinação, sofrimento e estereótipos ainda refletidos na sociedade atual. Essas desempenhavam múltiplas funções: serviam aos patrões, às sinhás e aos próprios maridos, revelando um sistema de privilégios e exclusão baseado nos condicionantes raciais.

Muitas vezes, havia, nas senzalas, uma mulher e quatro ou cinco homens. A proporção de mulheres só aumentou quando o tráfico oficial teve fim e aumentou o número de nascimentos, como afirma Pinsky (2010). p 62.

Ainda segundo o autor, era comum escrava ter filhos de vários homens, sem mesmo se envolver em ligações transitórias oficializadas pelo senhor. Quando, excepcionalmente, a cerimônia religiosa ocorria, os sacramentos eram cumpridos como formalidade desagradável e não como ato de fé. Considerava-se o ato como um luxo e não como decorrência da formação religiosa ministrada aos negros desde a infância. Não se levam em consideração esses elementos quando, com enorme carga de preconceito atribuíam aos negros características como leviandade nas relações pessoais e promiscuidade sexual. Na verdade, isso não tem, evidentemente, nenhum fundamento biológico, ou mesmo social: era fruto do constrangimento a que eram submetidos, à sua condição.

Os senhores tiravam proveito da situação e procuravam as escravas para realizar atividades sexuais. “o papel da esposa branca e legítima era apenas o de dar filhos ao seu marido, o maior número possível deles” (PINSKY, 2010, p. 62). As esposas deviam permanecer nos limites da propriedade do casal,

especialmente na casa grande e possuía poucas atividades. Era servida desde pequena por meninas negras, prontas para atender as suas ordens. Contraía matrimônio cedo e logo engravidava, o que não significa, contudo, que tinha relações sexuais por prazer com seu marido. A finalidade do ato sexual era meramente reprodutiva e o prazer era proibido, pois devia ser virtuosa.

O senhor, entretanto, não enfrentava as mesmas limitações que sua senhora. Embora não pudesse experimentar prazeres carnis com sua esposa, buscava as escravas para satisfazer tais desejos.

Cumpria com sua mulher branca as obrigações de reprodutor e marido, mas voltava-se às escravas para o prazer sexual. Entregava-se às negras e mulatas com todo o empenho, buscando usufruir delas a satisfação que não encontrava em sua formal cama de casado. O mito de mulheres quentes, atribuído, até hoje, às negras e mulatas pela tradição oral, decorre do papel que lhes era designado pela sociedade escravista (PINSKY, 2010, p. 64).

Algumas mulheres escravizadas por vezes utilizavam a sexualidade como meio de obter vantagens do senhor. Além disso, recusar-lhes poderia resultar em agressões terríveis sofridas pela mulher negra, segundo Pinsky (2010).

Em outras situações, a escravizada considerava a relação sexual com o senhor uma oportunidade de ter um filho livre, o que levava muitas mulheres a ceder ou mesmo seduzir seu patrão. Todo esse cenário demonstra que o sistema escravagista se apropriou não só do trabalho da mulher negra, mas também do seu corpo como mercadoria, mesmo assim buscavam apresentar um bom desempenho sexual para agradar ao patrão e, assim, tentar manipulá-lo de alguma forma. Afinal, era uma possibilidade de inverter a relação de poder.

Esse ato pode também ser interpretado como uma espécie de vingança contra a senhora ou mesmo a esperança de conseguir um tratamento diferente e privilegiado.

Imaginava talvez poder ter um filho com o patrão que viesse a ser agregado à sua grande família.

Às vezes – e muitas – a vingança saía pela culatra. Ofendida em seu amor próprio, a senhora utilizava-se de sua posição e torturava cruelmente a escrava, a ladra de seu homem. Assim morreram muitas jovens escravas, algumas das quais nem sequer quiseram dormir com o patrão, mas viram-se constringidas a concordar com uma relação que, na sua condição de propriedade alheia, dificilmente conseguiria evitar. De qualquer forma, os documentos registram numerosos testemunhos de incursões que os senhores faziam às suas senzalas, com ou sem o consentimento das sinhás, com ou sem a aprovação das escravas: a multidão de mulatos, filhos de negras retintas; o grande número de agregados que aparecem nas famílias, sem papel definido, mas geralmente exercendo funções de confiança do senhor, e às vezes sendo por eles lembrados nos testamentos; e manumissões, de outras formas inexplicáveis, provavelmente fruto de promessas feitas durante o ato do amor com a mãe do libertado (PINSKY, 2010, p. 65).

A maior parte das mulheres escravizadas estava empregada nas plantações, áreas rurais, e se utilizavam da linguagem e da música para educar seus filhos, resignificando e reelaborando sua cultura. Nas plantações, apresentavam expressivo grau de resistência. Já nas áreas urbanas, conforme apontam Paixão e Gomes (2008), ocuparam lugar de grande relevância para a transformação, sendo a espinha dorsal na construção da família criando e recriando aspectos culturais pertinentes à cultura afro, além da transmissão oral de crenças e valores para as comunidades através de gerações. O que reafirma uma forma de resistência cultural em defesa da continuidade dos valores éticos e disseminação da cultura.

As mulheres negras buscavam constantemente formas de resistir e de delinear sua representatividade, mesmo na época da escravidão demonstravam toda sua força, articulação política e estratégias de resistência ao sistema - as escravizadas, na busca de sua liberdade para abandonar a triste rotina da senzala, e as libertas, na tentativa de consolidar ascensão mesmo que desprestigiadas socialmente.

Não apenas os homens participaram e estiveram à frente de revoltas envoltas numa linguagem religiosa. O poeta Luís Gama escreveu que sua mãe, Luiza Mahin, liberta de nação nagô, teria participado de várias conspirações na Bahia [...] Mulheres participaram pelo menos da fase conspiratória dos movimentos haussás. Em 1814 cinco escravas foram acusadas: Ludovina, Teresa, Felicidade, Germana e Ana. A liberta Francisca, que percorreria o Recôncavo com o companheiro Francisco pregando a rebelião, foi condenada ao açoite e degredo para Angola. Em 1835 nenhuma mulher foi às ruas lutar, e não há indício de que alguma tenha participado do seu núcleo dirigente na fase conspiratória. Mas muitas eram muçulmanas, sabiam e apoiavam o levante de seus homens, 31 das quais foram posteriormente investigadas e a maioria punida (REIS, 1996, p. 33).

Essa busca perdura longamente no Brasil, uma vez que, após o fim da escravidão, o Estado não ofereceu meios de inclusão social para a população negra, de modo que as mulheres, cidadãs livres, continuavam vivendo na lógica da escravidão. Permaneciam excluídas social e economicamente, embora libertadas. Após 300 anos de escravidão, a mulher negra se encontrava sem possibilidade de trabalhar e sem um lugar definido na sociedade.

Marginalizadas, seguiram através dos anos chegando à atualidade recebendo papéis sociais ligados a prestação de serviços, predominantemente domésticos.

A mulher negra na sua luta diária durante e após a escravidão no Brasil, foi contemplada como mão de obra, na maioria das vezes não qualificada. Num país em que só nas últimas décadas desse século, o trabalho passou a ter o significado dignificante o que não acontecia antes, devido ao estigma da escravatura, reproduz-se na mulher negra “um destino histórico”. É ela quem desempenha, em sua maioria os serviços domésticos, os serviços em empresas públicas e privadas recompensadas por baixíssimas remunerações. São de fato empregos onde as relações de trabalho evocam as mesmas da escravocracia (NASCIMENTO, 2007, p. 128).

Este deslocamento, bem como a falta de espaço e reconhecimento para as mulheres negras na sociedade brasileira, potencializou aspectos de dominação que perduram até os dias atuais, no qual vivenciam formas diferenciadas no mercado de trabalho quando comparadas às mulheres brancas. Contudo, a mulher negra tem em sua trajetória traços marcados e um forte legado que as representa em diversas esferas da sociedade, com destaque a religião, na qual essas mulheres assumem sua liderança, perpetuando a memória e a identidade cultural de suas matrizes africanas, como exemplo, o Candomblé, Umbanda, Batuque, Tambor-de-Mina, entre outros.

Através da religiosidade que as mulheres negras encontravam estratégias de defesa para lutar contra o jugo colonial e o racismo, o que permitiu preservar seus traços culturais, desempenhando várias lideranças feministas: mães de santo, sacerdotisas e iniciadoras dos demais praticantes na religião.

D'Avila Neto e Cavas (2013) explicitam o papel desempenhado pela mulher negra dentro da religião:

[...] as mulheres negras e desfavorecidas subverteram a ordem patriarcal na figura das mães-de-santo, quando então é desconstruída a naturalização das diferenças e a identidade de gênero é vista como uma construção histórica, social e cultural. A perspectiva essencialista considera que as mães-de-santo por natureza, em seus espaços sagrados, exercem o papel de “cuidadora”, reproduzindo o modelo familiar predominante em nossa sociedade, sempre associado à maternidade, reprodução e educação.

É notório que a mulher negra desde os primórdios luta pelo reconhecimento de seus direitos e representatividade, porém essa ainda convive com uma marca indelével que a persegue independentemente de sua vontade. O trabalho doméstico, ao qual foi relegada após a escravidão possui ligação direta com seu papel durante o mesmo período, denotando claramente a questão da dominação. Na atualidade, a mulher

negra ocupa funções muito próximas às que desempenhava enquanto escrava, cuidando de serviços domésticos, trabalhadora terceirizada, mulata do sexo no carnaval.

Os patrões, a quem as mulheres negras prestam serviços, buscam reproduzir este papel considerado feminino e intimamente ligado à servidão escrava.

Esse resquício das relações dos senhores e senhoras com seus escravizados se configuram nos vínculos de trabalho entre pessoas brancas e mulheres negras na sociedade atual.

A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, deste modo, ocupando os espaços e papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. A “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, a grosso modo, não muda muito. As sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas e que permaneça como trabalhadoras rurais [...] Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser mulher de raça negra, como por terem sido escravos seus antepassados (NASCIMENTO, 2007, p. 104).

Existem raízes históricas demasiadamente profundas para serem consideradas em uma análise que respeite os sujeitos sociais não pertencentes as etnias hegemônicas que se configuram pelo uso da opressão e exploração o qual as mulheres negras foram submetidas.

Cunha (2007, p.11), converge com as ideias de Nascimento no que tange à permanência de relações similares ao sistema escravocrata na sociedade atual. O autor afirma que a sujeição, a subordinação e a desumanização, que davam inteligibilidade à experiência do cativo, foram requalificadas num contexto posterior ao término formal da escravidão, no qual relações de trabalho, de hierarquias e de poder abrigaram identidades sociais se não idênticas, similares àquelas que determinada historiografia qualificou como exclusivas ou características das relações senhor – escravo.

Esses apontamentos evidenciam que pairam sobre a sociedade brasileira ranços patriarcais excludentes e discriminatórios que são frutos do sistema colonial que devem ser superados, pois ainda são reservadas às mulheres negras posições menos qualificadas, salários mais baixos e a informalidade, denotando claramente a questão da dominação e preconceito.

No entanto, essas mulheres vêm trazendo à tona uma ressignificação de sua imagem lutando para conquistar espaços dentro da sociedade e sair do cenário de invisibilidade se tornando construtora da sua própria história. São muitas as dificuldades decorrentes de discriminação racial ainda presentes na vida das mulheres negras, contudo buscam estratégias próprias para superar o preconceito engendrado na sociedade.

Através de movimentos sociais e entidades feministas estão sendo representadas e inseridas na sociedade de maneira notável reafirmando suas identidades e tendo acesso às tecnologias digitais, além de ampliar sua presença no ensino superior.

Hollanda (2003) ressalta que foi através de movimentos feministas da década de 70 que temas como racismo e a ênfase nas diferenças de classe foram discutidas a partir de estudos sobre a mulher nas sociedades periféricas.

Araújo (2001) afirma que o desejo de transformação da sua realidade foi a motivação pela qual as mulheres negras aderiram aos movimentos feministas. Ao longo de sua trajetória, o feminismo criou tanto novos valores nas relações sociais como também muitos mitos de origem, entre eles o que se traduzia no paradigma de que todas as mulheres eram iguais.

Esse fato demonstra que os anseios das mulheres negras não estavam devidamente representados. O feminismo promoveu uma perspectiva universalista num discurso voltado para uma irmandade entre as mulheres e, desta forma, não dava ênfase às diferenças. É na década de 1980, diz Araújo (2001), que no seio do movimento feminista as mulheres negras começam a levar para as discussões as suas especificidades, tremulando uma nova bandeira de que eram mulheres, mas eram negras, logo, com especificidades da raça.

Contudo, ainda há muito que ser feito na reparação de todo esse cenário de desigualdade e exclusão,

ao qual as mulheres negras foram submetidas. É observável que algumas políticas públicas estão sendo implementadas, como por exemplo, a Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que vem assumindo um compromisso de combate ao racismo e sexismo para construção de uma sociedade justa e democrática. Porém, todos os esforços concentrados para maior representatividade da mulher negra dentro da sociedade ainda são irrelevantes quando comparado ao grande número da população negra no Brasil.

MULHERES NEGRAS PARA ALÉM DA ESCRAVIDÃO

A mulher negra vem conquistando gradativamente seu espaço dentro da sociedade. Toda sua história de luta tem início no período colonial o qual foi marcado por processos de hierarquização de gênero e raça somados a negação de direitos aos afrodescendentes. Porém, a mulher negra já mostrava toda a capacidade de liderança ao lutar pelos seus direitos e reafirmação de sua identidade, destacavam-se na aquisição de alforrias, disseminavam a cultura afro e lutavam como verdadeiras guerreiras para proteger os quilombos, mesmo nesse período o qual os negros eram vilipendiados e colocados a margem da sociedade.

A trajetória dessas mulheres no Brasil revela que mesmo diante de todas as adversidades que as permeiam até os dias atuais suas vozes não foram silenciadas por completo, pois surgiram as guerreiras do lar, heroínas, intelectuais, as de grande prestígio político e simbólico, ativistas, inspiradoras, anônimas que juntas representam um grupo de sujeito social, as mulheres negras.

Apesar de todo esforço da sociedade hegemônica em apagar a história das mulheres negras e impossível ocultar a memória destas que não se dobraram diante do racismo e servem como exemplo de coragem e determinação a todas as meninas e jovens negras.

ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DA MULHER NEGRA

LUIZA MAHIN

De acordo com Santos (2011), Luiza era mulher negra da etnia Jejê-Nagô. Mãe do abolicionista Luís Gama e quituteira laboriosa, trabalhava em pequenos comércios de rua. Guerreira, esteve envolvida em levantes nas províncias do estado da Bahia, entre eles a revolta dos Malês, em 1835, a qual foi a principal insurreição da massa escravizada do século XIX e Sabinada ocorrida em 1830.

Reis (2003) afirma que a revolta dos Malês teve seus planos frustrados devido a delações de africanos libertos, contudo o movimento expôs a fragilidade do sistema escravocrata e, junto a outros movimentos negros, sacudiu as províncias da Bahia.

Ainda segundo Santos (2011), não há comprovação da ascendência de Luiza Mahin, porém não há como invisibilizar a luta desta guerreira quilombola em prol da liberdade e dignidade do povo negro.

AQUALTUNE

De acordo com Santos (2011), a princesa Aqualtune foi adquirida por um fazendeiro com a função de escrava reprodutora na região de Pernambuco.

Despertou interesse sobre as histórias de resistência negra, juntou-se a outros escravizados e fugiu para Palmares.

Descrita como guerreira, teve em Palmares o reconhecimento de sua linhagem, sendo vista como princesa africana, filha do rei de Congo.

Aqualtune teria liderado um dos mocambos de Palmares e contribuído com outros líderes quilombolas para a proteção e permanência do quilombo.

ACOTIRENE

De acordo com Oliveira (1998) Acotirene foi uma das primeiras mulheres que habitou quilombo de

Palmares, matriarca do quilombo, cumpria a função de mãe e conselheira dos primeiros negros refugiados na Serra da Barriga- primeiro povoado quilombola. Chegou a esse quilombo antes de Ganga Zumba, no entanto continuou realizando a sua função de conselheira mesmo após Ganga Zumba assumir o poder. Exercia influência sobre os quilombolas, orientando o grupo nas decisões a serem tomadas. Mesmo morta, segundo conta o mito, Acotirene aparecia aos chefes do quilombo para orientá-los nas dificuldades e nos rumos a serem seguidos.

DANDARA DE PALMARES

Dandara foi descrita por Henrique (2011) como uma liderança negra do período colonial brasileiro. Era mulher de Zumbi dos Palmares, que junto com seus três filhos, teria participado junto a outros homens e mulheres na defesa de Palmares, nos incessantes ataques sofridos pelo quilombo. Uniu-se ainda jovem ao grupo que desafiava o sistema colonial escravista em um movimento de resistência cultural. Valente, preferia as frequentes pejeas a voltar ao sistema de escravidão. Descrita como uma heroína, Dandara dominava a arte da capoeira, cuja técnica auxiliava na luta, além disso, participava de atividades cotidianas como caça e agricultura.

Arraes (2014) afirma que a história de Dandara é permeada por controvérsias, porém é de suma importância para valorizar a cultura afro-brasileira e trazer à memória os feitos dessa heroína negra que lutou bravamente com suas táticas de guerra na defesa da autonomia e liberdade do povo negro. A omissão da trajetória de luta de Dandara está fortemente ligada às questões de gênero e aos arranjos da sociedade patriarcal para dificultar o empoderamento da mulher negra.

RAINHA TERESA

Segundo Santos (2011), foi outra importante liderança feminina nos quilombos do Brasil. Liderou o Quilombo de Quariterê em Mato Grosso por quase 20 anos no século XVIII. Existem divergências sobre a origem de Teresa de Quariterê, restando a interrogação de que ela nascera em Angola ou no Brasil. Esta líder quilombola dava continuidade a estrutura rígida do reino africano em Quariterê, liderava um grupo de pouco mais de 100 pessoas entre negros e indígenas. Utilizavam armas de fogo na defesa contra as investidas de desmonte do quilombo.

As recorrentes fugas para esta comunidade quilombola, incomodou a sociedade local que prontamente tomou providências, organizando uma expedição que culminou na prisão de 44 integrantes, incluindo a rainha Teresa. Corajosa e não dada à derrota, a líder quilombola ingeriu ervas venenosas, optando pelo suicídio a voltar a vida do cativo.

CHICA DA SILVA

De acordo com Furtado (2003), Chica foi um ex-escravizada que viveu em concubinato com o contratador de diamantes João Fernandes, estabelecendo com ele uma união consensual. Alforriada pelo contratador, Chica passou a frequentar a elite local, conquistando o direito da vida em sociedade, ainda que tolerada. Alcançou condições financeira estável, superando os padrões de muitas famílias da elite branca.

A autora em seus escritos tenta afastar Chica dos estigmas cristalizados na sociedade, no que diz respeito a maciça sensualização dos corpos das mulheres negras, que foram incorporados de forma recorrente na historiografia de Chica da Silva. A história da ex-escravizada foi recontada por diversos autores em romances, poemas, peça de teatro e televisão, contudo Furtado utilizou de documentos da época para descrevê-la como uma mulher empoderada, que não foi exceção, mas exemplo de mulher negra que transmutou o sistema vigente da época, servindo de exemplo a suas irmandades.

LÉLIA GONZALEZ

Vinda de família humilde, era a penúltima de 18 irmãos. Nasceu em Belo Horizonte e fez graduação em Filosofia e História no Rio de Janeiro, optando em seguir a carreira do magistério. Lecionou a disciplina Cultura Brasileira na universidade da capital carioca e realizou pesquisas no campo de gênero e etnia, contemplando em especial as causas da mulher negra. Concluiu Pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado, sendo esta última em Antropologia Política.

Militante das causas do negro, denuncia as disparidades das políticas e segregacionistas que colocam o negro em desvantagem a outros grupos. A militância de Lélia, acrescida de competência e vasto conhecimento sobre a temática de gênero e etnia, renderam a esta negra empoderada gerência sobre várias instituições que trabalham em prol da justiça social para o negro. Participou da constituição do MNU (Movimento Negro Unificado) e ainda se aventurou na carreira política, na qual conquistou a suplência no cargo de deputada.

CONCEIÇÃO EVARISTO

De acordo com Araújo (2011), Conceição nasceu numa favela em Belo Horizonte, em 1976. Fez mestrado em Literatura brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e é doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. Conceição Evaristo é escritora brasileira e militante que traz em suas obras reflexões sobre as questões de raça e gênero, com o intuito de denunciar as desigualdades que ainda pairam na sociedade e de resgatar a memória da população afro-brasileira.

Publicou sua primeira poesia nos Cadernos Negros do Grupo Quilombhoje, em 1990. A autora já conta com diversos poemas, contos e romances publicados que expõem a literatura Brasileira e Afro-brasileira. Sua literatura adquiriu repercussão internacional.

CONCLUSÃO

A trajetória das mulheres negras no Brasil permite compreender que essas ainda estão inseridas em um ciclo de discriminação, resquício de períodos históricos, pois ainda pairam sobre a sociedade velhos ranços e estigmas do período colonial que delegam às mulheres negras papéis semelhantes aos que ocupavam durante esse período. Contudo, as mulheres negras vêm redesenhando sua representatividade e lutando em um movimento de resistência, tornando evidente que essas resistem a situações ultrajantes desde tempos remotos e continuam resistindo em um movimento de superação e empoderamento às violências ainda engendradas na sociedade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Bárbara. *Conceição Evaristo: literatura e consciência negra*. Disponível em: <www.blogueirasfeministas.com/2011/11/conceicao-evaristo>. Acesso em 28 de outubro de 2015.

ARAÚJO, Clara. *Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero*. In: *Crítica Marxista*, nº 11. São Paulo: Boitempo, 2001.

ARRAES, Jarid. *E Dandara dos Palmares, você sabe quem foi?*. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/questao Degenero/2014/11/07/e-dandara-dos-palmares-voce-sabe-quem-foi>>. Acesso em 28 de outubro de 2015.

BARBOSA, Nila Rodrigues. *Quilombola, somos todos*. Belo horizonte: Bicho do Mato, 2014.

CARNEIRO, Sueli. *A mulher negra na sociedade brasileira – o papel do movimento feminista na luta anti-racista*. Brasília: Fundação Cultural Palmares (no prelo), 2003.

D'AVILA NETO, Maria Inácia; CAVAS, Claudio. *A Diáspora Negra: como as mulheres recriaram através da religião a África "IMAGINADA" no Brasil de todos os santos*. Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais do Feminismo. Florianópolis, 2013.

FAUSTINO, Oswaldo. *Lélia Gonzales: feminista, sim, mas negra!*. Disponível em <www.racabrasil.uol.com.br/cultura-gente/176/artigo279488-1.asp>. Acesso em 28 de outubro de 2015.

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador dos diamantes - o outro lado do mito*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONÇALVES, Aline Najara da Silva. *Luiza Mahin entre ficção e história*. Salvador, 2010.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. São Paulo: ANPOCS, 1984, pp. 223-244.

GRINBERG, Keila. *Para conhecer Chica da Silva*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

HENRIQUE, Kleber. *Dandara: A Face Feminina de Palmares*. Publicado em 20 de outubro de 2011. *Jornal Ponta Livre*.

KOFES, Suely. *Mulher, mulheres: identidade, diferença e desigualdade na relação entre patroas empregadas*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

MASSA, Ana Cristina. *Aqulture e as histórias da África*. São Paulo: Editora Gaivota, 2012.

NASCIMENTO, Beatriz. *A mulher negra no mercado de trabalho*. In: *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento / Alex Ratts (org.)*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo de. *Quem é quem na negritude brasileira*, Vol. 1. Congresso Nacional Afro-Brasileiro. CNAB, 1998, p. 23.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES; Flávio. *Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação*. *Revista Estudos Feministas*. nº 16, set. – out. 2008, p. 949-964.

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

REIS, João José. *Quilombos e Revoltas de Escravos no Brasil*. In: *Revista USP, Dossiê Povo Negro — 300 anos*. nº 28, dez. 1995 - fev. 1996.

SILVA, Enaura Quixabeira Rosa e. *Dicionário das mulheres de Alagoas ontem e hoje*. Maceió: EDUFAL, 2007.

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. *Somos Tosas Rainhas*. 1ª ed. São Paulo: Associação Frida Kahlo e Articulação Política de Juventudes Negras, 2011.

AUTORES

ADRIANA SILVA CASTRO

Mestranda em Humanidades, Culturas e Artes pelo PPGHCA da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Iguazu (2008). Atualmente é professor II nível II classe a da Prefeitura Municipal de São João de Meriti e professor II classe g pós-graduado da Prefeitura M. de Duque de Caxias.
CV: <http://lattes.cnpq.br/9928155361862641>

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, cultura e movimentos sociais cadastrado no GRPesq/CNPq (UNIGRANRIO) desde 2007, 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, 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.s.
CV: <http://lattes.cnpq.br/2602817480691163>

BRUNA DA SILVA FERREIRA MIRANDA

Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes pelo PPGHCA da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Graduação em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade do Grande Rio (2011), Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade do Grande Rio (2012), Mestrado em Letras e Ciências Humanas pela Universidade do Grande Rio (2014) com bolsa financiada pela CAPES e está cursando o Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes, com bolsa financiada pela CAPES, com previsão de conclusão para 2019 e Graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade do Grande Rio, também com previsão de conclusão para 2019. Tem participação no Projeto Inclusão Solidária: a práxis compartilhada e a produção de material didático para cursos de Licenciatura/Laboratório de Didática Inclusiva - Apoio FAPERJ, coordenado por Haydêa Maria Marino de SantAnna Reis, em que atuou como auxiliar de pesquisa com vínculo no Programa de Pós Graduação em Letras e Ciências Humanas, bolsista da CAPES no período de 2013 à 2014 com carga horária de 20 horas semanais e, atualmente, com vínculo no Programa de Pós Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, novamente, como bolsista CAPES - UNIGRANRIO.
CV: <http://lattes.cnpq.br/4185322348348803>

CARLOS ANTONIO PEREIRA DA SILVA

Mestrando em Humanidades, Culturas e Artes pelo PPGHCA da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Graduação em Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá (2010), graduação em Letras-Português /Literaturas pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1998) e graduação em PEDAGOGIA pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: direito, educação e linguística. Pós-Graduação em Direito e Processo Penal (UCAM), Supervisão Escolar (UFRJ) e Linguística Textual (UFRJ).

CV: <http://lattes.cnpq.br/1650505641775370>

CESAR BERNARDO FERREIRA

Doutorando em Humanidades, Culturas e Artes pelo PPGHCA da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas (2006). Pós-graduado em Biologia Marinha e Oceanografia pelas Faculdades Integradas Maria Thereza (FAMATH) (2007). Mestre em Ensino das Ciências (Química) pela Universidade do Grande Rio José de Souza Herdy (UNIGRANRIO) (2012). Atuei como Professor Assistente e coordenador do curso de ciências biológicas da Universidade Iguazu (UNIG). Sou professor do curso de pós graduação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), professor da Secretária Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), Diretor de Unidade de Ensino da (FAETEC). Tenho experiência na área de Educação, Biologia Marinha, Oceanografia, Meio Ambiente e Zoologia. Trabalho com a conservação da Fauna Marinha da Baía de Guanabara, articulando a preservação ambiental e a memória dos pescadores e coletores artesanais.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4107042052217562>

CLAUDIA CORREIA DE MATOS

Mestranda em Humanidades, Culturas e Artes pelo PPGHCA da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1997) e graduação em Letras licenciatura plena - Faculdades Integradas Simonsen (2002). Atualmente é professor do Centro de Instrução Almirante Graça Aranha . Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6703488250025158>

CLEONICE PUGGIAN

Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ 2013-2016) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1B - UNIGRANRIO/FUNADESP. É Pedagoga (UERJ,1998), Mestre em Educação (PUC-Rio, 2001), Doutora em Educação (Universidade de Cambridge, Inglaterra, 2009) e Pós-doutora em Educação (UERJ, 2010). Em 2000 e 2001 foi bolsista da Comissão Fulbright e realizou um Mestrado Sanduíche em Tecnologia Educacional na Harvard Graduate School of Education, trabalhando também como enviada do Canal Futura na Turner Learning/CNN. Lidera o grupo de pesquisa "Relações Raciais, Desigualdades Sociais e Educação" (CNPq), dedicando-se a estudos interdisciplinares sobre educação, juventudes, tecnologias e injustiças ambientais na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. É docente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP) e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em

Humanidades, Culturas e Artes (InterHumanitas), da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3033623305822611>

DANIELE LÚCIA DE FREITAS BRUNO

Mestranda em Humanidades, Culturas e Artes pelo PPGHCA da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO (desde 2014). Atualmente é professora da Prefeitura da cidade de Nova Iguaçu e supervisora educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com pesquisas relacionadas à Alfabetização/Letramento, Gestão Escolar e Educação Inclusiva.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3777027693212363>

DANIELE RIBEIRO FORTUNA

Pós-doutorado em Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutorado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com estágio de doutorado-sanduiche na Georgetown University, em Washington, D.C., EUA, mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e graduação em Comunicação (Jornalismo) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada e Língua Portuguesa, e na área de Comunicação Social, com ênfase em jornalismo, redação, redação publicitária, revisão e edição de textos. Trabalha com os seguintes temas: corpo, escrita autobiográfica, antropologia das emoções, nojo, Literatura Brasileira Contemporânea, Estudos Culturais. Atualmente é professor Adjunto Doutor I da Universidade Unigranrio, atuando na graduação em Comunicação Social e no mestrado acadêmico e doutorado Humanidades, Culturas e Artes. É ainda Jovem Cientista do Nosso Estado (2015-2017) e bolsista de produtividade em pesquisa 1A (Unigranrio / Funadesp)

CV: <http://lattes.cnpq.br/6878135619418108>

ELAINE VASQUEZ FERREIRA DE ARAUJO

Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio, com bolsa financiada pela CAPES. Possui Mestrado em Letras e Ciências Humanas pela Universidade do Grande Rio (2012), especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (2015), especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Iguaçu (2011), graduação em Letras (licenciatura em Português e Inglês) pela Universidade do Grande Rio (2004) e graduação em Tecnologia da Informação pela Universidade Iguaçu (2000). Tem experiência no ensino de Informática, Inglês e Linguística Aplicada. Já atuou como coordenadora em cursos de idiomas e em cursos de informática. Também tem experiência na área de Educação a Distância (EaD), ministrando cursos em Ambiente Virtual de Aprendizagem. É autora de artigos sobre tecnologia, educação, letramento, linguagem digital, gêneros textuais digitais e educação a distância. No momento, faz parte do Grupo de Pesquisa Linguística Aplicada, Tecnologias e Educação - LATED.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7103791444399526>

ELEONORA PORTO FERNANDES SANTOS

Mestranda em Humanidades, Culturas e Artes pelo PPGHCA da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Cultura. Possui

graduação plena em língua portuguesa, língua inglesa e literaturas pela Fundação Educacional de Duque de Caxias - FEUDUC (1998). É especialista em Administração Escolar (1999) e Supervisão Escolar (2007) pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Atualmente é professora do ensino médio de língua inglesa pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e professora da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. Tem experiência na área de educação com ênfase em políticas públicas em educação, currículo e cotidiano escolar, ensino- aprendizagem em língua estrangeira e literaturas e TICs - tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: juventudes, planos e programas educacionais para o ensino médio, estudos interdisciplinares e periferia urbana.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7670256577844734>

GLHEVYSSON DOS SANTOS BARROS

Mestrando em Humanidades, Culturas e Artes pelo PPGHCA da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Graduação em Educação Física pelo Centro Universitário da Cidade (2009), Graduação em Educação Física pela Universidade Estácio de Sá (2014) e especialização em Educação Física escolar e Psicomotricidade pela Universidade Gama Filho(2011). Atualmente é professor da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2771724277722667>

HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999), graduação em Letras - Faculdades Integradas Cruzeiro (1985), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001) e doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006). Atualmente é Diretora da Escola de Ciências, Educação, Letras, Artes e Humanidades - Coordenadora do Curso de Pedagogia e professora dos Programas de Mestrado: Letras e Ciências Humanas e Ensino de Ciências na Educação Básica, da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial/Educação Inclusiva.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2108290075901523>

HÉLIO NOVAES DOS SANTOS

Mestrando em Humanidades, Culturas e Artes pelo PPGHCA da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO, desde 08/2014; Graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994). Tem experiência na área de História, com ênfase em História.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4117014711531149>

JACQUELINE DE CASSIA 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 Sanduíche 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. 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 e Interdisciplinar. Desenvolve pesquisas nos temas da Cidade, Patrimônio, Museus, Literatura, História e Memória nos séculos XIX, XX e XXI. Tem orientado além de seus temas de pesquisa, outros voltados para Educação, Ensino e Diversidades.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5615299587007705>

JOAQUIM HUMBERTO COELHO DE OLIVEIRA

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 Mestrado Interdisciplinar em Letras e Ciências Humanas 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.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9362050516585249>

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), 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, líder do Grupo de Pesquisa; Relações Raciais, Desigualdades Sócios 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. 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.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7888029846019303>

MARCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA

Professor Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A - UNIGRANRIO/FUNADESP. Coordenador do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO. Possui doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2009), mestrado em Interdisciplinar Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003), graduação em Bacharelado em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000) e graduação em Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004).

Atualmente é professor adjunto doutor I da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), atuando no curso de graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes. Já teve experiência na coordenação de pós-graduação Lato Sensu. Tem experiência na área de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Linguística, com ênfase Linguística Aplicada e em Ensino de Línguas , atuando e publicando principalmente nos seguintes temas: linguística aplicada, ensino/aprendizagem de línguas, tecnologia e ensino, cibercultura e letramento digital, formação de professores, ensino de língua inglesa e materiais didáticos. É autor dos livros Vocabulário Rápido em Inglês (Ciência Moderna - 2004) e Dominando os Verbos Ingleses (Ciência Moderna - 2005); Vocabulário Temático: Inglês para Profissionais e Estudantes (Ciência Moderna - 2010). é autor de artigos sobre ensino de línguas estrangeiras, ensino de língua materna, tecnologia e Educação, materiais didáticos de línguas, educação a distância, Membro de Conselho Editorial e Parecerista de Diferentes Periódicos nas áreas de Letras, Educação e Interdisciplinar. Tem experiência também na área de Educação a Distância (EaD) ministrando cursos em Ambiente Virtual de Aprendizagem.
CV: <http://lattes.cnpq.br/8277768121091487>

MARIA ANSELMO DOS SANTOS

Mestranda em Humanidades, Culturas e Artes pelo PPGHCA da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1988) e especialização em metodologia do 1 e 2 graus pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995). Tem experiência na área de Educação , com ênfase em Administração Educacional.
CV: <http://lattes.cnpq.br/0150324234541264>

NATALI GOMES JULIO

Mestranda em Humanidades, Culturas e Artes pelo PPGHCA da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO, linha 1: Gênero, etnia e identidade. Possui Graduação em História pela UNIGRANRIO (2008). Atualmente cursa pós graduação, strictu sensu em Humanidades, Culturas e Artes, linha 1: Gênero, etnia e identidade, pela UNIGRANRIO. Interesses: estudos de gênero, relações culturais e relações de poder.
CV: <http://lattes.cnpq.br/4639011672776173>

NATÁLIA GODOFREDO DE OLIVEIRA

Mestranda em Humanidades, Culturas e Artes pelo PPGHCA da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2014).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2734370344546408>

RENATO DA SILVA

Possui 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 do Comitê de Ética e Pesquisa da UNIGRANRIO. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A - UNIGRANRIO / FUNADESP. 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.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7285162368693824>

TAÍS FERNANDA NORONHA

Mestranda em Humanidades, Culturas e Artes pelo PPGHCA da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Graduada em História pela Universidade do Grande Rio. Atua com pesquisas 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.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3511062130252713>

TANIA MARIA DA SILVA AMARO DE ALMEIDA

Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes pela Unigranrio. Mestre em Letras e Ciências Humanas pela Unigranrio (2012). Possui graduação em Licenciatura (1988) e Bacharelado em História (1992) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; e, especialização em História das Relações Internacionais pela mesma Universidade. Atua como docente no Curso de Graduação em História da UNIGRANRIO. Integra o Núcleo de Formação Geral e é líder do Núcleo de Memória e Documentação Institucional da UNIGRANRIO. Coordenou a Pós Graduação lato sensu em História Social da Baixada Fluminense nesta mesma universidade. É diretora do Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias e diretora de pesquisa da Associação dos Amigos do Instituto Histórico. Docente da rede estadual de ensino. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Regional e do Brasil, e Preservação de Acervos, atuando principalmente nos seguintes temas: Preservação, Patrimônio, História, História Local e Regional, além de desenvolver pesquisas nas áreas de História e Literatura.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7375267371631329>

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. Atualmente integra o 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.
CV: <http://lattes.cnpq.br/1496045632385590>

PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES:

SOCIEDADE, CULTURA, MEMÓRIA E DISCURSO

ISBN: 978-85-88943-70-4