Vol.3, nº2. Maio. 2014
ISSN: 2317-0352

REVISTA Café com Sociologia

Revista de Sociologia

"Country Schoolhouse, 1879" by Morgan Weistling.

Revista Café com Sociologia - Volume 3 Número 2, Maio de 2014

www. revistacafecomsociologia.com

REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das N. Bodart- Editor Chefe
Amurabi Oliveira
Beatriz Brandão Santos
Bianca de Moura Wild
Gleison Maia Lopes
Jainara Gomes de Oliveira
Jesus Marmanillo Pereira
Leandro Leal de Freitas
Marcelo Pinheiro Cigales
Micheline Dayse Gomes Batista
Pedro Jorge Chaves Mourão
Radamés Mesquita Rogério
Rafael Balseiro Zin
Rafael Dantas Dias
Roniel Sampaio Silva
Túlio Cunha Rossi
Tupiara Guareshi Ykegaya
Vanessa José da Rocha

Editoração: *Cristiano das Neves Bodart*
Suporte técnico: *Roniel Sampaio Silva*
Revisão final: *Marcelo Pinheiro Cigales, Túlio Rossi, Jesus Marmanillo, Tupiara Guareschi Ykegaya, Bianca de Moura Wild, Jainara Gomes de Oliveira e Micheline Dayse Gomes Batista.*

PARECERISTAS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

Alan Silva Aviz
Aline Prado Atassio
Amurabi Oliveira
Anatércia Ramos Lopes Contreiras
André Junqueira Caetano
Ariane Fernandes da Conceição
Beatriz Brandão Santos
Bianca de Moura Wild
Braulio Silva Chaves
Christian Rodrigues Ribeiro
Cristiano das Neves Bodart
Cristiano Pinheiro Corrêa
Everton Garcia da Costa
Ezequiel Redin
Fernanda Carlos Borges
Franciele Otto
Gleison Maia Lopes
Guilherme Bemerguy Chêne Neto
Ivan Fontes Barbosa
Ivo de Santana
Jainara Gomes de Oliveira
Jessica Lobo Sobreira
Jesus Marmanillo Pereira
Jorge Barbosa
Jorge Chaves Mourão
Julio Cesar Roitberg
Kennedy Souza
Leandro Leal de Freitas
Luis Paulo Cruz Borges
Marcelo Pinheiro Cigales
Márcio Zapicán Camargo Abella
Maria Cristina Giorgi
Marluci Menezes
Micheline Dayse Gomes Batista
Natanael Msc Pinto Cardoso
Rafael Balseiro Zin
Rafael Dantas Dias
Ricardo Manuel Ferreira de Almeida
Roniel Sampaio Silva
Sérgio Coutinho Dos Santos
Sérgio Santos Silva
Sofia Pereira Madeira
Soraya Fleischer
Suely Pereira Costa
Tânia Welter
Tatiana Sampaio de Souza
Túlio Cunha Rossi
Tupiara Guareshi Ykegaya
Vanessa Jose da Rocha
Vilson Cesar Schenato
William Kennedy Amaral Souza
Zapicán Abella

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Apresentação da 6ª edição da Revista Café com Sociologia
Jesus Marmanillo Pereira.....03-05

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Quando a aula de Sociologia não é na escola: algumas reflexões a partir de uma ida a campo
Amurabi Oliveira 06-13

A escola como espaço para reflexão: um relato de uma experiência docente em gênero e sexualidade
Leandra Batista de Azevedo, Patricia Schons e Tânia Welter 14-21

Para além dos muros da escola
Carolina Aparecida Gonçalves 22-27

SOCIOLOGIA E FILME

Refletindo o filme *Tomboy* à luz dos "saberes subalternos"
Daiane Carnelos Resende 28-40

Um retrato do filme iraniano "O Jarro": Questões sobre a insuficiência de recursos financeiros e humanos na escola
Jani Alves da Silva Moreira 41-46

ARTIGOS

Sociedade civil, terceiro setor e ongs: esboço de alguns termos
Marina Félix de Melo 47-61

(im)possibilidades da prática político-pedagógica desenvolvida no seio do associativismo civil contemporâneo
Valci Melo 62-81

A universidade, o indivíduo e a sociedade
João Carlos Lopes Fernandes e Rodrigo J. Cazonato 82-94

O corpo da mulher brasileira na obra de Gilberto Freyre
Claudiene Reis dos Santos 95-107

Aspectos socioculturais do processo saúde-doença e o papel das Ciências Sociais: uma análise de trabalhos em temas de saúde
Thaís de Almeida Costa e Denise Machado Cardoso 108-126

Novos movimentos religiosos e a construção da identidade feminina
Kathleen Benedett Alves Pinto 127-136

Sócrates, Durkheim e o Ensino de Sociologia
Ivan Fontes Barbosa 137-155

RESENHA

Pierre Bourdieu: uma visão agonística do mundo científico
Daiane Carnelos Resende e Roberta Carnelos Resende 156-162

ENTREVISTA

Implicações políticas no universo da dança contemporânea: reflexões sobre processo criativo, proposições estéticas e o fazer artístico na cidade de São Paulo.
Entrevista com o João Minelli Andreazzi
Entrevista realizada por Rafael Balseiro Zin e Renata Tomasi Silva 163-174

APRESENTAÇÃO

Apresentação da 6ª edição da Revista Café com Sociologia

Dando continuidade a proposta de valorização da Sociologia enquanto campo mesclado onde se encontram as experiências docentes, a pesquisa e o debate sobre importantes temas sociais, a sexta edição da Revista Café com Sociologia agracia o leitor com seções contendo relatos de experiência docente, análise de filme, resenha, entrevista e artigos que versam sobre gênero, associativismo e outros temas os quais nos oferecem vários ângulos de visão sobre a reflexão e prática sociológica.

Na seção "relatos de experiência docente" são compartilhadas três situações realizadas em três diferentes regiões do Brasil. No relato "**Quando a aula de Sociologia não é na escola: algumas reflexões a partir de uma ida a campo**"Amurabi Oliveira discorre sobre um trabalho de campo realizado no cemitério da cidade de Floresta, localizada no sertão pernambucano, e problematiza o local como alvo privilegiado para o debate sobre desigualdades e estratificação social, colocando em questão a percepção naturalizada que toma o cemitério apenas como fruto de um fenômeno biológico: a morte. No relato "**A escola como espaço para reflexão: um relato de uma experiência docente em gênero e sexualidade**", Leandra Batista de Azevedo, PatriciaSchons e Tânia Welter descrevem a realização da"Oficina Gênero e Sexualidade" realizada em novembro de 2013 na EEB Marechal Bormann, localizada em Chapecó/Santa Catarina. Com base nas obras de Joan Scott (1990), Ari Sartori (2006) e Miriam Pillar Grossi (2010), as coordenadoras da oficina problematizaram categorias como papel, identidade de gênero e orientação sexual em relação às práticas cotidianas vividas pelos alunos/as. Por fim, Carolina Aparecida Gonçalves descreve - no texto "**Para além dos muros da escola**"- a relação entre sala de aula e *práxis* social, demonstrando que o ato de apoio estudantil à greve dos professores no município de Campinas/ SP contou também com a construção de um espaço de debate onde os discentes protagonizaram uma posição frente ao processo de ação e reflexão a respeito da educação pública.

Na seção Sociologia e Filme, Daiane Carnelos Resende, no ensaio "**Refletindo o filme *Tomboy* à luz dos saberes subalternos**", discute sobre questões de identidade, gênero e sexualidade a partir de um diálogo estabelecido com o filme *Tomboy* e com um campo de estudo nomeado saberes subalternos. Oferece assim com base em recursos visuais e literatura especializada uma rica possibilidade. Outra importante análise está presente no ensaio "**Um retrato do filme iraniano "o jarro: Questões sobre a insuficiência de recursos financeiros e humanos na escola"** de Jani Alves da Silva Moreira que utiliza uma abordagem cultural elisiana para

discorrer sobre múltiplos aspectos inseridos no papel do professor e da escola diante dos embates evidenciados pela falta de recursos financeiros e humanos.

No artigo "**Sociedade civil, terceiro setor e ONGs: esboço de alguns termos**", Marina Félix de Melo apresenta as principais vertentes teóricas relacionadas aos estudos sobre Sociedade civil, problematizando-as de acordo com as conjunturas verificadas nos campos de investigação. As organizações civis também são o foco no texto "**(im)possibilidades da prática político-pedagógica desenvolvida no seio do associativismo civil contemporâneo**" de Valci Melo que,sob a perspectiva do materialismo histórico, analisa o Centro de Apoio Comunitário de Tapera em União a Senador (CACTUS), apontando os limites e possibilidades da sociedade capitalista contemporânea para o desenvolvimento de uma ação educativa com vista à emancipação e transformação. Já no artigo "**Novos movimentos religiosos e a construção da identidade feminina**", Kathleen Benedett Alves Pinto demonstra as experiências coletivas, no Ministério da pastora Sarah Sheeva e o Culto das Princesas, tomando como foco analítico o processo de construção identitária feminina.

O problema de gênero também é analisado no artigo "**O corpo da mulher brasileira na obra de Gilberto Freyre**" de Claudiene Reis dos Santos. A autora discute a importância da obra freyreana para a compreensão do corpo feminino como traço de cultura e identidade nacional, apontando também seus usos contemporâneos sobre estética feminina. No artigo "**Aspectos socioculturais do processo saúde-doença e o papel das ciências sociais: uma análise de trabalhos em temas de saúde**", Thaís de Almeida Costa e Denise Machado Cardoso discorrem a respeito da abordagem antropológica sobre temas relacionados à saúde, elencando a valorização da analise sobre aspectos socioculturais e demonstrando a expansão de uma agenda de pesquisa que, entre outras coisas, apresenta novos temas e problematiza saberes da medicina tradicional. Buscando demonstrar a tensão entre individuo e sociedade, João Carlos Lopes Fernandes e Rodrigo J. Cazonato, no artigo "**A universidade, o indivíduo e a sociedade**", analisam o campo acadêmico a partir de uma perspectiva elisiana, resultando assim na problematização da produção do conhecimento com vistas ao processo de civilização e evolução da sociedade, subjacente ao processo de formação dos indivíduos. No artigo "**Socrates, Durkheim e o ensino de Sociologia"**, Ivan Fontes Barbosa analisa importantes conceitos Durkheimianos sob a luz das contribuições dos estudos socraticos, refletindo assim, sobre o âmbito pedagocio das ciências Sociais

A edição conta ainda com a resenha crítica "**Pierre Bourdieu: uma visão agonística do mundo científico"** escrita por Daiane Carnelos Resende e Roberta Carnelos Resende, sobre a obra Le champ scientifique. Finalizandoa edição encontramos a entrevista **"implicações políticas**

no universo da dança contemporânea: Reflexões sobre processo criativo, proposições estéticas e o fazer artístico na cidade de São Paulo", realizada por Rafael Balseiro Zin e Renata Tomasi Silva com coreógrafo e bailarino paulistano João Minelli Andreazzi.

Jesus Marmanillo Pereira

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

QUANDO A AULA DE SOCIOLOGIA NÃO É NA ESCOLA: algumas reflexões a partir de uma ida a campo

Amurabi Oliveira[1]

Resumo: Neste trabalho pretendo realizar um breve relato envolvendo uma experiência pedagógica no Ensino de Sociologia no Ensino Médio, desenvolvido na rede profissional e tecnológica no ano de 2009. Refere-se ao desenvolvimento de uma ida a campo ao cemitério da cidade, articulada à discussão sobre desigualdades e estratificação social.

Palavras-Chaves: Ensino de Sociologia. Ida a Campo. Desigualdades e Estratificação Social.

Abstract: In this article I intend to conduct a brief account involving an educational experience in Teaching Sociology in High School, developed in vocational and technological network in 2009. It refers to the development of field work to the town cemetery, articulated the discussion on inequality and social stratification.

Key Words: Teaching Sociology. Fieldwork. Inequality and Social Stratification.

Introdução

A experiência docente que irei narrar brevemente foi uma das mais frutíferas que tive como professor de Sociologia no Ensino Médio, e já tive a oportunidade de fazer referência a ela em algumas palestras que proferi já como professor do Ensino Superior, e tenho continuamente falado sobre ela nos encontros de orientação/aulas de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, pois, certamente, foi uma das experiências que mais marcaram minha carreira docente. Para uma melhor compreensão faz-se necessário tanto me situar, quanto a escola e região onde se desenvolveu esta aula de Sociologia.

[1] Doutor em Sociologia (UFPE), Professor da Universidade Federal de Alagoas.

Eu me graduei em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande, no segundo semestre de 2006, tendo optado pela licenciatura, que aparentemente não apresentava perspectivas muito interessantes no momento que ingressei no curso (2003), dada a inexistência da Sociologia no currículo escolar da Paraíba, todavia, no meu último ano de curso foi publicado o parecer CNE/CEB nº 38/06, que colocava a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. A esta altura, como minha meta era ser professor da Educação Básica, eu já havia me engajado nos espaços da universidade que no meu entender poderiam contribuir para chegar nessa meta, o que se deu por meio da monitoria de Introdução à Sociologia e de Teoria Sociológica Clássica, e da participação em um projeto de extensão intitulado "Pré-Vestibular Solidário", que se voltava para alunos da rede pública de Ensino, no qual lecionei Geografia e História.

Quando finalizei minha graduação ingressei no Mestrado em Ciências Sociais na mesma universidade em 2007, e posteriormente me tornei professor substituto de Sociologia da Universidade Estadual da Paraíba no primeiro semestre de 2008, e no final desse mesmo semestre fui aprovado como professor efetivo de Sociologia no então CEFET Petrolina, que se tornaria ainda naquele ano o Instituto Federal do Sertão Pernambucano, obviamente que a abertura desse concurso, o primeiro que a instituição fazia nessa área desde os anos de 1990, se relacionava com a lei nº 11.684/08, que tornava obrigatório o Ensino de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. E foi quando passei a lecionar Sociologia para o nível médio que me dei conta dos limites impostos pela minha formação inicial, e que, apesar de toda a bagagem teórica que recebi, tanto na graduação quanto no mestrado, a falta de uma reflexão mais efetiva em torno da docência da Sociologia na Educação Básica fez com que eu tivesse que tatear o meu próprio caminho. Nesse momento os livros didáticos se mostraram grandes aliados, para que eu pudesse entender melhor a transformação do conhecimento científico, no sentido estrito, em conhecimento escolar, ainda que sempre tivesse o cuidado de pensá-los como ferramentas auxiliares, que só fariam sentido ante a leitura de outros materiais provenientes da ciência de referência, além do mais tive a sorte de não ser o único professor de Sociologia do campus, e pude contar com a parceria do professor Esmeraldo. Participei da comissão de reformulação curricular do campus, garantindo que a Sociologia, assim com a Filosofia, tivessem duas aulas semanais nos três primeiros anos.

Certamente minha experiência anterior como professor de História e Geografia, o que incluiu a passagem por alguns cursinhos em minha cidade natal, também confluiu para que eu pudesse achar o meu caminho. No ano seguinte, em 2009, iniciei o meu doutorado em Sociologia na Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, e também a trabalhar no campus de Floresta,

uma cidade que na época contava com um pouco menos de 30 mil habitantes, cravada no meio do sertão pernambucano, passando a ser o único graduado em Ciências Sociais da região.

Minha Experiência Docente em Floresta

Lecionar no Instituto Federal tinha suas peculiaridades, como o fato de atuar tanto no Ensino Superior quanto no Médio, e deste último ser integrado à Educação Profissional e Tecnológica, o que implicava, em princípio, numa posição marginal que as humanidades ocupavam em geral, e a Sociologia em particular (OLIVEIRA, 2010a), dada sua inserção efetiva recente[2]. Porém, compreendo, assim como Santos (2006), que conhecimento científico-natural é científico-social, por ser produzido em sociedade e para a sociedade, de tal modo que passei a refletir sistematicamente sobre o lugar da Sociologia na rede profissional e tecnológica principalmente a partir da categoria de reflexividade desenvolvida por Giddens (1991), entendendo a Sociologia como uma ciência essencialmente reflexiva (OLIVEIRA, 2010b), e, portanto, fundamental para a formação profissional e tecnológica no mundo contemporâneo.

Minha experiência em 2008 no Instituto havia sido no PROEJA, voltado para Jovens e Adultos, portanto, esse em 2009 seria o primeiro momento que lecionaria para adolescentes em idade regular no Ensino Médio. No caso de Floresta é importante frisar que a chegada do Instituto Federal era algo completamente novo em seu cenário educacional, dado que havia apenas mais duas escolas com Ensino Médio na cidade, uma particular que só ofertava até o primeiro ano, e uma estadual que ofertava todas as turmas. O Instituto tinha a particularidade de contar em seus quadros com professores bem qualificados, muitos com pós-graduação, e com relação a algumas áreas eram os primeiros na região com a devida habilitação, como no caso da Física, Química, e também Sociologia.

Pois bem, eu tinha inicialmente três turmas de primeiro ano de Sociologia, pesava o fato de que não havia livro didático, tendo que contar com xerox de um material que eu mesmo preparava, no qual eu tentava articular os conceitos, teorias e temas, assim como apregoava as Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (BRASIL, 2006), e por meio desses materiais, em articulação com as vivências em sala de aula, tentava suscitar questões que os levassem a refletir, por exemplo: como Durkheim explicaria o fato de todos eles terem um perfil no *orkut*? Ou, por que as meninas da sala tinham cadernos tão parecidos? Era uma coincidência? Uma escolha individual? Ou havia algo

[2] Vale a pena destacar que antes da obrigatoriedade em 2008 a Sociologia se fazia regularmente na rede de Educação Profissional e Tecnológica, porém, geralmente, apenas em uma das séries.

de social nisso? A ideia é que se pudesse de algum modo, construir um *habitus* sociológico entre esses alunos (HAMLIN, 2009), ainda que não se trate, em absoluto, da formação de cientistas sociais.

Como nesse mesmo período eu estava cursando as disciplinas do doutorado ficava ainda mais explícito para a mim a complexidade que envolvia o tratamento do conhecimento sociológico nas diversidades modalidades de ensino, a recontextualização do saber científico na forma de disciplina escolar. Hoje como professor que leciona para alunos de mestrado e doutorado posso afirmar que lecionar no Ensino Médio, ao menos para mim, é algo ainda mais complexo, dada a transposição didática necessária.

O que se tornava patente para mim era a necessidade de se trabalhar com outras possibilidades metodológicas, para além daquelas mais recorrentes, como aulas expositivas, seminários, vídeos, músicas etc. Porém havia um limite claro: as poucas opções que a cidade oferecia, afinal, tratava-se de um local pequeno, desprovido de cinemas, museus, ou outros espaços que tradicionalmente são pensados como *locus* privilegiado para o desenvolvimento de aulas de campo.

Como minha formação nas Ciências Sociais esteve sempre ligada à pesquisa de campo, o que se fortaleceu ainda mais com meu ingresso na pós-graduação, senti a necessidade de pensar algo que pudesse ultrapassar os limites da sala de aula, em termos físicos, mas também metafóricos. A oportunidade de realizar tal intento viria com a unidade temática na qual eu trabalharia com desigualdades e estratificação social, ainda que as leituras, as aulas, e a utilização de imagens se mostrassem como ferramentas importantes, senti o impulso de pensar uma aula de campo para aquela temática, porém ainda me vinha em mente como substanciar isso na cidade onde eu estava.

Estratificação Social, Morte e Cemitério: uma ida a campo

A partir de minhas inquietações comecei a pensar em locais nos quais a questão da desigualdade pudesse saltar aos olhos, ou seja, que materializasse o que vinhamos discutindo em sala de aula, e em meio a minhas caminhadas pela cidade esbarrei com um local que até então eu não havia pensado como espaço de aprendizagem: o cemitério da cidade. Essa ideia me remeteu, inevitavelmente, à obra que Gilberto Freyre (1900-1987) não chegou a escrever: "Jazigos & Covas Rasas" (PALLARES-BURKE, BURKE, 2009).

Especificamente o cemitério de Floresta era bastante bonito, por assim dizer, com imponentes construções tumulares das famílias tradicionais da cidade. Resolvi então passear um pouco por ele para conhecer melhor esse espaço no qual estava pensando em desenvolver uma aula, e de fato, era um local fantástico, no qual se poderiam perceber múltiplas questões, como o patrimônio cultural, as transformações no tempo, além, é claro, do meu foco principal: a estratificação social.

Considero fundamental as preocupações lançadas pelas OCN, assinalando como princípios da Sociologia o estranhamento e a desnaturalização da realidade social, pois, de fato, era isso que pretendia. Aquele local pelo qual muitos passavam diariamente era percebido apenas como um espaço elaborado a partir de um fenômeno social: a morte, porém, a ideia seria desvelar as relações sociais que estão envolvidas na existência do cemitério.

Como se tratava de uma experiência nova para mim e para eles as discussões teóricas sobre estratificação não eram suficientes para realizar uma preparação para essa ida a campo, ainda que o acesso a essas informações fossem condição *sine qua non*, pois, elas forneceriam as lentes para enxergar aquela realidade, realizando uma verdadeira "ruptura epistemológica" (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2004). Eles precisavam compreender os objetivos que eu possuía com aquela atividade, que quando anunciada foi recebida com espanto – alguns disseram que não iriam para o cemitério nem mortos –, bem como a forma de proceder, pois, afinal o que era uma ida a campo? Mais que isso, dado que a avaliação seria realizada por meio de um relatório produzido pelo estudante ao final seria necessário que eles fossem introduzidos a uma discussão sobre como elaborar um.

Nesta direção é importante afirmar aqui mais uma vez minha confluência com o que é apregoado nas OCN, por compreender que a pesquisa deve ser entendida como um princípio pedagógico para o Ensino de Sociologia na Educação Básica, ainda que, por razões óbvias, haja um outro grau de complexidade envolvido, era uma iniciação à pesquisa, por assim dizer.

Explicar o que era uma pesquisa de campo, assim como seus procedimentos, implicou em um efeito positivo não esperado por mim, pois, com o levantamento dessas questões ficou mais claro para os alunos algo que os inquietava: afinal, qual a prática da Sociologia? Essa dúvida eles ainda não haviam externalizado, e eu, com todas as minhas limitações, havia naturalizado a questão, portanto, essa prática pedagógica implicou também na aprendizagem de outras questões que não estavam explicitamente postas nos seus objetivos.

O outro passo seria explicar o que seria a produção de um relatório científico, nesse caso em especial o fato de estar na rede tecnológica colaborou enormemente, pois, eles já haviam trabalhado com relatórios em outras disciplinas técnicas, ainda que, houvesse a necessidade de contextualizar esse tipo de produto no caso das ciências humanas.

De minha parte, e creio que esse é o caso da maioria dos recém egressos das licenciaturas em Ciências Sociais, a maior dificuldade era desnaturalizar os procedimentos metodológicos já internalizados, e reconhecer que afirmações como "teremos uma aula de campo", ou, "será pedido

um relatório ao final" não soam óbvias para os alunos do Ensino Médio. Era preciso, além de trabalhar os conteúdos, desenvolver uma reflexão sobre o fazer sociológico.

A ida ao cemitério também implicava em mais instruções, que se referia ao processo contínuo de anotação, observação etc. Pudemos observar, por exemplo, que na "rua" principal concentravam-se as formações tumulares imponentes, das famílias tradicionais da cidade, com vários andares, e bastante amplos, de modo a caber famílias numerosas, por outro lado, na "periferia" do cemitério, cujos caminhos para os túmulos eram feitos por passagens estreitas, onde havia apenas as "covas rasas", quando muito, possuíam algum vaso de flores, e uma cruz de madeira. Obviamente que para além das observações no cemitério ocorreu uma verdadeira aula à céu aberto.

Os alunos puderam perceber, empiricamente, que o cemitério não era fruto meramente de um fenômeno biológico, mas que havia sim uma intensa elaboração, que refletia a realidade de uma sociedade estratificada marcada pelas desigualdades sociais. Para além da estratificação também chamou a atenção a distinção entre a parte mais antiga e a mais nova do cemitério, nesta os túmulos eram menores, o que refletia as mudanças na estrutura familiar.

Era visível o espanto dos alunos ante ao fato de perceberem sua própria realidade a partir de um outro ponto vista, até então inexplorado por eles, ainda mais por um espaço assumido quase como um "tabu". Penso que, para além das questões metodológicas, essa experiência se mostra feliz ao problematizar nossas possibilidades enquanto docentes ante aos limites estruturais que encontramos, especialmente no caso dos professores que atuam nas pequenas cidades brasileiras.

E para além da aprendizagem dos conteúdos, no sentido mais estrito, senti-me profundamente contente com o despertar da curiosidade dos meus alunos pela Sociologia, e pela compreensão mais ampla que eles tiveram sobre "o que a Sociologia faz", nesse sentido, penso que a prática da pesquisa é por excelência uma prática pedagógica que ensina muito mais do que o professor pensa sobre a Sociologia.

Na elaboração dos relatórios finais alguns alunos encontraram dificuldades, principalmente por estarem já acostumados com os relatórios das disciplinas técnicas, de modo que alguns transpuseram mecanicamente o modelo de uma realidade para outra, certamente aqueles que lecionam nas escolas regulares encontrariam outros desafios. Outa dificuldade encontrada por muitos alunos foi a utilização dos conteúdos trabalhados naquela unidade no relatório, ou seja, os alunos precisavam articular as categorias trabalhadas com a realidade empírica. Porém, de modo geral os resultados se mostraram satisfatórios, havendo claramente uma pulsante curiosidade intelectual, que foi acompanhada também por uma pesquisa sobre o cemitério da cidade.

Esse breve relato longe de almejar se cristalizar como uma fórmula, ou mesmo um modelo acabado de aula, intenta apresentar uma experiência que ao meu ver foi exitosa, não apenas ao tratar da estratificação social, mas na busca por despertar a curiosidade intelectual dos alunos sobre a Sociologia, e na apresentação de alguns princípios metodológicos.

Considerações Finais

Apesar de não lecionar mais no Ensino Médio, tampouco participar da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, continuo a acreditar que há uma profunda relevância para o aluno do Ensino Médio "(...) compreender o seu lugar no mundo, o lugar do conhecimento que ele está operacionalizando, e para tal feito certamente a Sociologia possui uma contribuição inestimável." (OLIVEIRA, 2013, p. 173).

Esta foi de longe uma das experiências que mais me marcou como docente, não à toa tenho feito referência a ela recorrentemente, e sempre recorro como um relato feliz da utilização da pesquisa de campo no Ensino Médio hoje na formação de professores de Ciências Sociais.

De modo análogo ao que Marx coloca, de que o homem ao produzir algo através do trabalho também se produz, eu diria que o professor ao elaborar e desenvolver suas aulas também se produz como docente, no processo interativo com seus alunos, e reconhecendo essa questão gostaria de finalizar esse relato agradecendo aos meus alunos, tanto os de Floresta quanto os demais que tive antes e depois deles que me fizeram e me fazem professor.

Referências

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *O Ofício do Sociólogo:* metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis, Vozes, 2004

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais:* Sociologia. Brasília: MEC, 2006.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HAMLIN, Cynthia Lins. Desenvolvendo uma Terceira Cultura nas Escolas: habitus sociológico, estranhamento e desnaturalização de preconceitos. *Tomo*, v. 15, p. 71-82, 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. Em que a Sociologia pode contribuir para a Educação Profissional e Tecnológica?. *Holos*, v. 5, n. 29 p. 166-174, 2013.

_____. Para que Serve Sociologia? Itinerários na Rede de Educação Profissional e Tecnológica. *Tecnologia & Cultura,* v. 12, n 17, p. 22-29, 2010a.

_____. *Sociologia do Ensino de Sociologia no Brasil:* contribuições a partir de Anthony Giddens. **Inter-ação**, v. 35, n. 1, p. 53-62, 2010b.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia; BURKE, Peter. *Repensando os Trópicos:* um retrato intelectual de Gilberto Freyre. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências.* São Paulo: Cortez, 2006.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA REFLEXÃO:
um relato de uma experiência docente em gênero e sexualidade[3]

Leandra Batista de Azevedo[4]
Patricia Schons[5]
Tânia Welter[6]

Resumo: Esta comunicação apresenta um relato sobre a realização da "Oficina Gênero e Sexualidade", realizada em novembro de 2013, na EEB Marechal Bormann, localizada em Chapecó/Santa Catarina, envolvendo estudantes de ensino médio e alguns docentes. A oficina, cujo objetivo principal foi estimular a reflexão sobre questões de gênero e sexualidade com jovens estudantes, foi dividida em quatro módulos, objetivando primeiramente ouvir relatos e depois promover o contato de estudantes com as teorias de gênero e sexualidade, instrumentalizando-os para refletir sobre as experiências vividas. Foram utilizados recursos didáticos diversos, como "dispositivos", teatro, produção de cartazes e textos, debates e aula expositiva. Essa atividade proporcionou: a) às coordenadoras uma experiência de atuação docente numa formação em gênero e sexualidade; b) à escola uma oportunidade de formação diferenciada sobre gênero e sexualidade para estudantes, docentes e outros/as profissionais da educação; e c) aos/às estudantes que participaram da oficina um espaço para expressarem opiniões, desabafos e dúvidas, e também de debates e construção de conhecimento coletivo. Percebeu-se que a escola é um espaço importante para troca de conhecimentos, reflexões, problematizações, estímulo para relações tolerantes e respeito às diferenças, inclusive de gênero e sexuais.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidades. Diversidade. Escola.

SCHOOL AS A SPACE FOR REFLECTION:
an account of a teaching experience in gender and sexuality

Abstract: This paper presents a report of the workshop entitled "Gender and Sexuality", which took place in November 2013 at the Marechal Bormann Elementary School, in Chapeco (Santa Catarina, Southern Brazil), and involved High School students and teachers/professors. The

[3] Agradecemos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC-PRONEM), à EEB Marechal Bormann e ao professor Tarcisio Brighenti pelo apoio na realização desse projeto.

[4] Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó. Pesquisadora do Projeto "Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina" (FAPESC-CNPQ).
E-mail: letty_hello@hotmail.com.

[5] Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó. Pesquisadora do Projeto "Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina" (FAPESC-CNPQ).
E-mail: patrícia.schons@yahoo.com.br.

[6] Doutora em Antropologia Social. Pesquisadora do Projeto "Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina" (FAPESC-CNPQ). E-mail: taniawelter@yahoo.com.br.

workshop aimed at stimulating a reflection about gender and sexuality issues among young students. It was divided in 4 parts. First the participants listened to each others' testimonials. Secondly, the workshop promoted the contact between students and the Gender and Sexuality theories, providing them with tools to reflect about the shared experiences. The workshop made use of varied instructional resources and tools such as "devices", Drama, production of banners and texts, debates and lecture classes. This activity provided: a) the coordinators with a teaching experience in Gender and Sexuality related instruction; b) the school with an opportunity to have different subjects (such as Gender and Sexuality) being taught to students, teachers and other education professionals; and c) the participating students with an opportunity to express their opinions, confessions, and doubts and also to debate and build collective knowledge. It was concluded that the school is an important space for the sharing of knowledge, opinions, problematisations, the stimulation of relations which are tolerant and respectful towards diversity, including the Gender and Sexuality diversity.

Keywords: Gender. Sexuality. Diversity. School.

Introdução

A escola é um espaço importante para formação, reflexão e produção de novos conhecimentos. Ela não é o único lugar onde as questões de gênero e sexualidade devem ser refletidas, mas é um espaço privilegiado de sociabilidade e formação em que os estudantes poderão ser estimulados a refletir também sobre estas problemáticas.

Para Carrara et al. (2009, p. 45), as práticas pedagógicas estão permeadas por discursos e atitudes preconceituosas. Assim, acreditamos que, através da realização de debates, aulas teóricas, sessões de cinema, oficinas entre outras atividades, a escola pode contribuir na desconstrução e transformação desses discursos e atitudes.

Compartilhando dessas noções, foi proposta e realizada a “Oficina Gênero e Sexualidade” numa escola da rede estadual de ensino de Chapecó, estado de Santa Catarina, a qual objetivou estimular a reflexão sobre questões de gênero e sexualidade com estudantes e ensino médio.

1 Descrição da oficina gênero e sexualidade

1.1 Dados gerais

A “Oficina Gênero e Sexualidade” ocorreu nos dias 21 e 28 de novembro de 2013, na Escola de Educação Básica Marechal Bormann, localizada na área central da cidade de Chapecó, estado de Santa Catarina. Teve duração de quatro aulas de quarenta e cinco minutos, envolveu dezesseis estudantes de ensino médio, um convidado, o professor de Sociologia e Filosofia da escola e foi

coordenada por duas acadêmicas do curso de licenciatura em Ciências Sociais[7]. Foi realizada como uma atividade do programa de iniciação à docência, subprojeto Ciências Sociais, da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó[8].

A oficina foi realizada em quatro etapas, as quais objetivaram, em primeiro lugar, ouvir relatos dos/das estudantes sobre suas experiências anteriores e posteriormente promover-lhes o contato com as teorias de gênero e sexualidade, instrumentalizando-os para refletir sobre as experiências vividas: a) apresentação da oficina, exercício sobre gênero e sexo, discussão sobre o exercício e sobre as dúvidas dos estudantes; b) reflexão sobre o exercício e depoimentos da primeira etapa, aula teórica sobre os conceitos de sexo, gênero, identidade e expressão de gênero e orientação sexual, e construção de cartaz sobre os conceitos estudados; c) revisão das categorias com base no cartaz elaborado por estudantes, realização de teatro e sistematização das impressões sobre ele; d) reflexão sobre o teatro, elaboração de produção textual, debate final e avaliação.

1.2 Objetivos

O objetivo central da oficina foi estimular a discussão sobre gênero e sexualidade em sala de aula. Para isso, optou-se por estimular o relato sobre experiências vividas e promover o contato desses/as estudantes com as teorias de gênero e sexualidade, instrumentalizando-os/as para refletirem sobre tais experiências. Em nossa compreensão, a reflexão coletiva, a produção textual e a diversidade de recursos metodológicos estimulariam a produção de novos conhecimentos e promoveriam uma mudança nas noções e atitudes dos/as envolvidos.

1.3 Metodologia

Seguindo as orientações de Barbosa (2000) sobre ensinar e aprender, optou-se pelo uso diversificado de estratégias de ensino: "dispositivos", debates, teatro, leitura de histórias, música, produção textual e aula expositiva dialogada.

Considerou-se que o "dispositivo" foi um recurso que contribuiu para o sucesso das atividades. Trata-se de uma ação específica e diferenciada realizada com a intenção de promover a

[7] Leandra Batista de Azevedo e Patricia Schons.

[8] O PIDID é um programa que objetiva estimular a iniciação docente e é financiado com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Subprojeto Ciências Sociais (PIBID/UFFS) foi realizado na EEB Marechal Bormann, entre agosto de 2012 e janeiro de 2014, tendo como supervisor o professor de Sociologia e Filosofia da escola, Tarcisio Brighenti, e como coordenadora a professora do curso de Ciências Sociais, Tânia Welter.

mudança na ordem estabelecida e chamar a atenção dos/as participantes para a atividade proposta. Nessa oficina foram utilizados dois "dispositivos".

O primeiro "dispositivo" foi utilizado para iniciar a oficina. Sem aviso prévio, as coordenadoras colocaram uma música e iniciaram um diálogo em voz alta com questionamentos como: "O que é gênero?", "Por que você está usando azul", "Azul é uma cor de menino?", "Será que homem pode usar roupa rosa?". A ideia era que os/as estudantes fossem estimulados a refletir e ficassem curiosos sobre os conteúdos que seriam tratados a seguir, mas transcorridos alguns minutos, alguns participantes começaram a participar da performance fazendo novos questionamentos. Apenas nesse momento os objetivos e a metodologia da oficina foram apresentados.

No segundo dia da oficina, foi utilizado o "dispositivo" do lixo, o qual, além da quebra na ordem, objetivava promover uma reflexão pessoal sobre o conteúdo ministrado no encontro anterior. Assim, foi entregue aos/às estudantes um pedaço de papel no qual eles/elas deveriam escrever qual comportamento, atitude, noção ou experiência gostariam de jogar fora. Posteriormente, esses papéis foram colocados numa sacola de lixo.

Os/as participantes foram desafiados logo no início a participar do "Jogo do Gênero", que foi organizado da seguinte forma: foi entregue aos/às participantes uma folha de papel com várias frases e eles/elas deveriam escolher se tais formas estavam fundamentadas na categoria de sexo ou gênero, sendo conteúdo apresentado no encontro seguinte. Posteriormente à realização dessa estratégia e objetivando incorporar também os conteúdos de identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual, foram produzidos diversos cartazes.

No primeiro encontro, também foi utilizado o recurso das artes cênicas, que objetivava estimular a participação, de forma improvisada, dos/as estudantes naquilo que foi definido como teatro do oprimido. Essa atividade iniciou com a leitura, feita por um estudante, do início de uma história sobre duas jovens, escrita pelas coordenadoras da oficina:

> Sofia tinha 16 anos e Gabriela tinha 15 anos, são melhores amigas desde a infância, contam seus melhores segredos e passam grande parte do tempo juntas. Tanto Sofia quanto Gabriela costumavam ouvir sempre as mesmas músicas, ir aos mesmos lugares, assistir filmes juntas, entre outras atividades que segundo elas precisavam uma da outra. Em uma tarde Sofia encontra-se com Gabriela na escola [...]

Na sequência, os/as participantes foram estimulados/as a participar da história assumindo o lugar dos personagens, que eram o pai, a mãe, o irmão, o professor, o diretor e o ex-namorado de uma das jovens. Apenas após a realização dessa atividade e no encontro seguinte é que foi lido o final da história que havia sido escrito originalmente.

> [...] pois precisava contar um assunto delicado a sua amiga que esperava ansiosa. As duas eram bastante apegadas, Sofia tinha problemas na família, seu pai batia na sua mãe então cedia a confiança toda para Gabriela. Sofia acaricia Gabriela com o intuito de estabelecer uma confiança maior para então contar que está tendo um relacionamento com o ex-namorado da amiga. Mas o que Sofia não esperava era que sua amiga também tinha um segredo para contar, ela estava namorando escondido com o irmão de Sofia.

Como estratégia de produção textual, foi solicitado ao grupo que elaborasse um novo final para a história "No país de Blowminsk", de Cláudio Picazio (1998), que relata a paixão entre Ivan e Marina num país onde era proibido o relacionamento entre pessoas de sexo oposto e se estabelecia a "homonormatividade".

Com o intuito de chamar a atenção da escola para a importância da discussão de gênero e sexualidade, foram colados cartazes no entorno da sala em que a oficina ocorreu com frases como: "Oficina gênero e sexualidade", "Qual sua orientação sexual?", "Qual seu papel de gênero?", "Qual é seu sexo?", "Qual é sua identidade de gênero?", "Você pode ser quem deseja ser?", "Uma construção social, cultural e histórica", "Qual é seu desejo/afetividade?", "Como você monta seu corpo?", "O que seria o homem brasileiro?", "O que seria a mulher brasileira?".

A ideia original da oficina foi enriquecida e ampliada por diversas pessoas nos inúmeros encontros de planejamento do projeto PIBID Ciências Sociais. Portanto, é resultado de um coletivo.

1.4 Referenciais teóricos

Os referenciais teóricos utilizados nessa oficina foram escolhidos com o objetivo de introduzir e problematizar os conceitos de gênero e sexualidade com estudantes de ensino médio. Para a questão histórica do conceito de gênero foram fundamentais as obras de Joan Scott (1990), Ari Sartori (2006) e Miriam Pillar Grossi (2010). Foram inspiradas na última autora as categorias de papel e identidade de gênero e orientação sexual. Sobre as diferenças entre sexo e sexualidade e a importância da formação na construção de relações igualitárias e respeito diante da diversidade, recorreu-se ao "Caderno de Conteúdos" utilizados no Curso de Formação de Professores em Gênero e Diversidade (BARRETO; ARAUJO; PEREIRA, 2009). A noção de expressão de gênero foi inspirada na aula de Arianna Sala durante o I Encontro de Formação do Projeto "Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina"[9]. Durante toda a oficina, temas como diversidade, masculinidade, feminilidade,

[9] Esse encontro foi realizado em Florianópolis, no dia 6 de novembro de 2013, com recursos da FAPESC/CNPq (edital 06/2012/PRONEM). O projeto "Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina" envolve quatro

heteronormatividade, homofobia e identidades trans, foram recorrentes e apareceram numa interface com marcadores sociais da diferença como classe social, religiosidade e idade.

2 Algumas reflexões sobre a oficina gênero e sexualidade

A "Oficina Gênero e Sexualidade" atingiu seus objetivos, foi uma oportunidade de planejar, estudar, refletir e produzir novos conhecimentos sobre a temática proposta e, confirmando a afirmativa de Paulo Freire (1987) sobre processos educacionais, todo o grupo envolvido ensinou e aprendeu.

A partir das atividades realizadas e das avaliações escritas e orais, constatamos que os conteúdos científicos apresentados e refletidos coletivamente foram absorvidos e incorporados tanto por estudantes de ensino médio quanto por docentes e pré-docentes envolvidos. A oficina despertou o desejo de conhecer mais as teorias sobre gênero e sexualidade, entender o que é "ser mulher" ou "ser homem" e, portanto, fez com que o grupo de estudantes superasse o senso comum e se propusesse a superar as ideias preconceituosas recorrentes, e o uso diversificado e intercalado de estratégias de ensino contribuiu significativamente para esse sucesso.

O "Jogo de Gênero", embora tenha provocado muitas dúvidas na sua resolução, levou estudantes a mobilizar seus/suas professores/as para esclarecer os conceitos de sexo e gênero, ampliando o interesse por essas questões. Outro aspecto importante vinculado a essa atividade é que os conteúdos teóricos foram apresentados posteriormente à realização do jogo. Na avaliação dos participantes, foi possível constatar a eficácia dessa estratégia, pois o jogo estimulou-lhes a curiosidade e o desejo do aprofundamento no tema, bem como promoveu satisfação pelo aprendizado. Em algumas avaliações, os/as participantes ressaltaram que aprenderam a diferenciar gênero, sexo, sexualidade e outras categorias a partir da oficina.

Os/as estudantes escreveram diferentes finais para a história "No país de Blowminsk" (PICAZIO, 1998), mas um aspecto chamou a atenção. Os conteúdos abordados na oficina, embora pouco aprofundados em função do tempo, foram assimilados por grande parte do grupo. Como evidenciam alguns finais para a história apresentados pelos/as estudantes: dar liberdade de escolha de ficar junto ao casal heterossexual; mesmo indo contra a norma social (proibindo o relacionamento entre pessoas do sexo oposto), estas pessoas são normais; os pais deveriam ficar ao lado de seus filhos heterossexuais e entender que a orientação sexual não está necessariamente vinculada ao sexo

---

instituições de ensino superior de Santa Catarina (UFSC, UFFS, UNIPLAC e UNISUL) e é coordenado pelas professoras Miriam Pillar Grossi e Tânia Welter.

biológico ou em conformidade com as normas sociais; que o casal deveria seguir a norma social e esperar até a maturidade para fazer sua escolha.

Na realização do "dispositivo" do lixo, percebeu-se que muitos estudantes já tinham incorporado a noção de diversidade em seus discursos. Importante ressaltar que eles não sabiam que teríamos acesso aos discursos escritos, o que nos leva a concluir que foram elaborados de forma mais espontânea do que seguindo uma orientação "politicamente correta". Destacamos os comportamentos, atitudes, noções ou experiências, descritos pelos participantes, que gostariam de jogar fora: "não podemos julgar as atitudes de quem não é hetero", "machismo", "homofóbicos/homofobia", "preconceito", "preconceito contra qualquer coisa *fora do normal* (homossexual, transexuais, travesti...)", "julgar pessoas sem conhecer", "intolerância", "na sociedade tem aqueles que excluem um homossexual de atividades sociais e também aqueles que batem naqueles que gostam de pessoas do mesmo sexo por preconceito", "cada pessoa faz o que quer da vida – tchau preconceito", "preconceito contra homossexuais", "pessoas sem vida social, que a sociedade tem preconceito contra homossexuais do jeito que se relacionam com outras pessoas do mesmo sexo", "a sociedade e seus preconceitos contra homossexuais/transexuais/ bissexuais", "preconceito contra andróginos", "preconceito contra as orientações sexuais", "preconceito contra homossexuais e negros", "homofobia/homofobia/homofobia".

Alguns estudantes procuraram a coordenação da oficina para agradecer a oportunidade de expor suas dúvidas e angústias. Esta ação, somada as avaliações dos/as participantes, nos leva a concluir que a oficina foi exitosa, pois oportunizou estudar, refletir e problematizar coletivamente as categorias de gênero e sexualidade.

A insistência dos/as participantes no fato de que espaços de diálogo como esse deveriam ser mais recorrentes nas escolas nos colocou a importância e a responsabilidade do trabalho realizado. Falar sobre gênero e sexualidade é desafiador, pois traz a tona experiências pessoais, coloca em xeque valores, padrões sociais, estimula e desafia para mudanças. A avaliação a seguir, escrita por um jovem estudante de ensino médio após participar da oficina, apresenta alguns aspectos desse desconforto. "A oficina foi bem divertida, aprendi coisas que nunca imaginaria que fosse causar tanta discussão em sala de aula. As pessoas dizem não se importar muito com a sexualidade dos outros, mas quando questionadas tiveram reações diferentes. Adorei a oficina as meninas que repitam mais vezes".

Considerações Finais

Contrariando recorrentes discursos de que a escola é o espaço que reproduz e revela preconceitos, produz violências e assimetrias, o sucesso obtido pela "Oficina Gênero e Sexualidade"

nos indica que a escola pode ser o espaço de reflexão e repúdio a estes comportamentos, de produção de novos conhecimentos e estímulo à construção de relações igualitárias, tolerantes e respeitosas diante da diversidade, inclusive de gênero e sexuais.

Essa oficina atingiu os objetivos e teve bons resultados para todo o grupo envolvido. Para as coordenadoras da oficina, foi uma primeira experiência de atuação numa formação docente em gênero e sexualidade com jovens estudantes. Para a escola foi uma oportunidade diferenciada de formação sobre essas temáticas, envolvendo estudantes, docentes e outros/as profissionais da educação. A partir de sua própria avaliação, constatamos que os/as estudantes que participaram da oficina tiveram diferentes impactos. Essa oficina não só proporcionou um ambiente favorável para que os/as estudantes pudessem expressar livremente e sem julgamentos suas opiniões e dúvidas, mas também promoveu um espaço para realização de debates e construção de conhecimento coletivo; ou seja, toda a comunidade escolar foi envolvida e impactada por essa oficina.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. A participação da arte na educação e cidadania. *Agência USP de Notícias*, São Paulo, 3 abr. 2000. Disponível em <http://www.usp.br/agen/bols/2000/rede529.htm>. Acesso em 24 abr. 2013.

BARRETO, A.; ARAÚJO, l.; PEREIRA, M. E. (Orgs.). *Gênero e Diversidade na Escola*: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de Conteúdos. Versão 2009. Rio de Janeiro/Brasília: CEPESC/SPM, 2009.

CARRARA, S. et al. (Orgs.). *Gênero e Diversidade na Escola*: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro/Brasília: CEPESC/SPM, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de Gênero e Sexualidade. (edição revisada) *Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis: UFSC/PPGAS, n. 24, 2010.

PICAZIO, Claudio. No país de Blowminsk. In: *Sexo Secreto*: temas polêmicos da sexualidade. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

SARTORI, Ari. Origem dos estudos de gênero. In: SARTORI, Ari; BRITTO, Néli Suzana (Org.). *Gênero na Educação:* espaço para diversidade. 2. ed. Florianópolis: GENUS, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, (colocar o número e volume, se tiver) p. 5-22, jul./dez. 1990.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Carolina Aparecida Gonçalves[10]

Resumo: Este ensaio visa relatar a experiência do ato de apoio à greve dos professores do Estado de São Paulo, em abril/ 2013, realizado por discentes do ensino médio no município de Campinas/ SP. Este ato foi construído a partir do debate surgido na atividade de greve realizada pelo professor de sociologia e bolsistas do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) acerca do cenário da educação presente na rede pública de ensino, tendo a greve dos professores como fato concreto norteador deste processo de reflexão sobre o ensino público. Trata-se da apresentação da contribuição da sociologia como disciplina no ensino médio para a formação pessoal e política dos discentes.

Palavras - chave: Educação pública. Formação. Sociologia.

Introdução

A proposta deste relato sobre a organização discente para a execução de um ato público em apoio à greve dos professores da rede estadual de São Paulo em abril/ 2013 consiste em propor uma reflexão de como o ensino de sociologia no ensino médio desdobra-se de um espaço na sala de aula reservado para pensar as questões pertinentes ao campo das Ciências Sociais para um espaço no qual os discentes refletem e debatem questões do seu cotidiano, as quais se transformam em práticas realizadas para além do muro da escola. Apresentamos aqui uma forma de desdobramento da existência da sociologia como disciplina no ensino médio a fim de contribuir com o debate acerca do lugar ocupado por esta na construção da formação crítica dos discentes, assim como, as contribuições desta disciplina na prática social dos mesmos. O presente relato foi possível devido a vivência na escola pública proporcionada pelo Pibid (Programa Institucional de Iniciação à docência) financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

O Ato

Em 08 de maio de 2013 cerca de 60 discentes de uma escola da rede estadual, localizada em um bairro de periferia do município de Campinas, no estado de São Paulo, reuniram-se em frente

[10] Bacharel em Administração Pública pela UNESP e graduanda em Ciências Sociais pela UNICAMP.

desta para realizar um ato de apoio à greve dos professores do Estado de São Paulo iniciada em abril do mesmo ano.

Este ato foi pensado pelos discentes num encontro realizado na segunda-feira (06/05/2013), na própria escola devido à iniciativa do professor de sociologia[11], o Drumond, e dos bolsistas Pibid pela Unicamp[12]. O Pibid realiza atividades nesta escola há dezoito meses. Este encontro foi pensado inicialmente como atividade de greve com a finalidade de criar um espaço para discutir a mobilização dos professores. Isto porque, do quadro de docentes desta escola, apenas quatro deles aderiram à greve.

No primeiro bimestre letivo, Drumond e os bolsistas Pibid definiram, como conteúdo da disciplina, a especificidade da sociologia como ciência, tendo como base a possibilidade da mesma propiciar o estranhamento do ser social diante da sua realidade. Conforme Ianni (2011), o papel do professor de Ciências Sociais é desenvolver a crítica do senso comum. Portanto, com a proposta deste encontro, Drumond provocou os discentes a observarem a referida greve como uma situação complexa e multideterminada. O objetivo era suscitar o estranhamento dos discentes diante da banalização da mobilização dos profissionais da educação a fim de possibilitar, por meio do arcabouço teórico da sociologia, uma compreensão mais ampla e crítica do processo histórico da construção do ensino público no país, o qual neste período desdobrava-se numa determinada forma de mobilização da categoria profissional - a greve. A ruptura com o senso comum iniciava-se pelo fato de um professor grevista realizar um encontro com os discentes destinado a discutir a greve numa escola que não havia aderido à tal mobilização.

Fora decido neste encontro que o ato seria realizado na quarta (08/05/2013) com o objetivo de expor para a comunidade a greve dos professores e o apoio às reivindicações destes por melhores condições de trabalho e contra a precarização da escola pública. Como ação, os discentes definiram o trajeto da passeata de modo a passar pelas principais ruas do bairro. Eles redigiram um panfleto[13] para distribuir à comunidade e definiram a confecção de cartazes para expor as suas opiniões. Por fim, naquele mesmo dia, os discentes que participaram desta reunião - inicialmente composta pelos representantes de classe - passaram em cada sala de aula para informar e convidar seus colegas a participarem do ato.

A organização do ato começou às 6h30 em frente ao portão da escola. Os discentes e o Drumond faziam a abordagem daqueles que apresentavam dúvida entre participar do ato ou assistir

[11] Para facilitar a leitura do texto optamos por adotar o pseudônimo de Drumond para o professor de sociologia.
[12] Universidade Estadual de Campinas
[13] O título do panfleto escrito pelos alunos: "Se não existe a condição de ensinar, como vamos ter a condição de aprender?".

aula. Para tal abordagem, houve também a contribuição de professores que compunham o comando de greve[14]. Até às 7h, quando o portão da instituição fecha para a primeira aula, havia uma funcionária da referida escola, a qual pressionava os discentes para irem à aula com a seguinte posição: "se o aluno for entrar para a aula, que entre logo e pare de enrolar na frente escola". Esta atitude dificultou a construção do ato devido a interrupção da conversa com aqueles que estavam com dúvidas diante desta mobilização. Houve a confecção dos cartazes com frases que questionavam a falta de professores na escola, as condições precárias da educação, as dificuldades de aprender no formato atual da escola pública, dentre outras problemáticas da educação pública.

Neste período de organização do ato houve um momento de tensão entre discente e diretor. O conflito iniciou com a brincadeira de um discente esconder o celular da colega de classe. A proprietária do celular informou a uma professora que não participava do ato o fato. A professora por sua vez, começou a exigir do aluno a devolução imediata do celular e elevou o tom de voz, utilizou-se de palavras ofensivas, como por exemplo "devolva este celular, seu moleque!". Na ocasião o diretor da escola, na tentativa de resolver o problema, utilizou-se de sua autoridade para humilhar o jovem.

O diretor declarava, aos berros, a insubordinação do discente e que o mesmo deveria entrar para assistir aula e parar com aquela baderna no portão da escola. O discente não sentiu-se intimidado em não acatar tal ordem com base no argumento de que ali, o diretor não pode repreendê-lo- "aqui não faz parte da sua jurisdição". Este também utilizou-se de ameaças para forçá-lo a entrar na escola. Primeiramente a suspensão de uma semana de aula e, por fim, expulsão. Devido à resistência do discente e o apoio que este recebeu por aqueles que presenciaram o conflito, o diretor recuou.

Após este incidente, Drumond iniciou uma conversa com os presentes com o intuito de ressaltar a relevância do ato de organizar-se como meio de debater e agir frente às questões impostas pelo nosso cotidiano, como a educação na escola pública. Ele também apontou aspectos das atuais condições da escola pública brasileira, as quais sustentavam as reivindicações dos professores, como por exemplo, a elevada carga horária, os baixos salários, o números insuficiente de professores concursados. Para então, discutir o instrumento de luta escolhido pelos profissionais da educação: a greve. Neste primeiro momento de debate aberto, a preponderância das falas fora dos professores. Porém, quando se colocou o ato como objeto de debate, os discentes colocaram-se à frente para

[14] O comando de greve é constituído por um grupo de professores responsáveis por visitar as escolas que ainda não aderiram ao movimento de greve com a finalidade dialogar com professores, técnicos administrativos e direção acerca do cenário da mobilização com a finalidade de ampliar a adesão dos profissionais da educação ao movimento reivindicatório.

redefinir o percurso e escolher aqueles que ficariam responsáveis por entregar os panfletos. Começamos a caminhar.

Ao longo do percurso, eram entoadas palavras de ordem junto com o uso de apitos para fazer "barulho" a fim de chamar a comunidade para rua. Os discentes responsáveis pela entrega dos panfletos destacaram-se uma vez que a cada pessoa abordada, estes conversavam e expunham o porquê do ato. Eles estavam empenhados em conversar com a comunidade e queriam ser ouvidos. O ato tornou-se um espaço para eles manifestarem-se para além dos muros da escola. Esboçou-se um espaço para falar e ser ouvido. No ato, os discentes colocaram-se como protagonistas diante da greve dos professores ao definirem coletivamente uma posição, e por conseguinte, uma prática frente a esta questão.

O encerramento do ato consistiu num momento para discutir as impressões geradas ao longo da passeata. Drumond apontou a relevância da organização dos discentes em torno de uma questão comum à todos: as condições atuais da educação pública. Os discentes organizaram-se tanto para pensar a escola quanto para reivindicar suas demandas. Ele ressaltou também a relação das aulas de sociologia com a prática da mobilização por meio do exercício do questionamento da ordem social vigente, ou seja, o convite aos discentes à problematizarem o seu cotidiano a partir de uma situação concreta: a configuração da greve atual dos profissionais da educação, e por conseguinte, a instituição escolar e a educação pública.

Diante deste cenário de rompimento dos muros da escola, onde a problematização proposta pela sociologia ocorre numa vivência distinta da sala de aula, lembramos de uma das noções preliminares sobre a escola apontada por Antônio Cândido (1956), na qual esta deve ser compreendida por meio da confluência entre as relações constituídas no interior da estrutura escolar e as relações oriundas da sua existência como grupo social. Os discentes colocaram a necessidade de estabelecer uma comunicação com a comunidade a fim de expor as condições de existência da sua escola e a confluência destas com o movimento de greve do setor da educação.

Dentre as impressões expostas, houve a discussão sobre o embate entre o discente e o diretor. O primeiro ponto levantado era o questionamento da forma como a autoridade do diretor foi manifestada na situação descrita acima. Os discentes apontaram para o abuso do poder instituído pelo cargo de diretor frente os demais da comunidade escolar como meio de subjugação. Neste momento, alguns jovens expuseram exemplos de outras situações, nas quais a figura do diretor utilizou-se do cargo para impor-se diante da comunidade escolar. Em seguida, o discente que foi protagonista no conflito com o diretor pediu a compreensão e o apoio dos colegas para quando houvesse a retomada das aulas este acontecimento fosse exposto à escola como exemplo da forma

como as relações escolares estão configuradas. Ele também expôs a sua indignação sobre a forma do convívio existente na sua escola, sendo esta um espaço de sofrimento e não de aprendizado, desprovida de sentido. Este depoimento foi o estopim para outras manifestações acerca dos sentimentos em relação à instituição escolar.

Por fim, a dúvida que pairou fora o que fazer depois do ato. A resposta imediata foi: "o que restava era voltar para casa e dormir". Diante disto, uma das bolsistas Pibid apresentou a necessidade de todos pensarem o que fazer depois daquele momento de reivindicação; como pensar a organização dos alunos. O que eles querem? O que é preciso fazer em relação à escola? Perguntar-se sobre o que os outros alunos de escola pública estavam pensando e fazendo em relação à greve dos professores? A partir desta colocação, uma discente expôs a necessidade de organização do grêmio estudantil (tema tratado anteriormente em sala pelo Drumond) como espaço de resistência e de expressão dos interesses dos discentes, tendo como proposta a realização de reuniões com aqueles que participaram do ato para discutirem a construção do grêmio.

Considerações finais

Apesar da passeata não ter sido presenciada por grande parte da comunidade nas ruas, a realização deste ato trouxe algo de novo para esta - a manifestação coletiva e organizada de jovens que moram e estudam no bairro. A eclosão da greve dos professores da rede pública de São Paulo atribuiu centralidade ao debate da educação pública na comunidade escolar. O convite à problematizar esta greve feita por Drumond aos seus alunos desdobrou-se na mobilização destes frente o cenário atual da educação no Estado de São Paulo, ou seja, a realização do ato acima descrito. A proposta deste ato surge a partir da construção de um espaço de debate onde os discentes atuaram como protagonistas, sujeitos que optaram por fazer o exercício de construir coletivamente uma posição política frente uma determinada questão. Debate no qual eles pudessem ter voz e ser ouvidos.

O debate sobre as condições objetivas e subjetivas de existência da escola era objeto de reflexão de todos e não apenas um tema a ser apresentado numa aula. O objeto pertinente às ciências sociais, a escola e a inserção crítica desta na organização social capitalista, não era apenas atribuído ao professor, mas a todos os participantes do debate. Como ressalta Florestan Fernandes (1985), o ensino de sociologia tem o objetivo de propiciar ao aluno "uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimular o espírito crítico e a vigilância intelectual". A realização deste debate permitiu a identificação por parte dos discentes da necessidade de manifestar-se diante das questões que permeavam a greve de professores, o que resultou no ato.

Após o acompanhamento do ato, contemplamos que este tornou-se espaço para os discentes vociferarem as indignações com o modelo de escola vivenciado, compartilharem as angústias oriundas do ambiente escolar e reivindicarem por melhorias na educação pública. Eles vivenciaram a possibilidade de construir outros espaços para além dos estabelecidos, no qual possam expressar suas opiniões e indagações. Isto é, os jovens assumiram a posição de protagonistas na construção de uma prática política organizada. A opção pelo ato possibilitou a vivência de organização de uma mobilização política por parte destes jovens. Como também, propiciou aos mesmos a percepção da necessidade de organizarem-se tanto para reivindicarem, como por exemplo, mais professores na escola, quanto para se defenderem, como exemplo, dos abusos da gestão escolar.

Em decorrência à mobilização, o evento com o diretor mostrou-se como mais um fator que evidencia aos discentes a configuração da estrutura escolar, a qual todos estão submetidos. Portanto, um fato que contribuiu para a construção da solidariedade entre os discentes, uma vez que permite a estes identificarem-se uns aos outros como sujeitos submetidos há um mesmo cenário social e político. O ato também contribui para a aproximação dos debates teóricos sobre o viver do ser humano em sociedade proporcionados pela disciplina de sociologia ao cotidiano dos discentes por meio da problematização da banalização da greve dos profissionais da educação. Isto significou a apresentação de teorias pertinentes ao campo da ciências sociais aos jovens como instrumento de indagação e reflexão de contextos oriundos da sua vivência social.

Por fim, a partir de uma interferência concreta no cotidiano dos discentes, a greve dos professores, foi possível a construção de um espaço no qual estes jovens pudessem expor suas opiniões; ver-se como sujeitos de uma prática política; ter a vivência de organizar-se para mobilizar-se diante de uma questão e, por conseguinte, a identificação da necessidade de organizar-se como meio de expressão e reivindicação. Como também expressou a contribuição da sociologia para o desvelamento do cotidiano e a colocação da escola como objeto de reflexão pertinente não apenas aos professores das ciências socais, mas também aos discentes.

Referências bibliográficas

CÂNDIDO, Antônio. A Estrutura da Escola, Separata de Educação e Ciências. *Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais:* Rio de Janeiro, 1956.

FERNANDES, Florestan. O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. *Primeiro dossiê de ciências sociais.* São Paulo, Ceupes-USP/CACS-PUC, pp. 46-58, 1985.

IANNI, Octavio. O ensino das Ciências Sociais no 1º. e 2º. graus. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 327-339, set. -dez. 2011.

SOCIOLOGIA E FILME

REFLETINDO O FILME *TOMBOY* À LUZ DOS "SABERES SUBALTERNOS"

Daiane Carnelos Resende[15]

Resumo: No final do século XIX, questões que permeiam a sexualidade e papéis de gênero passam a ocupar um importante espaço na discussão da constituição do sujeito moderno, perpassando pelas mais diversas áreas do conhecimento como psicologia, sexologia, psicanálise e ciências sociais. Esta discussão, longe de ser esgotada, é uma constante nos debates do século XXI, assumindo diferentes delineamentos. Nesse ínterim, variadas formas de pensar foram desenvolvidas, abrangendo as temáticas binárias clássicas (homem x mulher, heterossexualidade x homossexualidade, público x privado etc.), pensando o corpo, o desejo, as identidades, e o "surgimento" e localização dos novos sujeitos. Tais questões foram e ainda são consideradas tabus em várias culturas, e os preconceitos ainda são inúmeros. Algumas dessas temáticas podem ser observadas no longa-metragem *Tomboy* (França, 2011), dirigido e escrito pela francesa Céline Sciamma, que em 2007 já havia produzido Naissance des Pieuvres (Lírios d'água), abordando a temática da sexualidade na infância e adolescência.

Palavras–Chave: Sexualidade. Cultura. Identidade.

REFLECTING THE MOVIE *TOMBOY* UNDER THE LIGHT OF "SUBALTERN KNOWLEDGES"

Abstract: In the late nineteenth century, issues that permeate sexuality and gender roles come to occupy an important place in the discussion of the constitution of the modern subject, passing by the most diverse areas as psychology, sexology, psychology and social sciences. This discussion, far from being exhausted, is a constant debate in the twenty-first century, assuming different designs. Meanwhile, different ways of thinking were developed, covering the classical binary themes (man x woman x heterosexuality homosexuality, public x private etc.), Thinking the body, desire, identities , and " emergence " and location of new subjects . Such questions were, and are still considered taboo in many cultures, and prejudices are still numerous. Some of these themes can be seen in the feature film *Tomboy* (France, 2011), directed and written by Céline Sciamma French, who in 2007 had already produced Naissance des Pieuvres (Water Lilies), addressing the theme of sexuality in childhood and adolescence.

Key-Words: Sexuality. Culture. Identity.

[15] Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná/UFPR.

O significado da palavra *Tomboy*, de origem estadunidense, refere-se à menina levada, traquinas, que se interessa por atividades masculinas, ou seja, às meninas que de alguma maneira se distanciam do padrão feminino. É exatamente esse o roteiro do filme: uma menina, Laure (de 10 anos, interpretada por Zoé Héran), que não apresenta o padrão de comportamento socialmente atribuído ao seu sexo, e que, por ora, assume outra identidade (Michaël). Embora *Tomboy* trate de questões já abordadas em outros filmes, o mais emblemático no cinema contemporâneo francês seria *Ma vie em Rose* de Alain Berlinger, seu formato singelo e ao mesmo tempo intenso e reflexivo lhe rendeu várias críticas positivas da indústria cinematográfica, materializadas com o recebimento dos seguintes prêmios em 2011: Teddy (Bear) Jury Award, no *Berlin International Film* Festival, um dos festivais mais importantes do cinema mundial e que desde 1976 oferta este prêmio à melhor produção dedicada a temática GLBT[16], melhor longa-metragem escolhido pelo júri no Torino *International Gay & Lesbian Film* Festival, melhor longa-metragem escolhido pelo público no San Francisco *International Gay & Lesbian Film* Festival, melhor filme do júri no *Philadelphia International Gay & Lesbian Film*, e melhor longa-metragem eleito pelo público do Festival Mix Brasil.

Visto isso, este ensaio busca analisar como é ficar na fronteira das construções sociais do masculino e feminino na sociedade contemporânea, apresentando algumas reflexões acerca da questão de identidade de gênero e sexualidade a partir de um diálogo estabelecido com o filme *Tomboy.* Para tanto, num primeiro momento será apresentada, ainda que de maneira introdutória, a discussão teórica que norteia as questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, perpassando pelos pressupostos gerais das teorias subalternas. Na sequência será apresentada uma descrição cronológica dos aspectos principais do filme, e, por fim, pretende-se, nas considerações finais, expor e propor algumas reflexões acerca de como pensar o "Outro" na sociedade contemporânea.

---

[16] Sobre a discussão acerca do circuito de festivais GLBT de cinema, bem como das variações quanto aos termos da sigla, ver "Os festivais GLBT de cinema e as mudanças estéticas-políticas na constituição da subjetividade", Bessa (2007). No Brasil a nomenclatura cunhada pelo ativismo dos movimentos sociais é LGBT uma sigla que designa lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Em algumas partes do Brasil, o T, que representa a presença de travestis e transexuais no movimento, também diz respeito à transgêneros, ou seja, pessoas cuja identidade de gênero não se alinha de modo contínuo ao sexo que foi designado no nascimento. A sigla LGBT foi substituída por LGBTS (o S significa simpatizantes) e atualmente a sigla mais usual é a LGBTTIS, que significa: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Intersexuais, sendo que o "S" de pode ser substituído pela letra "A" de Aliados ou ainda acrescido a Letra "Q" de *Queer* que não é muito utilizado no Brasil.

1 Aspectos gerais dos "saberes subalternos" para pensar os "outros" da modernidade

A primeira onda feminista ocidental ou movimento sufragista, ou ainda, feminismo de igualdade, articulou seus discursos ainda no final do século XIX e centrava-se nas reinvindicações de trabalho, voto, cidadania e educação. A segunda onda, pós-segunda guerra e, em especial a partir da década de 1960, intensificou de certa forma a discussão acerca da igualdade de direitos, mas estabeleceu os elementos da diferença, o que é comumente chamado de feminismos das diferenças. A precursora deste novo momento, ou seja, da "transição" do feminismo igualitarista para o feminismo centrado na mulher-sujeito, fornecendo os instrumentos necessários à politização das questões privadas, como afirma Adelman (2004), foi Simone De Beauvoir, com a publicação, em 1949, de "O segundo sexo", livro publicado em dois volumes - "fatos e mitos" e "a experiência vivida" – que apresentava um diálogo com a psicanálise, bem como o ponto de vista do materialismo histórico ao separar os fatos dos mitos. Toda a produção posterior a esta obra, de alguma forma, esteve ancorada no debate da psicanálise e do marxismo, tomando diversos delineamentos. Isso pode ser observado em "A mística feminina" de Betty Friedan, de 1963, quando critica, dentre outras coisas, o complexo de castração feminina, ou numa perspectiva defensiva da psicanálise pelas feministas, em Juliet Mitchell, feminista marxista clássica, com "Psicanálise e feminismo: Freud, Reich, Laing e a Mulher, de 1979. Enfim, Freud esteve nas críticas de tantas outras análises dessa onda, como em Kate Millet (Sexual Politics, 1970), Shulamith Firestone (A dialética dos sexos, 1970), etc. Com a inserção das militantes feministas na academia, deu-se, gradativamente, a passagem dos estudos das mulheres para os estudos de gênero, sendo este diferente do sexo, e representando a forma pela qual as características sexuais são representadas num contexto social, cultural e histórico (LOURO, 1997). Adelman (2009, p.196), salienta que uma importante contribuição da teoria feminista se deve ao fato de acrescentar a categoria de gênero, mostrando que as relações de gênero eram fundamentalmente relações de poder nas mais diversas esferas da vida social, e que o Estado não reproduz somente as relações de classe, mas também as relações de gênero.

Dentre as autoras que ganharam bastante destaque encontram-se Gayle Rubin e Joan Scott. Rubin criticou o feminismo acadêmico da época, afirmando ser uma teoria da opressão de gênero; abordou também a normatização da heterossexualidade, questão que será central na teoria *queer*, da qual ela tornará um expoente em estudos posteriores. Enquanto que Scott se destacou por discutir e conceituar gênero, salientando sobre a importância da leitura de Foucault nas teorias feministas (LAGO, 2010).

Ainda no contexto da segunda onda, com o colapso do colonialismo europeu, um importante campo de estudos passa a ser delineado: os estudos pós-coloniais, que assim como a teoria *queer,* foram nomeados de teorias subalternas, em referência ao conceito de Gramsci, em que os sujeitos não apresentam voz audível no sistema capitalista (MISKOLCI, 2009). O livro "Orientalismo", publicado em 1978 por Edward Said, pode ser considerado o principal impulsionador deste novo campo de estudos, centrando seu olhar sobre a maneira discursiva pela qual o "Ocidente vem historicamente representando o Outro colonizado" (ADELMAN, 2004, p.199), apresentando um paradoxo nos discursos: "no momento que o Ocidente conscientemente define o Oriente como aquilo que está "fora", como o Outro radicalmente diferente, torna esse Outro "não essencial" uma parte muito fundamental na constituição da sua própria identidade" (idem, p.201).

Uma importante referência dos estudos pós-coloniais é Stuart Hall. Em seu livro "Da diáspora: identidades e mediações culturais" de 2003, Hall ao expor o que seriam e quando teve início os estudos pós-coloniais apresenta os argumentos contrários a estes, para então localizá-los enquanto um novo campo de análise. Segundo Hall (2003, p. 107), o conceito "pós-colonial" pode auxiliar na descrição e caracterização da mudança nas relações globais, que marca a transição, irregular, da era dos Impérios para o momento da pós-descolonização, e também pode ser útil, aqui numa perspectiva mais simbólica, na identificação das novas relações e disposições do poder emergentes nesta nova conjuntura. Para ele, os estudos pós-coloniais não descreveriam apenas as sociedades descolonizadas, mas compreenderiam um processo global que marcou as sociedades colonizadoras e colonizadas. Nesse sentido, a transição para o pós-colonial seria caracterizada, dentre outras coisas, pela independência do controle colonial direto e pela política advinda da emergência das elites locais, administradoras dos efeitos contraditórios do subdesenvolvimento. Compreende, todavia, "o processo inteiro de expansão, exploração, conquista, colonização e hegemonia imperial que constituiu a face mais evidente, o exterior constitutivo, da modernidade capitalista europeia ocidental, após 1492" (idem, p. 112-113).

Desta forma, as categorias e conceitos empregados nestes estudos, segundo Adelman (2004, p. 204), "coloca uma nova ênfase na contribuição histórica dos grupos excluídos ou marginalizados pelos discursos convencionais e ainda, de certa forma, hegemônicos". As questões de gênero não se inseriam automaticamente dentro deste campo de análise, mas seus principais autores tenderiam a um maior reconhecimento e entrosamento com a perspectiva feminista (HALL, 2003 e BHABHA, 1994, apud ADELMAN, 2004). Neste caso, para Adelman, ao utilizar a perspectiva pós-colonial e

feminista de análise, via "desconstrução" dos binários, estar-se-ia questionando a própria categoria do Outro.

Uma terceira onda dos estudos feministas emerge ainda no final da década de 1980 nos Estados Unidos: a teoria *queer*. Os sujeitos *queer* são resultados de uma análise crítica e da desconstrução realizadas por autores pós-estruturalismo, tais como Foucault e Derrida, que de modo geral, pensam a noção de sujeito enquanto criação cultural e de discursos da linguagem. O termo *queer* foi cunhado por Teresa de Lauretis e indica anormalidade, desvio e perversão, embora mais tarde Lauretis tenha abandonado o termo com o argumento de ausência de significado (SANTOS, 2006). O objetivo desses estudos é estudar a dinâmica do desejo e da sexualidade nas relações sociais. Para tanto, criticam as análises sociológicas das minorias sexuais e de gênero, que tratavam a heterossexualidade como sinônimo de ordem social, naturalizando e mantendo a norma heterossexual. A heteronormatividade, resultado da naturalização da heterossexualidade, pode ser entendida como um conjunto de prescrições fundamentadoras dos processos sociais de regulação e controle, e que expressa as expectativas, demandas e obrigações dos indivíduos nas relações sociais. Esse processo é observado mesmo entre gays e lésbicas, que ao se denominarem ativo ou passivo numa relação sexual, referenciam as hierarquias sexuais e a relação heterossexual reprodutiva. Os estudos *queer* partem da desconfiança em relação aos sujeitos sexuais "estáveis", focando nos processos sociais hierarquizadores e classificatórios, ou ainda, nos processos sociais que normalizam os comportamentos. Nesse sentido, trabalham com sujeitos não localizados no presente e sem alternativas passadas (MISKOLCI, 2009).

Segundo Santos (2006), as ideias centrais da teoria *queer* são: as identidades são sempre múltiplas; qualquer identidade construída é arbitrária, instável e excludente (SEIDMAN[17] apud SANTOS, 2006); não há um abandono total da identidade como categoria política, mas seu significado permanece aberto à contestação, visando "encorajar o surgimento de diferenças e a construção de uma cultura onde a diversidade é acolhida" (idem, p. 6); postula que a política da homossexualidade centrada no "homossexual" acaba por reforçar a dicotomia hetero/homo, que fortalece o atual regime sexual estruturante das relações sociais ocidentais; a teoria *queer* pode ser vista enquanto uma proposta de teorização geral sobre a "sexualização dos corpos, desejos, ações, identidades, relações sociais, conhecimentos, cultura e instituições sociais" (SEIDMAN apud

[17] Epstein, Steven (1996), "A Queer Encounter: Sociology and the Study of Sexuality", *in* Steven Seidman (org.), *Queer Theory / Sociology*. Oxford: Blackwell, 145-167.

SANTOS, 2006). Frente a estas características gerais, Miskolci e Simões (2007, p.3) pontuam algumas diferenças entre os estudos *queer* e os demais estudos do gênero.

> Os estudos queer se diferenciariam dos estudos de gênero, visto como indelevelmente marcados pelo pressuposto heterossexista da continuidade entre sexo, gênero, desejo e práticas, tanto quanto dos estudos gays e lésbicos, comprometidos com o foco nas minorias sexuais e nos interesses políticos a elas associados. Cada uma dessas linhas de estudo tomaria, como ponto de partida, binarismos (masculino/feminino, heterossexual/ homossexual) que, da perspectiva queer, deveriam ser submetidos a uma desconstrução crítica. Queer desafiaria, assim, o próprio regime da sexualidade, ou seja, os conhecimentos que constroem os sujeitos como sexuados e marcados pelo gênero, e que assumem a heterossexualidade ou a homossexualidade como categorias que definiriam a verdade sobre eles. De modo geral, o sistema moderno da sexualidade é encarado, da perspectiva *queer*, como um conjunto de saberes e práticas que estrutura a vida institucional e cultural de nosso tempo. Daí a ênfase dessa teoria na análise dos discursos produtores de saberes sexuais que organizam a vida social suprimindo diferenças.

Beatriz Preciado (2011) entende o termo gênero enquanto conjunto de dispositivos sexopolíticos, e a sexopolítica é uma das formas dominantes da ação biopolítica no capitalismo contemporâneo. Ao falar sobre as vantagens teóricas e políticas da utilização da ideia de "multidão" ao invés de "diferença sexual" no contexto do movimento *queer*, afirma que o estudo da multidão *queer*, ou multiplicidade dos corpos, se afasta das teorias feministas que tratavam da identidade natural, homem ou mulher, e de práticas sociais, homossexual ou heterossexual, mas é resultado de uma confrontação reflexiva com as diferenças que tais teorias apagavam em face do favorecimento do sujeito político "mulher" hegemônico e heterocentrado. Desta forma, a política das multidões *queer* advém de uma posição crítica em relação aos efeitos normalizadores e disciplinares de toda forma identitária, de uma desontologização do sujeito da política das identidades que pode legitimar a ação política. A multidão não se baseia em diferenças sexuais, opõe-se às práticas paritárias derivadas de uma noção biológica da mulher, opõe-se às práticas republicanas de reconhecimento, e impõe a integração das diferenças no seio da república, logo, não há diferença sexual, mas uma multidão de diferenças.

Judith Butler, uma das teóricas *queer* mais populares no Brasil, considera o sexo e gênero como construções sociais, e afirma que as sociedades criam as normas que materializam o sexo dos sujeitos, mas que "os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta". Então, a autora discorre sobre sua teoria da performatividade, que de maneira geral quer dizer que as normas regulatórias do sexo possuem um caráter performativo, ou seja, possuem um poder contínuo e repetido de produzir o que nomeiam, repetindo e reiterando,

constantemente, as normas do gênero numa perspectiva heterossexual (LOURO, 2001). BUTLER (2006), porém, salienta que suas ideias se encaixariam em uma linha feminista, afirmando que não se pode narrar a história sobre alguém que rompe com a teoria feminista e se desloca ao *queer*, justamente porque não há rupturas, e sim a ocorrência simultânea delas.

2 O Longa-Metragem *Tomboy*

Figura 1: Cenas do filme *Tomboy*
Fonte: *Tomboy*, França, 2011.

O filme inicia-se com Laure e seu pai em um carro indo ao encontro da mãe, que encontra-se nos últimos meses da gestação, e da irmã (Jeanne, de 6 anos, interpretada pela atriz Malonn Lévana) em sua nova casa no subúrbio de Paris. No caminho, o pai permite que a filha sente em seu colo para tentar dirigir. Laure está vestindo camiseta azul, bermuda e tênis e possui cabelos curtos, o que parece tratar, ao telespectador desavisado, de um menino. Ao chegarem, Laure faz o reconhecimento de seu novo lar e a mãe a pergunta se ela havia gostado da cor do quarto, azul, afirmando ser sua cor preferida, e a menina responde positivamente. O quarto de Jeanne era um quarto típico de menina: rosa, com móveis também desta cor, repleto de bonecas e ursos, enquanto que de Laure parece ser mais "maduro", de uma pré-adolescente que gostaria de ser menino.

As irmãs brincam em casa, quando Laure avista de sua janela alguns meninos brincando e decide ir ao encontro deles. Como estes já haviam saído do local ao chegar, avista Lisa, que já a observava da janela. Lisa aborda Laure como se ela fosse um menino e, ao ser perguntada pelo seu nome, Laure diz ser Michaël. Neste momento, com esta mudança de identidade de gênero é que a trama se torna bastante delicada: em casa, aos olhos da família, trata-se de uma menina carinhosa e atenciosa, e na vizinhança, um menino diferente. Lisa apresenta Michaël às demais crianças que brincam, e somente ao retornar à sua casa, quando está tomando banho em uma banheira com sua irmã, fica evidente se tratar de uma criança do sexo feminino.

Figura 2: Cenas do filme *Tomboy*
Fonte: *Tomboy*, França, 2011.

Laure conta sobre seu dia à sua mãe e esta se espanta com a notícia de que ela havia feito amizade com uma menina, Lisa, já que o comum de Laure era ter amigos do sexo masculino. A mãe lhe dá uma cópia das chaves de casa, porém, o cordão que une as chaves é rosa, e Laure resolve substituí-lo por um cadarço branco de seu tênis, e então vai ao encontro de seus novos colegas. Brincam de verdade ou desafio e Michaël e Lisa, como penalidade do jogo, trocam os chicletes, e neste momento percebe-se que de alguma maneira sentem algo diferente uma pela outra. Na sequência, os meninos jogam futebol, enquanto que Lisa e Michaël apenas assistem, e a menina diz que Michaël é diferente dos outros meninos por preferir assistir a jogar. Laure observa atentamente os meninos cuspindo, e os que jogam sem a camisa, como se tentasse arrumar alguma solução para aquela situação, na qual enfrentaria mais tarde. Já em casa, Laure se olha no espelho, faz algumas poses ditas masculinas, observa seus seios, que, por se tratar de uma menina de 10 anos, ainda não se manifestaram, e treina cuspir, ou seja, verifica se ela poderia ser inserida no grupo do futebol. Feito isso, Michaël pede para jogar futebol com seus novos amigos, ficando retraído no início, mas depois cuspindo como os outros e tirando a camisa, e, portanto, se sentindo integrado ao grupo. Michaël se destaca no jogo, pois é bastante habilidoso. Na pausa da brincadeira, Michaël observa os meninos fazendo xixi e entra na mata para que possa ter sua privacidade e seu segredo mantido, mas um de seus colegas o vê, e ao se levantar com o susto, Michaël faz xixi nas calças, sendo motivo de risadas, e então, corre para sua casa. Lá, depois de se esconder da mãe para que ela não o visse naquela situação e tivesse que dar explicações e, depois de resolver o problema, Laure joga cartas com o pai, que lhe oferece cerveja para experimentar. Esta família possui o estereótipo da família perfeita, pais atenciosos e harmonia entre os filhos.

Laure, por não saber ao certo o que seu colega tinha visto na mata, se apenas que ela tinha feito xixi nas calças ou se ela fazia suas necessidades agachada, fato típico entre as meninas, decide passar o dia sem sair de casa. Lisa vai até a casa de Michaël para convidá-lo a brincar com ela na casa

dela e afirma saber que ele não havia saído de casa até o presente momento pelo ocorrido do dia anterior, porém, o diálogo termina por aí. Na casa de Lisa, os dois se divertem dançando, e a menina o convida a ir nadar no dia seguinte com os outros amigos. Na sequência, Lisa pede para maquiar Michaël, que permite. Lisa afirma que Michaël ficou lindo de menina, e esta é a mesma opinião da mãe de Laure quando ela retorna a sua casa.

Figura 3: Cenas do filme *Tomboy*
Fonte: *Tomboy*, França, 2011.

A questão que se apresentava a Laure neste momento era: como poderia se passar por um menino com trajes de banho? Foi quando teve a ideia de construir um pênis com massa de modelar de sua irmã e cortar o seu maiô, fazendo dele uma sunga. Olhando-se no espelho, percebeu que isso seria possível, e então foi nadar com seus amigos. No passeio, ocorre tudo bem, sem qualquer comentário acerca da situação delicada que Michaël havia passado no dia em que jogavam futebol e nenhuma desconfiança quanto ao seu sexo, e quando a sós, Michaël e Lisa se beijaram inocentemente.

No dia seguinte, Lisa vai novamente à casa de Michaël, porém, neste momento, o segredo de Laure estava prestes a ser descoberto, pois Jeanne atende a porta e Lisa pergunta se Michaël estava. A irmã fica pensativa, mas percebe que Laure dizia ser Michaël aos seus amigos. Ao ser questionada pela irmã sobre os motivos pelos quais Laure havia dito a Lisa que era Michaël, a menina desconversa, prometendo que, se Jeanne não contasse à mãe sobre isto, a levaria para sair com ela nos outros dias. Jeanne, ao ser integrada à vizinhança, afirma a uma colega que Michaël era um ótimo irmão e que a protegia sempre. Na mesa de jantar, perguntada pelos pais sobre o que havia feito naquele dia, Jeanne conta que conheceu várias pessoas, entre elas Michaël, e as irmãs se divertem com aquela situação.

Figura 4: Cenas do filme *Tomboy*
Fonte: *Tomboy*, França, 2011.

A situação chave para a descoberta do segredo de Laure acontece quando a menina se envolve em uma briga com um colega que havia empurrado Jeanne, já que a mãe deste menino vai à casa de Michaël conversar com sua mãe sobre o ato violento. A mãe de Laure dá um tapa em sua cara e a manda para o quarto. Mais tarde seu pai consola a menina dizendo que tudo iria se resolver. A mãe de Laure a força tirar a roupa que vestira e colocar um vestido para irem à casa do menino que havia apanhado dela; a menina reluta, mas acaba sendo levada pelas mãos até o local. Lá, as duas mães conversam, e na sequência, a mãe de Laure a leva até a casa de sua amiga Lisa, afirmando não ver outra solução para o caso, já que as aulas iriam começar e a verdade viria a tona. Ao chegarem lá, Lisa não se encontra, mas as mães conversam reservadamente, enquanto Laure fica na sala. Com a chegada de Lisa, as mães conversam com ela, e depois Laure vai para seu quarto. Neste momento, Laure corre e vai até a floresta, onde comumente brincava com seus colegas, retira o vestido, pois estava com suas roupas habituais por baixo dele, e observa o balançar das folhas das árvores, sentido a brisa daquele lugar, assim como acontece no carro quando se inicia o filme. Logo pendura o vestido em um galho e segue andando, quando avista um grupo de seus colegas comentando sobre o caso e Lisa está entre eles. Eles ouvem um barulho e saem correndo atrás de Laure, seguram-na e falam em verificar se de fato ela é uma menina. Tendo em vista a pressão por parte dos meninos, Lisa intervém resolvendo ela mesma a fazer a verificação. Os meninos comentam então o beijo de Michaël e Lisa, afirmando ser isto nojento, com o que Lisa concorda.

Depois desse episódio, Laure se recusa a sair de casa, prossegue sua vida com a família, que agora possui mais um membro: uma outra irmã. Laure observa Lisa de sua janela e resolve descer para conversar com ela. O filme termina com Lisa perguntando o nome de sua "nova"amiga.

Considerações Finais

Ao pensar a construção da identidade sexual enquanto construção cultural, social e histórica do próprio sujeito, ou seja, dessa construção num determinado contexto social e cultural, com determinados valores culturais, aos quais o sujeito reproduz ou subverte as normas pré-estabelecidas, observa-se Laure, que ao tentar romper com as fronteiras rígidas da sociedade, optando por uma "desconstrução" da identidade que lhe fora imposta, tendo em vista o desencaixe desta identidade com seus desejos e impulsos sexuais, vê-se constantemente coagida a integrar os padrões heteronormativos da sociedade patriarcal vigente. Na concepção de Hall o sujeito pós-estruturalista é sempre encarado como provisório, circunstancial e cindido. No filme não fica muito explícito o desejo de Laure por outro corpo (o único momento em que o falo - órgão masculino - lhe faz falta é quando a mesma vai usar trajes de banho para nadar e ela constrói um falo com massinha de modelar) e sim uma identificação maior com o pai e por brincadeiras e vestuários estabelecidos culturalmente para o público masculino. Em algumas cenas aparece toda a delicadeza maternal nos cuidados de sua irmãzinha, de forma que Laure/Michaël oscila entre trejeitos masculinos e feminino o filme todo.

Laure é coagida constantemente por ter inventado ser Michaël e a todo o momento lhe é imposto uma espécie de " jogo performático" para que a mesma cumpra o padrão da heteronormatividade imposto pela sociedade. Isso pode ser observado em alguns momentos do filme, mas é bastante evidente quando sua mãe determina que Laure se vista um vestido, ou seja, se vista "de menina" para provar aos outros "o que ela é": culpada por não aderir à moda heteronormativa, por não se interessar pelas brincadeiras impostas ao seu sexo, por ter se afeiçoado por uma pessoa do mesmo sexo que ela, enfim, por querer ser Michaël. Nesse sentido, é possível visualizar a teoria da performatividade de Butler (1993), em que a noção de gênero seria construída via "repetição estilizada do corpo, um conjunto de atos repetidos em um marco estritamente regulador que vai se sedimentando ao longo do tempo para produzir a aparência e a sensação de algo natural, permanente" (BUTLER apud Camargo e Marques Filho, 2008), já que o filme se encerra com Michaël tendo que ser Laure, tendo que ser o que a sociedade espera dela.

Como o filme *Tomboy* termina sem apresentar o desenvolvimento do posicionamento de Laure no decorrer de sua vida, já que não é incomum que esta "luta" ocupe a vida toda do indivíduo, o filme constitui-se num importante instrumento de reflexão do "outro", do (não) espaço, ocupado por ele numa determinada sociedade, entre tantas outras reflexões. Constitui-se também em uma importante forma de verificação de que esses episódios não se restringem aos países colonizados, mas que, assim como apresentamos anteriormente na perspectiva pós-colonial, que há um processo global que marca as sociedades colonizadoras – sendo a França de *Tomboy* – e colonizadas.

Por fim, cabe salientar que tanto as identidades sexuais como as identidades de gênero estão em constante processo de construção e transformação. E que a problemática da identidade de gênero observada em Laure, membro de uma família de classe média do subúrbio de Paris, reflete a angústia, as dúvidas, as discriminações e os medos de tantos outros nos mais diversos contextos.

Referências Bibliográficas

ADELMAN, M. *A voz e a escuta: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea.* Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2004.

BESSA, K. Os festivais GLBT de cinema e as mudanças estético-políticas na constituição da subjetividade". In: *Cadernos Pagu*, janeiro-junho de 2007 (pp. 257-283). Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/12.pdf. Acesso em: 16 de janeiro de 2012.

BUTLER, Judith. *Deshacer el dénero.* Barcelona: Paidós, 2006

CAMARGO, F. P; MARQUES FILHO, A. *Ma vie en rose*: identidade, corpo e gênero no cinema francês contemporâneo. *OPSIS* (UFG), v. 8 n 10, p. 78-98, 2008. Disponível em: http://revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/view/9294. Acesso em: 01 de março de 2012.

DE LAURETIS, Teresa (1991) Teoria Queer: Gays e Lésbicas Sexualidades. *Diferenças, a Revista de Estudos Culturais Feministas* 3, 2, pp.iii-xviii

FRIEDAN, Betty. *Mística feminina*. Petrópolis: Vozes, 1971.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Editora UFMG: Belo Horizonte: 2003.

LAGO, M. C. S. A psicanálise nas ondas dos feminismos. In: Carmem Rial; Joana Maria Pedro; Silvia Maria Fávero Arend. (Org.). *Diversidades: dimensões de gênero e sexualidade*. 1 ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010, v. 1, p. 287-306.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. In*: Estudos Feministas*, Florianópolis, 2/2001.

MISKOLCI, R. A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. In: *Revista Sociologias*, nº 21, junho, pp. 150-182. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MISKOLCI, R; SIMÕES, J. A. Dossiê: Sexualidades Disparatadas. In: *Cadernos Pagu,* nº 28, jan./jun. Campinas: 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332007000100002&script=sci_arttext#back2. Acesso em: 25 de fevereiro de 2012.

PRECIADO, B. Multidões *queer*: notas para uma política dos "anormais". In: *Revista Estudos Feministas,* v.19, nº1, jan./abr. Florianópolis: 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 02 de fevereiro de 2012.

SANTOS, A. C. Estudos *queer*: identidades, contextos e acção coletiva. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 76, pp. 3-15, 2006.

SOCIOLOGIA E FILME

UM RETRATO DO FILME IRANIANO "O JARRO": Questões sobre a insuficiência de recursos financeiros e humanos na escola

Jani Alves da Silva Moreira[18]

Ao focar este diálogo no debate acerca da dialética entre o filme *versus* a realidade apresentada, considero que a realidade pode também ser entendida como ampla, de espectro macro social. Envolve uma série de questões, dentre elas: sociais, culturais, econômicas, políticas, antropológicas, emocionais-afetivas, entre outras.

Nessa complexidade "teia social" (ELIAS,1992), o todo incorpora princípios que não podem ser delineados pelo exame das partes isoladamente. Assim, vemos o filme como ouvimos uma música (todo). Da mesma forma que a melodia da música representa uma estrutura que vai além da soma das notas individuais, há uma relação, entre estrutura e notas. Ao mesmo tempo, entre o som e a palavra há um abismo - uma trama complexa de relações, como já anunciou Brandão.

> [...] as relações entre o todo e a parte no mundo social representam um permanente desafio à inteligência, pois, frequentemente, a mudança de um plano ao outro não é meramente uma mudança de grandeza ou de um ponto de vista, mas, de substância ou qualidade (2000, p. 01).

Podemos interpretar o todo, o coletivo, o macro social, mas ainda permanecerão alguns abismos a serem compreendidos, o individual, o micro social. Eis que surgem nessa trama o grande desafio, o que eu chamo de uma tensão epistemológica, que requer um movimento teórico e definições acerca do método de análise. Assim como Brandão, também inquirimos: "Qual o melhor observatório do mundo social: a perspectiva próxima e de "dentro" ou a perspectiva panorâmica, do alto e de "fora da cena"?"

O recorte da reflexão acerca do filme "O Jarro"[19] está na formação e no papel do professor e da escola diante dos embates evidenciados pela falta de recursos financeiros e humanos. Não aprofundaremos nas questões macro sociais do contexto histórico-social-econômico e político do Irã

[18] Doutora em Educação (UEM). Docente Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM.
[19] Filme do cineasta iraniano Ebrahim Foruzesh. O filme foi premiado com o Leopardo de Ouro do Festival de Cinema de Locarno (Suíça), em 1994, e com o prêmio do júri da 18ª Mostra Internacional de Cinema de São Paulo.

apresentado na década de 1960/70, já que a narrativa se passa nos anos de 1967. Apenas ponderaremos questões gerais e relacionaremos com algumas questões também presentes no nosso tempo. Destacamos algumas analogias, comparações, como também algumas metáforas da vida real.

O cinema, enquanto narrativa fílmica permite o reconhecimento da realidade ao se mostrar como uma impressão da realidade (METZ, 1972), embora construído como exercício ficcional, ajuda a ver e escutar a nossa própria realidade mesmo quando nos apresenta um contexto particular e distanciado do nosso. Abre-se como uma janela em que os espectadores observam atentos para o desenrolar que se apresenta à frente, como algo revelador e como lugar de projeção - por identificação e/ou por oposição.

Dito isto, talvez possamos afirmar que o encaminhamento aqui é estabelecer uma analogia, ou seja, uma inferência que parte de um contexto particular que o filme apresenta para outra particularidade: a nossa política educacional, nossa educação, nossos dilemas e problemas.

Assim sendo, o recurso desta narrativa, pode ser utilizado como uma análise, de reconstrução e reconhecimento dos nossos próprios meandros do trabalho pedagógico educacional, da ação docente e como encantamento com esse fazer que se torna história e memória (também é uma vivência afetiva) e que pode ser compartilhado com diferentes públicos, tanto específicos como leigos em geral.

O filme iraniano apresenta um jarro como protagonista principal da narrativa. Em torno dele, está o professor como mediador da aprendizagem e dos conflitos. O papel do professor parece expandir-se diante de tantas impossibilidades e soluções causadas prioritariamente pela falta de recursos financeiros e humanos.

Observa-se um quadro de extrema pobreza no filme, agravada pela geografia local, onde a paisagem desértica implica em escassez de água potável. Assim saliento questões referentes a falta de recursos financeiros e humanos na escola. Um simples ovo de galinha, na comunidade retratada, figura como artigo requintado que só pode ser usufruído por poucos.

Neste filme iraniano o diretor expõe as mazelas de uma região afastada do centro populoso do Irã. A ausência de recursos financeiros na escola gera toda a dificuldade para uma gestão eficiente da prática pedagógica. Mediante o contexto de extrema necessidade, reporto-me a uma questão central e difícil de conceituar: a qualidade da e na educação.

Até mesmo no Brasil, quando falamos de Qualidade da Educação falta-nos uma conceituação na própria legislação educacional. Temos a definição dos indicadores de qualidade: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos

profissionais da escola, ambiente físico escolar[20]; porém não temos a almejada qualidade nesses indicadores em toda a parte do país.

Basicamente, entendemos que uma educação de qualidade deve apresentar professores competentes e bem remunerados, estrutura educacional adequada (espaço e condições físicas estruturais), bons materiais pedagógicos, equipe de profissionais bem formados e competentes, alunos com aprendizagem efetiva, que gere bons resultados. Hoje temos índices para avaliar a aprendizagem e desenvolvimento. Comparações entre escolas e países por meio de uma política de ranqueamento.

No filme, evidenciou-se a total ausência e carência de recursos (financeiros e humanos) para o desenvolvimento da aprendizagem. Todavia, permanece a presença da imagem de um professor dedicado em resolver seus conflitos, desejoso de realizar o seu trabalho. Executa seus planos de aula a partir das necessidades que surgem. Um exemplo disso é retratado na cena em que o professor solicita que os alunos tragam ovos no dia seguinte, e reforça seu pedido prometendo um bônus na nota em artes para os ovos que fossem apresentados com desenhos feitos pelos alunos.

O que me parece é o predomínio de um pensamento naturalizado acerca do papel do professor. Mesmo diante da ausência de recursos, a narrativa ressalta que um professor competente, dedicado e esforçado poderá salvar o caos instituído na escola e alcançar resultados educacionais satisfatórios, bem como, ensinar uma moral e bons costumes ideais para uma sociedade.

Sobre este aspecto salientamos a importância de se pensar nas estratégias ou modos de ação por meio do planejamento escolar. O filme denota um planejamento flexível que está aliado a solução dos conflitos e problemas. A participação dos alunos no decorrer do processo de resolução do dilema escolar específico de "O Jarro", sem dúvida, está carregada de significado pedagógico. Pode ser vista quase como uma metáfora do engajamento do professor na tarefa de ajudar o educando a despertar para o seu próprio papel na construção da vida e superação de limitações. O professor, diante dos dilemas, desenvolve meios para que os alunos e seus familiares participem da situação. Utilizará de estratégias para provocar o interesse e engajamento frente às dificuldades.

Quantos professores agem desse modo? Diante de tantos dilemas e insuficiências de recursos, o que nos mantém na carreira profissional docente? Utopia? Me parece que temos uma necessidade posta: a busca pela nossa realização diante de tanta ausência de valorização da profissão, de

[20] Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. *José Marcelino de Rezende Pinto. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. V. 22, n. 02, 2006.

incentivos, de recursos financeiros.... Fica presente algumas questões sem respostas: Aonde está a realização da profissão docente? O que nos faz persistir na carreira?

Parece que os professores estão à procura do seu valor, de quem realmente são no processo educativo. Diante de tanta ausência de sentidos e valores, caminhamos para um processo de busca de novas significações para a profissão docente. No filme, sinto o professor também "perdido", em busca de si nas suas improvisações, solitário, marginalizado...

No desenrolar da história, dos conflitos e condições de carências que o filme retrata, o professor exerce um papel centralizador. A única ponte possível para a superação e a mudança da realidade dos indivíduos daquela comunidade. Vale ressaltar que o professor não é o único a contribuir na aprendizagem significativa dos seus alunos.

Em algumas cenas observamos que o professor foi acusado pelos familiares dos alunos de estar se aproveitando do cargo para tirar vantagem pessoal – no caso, comer as gemas dos ovos cujas claras destinavam-se ao conserto do jarro. Em outra cena retratada ocorre o boato de que o professor estaria se aproveitando da boa vontade de uma das mães dos alunos, que decidiu angariar fundos para a compra de um jarro novo.

De forma muito marcante, o desenvolvimento da narrativa deixa evidente que as intenções do professor são as mais honradas. Primeiro ele reparte a geleia que recebeu de presente de sua mãe com seu colega de quarto, e, depois, ele prepara uma omelete com as gemas, repartindo-a entre os alunos. Finalmente, ao acabar-se a omelete, ele reparte o que restou de sua geleia entre as crianças que haviam ficado sem sua parte, permanecendo ele próprio sem comer nada. É impossível assistir a essa sequência de cenas sem meditar sobre o fato de que a tarefa do professor é repartir com seus alunos muito mais do que conhecimento; é oferecer um pouco de si mesmo, de sua vida, é doar-se pelo ato educativo. Outra cena muito representativa dessa ideia é a que o professor cuida da criança que caiu no córrego. Nesse momento, a figura do professor no filme chega a associar-se à figura de um pai.

Vale salientar que o contexto denota a precarização do trabalho do professor. Entendemos por precarização o processo de precariedade, falta de condições adequadas para a realização do trabalho do professor. São as distintas formas de rebaixamento salarial, degradação das condições de trabalho e a ausência ou retirada dos direitos trabalhistas. No filme a precarização oriunda da carência geral, na estrutura local, geográfica, a falta de recursos estruturais, financeiros e humanos. A sala é multiseriada, faltam professores.

O que torna uma profissão precarizada? Ricardo Antunes (1995) aborda que, apesar da presença marcante do trabalho precário no capitalismo, a precariedade se "metamorfoseou", pois passou a ter um lugar estratégico na lógica de dominação capitalista. Deixou de ser algo periférico ou residual,

para se institucionalizar em todo o mundo. A precarização, assim, deve ser entendida como algo inserido em um contexto liberalizante que busca, dentre outras coisas, transferir responsabilidades, antes do empregador, ao trabalhador.

No filme, as condições de trabalho precarizado do professor desencadeiam toda a resolução de conflito. A ausência de recursos, o descaso do Estado são determinantes para impedir o transcorrer da dinâmica pedagógica. Produz problemas que delinearão toda a ação docente, na busca por solucionar a falta do jarro e conectado ao conflito estão as relações humanas. Estas também são conflituosas para o professor e acabam por ser desafiantes na sua prática educativa. Abre o leque de ações e atitudes que o professor estabelecerá junto às famílias com intuito de também educar e ser um agente social naquele lugar. Sua função parece ultrapassar o ato educativo na sala de aula. Há uma metamorfose do seu papel: Pai, gestor, bombeiro, enfermeiro, merendeiro, etc.

Diante das observações evidenciadas, aferimos que os problemas retratados na aldeia do deserto do Irã demonstram a ausência de políticas públicas para a educação. Descaso total do Estado, num país com riqueza petrolífera imensa, mas que não promove condições nem para substituir um jarro quebrado e, é claro, pagar o salário do professor de forma condigna e em dia.

Destacamos ainda a contradição entre a solidariedade humana *versus* ausência de políticas públicas como prioridade. A única possibilidade imediata para a solução do problema foi buscar ajuda junto à comunidade, as famílias. Ao solicitar os ovos, cal e cinzas, o professor se depara com outros conflitos junto às famílias. A não participação, a desconfiança, o descrédito atribuído, os boatos. Essa situação instiga o professor e o faz permanecer firme no seu objetivo. Com isso, deixará lições humanitárias para seus alunos de que os conflitos gerados não passam de inverdades.

Tal situação nos faz pensar nos mecanismos atuais de parceria, solidariedade, atuação do terceiro setor, de empresas, como formas convidativas. Por meio de políticas focalizadas e de equidade promoverão formas de ajudas temporárias em escolas brasileiras. Políticas de espetáculo que movem a ajuda de milhares de pessoas. Mecanismos estes, também originários da ausência de recursos públicos adequados para uma educação de qualidade e condigna no Brasil.

Referências

O Jarro (The Jar). *Irã.* 1994, 182 min. Dirigido por Ebrahim Foruzesh.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.* São Paulo: Cortez, 1995.

BRANDÃO, Zaia. *Para além das ortodoxias: a dialética micro/macro na sociologia da educação.* 2000. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te14.PDF

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos.* Rio de Janeiro: Zahar, 1992

METZ, C. *A significação no cinema.* São Paulo: Perspectiva, 1972.

PINTO, M. R. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.* V. 22, n. 02, 2006.

ARTIGO

SOCIEDADE CIVIL, TERCEIRO SETOR E ONGS:
esboço de alguns termos

Marina Félix de Melo[21]

Resumo: O presente ensaio recorre as dimensões analíticas de sociedade civil e terceiro setor utilizadas nos estudos sobre Organizações Não-Governamentais. Realizamos um esboço das principais entradas teóricas necessárias ao enquadramento epistemológico da sociedade civil, a considerar os limites de conceitos que são repensados quando em etapas práticas de pesquisa, em que as conjunturas verificadas nos campos de investigação apresentam-se como categorias plásticas complexas.

Palavras-Chave: Sociedade Civil. Terceiro Setor. ONGs.

CIVIL SOCIETY, THIRD SECTOR AND NGOS:
Outline on Some Concepts

Abstract: This paper aims about the analytical dimensions of civil society and third sector used in Non-Governmental Organizations studies. We carried out a text of the main entrances to the necessary theoretical epistemological framework of civil society, considering the limits of concepts that are revisited according to the practices researches, where we have plastics and complexes contexts.

Key-Words: Civil Society. Third Sector. NGOs.

O presente texto é parte integrante da tese de doutorado em sociologia intitulada "Profissionalização nas Organizações Não-Governamentais" (2013), na qual analisamos as consequências do atual processo de profissionalização institucional das ONGs. Neste percurso, pontuamos um panorama contextual em que essas entidades se inserem, do qual buscaremos tratar nestas páginas.

[21] Doutora em Sociologia pela Universidade de Pernambuco/UFPE. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas/UFAL.

É recorrente o desenvolvimento de modelos de apresentação descritivos do que são ONGs, de que elementos sociais são compostas. Graças a isso, investigações como a que propusemos se fazem possível, haja vista que desses quadros diversos pudemos recortar nosso objeto de estudo. Entretanto, evitaremos seguir a mesma regra por razões de foco e porque, justamente, já existe bibliografia especializada sobre o tema, a exemplo das obras de Coelho (2001), Landim (2002), Tachizawa (2002) dentre muitas outras. Se por um lado não desenvolveremos nestas páginas uma tipologia sobre as ONGs, passaremos por alguns pontos que consideramos pertinentes na localização destas entidades atualmente.

A Associação Brasileira de ONGs, a Abong, realizou uma consulta nacional acerca da efetividade do trabalho de instituições ligadas ao desenvolvimento seguindo um modelo já ocorrido de diversos países que se deparam com questões sociais semelhantes, bem como com o crescimento de organizações do terceiro setor. Desses países, quinze estão na África, dezessete na Ásia e Norte da África, quatro na Europa do Leste, duas no Pacífico e doze na América Latina e Caribe, de acordo com dados fornecidos pela própria Abong[22], que participa de assembleias mundiais para compartilhar os resultados obtidos em cada local. Ainda em 2011, em São Paulo, a Abong realizou a Consulta Nacional do Fórum Aberto para efetividade do desenvolvimento das Organizações da Sociedade Civil (OSCs). Nessa, pessoas de diferentes partes do mundo tiveram acesso digital ao evento e participaram com perguntas, fomentando os debates sobre cidadania participativa, cooperação internacional, desafios de promoção de políticas públicas, raça, gênero, impactos do trabalho etc. A lógica do evento seguiu adiante e foi reprisada em vários locais, como na República Dominicana naquela mesma época.

Poderíamos mencionar uma infinidade de livros produzidos nos últimos dez anos sobre tais campos de investigação[23], a exemplo da obra "*Organizaciones de la sociedad civil y desarollo local*" (2006) na qual Adriana Rofman e Alejandro Villar analisam a partir das experiências argentina e uruguaia a multiplicação de promoções de desenvolvimento local tomadas por governos locais e/ou nacionais e que findam por ser referências no tocante à formulação de políticas públicas. Ainda que tal discussão se debruce em uma preocupação mais ampla que a da presente tese, o problema de onde os autores partem, o de perceber a centralidade do tema de desenvolvimento local, já encontra um cenário de debate acadêmico crítico e, sobretudo, politizado.

---

[22] ABONG. Abong realiza consulta nacional sobre a efetividade do trabalho das organizações da sociedade civil em prol do desenvolvimento. Disponível em: http://www.abong.org.br/noticias.php?id=3487. Acesso em: Mar. 2011.

[23] Ver Abong/Publicações: http://www.abong.org.br/publicacoes.php. Acesso em: Mar. 2011.

O Que Há Dentro da Sociedade Civil?

É notável o aumento da produção científica acerca de temas relacionados à sociedade civil, uma vez que a investigação sobre capital social, redes, solidariedade, associações, ONGs, economia solidária, saúde pública etc., tem ganho espaço dentro da sociologia, pois muitos destes termos, que embora pareçam novos no vocabulário acadêmico, têm sofrido reelaborações em seus significados, isto é, vêm acompanhando uma série de mudanças sociais vividas na Argentina, no Uruguai, no Brasil, em Portugal e no mundo. Em certa medida, a preocupação de partida dos atuais debates acadêmicos acerca da temática reside no fato de como vem sendo tratado o termo "sociedade civil" por autores que discorrem sobre esses vários *links* citados acima, pois, se recorrermos a alguns textos básicos de cada um destes conceitos, perceberemos como sociedade civil pode ter diversos significados, desde um grupo solto de indivíduos espalhados em uma sociedade até um grupo coeso que passa a representar politicamente certos interesses.

No caso mais específico e curioso da sociedade civil, seu termo ganhou espaço mundial tanto na universidade como no jornalismo político sobretudo a partir da segunda metade da década de 1970, haja vista à corrosão da ditadura militar e o surgimento de movimentos sociais na época, a exemplo do sindicalismo na região do ABC Paulista no sudeste do Brasil. A noção de sociedade civil apresenta-se como uma categoria explicativa da própria sociedade, ao articular os diferentes grupos e classes nos níveis econômico, político, cultural, ideológico, ou mesmo na formação da opinião pública. De origem hegeliana, esse conceito foi utilizado de formas distintas por Marx e Gramsci (PORTELLI, 1990, p. 19-22), porém, no sentido comum que o vincula à ideia de sociedade burguesa ou de classes (FERNANDES, 1982, p. 03). O essencial a destacar aqui, contudo, é que a funcionalidade do conceito de sociedade civil serve para compreender como ONGs, por exemplo, se articulam com os níveis do Mercado e do Estado, a refletir a divisão entre os grupos sociais, seus momentos de aproximação, cooperação ou de tensões e conflitos; como o capital social se realiza dentro dessa chamada sociedade civil ou como as redes sociais interagem neste cenário.

O conceito *gramsciano* de sociedade civil estabelece uma íntima relação com o que poderíamos chamar de "sociedade política". Para Gramsci, a sociedade civil seria o momento de coesão da sociedade política (ou Estado), ou seja, o momento em que é garantida a hegemonia em relação ao projeto de sociedade dos grupos dominantes, que controlam o aparelho do Estado. Nesse sentido, sociedade civil e sociedade política, apesar de distintas e guiadas por lógicas diversas, apresentam entre si um vínculo orgânico e influências recíprocas. No plano mais geral de análise da sociedade de classes (ou sociedade civil), o elemento político estará sempre presente em uma tal

perspectiva, de modo que a análise interna a cada uma de suas instituições deverá estar respaldada pela consideração do fator político.

Na obra de Giovanni Semeraro, *Gramsci e a Sociedade Civil* (1999), o autor tece sobre o conceito original de sociedade civil em Gramsci, a revelar sua densidade política, sendo esta uma espécie de arena da luta de classes, na qual existe uma luta pela hegemonia e por isso ela não é o oposto de Estado, mas, juntamente com a sociedade política, um de seus momentos constitutivos. Semeraro coloca como nem tudo o que é proveniente da sociedade civil pode ser interpretado como "bom" (ela pode ser hegemonizada por uma elite em busca apenas dos interesses de sua classe, por exemplo) e nem tudo o que provém do Estado é "mau". "Somente uma concreta análise histórica da correlação de forças presentes em cada momento pode definir, do ângulo das classes subalternas, a função e as potencialidades positivas ou negativas tanto da sociedade civil como do Estado." (SEMERARO *apud* COUTINHO, 2007). Desta maneira, observamos como na obra gramsciana sociedade civil não é um conceito apolítico ou asséptico, pois tem uma dimensão nitidamente política, o que para Carlos Nelson Coutinho significa que Gramsci "supera dialeticamente os conceitos de seus interlocutores e constrói uma originalíssima noção de 'sociedade civil', que aparece como eixo articulador de uma nova teoria política marxista" (SEMERARO, 1999).

No Dicionário de Política de Norberto Bobbio encontramos uma espécie de síntese sobre o conceito de acordo com o pensamento dos jusnaturalistas, de Rousseau, Hegel, Marx e uma breve análise sobre este fenômeno atualmente. Sociedade civil na forma mais original, do pensamento jusnaturalista, se define como o oposto de sociedade natural, passando a ser sinônimo de sociedade política, que neste caso significa Estado. De acordo com Alcides Monteiro: "Diferentemente da sociedade tribal, 'civil' porque civilizada e organizada segundo a regra da lei (...)" (MONTEIRO, 2002, p. 151). Lock e Kant são clássicos que escreveram sobre a necessidade de o homem sair de seu estado de natureza e entrar em um estado civil, em um corpo que se liga aos demais. Há também de se levar em consideração que a sociedade civil, por si só, distingue-se do conceito de sociedade religiosa. Bobbio coloca que se há uma distinção clara (nesta linha de pensamento) entre sociedade civil e sociedade natural, há uma diferença "interna" entre a primeira e as convenções religiosas, pois tratamos aqui de diferentes tipos de poderes que regem as sociedades. O "viver civil" é defendido por Hobbes de forma tenaz. Nele, encontraríamos as qualidades da razão, paz, segurança, riqueza etc. Rousseau (1754), por sua vez, distingue o "ser civil é ser político" e o "ser civil é ser civilizado", dessa maneira, podemos dizer que a sociedade civil para Rousseau está ligada a este fator de ser civilizado. O autor não atrela a sociedade civil ao Estado e à política e, para ele, o homem é capaz de gerar um estado de guerra que se aproxima do estado de natureza.

Em contrapartida, no pensamento hegeliano observamos a separação entre família, sociedade civil e Estado. Bobbio denota que sociedade civil não é mais sinônimo de Estado, mas sim um de seus momentos preliminares. Para Hegel, a sociedade civil torna-se Estado quando as partes da sociedade, que se dissolveram com a família, se unem a formar um conjunto orgânico. Todavia, autores mais recentes como Cohen e Arato (1992) já adiantam que a sociedade civil tende a se tornar o centro de uma teoria social e política crítica em sociedades nas quais a economia de mercado vem a emergir consideravelmente, como no caso brasileiro. Enxergar a sociedade a partir de um modelo tripartide, que distingue sociedade civil do Estado e do Mercado, passa a ser uma linha de pensamento desses autores que enxergam a sociedade civil como uma esfera de interação social entre o público e o privado, ligada ao âmbito da família (esfera íntima), à vida associativa, aos movimentos sociais etc. Dessa forma, nota-se o cuidado em distinguir a sociedade civil das demais esferas e fazer com que ela não venha a ser interpretada, por exemplo, como sinônimo de partidos políticos ou parlamentos. Salientamos ainda que Cohen e Arato não colocam a sociedade civil em oposição ao Mercado e ao Estado, pois, o que os autores propõem é uma mediação entre estas três esferas, na qual a sociedade civil pode exercer influência sobre às demais, uma vez que uma relação antagônica entre si e estas só ocorre quando a mediação entre os três atores fracassa ou quando o Estado e o Mercado findam por excluir as influências de iniciativas das organizações sociais, das discussões públicas que visam à participação etc. (COHEN E ARATO, 1992).

Apesar das várias preocupações esboçadas pelos autores que lidam com a noção de sociedade civil e das múltiplas conceituações que tal termo carrega, vale destacar que, como versa Philippe Chanial (2004), seria um erro idealizar a sociedade civil, mesmo com toda a relevância que o conceito nos traz. Ela não tem plena independência em relação ao Estado, principalmente no presente cenário, no qual atuam os três setores conjuntamente, e também não pode ser apartada da vida política (como já adiantava Gramsci), isto é, da interação. Corroboramos com Chanial que não podemos estimular a participação de maiorias em associações sem o auxílio do Estado e que a sociedade civil não pode reduzir-se ao slogan de "contra Estado", pois ela é marcada por fragmentação e descontinuidade e por isso não pode realizar sua missão de "salvar o Estado democrático" sem a ajuda deste. Assim, o Estado deve contribuir especialmente para a democratização da sociedade civil, afrontando os problemas de desigualdade existentes no mundo associativo. Dito em outras palavras, Chanial observa a importância de uma sociedade civil associativa internacional como uma "guardiã da indivisibilidade dos direitos" e que possa garantir todos os direitos para todos e por todos. (*Ibid*, p. 70).

O conceito de democracia, assim como o de sociedade civil, é bastante difuso. Os termos democracia participativa e participação social tomam cada vez mais espaço nas discussões sobre sociedade civil. Como denota Aécio Matos (2006), uma das principais hipóteses de partida sobre o que é democracia está no fato de que existem condições objetivas como renda, estabilidade econômica, capacidade de mobilização dos movimentos sociais, acesso da população à saúde, educação, dentre outras, que caracterizam um Estado democrático, não obstante, o fato de haver um Estado de direito a organizar as instituições democráticas também é importante, mas não é suficiente para que a democracia se consolide em uma sociedade. De acordo com Matos, a concepção de democracia como "governo do povo" nos leva a falsas interpretações, a exemplo de imaginar que o povo estaria no poder e as decisões políticas emanariam diretamente desse povo. (MATOS, 2006, p. 185). Existe uma diferença crucial entre democracia direta e democracia representativa. Nas palavras do autor: "A democracia direta, cujas referências à tradição estão na república grega, compreende a autoridade política associada ao exercício direto do poder do povo para tomar decisões nos assuntos de interesse comum" (*Ibid*, p. 185). Assim, a democracia direta não pode ser associada aos modelos atuais de democracia participativa, embora venha sendo marcada nos últimos séculos por permanentes crises e movimentos revolucionários e, como coloca Matos, tais crises se originam não apenas devido ao contexto nos quais esse tipo de democracia tenta se enquadrar, mas também pelos problemas de sua aplicação (insatisfação pública).

Atualmente observamos nos debates sobre democracia, cidadania, solidariedade, participação, capital social, comércio justo[24] etc, uma confusão entre os termos sociedade civil e terceiro setor. O terceiro setor, que é parte da sociedade civil, desempenha atividades a partir da ideia de gestão social para dar conta de suas missões e, como estas são de tipos variados, ele abrange um conjunto de ações, pressões políticas e benfeitorias sociais, que finda por deixá-lo com uma conceituação também difusa. Entretanto, de acordo com Eloísa Cabral (2006), "essa concepção teórica possibilita olhar o TS, como uma realização desta área intermediária do sistema de mistura de proteção social, e não, instrumentalmente, como um limite funcional de características organizacionais" (CABRAL, 2006, p. 210-211). A autora propõe uma conceituação de terceiro setor para além das características habituais que apenas consideram estas organizações como sendo não lucrativas e voluntárias, pois

[24] Sobre comércio justo ver: CARY, Paul. "O comércio justo e a reinscrição da economia: as dimensões políticas do comércio justo". In: *Revista Estudos de Sociologia.* Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. Vol. 10, nº 1 e 2. Recife, 2004.

com essa "mistura" dos termos e conceitos, deveríamos antes enxergar o terceiro setor dentro do espaço público, a compor a sociedade civil, pois ele engloba as relações entre o público e o privado ou entre o econômico e o político. Em outras palavras, o que Cabral sugere é a superação de um suposto engano conceitual de imaginar que o terceiro setor pode representar a sociedade civil, pois tratam-se de diferentes considerações (*Ibid*). Corroboramos com a autora que terceiro setor e sociedade civil não são sinônimos, mas acrescentamos que a primeira está contida na segunda, porém, isso não significa que o terceiro setor não possa representar a sociedade civil em determinadas instâncias, pois, nele, encontram-se condensadas maneiras substanciais de expressão social, ou seja, o terceiro setor pode ser um veículo de disseminação da própria noção de sociedade civil e, algumas vezes, desenvolve o potencial de materialização dos ideais dessa.

Da mesma forma, apenas a título de exemplificação da dificuldade terminológica (sobre o que nos referimos), há o problema em diferenciarmos instituições do terceiro setor com movimentos sociais, a ver do contexto em que se empregam. Os movimentos sociais também são instituições não-governamentais fora do aparato formal de Estado, sem fins-lucrativos, autônomas e autogovernadas. (COELHO, 2001, p. 77). Entretanto, o elemento distintivo que seguiremos nessa tese para não confundirmos terceiro setor com movimentos sociais será o de que os movimentos sociais compõem um cenário político diferenciado e, embora as entidades de terceiro setor, as ONGs, estejam inseridas em contextos políticos e que não sejam amorfas a tal cenário, os movimentos sociais são marcados por serem movimentos reivindicatórios os quais tendem a dirigir-se ao Estado pressionando-o e exigindo que o forneça um certo serviço ou um certo bem (*Ibid*, p. 77).

Os limites entre conceitos encenam-se de maneira tal que em grande maioria das ocasiões não sabemos como abordar um tema mediante fenômenos sociais que são, em realidade, mais do que fenômenos do qual se originam diferentes conceitos haja vista a pluralidade e a visibilidade que impõem ao mundo acadêmico. Saber, à guisa de exemplo, que existem múltiplas maneiras de conceber sociedade civil não nos dá, em si, pressupostos alicerçados para que escolhamos uma dentre as várias para entendermos o que é a sociedade civil e trabalharmos a partir de suposto ponto sólido. Pelo contrário, o principal resultado desse esforço de lidar com temas de conceituação difusa reside em elaborarmos tipos ideais, ou tipificações metodológicas, a solidificar nosso objeto de estudo que, justamente por se tratar de um objeto sociológico, já possui intrinsecamente a característica de ser plástico, contextualizável. Entretanto, aqui cabe mais uma questão que, por vida, está contida na metodologia das ciências sociais: a de sabermos sobre que elementos devemos resumir para uma tipificação de conceitos em determinados temas de abordagem. Posto que não objetivamos neste

texto realizar tal modelo tipificador, abordaremos algumas das questões práticas contidas na problemática do terceiro setor como um recorte histórico-conjuntural.

Terceiro Setor e ONGs: Do Que Falamos?

Ruth Cardoso, ao tentar articular essas mesmas questões às quais nos colocamos sobre "o que é o quê" quando pensamos em sociedade civil, objetivou em artigo "Fortalecimento da sociedade civil" (1997) compilar algumas noções da tendência que à altura da década de 1990 parecia ser o tempo de auge das potencialidade da sociedade civil em um contexto de relações próximas com organizações não lucrativas, não estatais. A autora, que neste ano ocupava a presidência do Conselho da Comunidade Solidária ao mesmo tempo em que se relacionava publicamente com o governo na posição de primeira dama brasileira, disserta como em tal contexto não existiam noções claras do que fosse o terceiro setor, nem mesmo para os atores da cena. Cardoso (1997) elabora uma analogia interessante sobre a posição de incógnita do terceiro setor com a de incógnita do terceiro mundo. Se, ao passo dos anos 1950, havia uma distinção pontual entre o que eram Primeiro Mundo e o Segundo Mundo, não se sabia ao certo do que tratava-se o Terceiro, embora fosse elucidado a dependência deste último aos dois primeiros.

> Recorremos hoje à expressão Terceiro Setor para distingui-lo do Primeiro, que é o setor público, e do segundo, representado pelas atividades lucrativas. Com essa denominação, queremos também enfatizar o caráter autônomo e inédito desse algo novo que está mudando a sociedade e que se define por não ser nem governo nem empresa, por não querer submeter-se nem à lógica do mercado nem à lógica governamental (CARDOSO, 1997, p.08).

Ao mesmo tempo em que não podemos dizer que o terceiro setor é Estado ou Mercado, existem controvérsias já percebidas desde a década de 1990 que liga a questão da identidade dessas organizações a seus problemas mais pontuais e práticos de sustentabilidade e, sobretudo, da profissionalização que, embora não seja característica exclusiva do Estado e do Mercado, é notada de maneira cada vez mais expressiva nas ONGs, o que as confere modelos de reelaboração de atividades, bem como no lidar cotidiano com os primeiros dois setores. Essencialmente, embora sejam necessárias e importantes essas categorias de Primeiro, Segundo e Terceiro setores, sabemos que a realidade que os liga os pluraliza, havendo, por exemplo, mais que um terceiro setor, justamente pelas contradições de sua unidade, de sua formação. Pois, falemos em "terceiros setores" só por um instante a pensar que essas instituições formam um campo marcado "por uma irredutível diversidade

de atores e formas de organizações" (*Ibid*, p. 08) ainda depois de 2010. Embora passados mais de 15 anos da escrita do texto de Cardoso, alguns elementos se conservam ao longo do desenvolvimento desse quadro histórico.

> Na década de 80 foram as ONGs que, articulando recursos e experiências na base da sociedade, ganharam visibilidade enquanto novos espaços de participação cidadã. Hoje percebemos que o conceito de Terceiro Setor é bem mais abrangente. Inclui o amplo espectro das instituições filantrópicas dedicadas à prestação de serviços nas áreas de saúde, educação e bem estar social. Compreende também as organizações voltadas para a defesa dos direitos de grupos específicos da população, como as mulheres, negros e povos indígenas, ou de proteção ao meio ambiente, promoção do esporte, da cultura e do lazer. Engloba as múltiplas experiências de trabalho voluntário, pelas quais cidadãos exprimem sua solidariedade através da doação de tempo, trabalho e talento para causas sociais. (...) (*Ibid*, p. 08).

Se esses elementos, aqui descritos há mais de uma década, ainda são os mesmos que compõem as atividades mais comuns das ONGs e partindo do princípio que, no Brasil, elas já possuem uma larga história desde o fim da ditadura militar, é no mínimo estranho que as ONGs não tenham desaparecido, afinal, se elas surgem para resolver problemas, deveriam desaparecer na medida em que tais problemas fossem resolvidos (se fossem resolvidos). Essa caracterização visionária de terceiro setor, ou melhor, da morte do terceiro setor, contracena menos a cada dia nas instituições, não apenas porque mais e mais ONGs surgem, crescem e morrem a todo instante, mas sim porque seus estados de gerência cada vez mais elaborados e inseridos na lógica dos dois primeiros fazem parte de um universo político e financeiro. Logo, uma vez que as ONGs atualmente não têm morrido por resolverem os problemas aos quais se propõem (vulnerabilidade infantil, saúde etc), e contracenam na sociedade à luz de diferentes personagens, absorvem problemas dessa sociedade em sua própria função, como a questão da ocupação, do trabalho, pois, passam a ser um modelo de serviço social para além das atividades às quais se lançam, às suas missões propriamente ditas. É possível que seja nesse ponto, do papel de produção imaterial para além de seus objetivos formais, de seus editais, no qual resida a maior complexidade do terceiro setor atualmente. Na Revolução Industrial, estava mais em cheque a então nova operacionalização de mundo, de trabalho, e da relação das pessoas envolvidas em tal sistema com os modos de vida inéditos do que seus produtos produzidos em si. Logo, como reforça Cardoso, a contribuição maior gerada pelo terceiro setor é a busca da experimentação de soluções inovadoras para os problemas aos quais se propõe (*Ibid*, p. 10) mas, acrescentamos, também a execução dos serviços que seriam em tese dever do Estado. Seria para a autora a interação entre diferentes atores (Estado, Mercado, ONGs) a mola propulsora para iniciativas que favorecem camadas mais vulneráveis da sociedade.

Ao dissertar sobre a interação do terceiro setor com o Estado e o Mercado, Jeremy Rifkin (1997) endossa a noção de trabalho nas ONGs, a contextualizar não apenas pelos papéis mais atuais dos três setores citados, mas também, considerando as mudanças no mundo do trabalho, sobretudo do que ele entende como eclosão de uma revolução tecnológica em uma sociedade de informação. Da mesma forma que hoje encontramos ONGs altamente profissionalizadas e/ou com um forte impacto no cenário social das quais atuam com um número reduzido de funcionários, o mesmo passa, por exemplo, no setor do Mercado. Como corrobora Antunes (2007) ao que disserta Rifkin, há uma orientação corrente para o surgimento de empresas com poucos funcionários, isto é, atualmente, ter uma firma de forte impacto e com poucos operadores é praticamente sinônimo de sucesso empresarial. Com isso, "(...) o mais provável é que nunca haja um número suficiente de empregos capaz de absorver os milhões de pessoas que saem da agricultura, da manufatura e dos serviços" (RIFKIN, 1997, p. 15). Nesse cenário, não coincidentemente, eleva-se o número de organizações conhecidas como do terceiro setor e a profissionalização destas tende a aumentar paralelamente. Parte da atenção, dos empregos, das ocupações, do trabalho, se volta então para essas instituições e disso geram-se novos problemas sociais como a questão do voluntariado (Até que ponto o voluntariado existe em função apenas de se fazer o bem? Até que ponto o estagiário em ONGs está voltado à missão da organização e não apenas prestando um trabalho barato em troca de experiência profissional que o mercado lhe pede? E assim sucessivamente). "Salários menores em contraste com aumento na produtividade, mais trabalho temporário, mais trabalho contingente, mais trabalho por contrato; portanto, o que se vê pouco antes do ingresso no terceiro milênio da era moderna é um mundo profundamente dividido" (*Ibid*, p. 16).

Passa-se a repensar o contrato social nas bancadas acadêmicas e políticas e nos moldes em que o crescimento do terceiro setor se dá na medida em que ainda busca identidade (afinal, se a identidade do terceiro setor já fosse naturalizada como a do Estado e do Mercado, não precisaríamos pensar sob qual ângulo o tomamos aqui, sobre o que seja). O terceiro setor tem procurado consciência de sua condição. Sob esse quadro de identificação, tende a criar modelos de gestão cada vez mais elaborados e com um adendo não percebido nos demais setores: a tentativa de equilibrar suas funções sociais ao fomento de capital social no qual opera, da noção forte que traz arraigado a si de comunidade (por isso, muitas vezes uma ONG chega onde o Estado não alcança), o que pode ser percebido como um dos principais pontos de equilíbrio ou diálogo entre os setores. Contudo, a isso, somamos as questões do "fim do trabalho", articuladas diretamente a uma análise de relações de trabalho face à hegemonia neoliberal da economia, bem como de políticas por ora conduzidas nos

países ocidentais. Como salientam Marques e Alves (2010), a inserção profissional é um fenômeno complexo e multidimensional, socialmente construído.

A expressão terceiro setor foi utilizada pela primeira vez pelos investigadores estadunidenses Etzioni (1973), Levitt (1973) e Nielson (1975) e Filer Commission (1975) e por europeus a partir da década de 1980, Douglas (1983), Reese (1987), Reichard (1988) e Ronge (1988). (COELHO, 2001, p. 58). Como uma síntese do que tentamos didaticamente expor como terceiro setor, ao que nos referimos, temos as delimitações do termo desenhadas por Rubem César Fernandes (1997) que, em verdade, são já uma compilação das veredas conceituais do autor desde longa dedicação ao tema no Brasil. Para Fernandes, o terceiro setor é uma expressão de linguagem ao passo que as pessoas o reconhecem em discursos no dia-a-dia, ainda que não o delimitem ou que o termo não faça parte de um consenso conceitual. Do ponto de vista histórico, a expressão se confunde com diversas etapas que originaram a noção de terceiro setor hoje em dia: para os estadunidenses, "non profit-organization", que significa instituições nas quais os bens adquiridos não podem ser distribuídos entre os diretores e associados, assim como o termo "organizações voluntárias", que tem um sentido complementar à primeira. Já a um exemplo de expressão de origem inglesa temos a "charities", ligada aqui à caridade e que remonta à memória medieval religiosa e à noção de doação. Conectada à ideia que contrapõe moderno e humanista à caridade religiosa, há o termo "filantropia", arraigado a uma cultura anglo-saxã. Outra palavra é "mecenato", vinculada à Renascença e ao prestígio derivado dos generosos às artes e às ciências. Já da Europa continental, temos as "organizações não-governamentais" (ONGs), nomenclatura oriunda das Nações Unidas, quando organizações não-governamentais não eram, sob nenhuma instância, representativas do governo. Nas décadas de 1960-70 essas instituições cresceram a uma significância de fomentarem o surgimento de diversas ONGs no hemisfério sul. Segundo Fernandes, na América Latina, enquanto tal processo ocorria era mais comum falar em organizações da sociedade civil. (FERNANDES, 1997, p. 25-27).

Ao passo em que articula tais noções, Fernandes (1997) conceitua Terceiro Setor como:

> [...] composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil (*Ibid*)[25].

[25] Aqui também está colocado um campo não descrito, o da *advocacy*, que diz respeito à participação popular (que por ora pode ser representada pelas ONGs, que possuem um poder e um *status* para tal) a pressionar o Estado ou mesmo o Mercado na realização de determinadas ações sociais.

Nessa acepção, o autor propositalmente mistura definições de épocas e contextos diversos, mesmo quando considera que filantropia se contrapõe à caridade e cidadania a mecenato. Segundo ele, são diferenças que ainda importam, porém, estão em processo de mutação ao perderem a dureza da contradição radical e a darem vez a um complexo de oposições e complementaridades (*Ibid,* p. 27), mais próximas do mundo real.

Logo, entendemos que essas diversas maneiras de tratar o terceiro setor são, em si, maneiras também a se pensar as organizações sob uma percepção mais ampla. Ao falarmos em organizações de terceiro setor, antes, falamos de organizações, de um modelo, de um padrão do que sejam organizações para pensarmos em um determinado tipo mais restritamente. Se questionássemos "o que são organizações?", passearíamos por possibilidades epistemológicas diversas. Muito embora o termo possa designar uma imensidão de coletividades sociais com os mais variados fins, sentimos uma necessidade de "organizar" o que entendemos como essas organizações, isto é, qualificar a questão mais ampla – "o que são?" - de onde imaginamos advir as demais questões e problemáticas. Poderíamos deitar aqui uma infinidade de vieses para iniciar a busca por conceitos, o que seria uma tarefa interessante e imprescindível a qualquer propósito investigativo sobre tais. Entretanto, agora seremos menos ambiciosos para que não percamos o foco sobre as organizações de terceiro setor, especificamente.

Se procurarmos por bibliografias mais recentes que tecem sobre o que são as ONGs e o que é o terceiro setor veremos que existe, grosso modo, um *boom* desse tipo de produção bibliográfica entre os anos de 1995 e 2005. Isso ocorre na medida em que na década de 1990 surge notável inquietação acadêmica sobre o novo movimento de extensão das organizações, este, alimentado por contextos históricos específicos como a restruturação da noção de sociedade civil após o regime militar brasileiro, e é nessa época que se desenrolam as questões sociais e sociológicas mais em voga até então, a exemplo de "As ONGs nascem pra morrer? Por que pessoas se dedicam ao voluntariado? Como se dá a sustentabilidade financeira dessas instituições?" etc. Entrementes, para se perguntar tudo isso nada mais buscado do que se saber sobre o que se falava, sobre o que se perguntava. Não estamos a dizer que hoje não existam produções sobre o que é o terceiro setor, mas ao que muito indica a complexidade das questões que o ronda já passaram de sua delimitação, embora, seja um "consenso" que não há "consenso" sobre o que sejam tais instituições. Do fim da década de 1990 para início dos anos 2000 era comum que as teses acadêmicas sobre o terceiro setor começassem com uma definição do que era o objeto tratado, e aí, a preocupação era mais do que a simples delimitação do objeto de estudo, se concentrava, sobretudo, em apontar para o leitor como o investigador lidava

com seu objeto plástico diante de determinados contextos. Se muito necessário à época, hoje é menos, haja vista que o termo já ganhou certa margem identitária nas universidades e nas ruas, uma linguagem comum: já não é o objeto tão estranho, mas ainda é o objeto difícil.

São diversas as denominações dadas a organizações que surgem no seio da sociedade civil, como salienta Coelho. Todavia, como dissemos, ainda que o termo já tenha sido explorado em suas delimitações por diversos autores, ainda nos questionamos sobre quais são as características mais gerais dessas instituições que nos fazem enquadrá-las em um mesmo grupo (COELHO, 2001, p. 57). A terminologia de terceiro setor muito já foi confundida, por exemplo, com o setor terciário, que diz respeito às atividades de serviços, transportes e comunicação. Imaginar também, por exemplo, que tais instituições são diferenciadas por não objetivarem o lucro e por responderem a necessidades coletivas pode causar "erros" de significação sobre o terceiro setor porque algumas organizações possuem um fim coletivo, porém, sem um fim público[26] (*Ibid*, p. 59), a exemplo de associações de clubes de golfe, voltados a uma elite específica. Em suma, ao tomarmos aqui a contribuição de Coelho, podemos dizer que o terceiro setor é composto de:

> [...] organizações que promovem assistência ou serviços para outros e não apenas para seus membros, e que, apesar de o fazerem, não são Estado. (...) serem privadas, o que as difere das instituições governamentais, e sem fins lucrativos, o que as diferencia das empresas inseridas no mercado. (...) Essas organizações são estruturadas; autogovernadas e envolvem indivíduos num significativo esforço voluntário. (*Ibid*, p. 60-61).

> Organização Não-Governamental é expressão que traz a marca da polissemia, movendo-se num campo que se presta a várias apropriações ideológicas ou discursivas, possibilitando usos diversificados por diferentes atores – e, portanto, podendo constituir-se em objeto de polêmica e luta em torno desses usos. Suas conotações e definições sociais podem, portanto, também variar com o tempo. No entanto, apesar da polissemia, da mera definição literal por negação, no contexto brasileiro (e não só) durante as duas últimas décadas o nome tem sido predominantemente usado para designar um conjunto determinado de organizações cuja pré-história remonta ainda aos anos 70 e cuja história foi-se compondo ao longo dos 80. Nas transformações e deslocamentos entre fronteiras de conjuntos variados de organizações da sociedade civil dedicadas à ação social, neste final de década, torna-se razoável pensar que o destino do termo seja incerto. (LANDIM, 1998, p. 25).

Por fim, o que buscamos demonstrar nestas breves páginas é que existe um referencial teórico disposto a investigar ramificações destas questões mais gerais apresentadas. Falamos, grosso modo, de

[26] Fim coletivo porque são associações voluntárias; sem orientação para a esfera pública; que não visam produzir bens públicos (puros ou mistos) etc.

um suporte epistemológico gerado do campo e para o campo em que as categorias tratadas de terceiro setor, movimentos sociais, ONGs, dentre outras, funcionam como chaves analíticas contextuais, podendo ser interpretadas como categorias nativas e recompostas de acordo não apenas com as conjunturas a que se expõem, mas também, com as demais categorias tratadas de acordo com as investigações da realidade pretendidas à análise.

Referências

ABONG. *ONGs: repensando sua prática de gestão.* Abong, 2007

BOBBIO, Norberto. "Sociedade Civil". In: *Dicionário de Política.* 12.ed. vol. 2. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

CABRAL, Eloísa Helena de Souza. "O lugar do social do terceiro setor e as dualidades de sua gestão. In: FONTES, Breno; MARTINS, Paulo Henrique (orgs.). *Redes, práticas associativas e gestão pública.* Recife: Universitária, 2006.

CARDOSO, Ruth. "Fortalecimento da Sociedade Civil". In: IOSCHPE, Evelyn. *3º Setor: desenvolvimento social sustentável.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CARY, Paul. "O comércio justo e a reinscrição da economia: as dimensões políticas do comércio justo". In: *Revista Estudos de Sociologia.* Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. Vol. 10, nº 1 e 2. Recife, 2004.

CHANIAL, Philippe. "Todos os direitos por todos e para todos". In: MARTINS, Paulo Henrique; NUNES, Brasilmar Ferreira (orgs). *A nova ordem social: perspectivas da solidariedade contemporânea.* Brasília: Paralelo 15, 2004.

COELHO, Simone. *Terceiro Setor: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos.* 2.ed. São Paulo: SENAC, 2001.

COHEN J. e ARATO A. *Civil Society and Political Theory.* MIT Press. Cambridge, 1992.

FERNANDES, Florestan. *A ditadura em questão.* São Paulo, T.A. Queiroz, 1982.

FERNANDES, Rubem César. "O que é o Terceiro Setor?" In IOSCHPE, Evelyn Berg (org). *3º Setor: Desenvolvimento Social Sustentado.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LANDIM, Leilah. "Experiência Militante: Histórias das assim chamadas ONGS". In: LANDIM, Leilah (org). *Ações em Sociedade: Militância, caridade, assistência, etc.* Rio de Janeiro: ISER/NAU, 1998.

_____. "Múltiplas Identidades das ONGs". In: HADDAD, Sérgio (org). *ONGS e Universidade: Desafios para a Cooperação na América Latina.* São Paulo: Abong/Peirópolis, 2002.

_____. “É o momento de pensar na desconstrução do nome ONG". In: *Revista do Terceiro Setor,* 2002.

MATOS, Aécio Gomes de. “Democracia, pobreza e participação”. In: FONTES, Breno; MARTINS, Paulo Henrique (orgs). *Redes, práticas associativas e gestão pública.* Recife: Universitária, 2006.

MONTEIRO, Alcides. “Poderá a Sociedade Civil inventar novas alternativas?” In: *Associativismo e novos laços sociais: as iniciativas de desenvolvimento local em Portugal.* Covilhã: UBI, 2002.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico.* 5ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

TACHIZAWA, Takeshy. *Organizações Não-Governamentais e Terceiro Setor: criação de ONGs e categorias de atuação.* São Paulo: Atlas, 2002.

RIFKIN, Jeremy. “Identidade e Natureza do Terceiro Setor”. In: IOSCHPE, Evelyn. *3º Setor: desenvolvimento social sustentável.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ROFMAN, Adriana; VILLAR, Alejandro. *Desarollo Local: uma revisión crítica del debate.* Buenos Aires: Espacio Editorial, 2006.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil.* Petrópolis: Vozes, 1999.

ARTIGO

(IM)POSSIBILIDADES DA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO SEIO DO ASSOCIATIVISMO CIVIL CONTEMPORÂNEO

Valci Melo[27]

Resumo: O presente estudo lança-se ao desafio de identificar, à luz do materialismo histórico-dialético, os limites e as possibilidades de contribuição do processo educativo desenvolvido no interior do associativismo contemporâneo para a construção de uma sociedade superior à capitalista. Para tal, realizou-se um estudo de caso numa associação civil inserida no contexto do semiárido alagoano a partir da utilização de técnicas e instrumentos como entrevistas, questionários, observação e análise documental. Deste modo, constatou-se que suas práticas político-pedagógicas, limitadas pelo escasso e burocrático financiamento e pelas precárias condições de formação e trabalho dos educadores, estão comprometidas mais com o aperfeiçoamento – e, portanto, com a manutenção - da ordem vigente do que com a transformação radical desta forma de sociabilidade. Por fim, conclui-se que, apesar desses limites, considerando-se o pressuposto de que este processo não se dá de modo linear, mas de forma dialética, isto é, a partir de avanços e recuos que ora representam ganhos da burguesia, ora conquistas da classe trabalhadora, identificam-se condições, mesmo que incipientes, para que a prática político-pedagógica desenvolvida no seio do associativismo contemporâneo assuma um caráter revolucionário de superação da forma de sociabilidade capitalista.

Palavras-chave: Associativismo civil. Lutas sociais. Projeto Societário. Marxismo. Emancipação humana.

(IM) POSSIBILITIES OF POLITICAL PRACTICE TEACHING DEVELOPED WITHIN THE CIVIL ASSOCIATIVITY CONTEMPORARY

Abstract: This study launches the challenge of identifying, in the light of historical and dialectical materialism, the limits and possibilities of contribution of educational process within the contemporary associations for the construction of a higher capitalist society. To this end, we performed a case study into the context of a semiarid alagoano civil association, noting that if their political and pedagogical practices, limited by scarce and bureaucratic funding and poor conditions of work and training of educators, are committed more with the improvement - and therefore with maintenance - of the existing order than with the radical transformation of this form of sociability. Finally, it is concluded that, despite these limits, considering the fact that this process does not occur in a linear fashion, but dialectically, ie, from advances and retreats that now represent gains of the bourgeoisie, now achievements of the working class, it identifies conditions, even if incipient, so that the political- pedagogical practice developed within the contemporary associations assume a revolutionary character to overcome the capitalist form of sociability.

Keywords: Civil Associations. Social struggles. Societal project. Marxism. Human emancipation.

---

[27] Pedagogo, licenciando em Ciências Sociais e mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

1. Introdução

O Brasil registrou a partir da segunda metade do século XX não apenas uma fervorosa e diversificada atuação das organizações e movimentos sociais populares (GIANNOTTI, 2009; SOARES DO BEM, 2006; SCHERER-WARREN; LÜCHMANN, 2004; SILVA, 2004; ANDRADE, 2004), como também, a partir da década de 1990, o predomínio, no setor do associativismo civil, das Organizações Não Governamentais (ONG), caracterizadas pelo assalariamento e/ou *voluntarização*[28] da militância, a particularização das bandeiras de luta e a variação nas fontes de financiamento de suas ações, sendo um dos aspectos mais agravados com esta mudança o caráter político-pedagógico e organizacional deste/as (GOHN, 2005; 2008; CARLOS; SILVA, 2004; DURIGUETTO *et. al.*; MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011; HOROCHOVSKI, 2003). Como observa Soares do Bem,

> [...] Se nas décadas anteriores, os movimentos sociais eram definidos por uma enorme capacidade de pressão e reivindicação, a partir da década de 90 estes passaram a institucionalizar-se por meio das organizações não-governamentais. Tais organizações assumiram o papel não apenas de fazer oposição ao Estado, mas de participar da elaboração de políticas públicas, contribuindo, assim, para ampliar a esfera pública para além da esfera estatal (SOARES DO BEM, 2006, p.1153).

O presente trabalho, por sua vez, busca investigar os limites e as possibilidades de contribuição das práticas político-pedagógicas desenvolvidas no interior do associativismo contemporâneo para a construção de uma sociedade superior à capitalista, tomando como caso representativo[29] os processos educativos realizados por uma associação civil inserida no contexto do semiárido alagoano[30], no qual desenvolve, há uma década, em parceria com a organização não governamental Visão Mundial[31], o Programa de Desenvolvimento de Área (PDA).

---

[28] Trata-se aqui da substituição do militante (entendido como aquela pessoa que dedica de modo sistemático parte do seu tempo, de forma quase sempre não remunerada, a uma causa societária mais geral, por si identificar com o projeto em torno do qual aquela instituição/partido/movimento luta) pelo voluntário (pessoa que movida geralmente por sentimento de caridade resolve dedicar parte do seu tempo, também de forma não remunerada, a um dado projeto que não é mais societário, e sim, particular, no sentido do "estou fazendo a minha parte").

[29] O fato do trabalho se dar a partir de um caso específico de modo algum evidencia que sejamos adeptos da ideia de que cada situação fecha-se em suas especificidades, mas, pelo contrário, expressa o grau de representatividade que tem o mesmo enquanto realidade constitutiva de uma totalidade social, sobretudo, no contexto do semiárido alagoano em que outras instituições já realizaram e/ou realizam trabalho semelhante.

[30] O semiárido alagoano, que corresponde a aproximadamente 50% do Estado de Alagoas, é formado por 04 microrregiões (Agreste, Bacia Leiteira, Médio e Alto Sertão), local onde vivem cerca de 1 milhão de pessoas (33% da população do Estado). Desses habitantes mais de 50% moram no campo onde a principal fonte de renda é a agricultura familiar, complementada por programas governamentais de transferência de renda, a exemplo do Programa Bolsa

A coleta dos dados foi realizada durante os meses de fevereiro de 2010 a abril de 2011, a partir do uso de técnicas[32] e instrumentos como *observação* (de reuniões, encontros, oficinas, assembleias), entrevistas semiestruturadas (com funcionários e diretores), aplicação de questionários (com gestores e comunitários participantes das ações educativas) e análise documental (Projeto político-pedagógico, plano de trabalho anual, planos estratégicos, etc.).

O foco da coleta consistiu na busca de elementos que nos possibilitasse traçar um perfil da instituição pesquisada, bem como, identificar os limites e as possibilidades de sua prática político-pedagógica no tocante à construção de uma cultura política de caráter revolucionário.

Para tal, partimos dos seguintes pressupostos: 1) existe uma relação de "determinação reflexiva" (TONET, 2007) entre a base material (produção, trabalho) da sociedade e as demais esferas da vida social (educação, arte, política, direito, etc.), sendo a primeira decisiva neste processo; 2) o ser social, como resultado das relações dos homens entre si (relações sociais) e para com a natureza (trabalho) é historicamente construído e, deste modo, tanto tem no processo educativo[33] uma das possibilidades de "Ser Mais" (FREIRE, 1987) como também a forma societal por ele construída pode ser radicalmente transformada; 3) a educação, enquanto esfera secundária que tem no trabalho seu ato fundante, é uma "totalidade constitutiva" que mantém uma relação articulada com a "totalidade concreta" (sociedade em geral) (PAULO NETTO, 2009, p. 27-28). No entanto, no caso da sociedade de classes, especialmente a burguesa, essa relação é conflituosa e contraditória porque o trabalho, na medida em que é explorado pela classe dominante, deixa de estar a serviço da humanização para constituir-se em instrumento de alienação, tendo na prática educativa, independentemente se formal ou não formal, uma mediação importante para a legitimação dos interesses da burguesia e/ou afirmação dos anseios da classe trabalhadora (PIRES, 1997, p. 87-90).

2. Sobre a organização pesquisada

Família. A região apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em torno de 0,58, isto é, uma classificação baixíssima no tocante a indicadores como educação, longevidade e renda da população cujo desenvolvimento é medido em uma escala de 0 a 1, sendo até 0,499 considerado baixo, de 0, 500 a 0, 799 médio e acima de 0,800 classificado como alto.

[31] Instituição cristã fundada em 1950 e presente em cerca de 100 países, inclusive no Brasil, desde 1975. Seu principal trabalho consiste na mobilização de pessoas para o apadrinhamento de crianças a partir do qual busca contribuir para o desenvolvimento transformador de comunidades empobrecidas.

[32] Segundo Severino (2007), as técnicas enquanto "mediação" "[...] podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias" (p. 124). No nosso caso, estamos utilizando-as em uma pesquisa cujo paradigma teórico-metodológico orientador é o Materialismo histórico-dialético.

[33] Educação aqui é abordada em seu conceito amplo, compreendendo as modalidades formal, não formal e informal (LIBÂNEO, 2007).

A entidade na qual se deu a coleta de dados desta pesquisa é uma associação civil criada em junho de 2002 cuja missão consiste na

> Inclusão social de homens e mulheres, através da realização de atividades culturais, educativas e produtivas, estimulando à cooperação, a solidariedade, a mobilização social e a autoajuda entre as organizações, comunidades e pessoas associadas (CACTUS, 2010, p. 04).

Sua criação[34] se deu como forma de enfrentamento do alto índice de pobreza e desorganização das famílias de dois municípios do médio sertão alagoano onde está inserida. Para tal, contou com o apoio da Visão Mundial, com quem firmou convênio para gerenciar o Programa de Desenvolvimento de Área (PDA), uma estratégia de intervenção a longo prazo financiada com recurso oriundo do apadrinhamento de crianças[35].

Inicialmente, com ações de cunho mais emergencial e assistencialista, a organização passou a trabalhar com 10 comunidades-polo[36], focando em setores como Saúde, Educação, Moradia, Agricultura, Criação de Animais e Desenvolvimento de Lideranças.

No período da pesquisa, ela atuava em 24 polos, envolvendo mais de 80 sítios, cerca de 1.100 famílias e mais de 3 mil crianças, adolescentes e jovens apadrinhados/as por patrocinadores/as do Brasil e do Canadá. Além disso, já não se limitava à parceria com a Visão Mundial, mas vinha buscando celebrar acordos com outras entidades públicas e privadas, sendo algumas de curta duração e de caráter pontual e outras mais duradouras como a que estava em andamento desde 2008, em convênio com a Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA) e o Governo Federal: execução do Programa Uma Terra e Duas Águas (P1+2).

Para fazer frente ao PDA a entidade pesquisada contava na época do estudo com uma equipe de 21 funcionários, sendo 07 masculinos e 14 femininos. Destes, como mostra o *gráfico 1*, os Agentes de Desenvolvimento Comunitário (ADEC) eram a maioria.

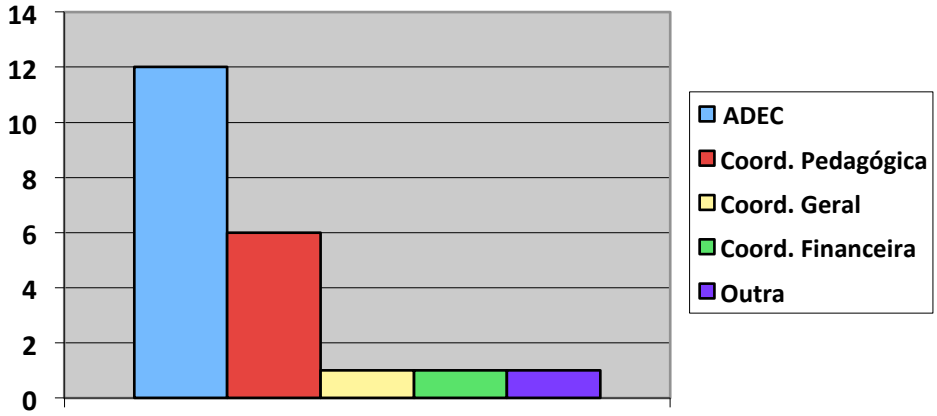
---

[34] Esta se deu mediante um ano de capacitações em associativismo com lideranças locais, ocasião em que se pode não apenas estudar a necessidade de sua constituição, como também o tipo de entidade social que melhor correspondesse ao trabalho pretendido.

[35] Trata-se de sistema no qual uma pessoa física ou jurídica patrocina a realização de projetos de intervenção social através do pagamento de mensalidades em nome de uma criança por ela apadrinhada. O recurso pago, ao invés de ser entregue diretamente à criança apadrinhada, é investido por uma instituição em ações de cunho coletivo.

[36] Cada polo reúne, em média, famílias de 03 a 06 sítios, de acordo com a proximidade geográfica.

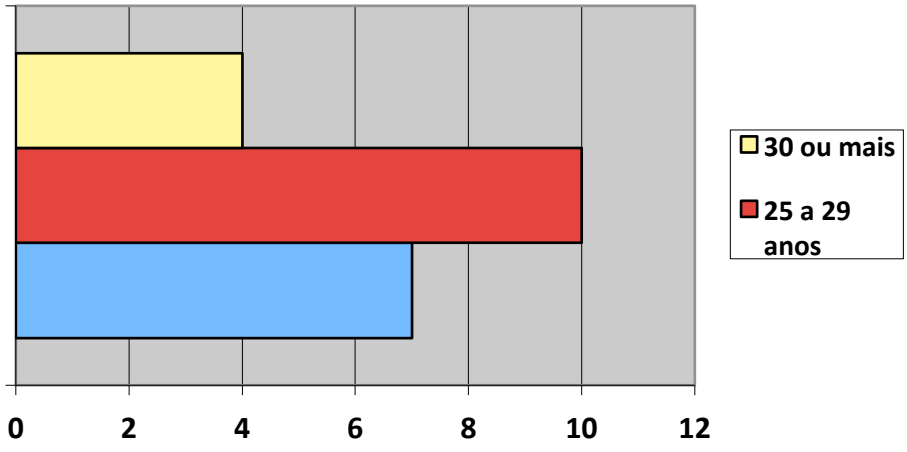
Gráfico 1. Distribuição da equipe por função exercida na instituição.



Fonte: pesquisa de campo realizada pelo autor do trabalho.

Um aspecto que chama a atenção com relação à equipe, como nos mostra o gráfico *2*, é a faixa-etária, visto que os jovens (pessoas com idade entre 18 e 29 anos) representavam 81% do grupo que lidera profissionalmente o trabalho da entidade.

Gráfico 2. Faixa etária dos educadores.

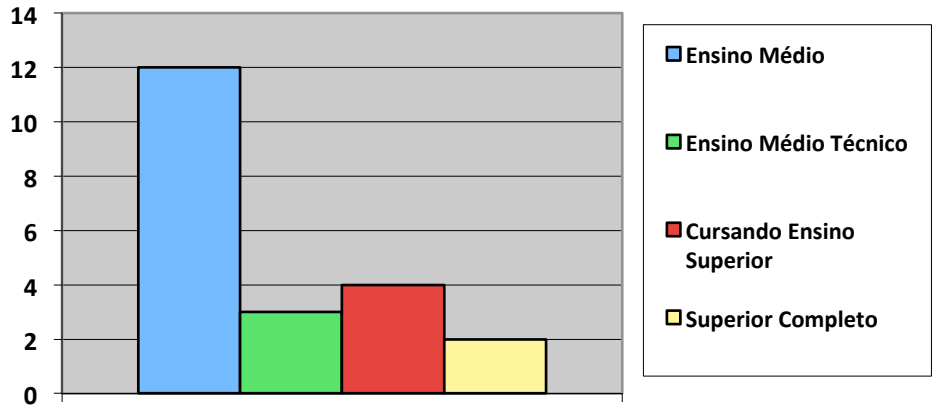


Fonte: pesquisa de campo realizada pelo autor do trabalho.

Com relação à escolaridade dos educadores, como mostra o *gráfico 3*, a maioria absoluta tinha apenas o Ensino Médio. Entre os demais, 03 tinham o Ensino Médio Técnico (02 técnicos agrícolas e 01 técnica em enfermagem), 02 tinham o Ensino Superior completo (01 ADEC

licenciada em História e 01 coordenação em Pedagogia) e 04 estavam cursando Pedagogia (02 ADEC, 01 coordenação pedagógica e 01 educadora do Baú de Leitura[37]).

Gráfico 3. Escolaridade dos educadores.



Fonte: pesquisa de campo realizada pelo autor do trabalho.

Os ADEC são educadores/as que, em sua maioria, moram em uma das comunidades-polo nas quais trabalham e, entre outras coisas, acompanham e coordenam/assessoram o espaço educativo denominado Reunião Comunitária. Eles não respondem apenas por este espaço, mas também realizam visitas domiciliares bimestrais às cerca de 100 famílias com as quais trabalham; fazem a ponte entre os inscritos e os patrocinadores através de correspondências e instrumentos sistemáticos de monitoramento; articulam os/as comunitários/as para outros eventos institucionais nos quais também se faz presente e acompanham os encaminhamentos tirados das Reuniões Comunitárias.

Já as coordenações, trabalham na liderança de projetos estratégicos, realizando reuniões, encontros, oficinas, palestras, bem como acompanhando/sistematizando/prestando contas de atividades executadas por ADEC e/ou voluntários da entidade.

Entre os funcionários, 70% estão na instituição há mais de cinco anos e destes, apenas 15% mudou de cargo/função ao longo desse tempo. Com eles, utilizamos tanto os questionários e entrevistas, como também observamos com detalhes as suas atividades.

Entre os Agentes de Desenvolvimento Comunitário, os quais, como já vimos, têm como uma das principais atribuições o acompanhamento pedagógico às Reuniões Comunitárias[38], 75%

[37] Trata-se de um espaço voltado para o desenvolvimento do hábito da leitura em crianças e adolescentes através de metodologias de cunho lúdico-educativas.

declararam que continuariam participando delas mesmo sem serem "obrigados" em virtude da importância que veem nas mesmas para a organização da comunidade. Já as coordenações, mesmo entre aquelas que moram atualmente na comunidade onde as Reuniões Comunitárias acontecem, 66% disseram participar deste espaço vez ou outra e, quase sempre, para contribuir com alguma discussão relacionada ao projeto estratégico pelo qual responde, o que evidencia sua presença por uma demanda institucional e/ou solicitação comunitária, não por uma opção pessoal enquanto comunitário.

Questionados sobre aquilo que consideram mais importante no trabalho da entidade, 45% dos funcionários apontam a linha educativa que comporta reuniões, cursos, oficinas, entre outras, como a mais relevante. Os demais apresentaram preferência por várias opções, o que não nos possibilita classificar a escolha em termos de "ação mais importante", como pretendíamos.

Já no tocante a compreensão teórica acerca de categorias do seu campo de trabalho como associativismo, movimentos sociais, educação popular, trabalho de base, organização comunitária, militância e cultura política, deixam muito a desejar, sobretudo, os ADEC. As concepções acerca destes termos são, em sua maioria, vagas e/ou imprecisas, isto é, não deixam de comportar elementos alusivos às questões em análise, mas também não expressam com clareza o que elas representam. É este, pois, o caso do educador A que definiu Educação Popular nestes termos: "é o momento em que temos o objetivo de proporcionar conhecimento para que haja o entendimento da população sobre algo" e dos educadores B e C que solicitados/as para definirem militância e organização comunitária, assim se expressaram: "Não compreendo. Vejo como algo desconhecido" (ambos acerca do primeiro termo) e "Quando a partir da educação e dos conhecimentos adquiridos há manifestação para se organizar para tal" (definição do segundo termo pelo educador C).

Fatores que limitam a prática político-pedagógica

Pensar em fatores limitantes da prática político-pedagógica das organizações e movimentos sociais populares inseridos no contexto do associativismo contemporâneo exige, antes de mais nada, a consideração de que se trata de um cenário no qual muitos desses organismos têm sua própria

[38] Trata-se do principal espaço formativo da instituição pesquisada. Elas acontecem sempre às tardes, no mesmo dia da semana ou data do mês, ocasião em que são discutidos os problemas e as potencialidades comunitárias, bem como realizados estudos, festejos, construídos planos comunitários de trabalho, monitorados projetos como o Banco Comunitário de Sementes (BCS) e o Fundo Rotativo Solidário (FRS), eleitos os representantes para o Conselho Gestor da entidade, etc. A este espaço a organização busca dar, através do ADEC, o suporte político-pedagógico necessário, atuando as coordenações nele apenas eventualmente, segundo demanda comunitária ou institucional específica.

sobrevivência sustentada pelo Estado ou pelos *mecanismos de camuflagem do capital*, a exemplo das fundações de empresas e bancos cujo interesse é, no máximo, o aperfeiçoamento do sistema de exploração do homem pelo próprio homem para que tudo permaneça como está[39].

Levados pela onda da cooperação entre organismos da sociedade civil e o Estado, inúmeras organizações e movimentos sociais populares abandonaram a estratégia de combate a este *mecanismo burguês* (MARX; ENGELS, 2008; MARX, 2003; 2010) como um dos principais inimigos e passam a com ele se relacionar como se fossem velhos aliados.

Uma dessas formas de "colaboração mútua" é a execução, por organizações e movimentos, de políticas cuja responsabilidade operacional deveria caber ao Estado. No entanto, os organismos que, na maioria das vezes, brigaram por tais políticas e/ou são responsáveis pela sua idealização, como forma de sobrevivência e garantia de "correta" aplicação dos recursos públicos – diante do discurso neoliberal da inoperância do Estado -, também pleiteiam entre si sua operacionalização.

Mas, afinal, o que isso tem de errado? Se essa estratégia ao mesmo tempo em que garante a estes organismos condições para continuar existindo ainda lhes permite aplicar "corretamente" recursos que deixados sob a administração do Estado seria um desastre, por que não é louvável?

Cabe destacar que tal interrogação nem é totalmente verdadeira nem tampouco inocente. Ou seja, ao mesmo tempo em que é inegável a contribuição que este processo tem para a existência desses organismos, também o é a sua capacidade de destruição da autonomia e do caráter revolucionário destas organizações e movimentos, na medida em que *troca de papeis*[40] com elas/eles e os faz reféns de tais recursos para minimamente atuar.

---

[39] Analisando a trajetória do que denomina *novo associativismo* – que aqui estamos chamando de associativismo contemporâneo -, Gohn (2008, p. 65-90) observará uma mudança no caráter político-pedagógico das organizações e movimentos sociais populares, inclusive nas ONGs, sobretudo na passagem dos anos 1970/1980 para os anos 1990, ocasião em que, segundo ela, "[...] o cenário das ONGs *cidadãs* latino-americanas se altera completamente" (p. 76, itálicos da autora) em virtude do deslocamento da atenção das então agências patrocinadoras do "trabalho de base" para o processo de redemocratização do Leste europeu. A autora destaca que a partir de então "[...] os movimentos e as ONGs latinas passaram a viver a mais grave crise econômica-financeira desde que foram criadas" (p. 77), o que, por sua vez, acarretou uma mudança profunda na forma de atuação, sendo o aspecto mais prejudicado, as atividades de militância política, as quais, como enfatiza, "passaram para segundo plano".
A autora também registra o surgimento, neste cenário, daquilo que estamos denominando *mecanismos de camuflagem do capital*, mas que costuma ser chamado de "terceiro setor", constituído, como salienta a mesma, por entidades "articuladas às políticas sociais neoliberais, dentro do espírito da filantropia empresarial" (p. 78). Ela ainda chama a atenção para o crescimento significativo das pretensas parcerias entre o Banco Mundial e organizações não governamentais (ONGs) na década de 1990, contexto no qual, segundo a autora, diferentemente dos anos anteriores, "metade dos projetos de financiamentos aprovados pelo banco envolviam ONGs, de diferentes tipos e objetivos" (p. 80).

[40] Na medida em que se tornam executoras de políticas e programas governamentais, as organizações e movimentos trocam de papel com o Estado, o qual, agora assume o que seria função delas: a fiscalização e o controle rigoroso da aplicação dos recursos públicos. Agindo assim, deixam estes mecanismos de perceber que se ele [o Estado] não é capaz de dar conta de suas atribuições, deve ser destruído e não desresponsabilizado.

Assim, se por um lado a operacionalização de programas e projetos de caráter público significa a garantia de recursos para o pagamento de pessoal e demais despesas administrativas sem as quais as organizações, em especial, as ONG, teriam maiores dificuldades para existir, por outro, essa prática as torna dependentes de tais verbas[41] e com atuação, muitas vezes, desfocada do seu real papel: ser instrumento popular de enfrentamento e superação das estruturas opressoras. Noutras palavras: o financiamento estatal constitui-se num empecilho estrutural que inviabiliza estes organismos de pautarem sua atuação nos marcos dos interesses da classe trabalhadora que é a perspectiva da revolução.

Já no que diz respeito aos *mecanismos de camuflagem do capital*, além de seu financiamento ser subordinado aos interesses da burguesia – o que desqualifica em grande parte a perspectiva do trabalho a ser empreendido numa perspectiva emancipadora -, este se dá, como mostra o caso em estudo, de modo limitado e em doses controladas. Isto é, trata-se de recursos que, na maioria das vezes, não garantem uma atuação contínua e profunda, na medida em que têm prazos pequenos para se realizarem e ações cuja operacionalização tem que se dar no âmbito do *tarefismo*.

No caso da instituição pesquisada[42], esse limite (financiamento das ações) se manifesta na incompatibilidade entre o orçamento disponível, sobretudo, o percentual destinado ao pagamento de pessoal, e as demandas postas, o que tem como consequência a sobrecarga de trabalho, a desvalorização salarial e o tarefismo.

Essa situação, por sua vez, coloca a instituição em uma contradição profunda, pois ao mesmo tempo em que luta contra a exploração capitalista, se vê obrigada a tentar realizar um trabalho de base com educadores ganhando um salário mínimo para trabalharem oito horas por dia, acompanhar sistematicamente cerca de 100 famílias distribuídas geograficamente num raio de atuação de 5 a 8 quilômetros, entre outras atribuições institucionais. Isso, por sua vez, inviabiliza o planejamento, a execução, o acompanhamento e a sistematização adequada do trabalho realizado, o que compromete a qualidade dos processos educativos realizados.

[41] A dependência do financiamento estatal não apenas desmobiliza as organizações no tocante às ações de enfrentamento direto, como também reforça a imagem do Estado provedor, sob a ilusão de que se resolverá os graves problemas que afligem a população mediante a colaboração no aspecto político-administrativo entre organismos da sociedade civil e Estado.

[42] Embora a organização pesquisada tenha um de seus programas financiados pelo Estado brasileiro, sua atuação político-pedagógica se dá, fundamentalmente, a partir do Programa de Desenvolvimento de Área (PDA), executado em parceria com a Visão Mundial. Este, apesar de constitui-se exceção no que diz respeito à periodicidade – trata-se de um financiamento de longo prazo, pensado inicialmente para 10 anos -, não foge à regra no que tange a incoerência orçamento-demanda, o que dificulta consideravelmente a superação do tarefismo e a adoção da práxis como princípio norteador da atuação político-pedagógica.

Outro limite que a este se associa, mas que não está totalmente a ele subordinado, é a condição pela qual as pessoas estão no campo do associativismo, isto é, o motivo pelo qual elas atuam neste setor. Já foi o tempo em que estar neste campo significava a comunhão com determinadas ideias de como a sociedade deveria estar organizada e a disposição em lutar por essa bandeira. Com a profissionalização e/ou *voluntarização* deste campo, houve gradativamente, a substituição dos antigos militantes pelos atuais técnicos, educadores sociais ou simplesmente voluntários.

Neste aspecto Gohn (2008) observa que "outro resultado das mudanças da conjuntura sobre as ONGs foi a necessidade de *qualificação* de seus quadros" (p. 78, grifo nosso). Continuando, a autora destaca que "a palavra de ordem passou a ser eficiência e produtividade na gestão de projetos sociais, para gerir recursos que garantam a sobrevivência das próprias entidades". E, neste contexto, "ter pessoal qualificado com competência para elaborar projetos com gabarito passou a ser a diretriz central, e não mais a militância ou o engajamento anterior à causa em ação".

Assim, se por um lado isso significou a possibilidade de maior dedicação à luta social já que se poderia conciliar sobrevivência com militância, por outro, provocou o que comumente, com raras exceções, se vê: a ocupação do espaço como um emprego e de modo politicamente pouco qualificado.

Ou seja, para fazer frente aos desafios contemporâneos no tocante a construção de uma sociedade qualitativamente superior a capitalista, é preciso dispor de pessoas que não apenas compreendam e estejam politicamente comprometidas com tal ideal, como também disponham de requisitos básicos para fazer de sua atuação, que tem uma dimensão inegavelmente político-pedagógica, uma "atividade educativa emancipadora" (TONET, 2007). Esses requisitos, como observa Tonet, poderiam ser resumidos nas seguintes condições:

> [...] o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último; o conhecimento, também mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; também o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, por fim, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes (TONET, 2005, p.155).

São, pois, estas, no dizer do autor, as condições subjetivas indispensáveis a todo e qualquer educador, militante, que deseja contribuir para a formação de pessoas conscientes, críticas, autônomas, participativas e comprometidas teórica e praticamente com a construção de uma nova sociedade.

No caso da instituição pesquisada - o que acreditamos não ser privilégio seu -, estas condições, apesar do maciço investimento na formação continuada do pessoal, ainda estão distantes de se realizarem. O estudo realizado revela que no tocante a compreensão teórica acerca de categorias do seu campo de trabalho como associativismo, movimentos sociais, educação popular, trabalho de base, organização comunitária, militância e cultura política, os profissionais[43] da organização deixam muito a desejar. As concepções acerca destes termos são, em sua maioria, vagas e/ou imprecisas, isto é, não deixam de comportar elementos alusivos às questões em análise, mas também não expressam com clareza o que elas representam.

Já no que tange aos outros requisitos propostos pelo autor, também é possível visualizar inúmeras debilidades, isto é, falta à grande parte dos educadores que lá atuam clareza acerca do horizonte maior de sua prática, compreensão sólida e profunda de como a sociedade está organizada e funciona, bem como habilidade para articular sua atuação com as lutas sociais que efetivamente correspondem à construção de uma sociedade qualitativamente superior a capitalista – o que coloca a organização, no mínimo, em uma guerra de modo bastante desarmada.

Estes últimos requisitos analisados, por sua vez, parecem não estarem postos nem no âmbito individual, nem na dimensão coletiva da luta social. Melhor dizendo: no associativismo contemporâneo, a nosso ver, parece não estar claro o suficiente para as organizações e movimentos sociais populares o horizonte maior que perseguem, isto é, o projeto societário pelo qual lutam, uma vez que a *particularização das causas*, as parcerias celebradas e as batalhas com as quais muitas vezes se vinculam nada contribuem para o alcance de algo que não seja apenas alguns retoques político-administrativos no sistema cuja regência é dada pelo capital.

Ou seja, como observa Gohn (2008), ao tratar da mudança no campo da atuação político-pedagógica das organizações e movimentos inseridos no contexto do associativismo da década de 1990: "[...] a identidade deles não se constrói pela identificação com um causa geral, mas com uma causa específica, do grupo. Por ser mais fechados, centrados em si próprios, as grandes mobilizações tornaram-se escassas" (GOHN, 2008, p. 86).

Deste modo, cabe destacar que para o trabalho de base contribuir mais para a participação popular em seu próprio destino, ajudando pessoas e comunidades a caminharem com as próprias pernas, é preciso superar esses condicionantes estruturais que impedem sua realização plena. Esta tarefa, por sua vez, é extremamente complexa, mas, fundamentalmente urgente e necessária. Sua

[43] Com isso não estamos querendo, de modo algum, denegrir nem menosprezar a capacidade dos profissionais da instituição campo de pesquisa – inclusive, tomamos o cuidado de preservar a identidade da organização e dos sujeitos estudados -, mas apenas registrar os limites de sua atuação no sentido de uma prática didática e político-pedagógica de cunho emancipatório.

dificuldade consiste no fato de que, para realizá-la, não basta apenas querer, visto que exige condições materiais para sua efetivação. Já sua urgência e necessidade se justificam no risco que corre tal trabalho de, não podendo acompanhar as demandas político-pedagógicas contemporâneas, retroceda ou se avance insuficientemente em direção ao horizonte desejado.

3. Possibilidades da prática político-pedagógica

É possível pensar em possibilidades diante dos limites de tamanha magnitude expostos acima? Não seriam eles, por si mesmos, expressão concreta de certa impossibilidade da prática político-pedagógica desenvolvida no interior do associativismo contemporâneo assumir um caráter efetivamente popular e revolucionário, na medida em que está perpassada pelos interesses do capital?

Os questionamentos são válidos e pertinentes, só sendo possível enfrentá-los a partir de um referencial também concreto e à altura dos desafios postos por eles. A nosso ver, esse referencial é o materialismo histórico-dialético, o qual nos permite reconhecer, ao menos, duas premissas importantes para tratar o assunto em pauta: 1) existem, sim, elementos que impedem, dificultam e atrapalham a prática político-pedagógica no seio do associativismo contemporâneo, mas estes não determinam que a situação tenha que ser do jeito que está por que ela é histórica e fruto de uma luta de classes cujo reconhecimento exige, necessariamente, a compreensão do seu aspecto dialético, ou seja, da sua capacidade de avançar e/ou recuar de acordo com a correlação de forças em operação lideradas ora pela burguesia, ora pela classe trabalhadora; 2) apesar dos limites serem mais visíveis, como observa Tonet (2007), "[...] as alternativas existem já que o capital não pode exercer um domínio absoluto, sob pena de se autodestruir" (p. 82).

Estes pressupostos, por sua vez, nos permitem analisar os fundamentos teóricos e práticos acerca das possibilidades da atuação político-pedagógica do associativismo contemporâneo se manifestar como um processo educativo comprometido com a construção de uma cultura política de caráter revolucionário[44].

Inicialmente, considerando que se trata de uma prática educativa que se dá no interior de uma luta de classes, elementos que figuram como limites podem, em certo momento, manifestar-se como possibilidade, a depender, é claro, das condições objetivas e subjetivas que se disponha para fazer uso deles na direção desejada. Esta contradição, por sua vez, longe de ser um fator negativo,

[44] Trata-se aqui do reconhecimento de que a política, mesmo sendo essencialmente "exercício do poder do homem sobre e contra o próprio homem" (LESSA, 2002; 2005) e, portanto, inviável numa sociedade sem classes, é imprescindível no processo de luta e transição para uma sociedade superior à capitalista – daí o caráter revolucionário.

constitui-se como uma real possibilidade, na medida em que, a não polarização da disputa em favor de uma classe representa uma chance para a reversão da luta na direção dos interesses da outra.

Nesta situação contraditória encontram-se limites como o financiamento de programas e projetos, o vínculo dos educadores/as e a diversidade das causas pelas quais se luta.

No caso do primeiro item [financiamento], apesar da escassez e/ou do controle ideológico que o acompanha por ser oriundo, na maioria das vezes, do Estado ou dos "mecanismos de camuflagem do capital", é possível utilizá-lo, mesmo que de modo restrito, para o custeio de atividades educativas cujo foco seja a emancipação humana, entendida aqui como a "forma de sociabilidade" na qual os seres humanos exerceriam coletivamente - e de modo consciente -, a partir das condições objetivas e subjetivas favoráveis, a direção da própria história, constituindo-se em protagonistas e "senhores do seu destino" (TONET, 2007, p. 64). Isto é, diz respeito a um processo contínuo no qual seria possível ao ser social vivenciar, a partir da "[...] restituição do mundo e das relações humanas aos próprios seres humanos" (IASI, 2011, p. 56), o "reino da liberdade" sem que esse valor se confronte, como é o caso da emancipação política, com o da igualdade que se dá apenas de modo abstrato e formal.

No entanto, para que tal feito seja realizado, é preciso, entre outros elementos, que as organizações e movimentos tomem consciência de que se trata de uma luta de classes e que tal financiamento não tem a intenção de transformar radicalmente a realidade na qual se está intervindo, mas, pelo contrário, faz-se uma tática da classe dominante para mitigar os efeitos destrutivos do capital e manter *apaziguada* a classe trabalhadora.

Mas como fazer isso diante do controle exercido pelos financiadores, inclusive, no ato de análise e aprovação dos programas e projetos que serão custeados? Como burlar os interesses da burguesia e utilizar-se de seu financiamento para a realização de atividades educativas que tenham como horizonte a emancipação? Isso não seria um otimismo por demais idealista e, portanto, ilusório?

Se considerarmos como verdadeiro o pressuposto de que, por maior que seja a dominação do capital, em se tratando de uma luta de classes ele jamais poderá exercer um controle absoluto sobre a vida social, então a resposta ao último questionamento é negativa e, a efetivação do feito defendido, uma possibilidade real. Isso, por sua vez, não quer dizer que se trate de algo cuja realização seja fácil ou inevitável. Quer, apenas, sinalizar que existem condições reais para acontecer, mas que a concretização dependerá de inúmeros fatores, entre os quais, cabe destacar, como já o fizemos acima, o reconhecimento por parte das organizações e movimentos de que se trata de uma luta de classes e um melhor preparo técnico e político para lidar essa situação.

Já sobre os dois primeiros questionamentos – de caráter metodológico -, cabe afirmar que, embora não existam receitas, algumas considerações precisam ser feitas para dar condições de que tal pressuposto se realize, a saber: 1) ter clareza do fim ao qual se propõe e domínio das mediações necessárias para fazê-lo; 2) dissolver as atividades educativas emancipadoras no interior daquilo que é interesse da classe burguesa que são as atividades reformistas e apaziguadoras[45].

Isto é, conscientes de que um programa e/ou projeto de caráter emancipatório não será financiado, as organizações e movimentos que por este horizonte têm interesse devem camuflá-lo na linguagem técnica dos documentos – para garantir os recursos minimamente necessários - e manifestá-lo no trato teórico-metodológico do processo educativo que empreendem.

No que diz respeito às possibilidades do segundo limite [vínculo dos educadores], assim como o anterior, pode ser usado em uma perspectiva maior do que a comumente empregada: operacionalização de atividades com foco num fim imediato, sem maiores considerações do alinhamento ideológico dos agentes. Ora, o mesmo recurso que financia aqueles cuja atuação se dá no âmbito do tarefismo pode custear a ação daqueles comprometidos técnica e politicamente com a construção de uma sociedade qualitativamente superior a capitalista.

Mas não estaria a deficiência político-pedagógica destes sujeitos relacionada com a remuneração que recebem? Se fossem melhor recompensados financeiramente não mostrariam serviços qualitativamente melhores?

Estes questionamentos situam-se num campo sobre o qual precisaríamos desenvolver um estudo mais detalhado. Contudo, como demonstra o caso estudado[46], o limite do qual estamos tratando não tem relação tão profunda com a remuneração recebida, mas sim, com o motivo pelo qual a pessoa está no campo do associativismo, a clareza do projeto societário em disputa e as exigências políticas que a organização e/ou movimento fazem de seus funcionários.

Mas, então, sendo esta a situação, como poderia ela constituir-se em uma possibilidade? Para responder a este questionamento, faz-se necessário recorrer a um pressuposto de ordem fundamental que é a clareza que a organização e/ou movimento tem acerca do projeto societário em torno do qual

[45] Este item deve ser compreendido e realizado como uma tática articulada a estratégias de enfrentamento e superação da ordem vigente, não como solução isolada e autossuficiente.

[46] Este aponta para a tese de que quando se está no campo do associativismo apenas pelo vínculo empregatício não faz muita diferença entre a remuneração recebida e a qualidade política do serviço prestado – até porque a baixa remuneração constitui-se num ponto de partida pedagógico para a demonstração do caráter explorador e, portanto, desumano, desse projeto societal.

luta - sem esta consciência não estão postas as condições subjetivas para o enfrentamento de nenhum dos limites[47].

Já no que se refere às possibilidades do terceiro limite [diversidade das causas], trata-se de um caso, no mínimo, confuso, pois a multiplicidade das bandeiras não deveria representar um limite à construção de uma nova sociedade, a não ser, como é o caso em análise, quando estas tratam apenas dos aspectos de natureza secundária dessa sociedade, dando a elas uma autonomia que ontologicamente não possuem. Noutras palavras, queremos dizer que, como destacam Montaño e Duriguetto (2011), a luta em torno dos direitos civis, políticos e sociais, da ecologia, da etnia, da opção sexual, etc. só ganham sentido estratégico na direção de uma nova sociedade se estiverem articuladas entre si e para com a luta social mais ampla, a qual almeja o fim da propriedade privada dos meios de produção material da vida social.

Sem esta articulação, pode-se até conseguir alguns avanços, mas estes, como tem demonstrado a experiência concreta, não passam de formalismo[48] ou de pequenas tentativas de aperfeiçoamento da ordem vigente, o que não representa mais do que pequenas reformas e a naturalização da desigualdade social.

Além das possibilidades elencadas, cabe ressaltar outras que, a nosso ver, representam oportunidades quando se trata de um trabalho político-pedagógico cujo horizonte seja a superação do interesse liberal de formação de pessoas, no máximo, para o exercício da cidadania nos marcos da ordem vigente.

Um deles é o próprio contexto[49] no qual a atuação dessas organizações e movimentos se dá. Ou seja, se por um lado situações como analfabetismo, pobreza extrema, imediatismo, descrença nas mudanças constituem um empecilho à realização de atividades de cunho formativas, por outro,

---

[47] A consciência acerca dessa questão (projeto societário) associada ao desvelamento da ordem vigente dá condições subjetivas para o delineamento de táticas e estratégias de enfrentamento da lógica do capital. Uma dessas táticas é a superação da condição de educador/a funcionário, técnico, empregado, pela de educador/a militante. Esse é um movimento de ordem subjetiva – e não subjetivista, que fique claro! – que transforma o vínculo empregatício em uma possibilidade real, concreta, uma vez que se estará garantindo, de forma tática, minimamente a sobrevivência a partir da execução de tarefas cujo horizonte é a destruição dessas relações opressoras no interior das quais se está inserido.

[48] Basta recorrer aos direitos civis, políticos e sociais garantidos legalmente na Constituição brasileira de 1988 para ilustrar o argumento de que não basta conquistar, no âmbito formal, os pressupostos de uma nova sociedade, é preciso mexer na estrutura material que fundamenta toda a vida social.

[49] No caso do território onde a instituição pesquisada desenvolve suas atividades, registra-se um percentual de 15% de analfabetismo – não considerando-se o analfabetismo funcional, o qual tende a ser elevado, uma vez que os demais, em sua maioria, cursaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental -, 70% das famílias dependem das transferências do Programa Bolsa Família como principal fonte de renda e apenas 6% dos comunitários participantes dos processos formativos apresentam algum sonho de caráter coletivo.

apresenta-se como uma base material propícia à realização de um trabalho educativo em que a práxis é o elemento norteador[50].

Isso, apesar das dificuldades, tem sido tentado na organização cujos dados para esse estudo foram coletados. O trabalho realizado por ela, mesmo que para muitos ainda de forma inconsciente, tem tomado os sujeitos como "[...] seres que estão sendo, [...] inacabados, inconclusos [...]" (FREIRE, 1987, p. 72-73) e levado em consideração que "para enfrentar a pobreza, é imprescindível contar com o pobre capaz de projeto próprio organizado [...]" (DEMO, 2003, p.15).

Outra possibilidade que se destaca no interior da prática político-pedagógica das organizações e movimentos sociais populares é a sua capacidade de autocrítica, autoavaliação, mística e criatividade. Estes elementos de ordem subjetiva são fundamentais num processo de construção coletiva, na medida em que revisam, reorientam e retroalimentam a atuação desses organismos, fazendo com que eles, olhando para si mesmos, tomem consciência dos erros e acertos de sua atuação e, portanto, tenham certo controle sobre suas práticas.

Já no que tange aos aspectos específicos do caso estudado, cabe destacar que a dinâmica comunitária de reunir-se mensalmente para estudar, discutir e encaminhar a resolução de problemas coletivos, operacionalizar projetos e celebrar a vida é uma *força em potencial* no campo da atuação político-pedagógica. Se considerado o fato de que os participantes de tal espaço educativo não dispõem, para vir até o local das reuniões, de transporte, alimentação, infraestrutura confortável ou certificação dos conhecimentos ai apropriados, envolver mensalmente mais de 350 pessoas[51] é um feito de consequências positivas inimagináveis no processo de auto-organização popular[52].

Outro item que se destaca como possibilidade são as relações interpessoais dentro do campo de trabalho. Em entrevista realizada com a equipe este aspecto aparece entre o que a instituição tem de melhor, perdendo apenas para as oportunidades de capacitação proporcionadas pela mesma.

Isto se dá pelo fato de que, na organização, apesar de se ter uma hierarquia salarial entre os cargos, esta não chega a constituir relações de trabalho verticalizadas – nem mesmo entre a

[50] O histórico da organização mostra que este tipo de contexto obrigou-a a assumir, até o momento, duas tendências político-pedagógicas, sendo uma de cunho emergencial e assistencialista e outra de natureza organizativa. Ou seja, parece ter ela, mesmo que de modo inconsciente, compreendido num primeiro momento que "não cabe, para pobre morrendo de fome, oferecer-lhe discurso bem articulado sobre emancipação. Precisa comer. E isto é direito fundamental, radical. Assistência é prática necessária de política social. Condena-se tão-somente (sic) seu abuso" (DEMO, 2003, p. 43).

[51] Além do exposto, cabe ressaltar que 50% dos participantes das Reuniões Comunitárias afirmam estar aí por perceberem este espaço enquanto oportunidade para organizar a comunidade, 57% destacam o conteúdo trabalhado nelas como o que mais gostam e 65% declaram estar satisfeitos com a maneira pela qual elas vêm acontecendo.

[52] Trata-se, segundo Coutinho (1984, p. 26-27) do processo de constituição de "sujeitos políticos coletivos" que se dá através do agrupamento das pessoas e da unificação de seus interesses. Este, por sua vez, ocorre a partir dos mecanismos de representação direta das massas populares como associações, sindicatos, partidos, etc. e representa uma "[...] crescente socialização da política, ou seja, a ampliação do número de pessoas e de grupos empenhados na defesa de seus interesses específicos".

coordenação geral e os demais cargos -, muito menos define as relações humanas[53]. Ou seja, os processos de trabalho, com exceção da contratação/avaliação de pessoal e expansão da área de atuação, costumam ser discutidos, negociados, planejados e decididos coletivamente, nos quais quase não é possível perceber as pessoas pelos cargos e/ou funções que ocupam na organização.

4. Considerações Finais

Ao longo desse trabalho, buscamos demonstrar os limites e as possibilidades da prática político-pedagógica desenvolvida no seio do associativismo contemporâneo, tomando como caso representativo uma associação civil com atuação há quase uma década em municípios do semiárido alagoano.

No decorrer do estudo, acreditamos ter sido demonstrado que o *associativismo contemporâneo*, com a reconhecidíssima despolitização que o caracteriza, articula-se, no máximo, com uma cultura política de caráter democrático-cidadã[54], isto é, comprometida com o aperfeiçoamento da ordem vigente e não com a superação radical da exploração do homem pelo homem.

Quanto ao caráter político-pedagógico, apesar deste se dá mediante um contato bastante próximo com as classes oprimidas, falta-lhes, em muitos casos, aquilo que, a nosso ver, constitui a essência de uma práxis educativa emancipadora: o compromisso com a transformação profunda da sociedade. Isto é, ao passo que parece inegável a contribuição das organizações e movimentos sociais populares para o enriquecimento metodológico da Educação Popular, também torna-se evidente a limitação de muitos deles/as àquilo que Brito (2003) chama de "forma ingênua e pouco crítica" de fazer educação, ao se referir à utilização de técnicas e dinâmicas nos seus processos pedagógicos. Nas palavras do próprio autor:

> Dinâmicas de entrosamento, de relaxamento, de trabalho em grupos, de leituras, se tornaram cada vez mais frequentes nas iniciativas de quem trabalha com grupos, com formação, com capacitação, com diversas ações vinculadas a processos educativos. Apesar de importantes e até mesmo fundamentais, muitas vezes as dinâmicas são utilizadas de forma ingênua e pouco crítica, procura-se nos manuais

[53] Esta não sofre influência de nenhuma formalidade dentro da organização, possibilitando a vivência de brincadeiras e um clima de alegria, inclusive, nas reuniões de equipe.

[54] Com isso, não queremos desmerecer as conquistas e o papel da democracia e da cidadania no processo de transição para uma sociedade qualitativamente superior à capitalista, mas evidenciar que, na medida em que estes valores não assumem o enfrentamento radical desta forma de sociabilidade, não dão conta de superar a propriedade privada dos meios de produção e, portanto, de enfrentar a raiz da desigualdade social e seus desdobramentos.

> algum tipo de dinâmicas e aplica-se em atividades formativas (BRITO, 2003, p. 23).

Estas duas debilidades (aquilo que é posto como horizonte e as mediações com as quais se luta) que caracterizam as práticas político-pedagógicas do associativismo contemporâneo têm como fatores estruturantes o processo de financiamento das ações e o assalariamento da militância, limites que se manifestam na particularização das causas pelas quais se luta e na articulação das organizações e movimentos em torno de um horizonte societal incapaz de responder às exigências efetivamente humanas.

Por outro lado, na medida em que este processo não se dá de modo linear, mas de forma dialética, isto é, a partir de avanços e recuos que ora representam ganhos da burguesia, ora conquistas da classe trabalhadora, os mesmos limites podem constituir-se em possibilidade real para que a prática político-pedagógica desenvolvida no seio do associativismo contemporâneo assuma um caráter popular e contribua para a construção de uma cultura política de caráter revolucionário.

5. Referências Bibliográficas

ANDRADE, F. L. de. Pesquisa participante como um processo pedagógico na educação popular. In: *Escola de formação Quilombo dos Palmares: Movimentos sociais e educação popular no nordeste*. Recife: EQUIP, 2004, p. 9-25 (Série Educação Popular; 2).

BRITO, P. A. B. de. A formação de educadores e educadoras populares. In: *Escola de formação Quilombo dos Palmares: Movimentos sociais e educação popular no nordeste*. Recife: EQUIP, 2003 (Série Educação Popular; v.1).

CARLOS, E.; SILVA, M. Z. e. Associativismo, participação e políticas públicas. *Política & Sociedade*. Revista de Sociologia Política, Florianópolis, 2006, v.5, nº 9, p. 163-194. Disponível em<http://www.estudospoliticos.pro.br/pdf/artigo_associativismo_participacao.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CENTRO DE APOIO COMUNITÁRIO DE TAPERA EM UNIÃO A SENADOR. *Projeto político-pedagógico*. Senador Rui Palmeira: CACTUS, 2010 (digitado).

_____. *Estatuto social*. Senador Rui Palmeira – AL: CACTUS, 2010 (digitado).

_____. *Plano de ação ano fiscal 2011*. Senador Rui Palmeira – AL: CACTUS, 2010 (digitado).

COUTINHO, C. N. *A democracia como valor universal e outros escritos*. 2. ed. ampliada. - Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

DEMO, P. *Pobreza da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DURIGUETTO, M . et. al. Sociedade civil e movimentos sociais: debate teórico e ação prático-política. *Revista Katálysis*, Florianópolis, jan.- jun. 2009, vol.12, nº.1, p. 13-21. Disponível em<http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n1/03.pdf >. Acesso em: 01 jul. 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIANNOTTI, V. *História das lutas dos trabalhadores no Brasil*. 3. ed. rev. e ampliada. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

GOHN, M. da G. *Educação não-formal e cultura po*lítica: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Questões de Nossa Época).

_____. *Movimentos sociais e educação*. 6. ed. revista – São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção Questões de Nossa Época).

HOROCHOVSKI, R. R. Associativismo civil e Estado: um estudo sobre organizações não governamentais (ONGs) e sua dependência de recursos públicos. *Em Tese*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, ago.– dez. 2003, vol. 1, nº 1, p. 109-127. Disponível em:<http://www.emtese.ufsc.br/f_Rodrigo.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2010.

IASI, M. L. *Ensaios sobre consciência e emancipação.* 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

LESSA, S. Ética, política e serviço social. *Revista Katálysis*, Florianópolis, 2005, v.8, nº.2, pp. 256-266. Disponível em: <http://sergiolessa.com/artigos_02_07/etica_politica_ssocial_2005.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2010.

LESSA, S. Marxismo e ética. *Revista Crítica Marxista*, nº 14, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/debate33104_merged.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2011.

LIBANEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K. *Glosas críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social"*: de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010 (tradução: Ivo Tonet).

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2003 (Tradução de Alex Marins).

_____.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. *Estado, classe e movimento social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULO NETTO, J. *Introdução ao método da teoria social*. Capacitação em Serviço Social. CEAD/UNB, 2009.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Comunicação, Saúde, Educação,* v.1, n.1, 1997. Disponível em: <http://www.olhoscriticos.com.br/site1/arquivos-online/texto-materialismo-historico-dialetico.pdf>. Acesso em: 25 maio de 2011.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SCHERER-WARREN, I.; LÜCHMANN, L. H. H. Situando o debate sobre movimentos sociais e sociedade civil no Brasil: introdução. *Política & Sociedade*, Florianópolis, n. 5, out. 2004. Disponível em:<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1976/1725>. Acesso em: 12 ago. 2011.

SILVA, C. S. M. da. Os movimentos continuam vivos. In: ESCOLA DE FORMAÇÃO QUILOMBO DOS PALMARES (EQUIP). *Movimentos sociais e educação popular no nordeste*. Recife: EQUIP, 2004, p. 41-55 (Série Educação Popular; 2).

SOARES DO BEM, A. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, set./dez. 2006, vol. 27, nº 97, p. 1137-1157. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a04v2797.pdf >. Acesso em: 21 maio 2010.

TONET, I. *Educação contra o capital*. Maceió, Edufal, 2007.

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

ARTIGOS

A UNIVERSIDADE, O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE

João Carlos Lopes Fernandes[55]
Rodrigo J. Cazonato

Resumo: Este artigo aborda o papel da Universidade frente à produção de conhecimentos e como o processo de civilização e evolução da humanidade determinam os rumos da ciência, sob uma perspectiva embasada no autor Norbert Elias e sua obra "A Sociedade dos Indivíduos". Ele apresenta o caráter global das instituições de ensino referenciadas aos professores, e a sociedade, na busca da formação de indivíduos críticos e participativos. Analisa os comportamentos, as condutas e anseios, para tentar equalizar a relação indivíduo/universidade frente à produção do conhecimento. O conhecimento deve transformar a sociedade e as relações professor/aluno formando indivíduos que pensem de forma global e que transformem a sociedade. Uma pesquisa exploratória permitiu nortear este artigo e suas conclusões.

Palavras-chave: Universidade. Pós-graduação. Produção Científica. Indivíduo. Sociedade.

Summary: This article discusses the role of the University as the production of knowledge and how the process of evolution of humanity and civilization determine the directions of science, a perspective grounded in the author Norbert Elias and his book "The Society of Individuals".
He presents the overall character of educational institutions referred to teachers, and society in the pursuit of training individuals critical and participatory. Analyze behaviors conduct and desires, to try to equalize the relationship between individual/university before the production of knowledge. The knowledge must transform society and relations teacher / student forming individuals to think globally and to transform society. Exploratory studies allowed govern this article and its conclusions.

Keywords: University. Graduate. Scientific Production. Individual. Society.

1. Introdução

Este artigo aborda o ser humano e a sociedade, referenciando seu nível educacional com as produções cientificas que foram realizadas no Brasil norteadas pelas instituições publicas e privadas.

Ao analisarmos a sociedade e a sua contextualização através do espaço/tempo, é necessário analisar os processos de integração e diferenciação das mudanças produzidas ao longo do tempo de forma a associar este processo ao estudo do comportamento humano, de sua evolução e de seu desenvolvimento.

Como um órgão vivo, o que chamamos de sociedade constitui-se em estruturas organizacionais que envolvem diversas formas de inter-relacionamentos e entrelaçamentos sociais.

[55] Graduado em Ciência da Computação (USCS), mestre em Engenharia da Computação/ IPTESP e doutor em Engenharia Biomédica/UMC.

Podemos citar diversos agrupamentos como a igreja, a família, os clubes sociais, os partidos políticos, entre outros. Para este estudo nos deteremos em um agrupamento específico: a universidade e a produção científica.

A universidade, produto de comportamentos e entrelaçamentos sociais, corresponde à memória de múltiplos e diversos conhecimentos. A produção de conhecimento está infimamente ligada ao processo de civilização e evolução da humanidade. As expectativas, necessidades e objetivos envolvidos determinarão os rumos da ciência. Na universidade cumprem-se rituais e convenções de civilização, marcando presença na vida do indivíduo (estudante universitário) e, ao mesmo tempo, atuando como instituição transformadora da sociedade.

Luiz Eduardo Wanderley, afirma que a universidade não é o único lugar para conhecer a cultura e as várias ciências. O saber deve buscar uma identidade própria e adéqua-la ao modelo de sociedade em que está inserida (WANDERLEY, 1988, p. 15).

Para traçarmos um paralelo entre o papel do indivíduo em sociedade e, mais especificamente em uma universidade, frente à produção de conhecimento científico, recorreremos ao sociólogo alemão, Norbert Elias. O autor expõe suas ideias realçando a unidade e não a divisão: a sociedade dos indivíduos.

O principal objetivo consiste em compor um cenário que possibilite avaliarmos, a partir das relações humanas (indivíduo/sociedade), como se dá a produção de conhecimento (acadêmico-científicas) nas universidades. Traremos a tona interações como a comunidade acadêmica e a produção científica; instituições de Ensino Superior, Públicas e Privadas; o papel e a contribuição dos órgãos e entidades envolvidas no processo de produção científica frente aos mecanismos vigentes.

O processo de ensino/aprendizagem e a produção de conhecimento têm reflexos diretos no desenvolvimento e sustentabilidade de uma sociedade. O desenvolvimento científico traz benefícios como a conservação do meio ambiente, os recursos alimentares e energéticos, a saúde, o transporte, os meios de comunicação, o programa espacial, bem como as condições de melhoria da qualidade de vida do ser humano e da sociedade.

2. O ser humano em sociedade

O estudo da relação indivíduo/sociedade implica em conceitos fundamentais de formação, interdependência, equilíbrio das tensões e revolução social. Faz-se necessário analisarmos não só o indivíduo, como também todos os envolvimentos sociais em diferentes épocas e contextos, ressaltando a inter-relação entre a história e a sociologia.

Toda a produção humana, desde seu surgimento, configura um processo constante de transformação social, principalmente, do pensamento. Todas as etapas contidas nesta evolução, até os nossos dias, revelam-se de extrema importância e significação no desenrolar deste processo; são peças fundamentais para o conhecimento de si mesmo e para entender as relações com o mundo a nossa volta.

Segundo Norbert Elias, a evolução da sociedade envolve uma evolução biológica, uma evolução social e uma evolução pautada pela história individual de seus agentes. E quanto à relação sociedade e indivíduo questiona: "Que tipo de formação é essa, esta 'sociedade' que compomos em conjunto, que não foi pretendida ou planejada por nenhum de nós, nem tampouco por todos nós juntos?" (NORBERT, 1994, p. 13).

Desde os tempos em que o homem começou a interpretar e classificar o mundo ao seu redor, se agrupando com seus semelhantes e vislumbrando as potencialidades, vantagens e desvantagens no convívio em comunidades, tornou-se latente a necessidade de interação por meio do desenvolvimento da linguagem e, consequentemente, da cultura.

Em decorrência das rotinas de trabalho e de sua necessidade de estruturação, o homem, logo na pré-história, começou a praticar a organização e a divisão do trabalho visando aperfeiçoar os processos e os recursos, em prol de criar possibilidades para alcançar determinados objetivos.

O homem, convivendo em sociedade, passa a construir a cultura, os comportamentos, os usos e costumes sociais, conforme a maneira que o conjunto de indivíduos se agrupa e os diversos tipos de associações resultantes destes agrupamentos. Questões como as formas internas de organização, as relações que os sujeitos mantêm entre si e com o sistema e o grau de coesão existente na estrutura social, vêm à tona. O próprio meio (espaço e tempo) em que ocorre esta interação, configura fator determinante para os rumos tomados por determinada sociedade.

Com o amadurecimento do homem surgem questionamentos sobre si mesmo e sua existência, além de perguntas das mais diversas ordens e profundidades. A curiosidade e a necessidade de resolver essas dúvidas e aflições moveram esse homem a recorrer à imaginação e à razão, dando os primeiros passos para tornar possível a constituição do que chamamos hoje de linguagem. A experiência humana passou a indagar “Por quê?” e “Como?”, transcendendo a simples relação de presenciar ou transitar entre tudo que o cerca. As perguntas e, principalmente, as respostas a essas perguntas, sendo verdades científicas ou não, vêm conduzindo o nosso progresso.

Com o emprego e desenvolvimento de uma linguagem foi possível produzir e reter conhecimento. Para tanto, fez-se necessário o estabelecimento de alguns preceitos como o uso dos sentidos, a capacidade de observação, a capacidade de raciocínio e, dentre tantos outros, a intimidade

com a linguagem empregada no objeto analisado. Neste caso, por objeto devemos entender qualquer ser, entidade, fenômeno, objeto, enfim, o que se está observando, ou, o objeto de estudo.

O processo de conhecer, ou a produção de conhecimento, envolve a relação entre o sujeito que faz uma análise sobre um determinado objeto de estudo e o próprio objeto. Devemos nos ater aqui aos graus de conhecimento. Dentre essa escala de graus, nos extremos, nos deparamos com a informação superficial, com bases imprecisas e mal fundamentadas e, em contrapartida, temos o conhecimento pleno, um conjunto de informações rigorosamente coletadas e analisadas. Este último, aliado à prática, constitui um dos principais componentes da Cultura.

Com o avançar desta evolução, ficava cada vez mais latente a necessidade de entender e explicar os mais diversos fenômenos, muitas vezes indecifráveis para a época e o contexto em que se dá o questionamento, seja por falta de conhecimento, seja por falta de tecnologia. A ausência de recursos e ferramentas fez com que o homem procurasse dar a sua própria explicação aos questionamentos.

Em um momento posterior, a explicação inicialmente formulada não é mais suficiente, passando a gerar indagações sobre a origem, o sentido e a realidade de suas crenças, desencadeando, aos poucos, a atitude e o senso críticos.

A sociedade veio, gradativamente, substituindo a improvisação pela ciência e métodos científicos. Constatamos, a partir daí, a necessidade de organizar a produção do conhecimento e suas ferramentas de forma racional, certificando-se de que o método atenda a um propósito de ensino/aprendizagem. Com estes esforços em pauta, ainda na antiguidade, instituiu-se o conceito de universidade.

3. Produção científica: a Universidade e as relações humanas

As universidades, ou instituições de Ensino Superior (IES), têm sido o principal local onde os cientistas desenvolvem o conhecimento e o domínio do entendimento humano sobre o mundo ao nosso redor. Por sua competência em revelar conhecimento fundamental, estas instituições estão aptas a dar sentido ao uso do conhecimento, transformando a sociedade.

As IES como instituição atuante na sociedade estão sujeitas a uma rede de ligações que não ocorrem ao acaso, é o produto de estratégias instauradoras e mantenedoras das instituições dentro de suas relativas posições e manifestações de poder que se fazem presentes em todo e qualquer processo social. Analisando sob a perspectiva de Norbert Elias, é preciso ter em mente os padrões de

comportamento, estruturas e processos sociais envolvidos, bem como as relações entre os diferentes estratos funcionais que coexistem nas instituições.

A atividade da produção de conhecimento associada à prática educacional deve produzir lideranças intelectuais, estimulando os estudantes a aprenderem e, por meio do método científico, entenderem o mundo para, então, modificá-lo.

A pesquisa acadêmica nas IES conta com uma margem para desenvolver projetos mais elaborados, ligados aos fundamentos das ciências, repercutindo sobre o desenvolvimento econômico, social e cultural de uma sociedade. As relações de poder se tornam claras uma vez que quem detém o conhecimento se impõe, podendo utilizá-lo tanto para fins acadêmicos ou não, que podem ser questionáveis.

Para assegurar a vitalidade destas instituições é preciso intensificar a liberdade acadêmica e a autonomia. É preciso deixar claro que a produção científica atende a objetivos diversos, desde o apoio às empresas, garantindo o crescimento da economia do país, até a função de auxiliar a humanidade, por meio de políticas que visem uma sociedade mais saudável e igualitária em seus entrelaçamentos.

Acima de qualquer objetivo, e independente de resolver os problemas inerentes às sociedades, as IES têm como função primordial a educação de pessoas para trabalhar com o conhecimento, produzindo contribuições quanto à solução ou redução desses problemas. É preciso recuperar a convicção de que sua missão singular e fundamental é fazer avançar o conhecimento e educar estudantes, adotando valores acadêmicos em suas decisões.

3.1. Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas

Em primeiro lugar faz-se necessário dirimirmos a dúvida referente aos conceitos ligados à universidade e faculdade, ambas as instituições de Ensino Superior.

A universidade é uma instituição de ensino e pesquisa constituída por um conjunto de faculdades e escolas atuantes nas principais áreas do saber humanístico, tecnológico e artístico. Quanto à faculdade, podemos dizer que consiste em uma instituição de ensino superior, isolada ou integrante de uma universidade.

Com relação ao Brasil, nossa legislação define universidade como aquela instituição que, além de ensino, apresenta pesquisa e extensão. O maior número de faculdades (93,1%) e de centros

universitários (96%) pertence ao setor privado, enquanto a distribuição das universidades segundo o CAPES segue uma proporção aproximada entre setor público (53%) e o privado (47%)[56].

As IES como instituição social também apresentam suas tensões, principalmente no que concerne ao contexto: públicas versus privadas. Atualmente podemos detectar um preconceito na suposição de que apenas as IES públicas apresentam um alto nível de qualidade em suas atividades, enquanto as privadas ficam com a mercantilização do ensino. Esta relação tem reflexo direto nas exigências do mercado de trabalho: as empresas normalmente optam por contratar profissionais formados em instituições públicas. Veremos adiante que essa relação também tem reflexo no processo de produção científica.

A percepção quanto à qualidade das IES públicas e privadas, o número limitado de vagas oferecidas pelas públicas e o fator financeiro que incide na decisão do candidato a uma vaga, uma vez que os gastos incorridos pelos estudantes nas públicas revelam-se inferiores aos das privadas, construiu um modelo de seleção perverso: o vestibular.

Em relação à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), imprescindível ao ingresso dos candidatos às IES, nos deparamos com um grave problema: o preparo dos candidatos. Alunos que estudaram na rede pública de ensino têm menos chances que alunos da rede privada. As relações de poder interferem diretamente neste trâmite uma vez que a classe dominante, com alto poder aquisitivo, pode desfrutar de uma boa formação na educação básica (escolas particulares), enquanto a classe dominada, com baixo poder aquisitivo, se vê sujeita a uma formação deficitária (rede pública). Existe uma grande lacuna entre o que é exigido para se ingressar nas IES e o que é ensinado/aprendido na rede pública de ensino.

A universidade, órgão que deveria privilegiar o livre pensar, adota um modelo de acesso por vezes separatista, segregador e preconceituoso. O próprio sistema de cotas para o ingresso às IES corrobora com este processo. Alguns esforços vêm sendo desprendidos para minimizar este cenário, como por exemplo, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que, em tese, tende a ser mais justo.

Tanto o SISU (Sistema de Seleção Unificada), quanto o ProUni (Programa Universidade para Todos), instrumentos do MEC que utilizam a nota do ENEM para a classificação e disputa do candidato por uma vaga em IES públicas e privadas respectivamente, mostra-se como um esforço válido, porém inexpressivo frente ao desafio do ensino superior brasileiro.

[56] Fonte: Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020 Vol. 1, p. 42.

Segundo Cruz (2010) outro desafio diz respeito à construção de conhecimento nas IES. As instituições privadas no Brasil produzem pouca pesquisa. A maior parte da produção científica do Brasil vem das públicas, sendo que oito delas respondem por 2/3 dos artigos científicos publicados em periódicos internacionais. A saber, são elas: USP, UNICAMP, UFRJ, UNIFESP, UFRGS, UFMG, UNESP e UFSC.

Em 2008 a Universidade de São Paulo, com um corpo docente de 5.420 professores doutores, gerou 26% dos artigos científicos internacionais do País seguida pela Universidade Estadual de Campinas que, com um corpo docente de 1.700 professores publicou, no mesmo ano, 9% da produção científica do Brasil.

A produção de conhecimento estabelece tênues ligações entre as relações de poder e domínio, inclusive regionalmente. Atualmente a comunidade acadêmica do Estado de São Paulo está sendo ultrapassada por uma instituição do Estado do Rio de Janeiro, a UFRJ, que tende a aumentar o quesito produção científica, abalando o prestígio da UNICAMP da região Paulista.

A oferta da educação é muito importante para que possamos acabar com as disparidades regionais e garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada como um direito de todos. Neste sentido o Plano Nacional de Educação (PNE) possui metas e estratégias que devem ser objeto de análises pelos diferentes sistemas de ensino, IES e a sociedade.

É importante valorizar os profissionais que atuam na educação superior e permitir a eles uma formação continuada. Nessa direção, destacam-se, entre outros, a consolidação de políticas de estimulo a formação pós-graduada stricto sensu (mestrado e doutorado), bem como a concessão de licenças e bolsas, para pesquisa e extensão.

Na titulação docente por categoria administrativa é na educação superior onde pode se evidenciar, entre outros, predomínio de doutores nas instituições públicas (49,9%), em que pese disparidades regionais como as regiões norte (27,1%) e nordeste (37,4%) que apresentam indicadores abaixo da média nacional.

No ensino superior privado há predomínio de titulação de mestrado (43,1%), seguido pela titulação até especialização (41,5%).

Observamos tensões sociais até mesmo dentro de uma única instituição, por exemplo, a USP ao criar seu campus leste pôde experimentar um processo de segregação ao instituir que existe uma supremacia da USP Cidade Universitária frente à USP Leste, pejorativamente chamada pelos próprios alunos da Cidade Universitária de USP *Lost* (do inglês, perdida).

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* em IES privadas representam, segundo dados publicados pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - 20% do

total dos programas. Ao todo temos mais de 27 mil alunos matriculados, representando 17% do total. A CAPES admite não possuir informações destacadas acerca do montante destinado ao fomento à pós-graduação no setor privado, revelando que dos recursos desprendidos a este fim pouco resta para esse setor. Mostra-se deficitário o financiamento público à pesquisa nas instituições privadas, seja diretamente ou por subsídios concedidos.

A própria CAPES em seu Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, destaca a relevância desse tema para o fortalecimento científico e, conseqüentemente, o crescimento da nação.

> (...) a adoção de novas modalidades de crédito subsidiado para estudos de mestrado e doutorado, bem como outras formas de financiamento às instituições universitárias e de pesquisa particulares que mantenham programas de excelência precisam ser considerados com urgência. (CAPES, 2010, p. 280).

As instituições privadas se vêem prejudicadas uma vez que não criam possibilidades de pós-graduação *stricto sensu* por não encontrarem uma forma de financiá-los, o que implica em não receberem recursos para pesquisa, criando um círculo vicioso.

A CAPES possui desde 2002 o "Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares" (PROSUP). O programa prevê bolsas de manutenção, pagamento de taxas escolares incidentes e auxílio-tese, no entanto os recursos destinados não se mostram atrativos e suficientes às IES privadas, uma vez que o montante não assegura a retenção de docentes doutores em dedicação exclusiva, o que incorreria em gastos superiores.

As universidades federais brasileiras também se defrontam com expressivas barreiras. O desafio fundamental hoje é o da titulação de seu corpo docente. Pouco mais da metade dos docentes possuem o título de Doutor, o que impacta diretamente na produção de material científico, contribuindo pouco para a liderança mundial em pesquisa.

Segundo Baeninger (2010), em 2008, existiam 132 mil doutores no Brasil, correspondente a 0,07% da nossa população. Para alcançar as proporções dos países desenvolvidos seria necessário, no mínimo, multiplicar esse número por cinco vezes. O aumento desejável da formação de doutores teria que ser sustentado pela maior oferta de bolsas, para atrair pesquisadores a ingressar na pós-graduação e garantir a sua titulação.

Em 2008 existiam 321.493 funções docentes no ensino superior. O percentual de doutores, em relação ao total de funções docentes no ensino superior brasileiro, subiu de 23% no ano de 2007 para 24% em 2008 (77.164 doutores docentes). A maior proporção de funções docentes com nível

de doutorado (36,8%) está presente nas universidades. Mais de 50% do total de docentes vinculados à pós-graduação no país estão em apenas três estados: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais[57].

As IES privadas apresentam menos vocação acadêmica e maior proximidade com o mercado e com o setor produtivo. Hoje a ciência e a produção de conhecimento se veem imersa em um turbilhão de mudanças, fruto do avanço tecnológico e da globalização, assumindo configurações cada vez mais multi e interdisciplinares, o que demandará uma maior aproximação do setor acadêmico com o setor tecnológico/produtivo.

A pós-graduação de qualidade requer tempo para a instituição amadurecer, infraestrutura laboratorial complexa e de alto custo e número expressivo de pesquisadores produtivos. Com a inserção significativa das IES privadas na produção científica do País obteremos mais avanços na relação da ciência com a sociedade e, por meio de políticas públicas, propiciar parcerias entre as IES e os setores público e privado.

Tanto na esfera privada quanto na pública é preciso desenvolver o sistema de ensino superior e a pesquisa para aumentarmos, em quantidade e qualidade, a capacidade nacional de criação de ciência, tecnologia e formação de recursos humanos.

4. A produção científica no Brasil hoje

O Brasil, como uma potência econômica em expansão, vem aumentando significativamente o volume da sua produção científica e, para isso, tem incorrido em grandes investimentos e esforços entre os mecanismos vigentes e as relações existentes entre os órgãos e as instituições envolvidas.

Estamos vivenciando um progressivo crescimento das instituições de Ensino Superior, com a criação de diferentes modelos, oferecendo cursos dos mais variados e ajustados aos mecanismos de mercado. Todo este cenário tem impactado diretamente na produção científica do País, seja no meio acadêmico, empresarial ou no desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Hoje somos considerados o 13º lugar (ISI - *Information Sciences Institute*) no ranking dos países com maior volume de produção científica do mundo ou 14º lugar se observarmos a base de dados da SCOPUS.

Em relação ao BRIC (conjunto de nações emergentes que congrega Brasil, Rússia, Índia e China) o Instituto Thomson Reuters publicou uma pesquisa, em 2008, revelando que a produção científica brasileira ultrapassou a da Rússia, antiga potência na área, caminha para superar também a

[57] Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, IBGE.

da Índia e se consolidar como a 2ª maior do grupo. Quanto à China, a maior do grupo, se for mantida a sua atual expansão na produção científica, até o ano de 2020 o país ultrapassará os Estados Unidos e se tornará líder mundial.

Para fomentar o processo de produção científica no País contamos com órgãos federais, como a já citada CAPES, órgãos estaduais, como as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) e órgãos privados.

Devemos destacar que o País conta com institutos de pesquisa, que prestam contribuição relevante aos avanços do conhecimento, tais como: INPA - Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia; INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais e a Fundação Oswaldo Cruz, voltada para pesquisas na área da saúde.

A CAPES, dentre outras ações, propõe a adoção de uma agenda nacional de pesquisa, mobilizando a comunidade científica para, num médio prazo, elevar a nossa produção científica a níveis de excelência.

Graças ao Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), com o suporte da CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), R$ 2,4 milhões são repassados por ano para financiar revistas científicas brasileiras.

Outros subsídios são destinados a editores e sociedades científicas, garantindo suas publicações, além de investimentos para o aumento de concessões de bolsas de estudo. Todo este esforço refletiu em um aumento na ordem de 56%, entre 2007 e 2008, no número de artigos publicados em revistas internacionais especializadas[58]. (THOMSON, 2012).

Segundo divulgação oficial do Governo Federal, estamos vivenciando um crescimento de 8% ao ano na taxa referente à elaboração de material científico, principalmente nas áreas de pesquisas agrícolas e ciências naturais. Nosso crescimento, superior à média mundial (2%), deve-se a anos de estagnação e produções ínfimas no âmbito científico.

Para termos um referencial, em 1981 o país assinava 0,44% de artigos publicados em revistas internacionais especializadas, em 1990 tínhamos apenas 0,6% da produção mundial e de 1990 a 2008, são mais de 29 mil artigos científicos publicados, representando 2,6% do total de 1.136.676 artigos publicados nas principais revistas.

Como a divulgação dos indicadores não se atenta à separação por nível de qualidade do que se tem produzido, observamos uma distorção nesses índices. Na verdade, a produção científica do Brasil, apresenta-se menos expressiva do que é divulgada. Caso a CAPES recorresse a um filtro de

[58] Índices produzidos a partir da Thomson Reuters Science Citation Index Expanded - Instituto Thomson Reuters.

qualidade, por meio de critérios mais rígidos, somente uma porcentagem das publicações atuais poderiam ser consideradas como produções científicas. Hoje são consideradas publicações: artigos, resumos, livros, capítulos em livros, e participações em seminários e outros eventos científicos.

Os índices devem refletir a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e o impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo. Mesmo com o considerável aumento nas publicações científicas, ainda esbarramos no baixo impacto mundial que este material causa. A qualidade dessa produção é medida pelo número de citações que um artigo gera após ser publicado. No caso do Brasil continuamos abaixo da média mundial, com uma repercussão pouco expressiva ao observarmos o volume de citações.

Segundo o presidente da CAPES, Jorge Guimarães, em depoimento ao jornal Folha de São Paulo (2009), devemos considerar que a repercussão de um artigo leva mais tempo para ser captada e, dessa forma, ocorrer sua citação. Ressalta ainda a vantagem dos países desenvolvidos por sua tradição no meio acadêmico e pela facilidade que seus pesquisadores desfrutam em relação a participações em congressos internacionais, aumentando a visibilidade das publicações produzidas.

O maior volume de produção científica no Brasil é proveniente de mestrados e doutorados e o número de estudantes nestes segmentos hoje é dez vezes maior do que há 20 anos. Para continuarmos com este crescimento é preciso primeiro aumentar a quantidade de professores qualificados e o número dos docentes em IES. Segundo o Ministério da Educação o País conta com 17 mil novos doutores lecionando nas universidades do País no período entre 2005 e 2010.

5. Considerações Finais

As IES, instituição social que reúne ideias, ideologias e pensamentos diversos por um processo de identificação entre os seus agentes, naturalmente, produz associações e se formam grupos. Cada grupo defenderá seus ideais comuns anulando o caráter global da instituição e criando linhas divisórias entre professores, acadêmicos e sociedade; assume uma estrutura política, na qual os diversos interesses se digladiam criando a burocracia e os métodos de controle.

O seu principal objetivo, formar indivíduos críticos e participativos na melhoria das condições sociais, se vê ameaçado por interesses não ligados a educação, como exemplo disputas inerentes ao número de artigos produzidos/publicados, gerando tensões e ansiedades que comprometem o objetivo coletivo, que deve buscar a disseminação do conhecimento.

As atividades, os comportamentos, as condutas, os anseios e as produções realizadas pelos indivíduos, inclusive a produção científica, devem ser consideradas para compreendermos a

configuração social, demonstrando a indivisibilidade entre o indivíduo e a sociedade. Essa configuração não é homogênea e está atrelada às relações de interdependência que produzem fórmulas e modelos ditados pela sociedade.

A esse respeito Elias considera que:

> O que nos falta - vamos admiti-lo com franqueza - são modelos conceituais e uma visão global mediante os quais possamos tornar compreensível, no pensamento, aquilo que vivenciamos diariamente na realidade, mediante os quais possamos compreender de que modo um grande número de indivíduos compõem entre si algo maior e diferente de uma coleção de indivíduos isolados [...] (NORBERT, 1994, p. 16).

Para que seja possível equalizar a relação indivíduo/universidade frente à produção do conhecimento e agregar significativos avanços para a sociedade é preciso pautar-se na interdisciplinaridade e no diálogo entre cientistas dos mais diversos segmentos trabalhando temas comuns. Cada indivíduo traz a metodologia específica de sua matéria e contribui para a estrutura acadêmica, refletindo assim nos cursos de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão.

Quanto ao alicerce, a educação básica na rede pública, constatamos uma realidade crítica e precária. O seu formato não atende às atuais exigências dos modelos impostos por nossa sociedade e como resultante temos tensões sociais, segregação e exclusão.

A produção de conhecimento deve transformar uma sociedade e para tanto se faz necessário revermos as relações professor/aluno e, principalmente, as relações universidade/sociedade, recorrendo a uma perspectiva participativa e integradora. O objetivo central deve ser a formação de indivíduos que pensem de forma global e que transformem a sociedade.

A busca pela diminuição das disparidades regionais começa no oferecimento de uma educação de qualidade socialmente referenciada como um direito de todos os cidadãos. O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento importantíssimo para nortear as IES e a sociedade.

6. Referências Bibliográficas

BAENINGER, Rosana. A população de mestres e doutores no Brasil, cap. 4. In: *Doutores 2010: estudo da demografia da base técnico-científica brasileira*. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório de Gestão do exercício de 2011*; - Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020 Vol. 1 e 2. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 02 jul. 2012.

CRUZ, Carlos Henrique de Brito. Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil: desafios para o período 2011 a 2015. *Revista Interesse Nacional*, São Paulo, junho de 2010. Disponível em <http://interessenacional.uol.com.br/2010/07/ciencia-tecnologia-e-inovacao-no-brasil-desafios-para-o-periodo-2011-a-2015/>. Acesso em 29 jun. 2012.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

GOIS, Antônio. Produção científica cresce 56% no Brasil. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 06 de maio de 2009. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u561181.shtml>. Acesso em 29 jun. 2012.

HILU, Luciane; GISI, Maria Lourdes. Produção Científica no Brasil - Um comparativo entre as Universidades Públicas e Privadas. In: *X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2011, Curitiba. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação*, Curitiba: PUCPR, novembro de 2011. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5221_3061.pdf>. Acesso em 04 jul. 2012.

MEC - Ministério da Educação. - LDB - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 03 jul. 2012.

PNE. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.* Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid =>. Acesso em 04 dez. 2013.

POPPER, Karl Raimund. *Conjecturas e Refutações*. Brasília: Editora da UnB. 1980.

Portal Brasil - Página do governo federal. *Fomento e apoio à produção científica*. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/sobre/ciencia-e-tecnologia/fomento-e-apoio/producao-cientifica>. Acesso em 05 jul. 2012.

Secretaria de Educação Superior. *Relatório de Auditoria Anual de Contas - Exercício 2010*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354>. Acesso em 05 jul. 2012.

SILVA, Martins Altenfelder Silva. Universidade para os novos tempos. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1° de agosto de 2010. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0108201008.htm>. Acesso 30 jun. 2012.

SNPG, Sistema Nacional de Pós-Graduação. Disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/entrada-no-snpg-propostas>. Acesso 04 jul. 2012.

THOMSON, Reuters Science Citation Index Expanded. *Instituto Thomson Reuters*. Disponível em < http://ip-science.thomsonreuters.com/mjl/>. Acesso 04 jun. 2012.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. *O que é universidade?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

ARTIGOS

O CORPO DA MULHER BRASILEIRA NA OBRA DE GILBERTO FREYRE

Claudiene Reis dos Santos[59]

Resumo: A partir da análise de obras como Casa-Grande & Senzala (1989) e Modos de Homem, Moda de Mulher (1987) o presente trabalho pretende abordar as concepções, sentidos e representações do corpo da mulher brasileira na obra de Gilberto Freyre. Neste texto discute-se o importante papel da obra do autor para compreensão do corpo feminino como traço distinto da cultura e identidade nacional. Além disso, o artigo também apresenta estudos realizados a partir da perspectiva freyriana que discutem a enorme procura das brasileiras por cirurgias estéticas e de rejuvenescimento para obtenção da " boa forma".

Palavras-chave: Gilberto Freyre. Relações de gênero. Cultura Brasileira. Casa Grande & Senzala. Mulher brasileira.

THE BODY OF THE BRAZILIAN WOMAN IN THE WORK OF GILBERTO FREYRE

Summary: From the point of analysis of such works as Casa-Grande & Senzala (1989) and Modos de Homem, Modas de Mulher (1987), this work addresses the concepts, meanings, and representations of the Brazilian woman's body in the works of Gilberto Freyre. Discussed in this paper is the important role of the author's work in understanding the female body as distinct trait of culture and national identity. Additionally, this article also presents studies undertaken from the Freyrian perspective which discuss the huge demand by Brazilian women for cosmetic and rejuvenating surgeries for the purpose of obtaining a "good shape."

Keywords: Gilberto Freyre. Gender relations. Brazilian culture. Casa-Grande & Senzala. Brazilian woman.

1. Introdução

[59] Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: claudienereis@hotmail.com

O corpo tem um significado, um valor para a cultura e/o grupo no qual o indivíduo encontra-se inserido, servindo, até mesmo como elemento de distinção social ou de pertencimento. No corpo também são refletidos os desejos, comportamentos, limites de uma classe e/ou grupo social, bem como as transformações sociais de uma determinada sociedade. Tais mudanças podem ser observadas na estética, maneira de vestir, de se comportar, como também na construção e concepção da imagem corporal. Portanto, isto torna a dimensão do corpo um importante fator para compreensão de qualquer cultura, especialmente a brasileira, o qual se encontra bastante presente no pensamento social do brasileiro, e principalmente na obra de Gilberto Freyre.

Neste sentido, compreender o conceito de corpo feminino na obra freyriana é importante para não somente entendê-lo enquanto elemento distintivo da cultura brasileira e traço característico de nossa identidade, como também para compreensão da dimensão do pensamento de Gilberto Freyre nas ciências sociais.

Além disso, a imagem do corpo feminino foi bastante evidenciada nas obras do autor como algo erotizado, hipersensual e exótico, representado por mulatas bonitas e sensuais e/ou personagens negros e malandros, resultado da mistura de raças. Isso somado ao clima tropical e ao ambiente paradisíaco, forneceu a ideia de uma cultura cheia de liberdade moral e sexual, o que consequentemente gerou uma série de estereótipos sobre a nossa cultura que nem sempre condiz com a realidade.

Tais estereótipos foram bastante representados em manifestações artísticas, tanto na música, quanto no cinema e na literatura nacional como, por exemplo, o exotismo e a sensualidade exacerbada de Sônia Braga (símbolo da beleza tipicamente brasileira), nas adaptações para TV das obras de "Gabriela Cravo e Canela" e "Dona Flor e Seus Dois Maridos", ambos de Jorge Amado, bastante veiculado pela mídia internacional, que durante décadas refletiu uma visão superficial da cultura brasileira.

Portanto, suas inúmeras contribuições nesta área tornam Gilberto Freyre uma das referências do pensamento social para compreensão da concepção e sentido do corpo feminino, as quais se estendem para relações de gênero na cultura brasileira. Porém, além de Freyre, o presente trabalho também irá recorrer a outros autores com estudos mais atualizados sobre o tema como Mirian Goldenberg, antropóloga, especialista na área de estudos do corpo no Brasil e que percebe as transformações da sociedade, influências da mídia e as novas orientações sobre sexualidade interferindo na construção da imagem corporal da mulher brasileira atualmente.

Assim, inicialmente o trabalho apresenta uma discussão sobre a importância de *Casa-Grande & Senzala* para compreensão das raízes da formação da identidade brasileira, isso a partir das

contribuições dos comentadores da obra de Freyre. Para em seguida abordar o tema principal deste trabalho, complementando com estudos mais atualizados de autores especializados na área de gênero e da sociologia do corpo.

2. Gilberto Freyre

Casa-grande & Senzala – A História da Sociedade Patriarcal, a mais importante obra do sociólogo Gilberto Freyre, foi publicada em um momento histórico-social, onde o pensamento eugenista[60] era bastante presente, especialmente, na Europa após a ascensão do partido nazista na Alemanha. Portanto, pode ser considerada um contraponto ao pensamento racista da sua época, já que o autor defendia abertamente a mestiçagem, considerando-a uma riqueza cultural que deveria ser valorizada por nossa sociedade.

Em "Casa-grande & Senzala", Freyre ressalta a importância da mestiçagem para a formação da cultura e da família brasileira, sendo esta resultado das relações entre brancos, negros e índios ao longo do processo de colonização. Na obra, o autor afirma que a diversidade cultural do Brasil, deve-se, em grande parte, ao sistema de colonização português que conseguiu se adaptar ao meio adverso e hostil do Brasil primitivo, somado aos intercursos étnico-raciais formados pelas culturas europeia, negra e índia.

Gilberto Freyre foi um dos primeiros intelectuais a considerar o tema da mestiçagem algo positivo e importante para a compreensão da cultura brasileira. Acreditava que para melhor entendimento da nossa identidade era preciso compreender as relações estabelecidas entre senhores e escravos no período de colonização, considerando a miscigenação um dos elementos potencializadores da formação de nossa identidade. Para Freyre (1989, p. 283), "todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo [...] sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro".

Portanto, na perspectiva freyriana, o Brasil seria um país onde a mestiçagem é característica fundamental, a qual poderia ser comprovada facilmente em toda vida cotidiana. Além disso, Freyre (1989) afirmava que a colonização portuguesa teria ocorrido de forma harmoniosa, sem preconceito raciais ou culturais, conforme ele frisa abaixo. "[...] a miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala [...]" (FREYRE, 1989, p. 33).

[60] A eugenia pode ser definida como um conjunto de ideias e práticas cujo objetivo é buscar "o aperfeiçoamento da raça humana", tendo por base o estudo da hereditariedade. Foi uma proposição que alcançou um largo sucesso na Europa e foi utilizada como justificativa para práticas de discriminação racial (ARCHER, 1995).

Entretanto, a ideia de "harmonia racial" foi bastante criticada pelos críticos e comentadores da obra de Freyre, pelo fato de ser uma perspectiva que nega os conflitos sociais, as imposições culturais que se sucederam ao longo de séculos de dominação dos europeus sobre índios e negros. O livro causou *frisson* principalmente por alimentar a visão de uma "democracia racial"[61] embora o autor não tenha declarado abertamente tal posição.

Do mesmo modo, os comentadores da obra de Freyre acreditam que a construção de uma brasilidade mestiça colabora para desvalorizar a contribuição de outras culturas, que em sua obra podem são visto como "Outros", tendo o colonizador como o elemento mais importante. Esta desvalorização pode ser percebida, especialmente, nas relações sexuais e de gênero cujos métodos para obtenção de satisfação sexual do homem europeu, principalmente, com a mulher negra envolvem bastante violência e sadismo (SOUZA, 2000).

Porém, mesmo diante das críticas, a obra causou impacto por se tratar de uma das primeiras grandes tentativas de compreender a formação cultural e social brasileira a partir da discussão dos hábitos, costumes, alimentação, influência religiosa e principalmente da sexualidade do brasileiro.

Sendo assim, compreender *Casa-Grande & Senzala*, bem como em outras obras do autor é necessário ter por base que foi o europeu na sua relação com as culturas negra e índia o elemento principal de todo o processo sincrético e de colonização brasileira. Para Freire, segundo Souza (2000), foi o colonizador o elemento dominante e idealizador do projeto social brasileiro, isto tanto no aspecto material quanto simbólico. A começar pelo particularismo da formação da família brasileira marcado pela relação do português com a mulher índia, assim, como as singularidades nas experiências colonizadora, agrícola, comercial e escravocrata desenvolvidas nestas terras.

É também uma cultura fundamentada no particularismo da família patriarcal brasileira, tendo o homem-branco como chefe, senhor de terras e escravos, ele era a autoridade absoluta nos seus domínios "[...] obrigando até *El Rei* a compromissos, dispondo de altar dentro de casa e exército particular nos seus territórios" (FREYRE, 1989 p. 17-18).

Além disso, na concepção freyriana a família patriarcal foi o elemento principal da organização social do Brasil colonial, acrescido do sistema econômico e político, onde o poder do senhor de terras se desenvolveu com poucas restrições. Isto tanto de forma material, quanto simbólica (SOUZA, 2000). Na obra de Freyre o modelo familiar patriarcalista reunia não somente os elementos principais que o compõe, mas também outros componentes intermediários como os bastardos, dependentes, escravos domésticos e da lavoura.

---

[61] É importante salientar que a expressão "democracia racial" não foi cunhada por Gilberto Freyre em Casa-Grande & Senzala, mas foi uma criação dos interpretadores de sua obra após a publicação e repercussão da mesma.

Souza (2000) explica que a tirania dos senhores de terras trouxe consequências políticas, sociais, culturais e até mesmo, privadas para a formação e organização social e cultural brasileira. Isto porque na perspectiva freyriana as inclinações, gostos estéticos, sexuais, políticos e econômicos dos patriarcas foram principais responsáveis por definir as diversas necessidades da vida cotidiana na colônia.

Portanto, em *Casa-Grande & Senzala* o homem branco foi também "culpado" pela medida violenta, segregadora e integrativa entre as raças e culturas, bem como por determinar as relações de gênero, sistemas simbólicos, necessidades cotidianas no sistema socioeconômico da época.

3. O corpo da mulher brasileira na obra de Freyre

Marcel Mauss é o antropólogo responsável por fornecer uma das mais importantes contribuições às ciências sociais que é o conceito de fato social total. Para o autor todos fenômenos sociais são ao mesmo tempo estéticos morfológicos, jurídicos, econômicos, religiosos. Ou seja, os fatos não se tratam apenas de temas ou elementos institucionais, mas sim de todos sistemas sociais inteiros, pois cada um deles exprimem um conjunto amplo das instituições, revelando uma gama enorme de valores, normas e regras institucionais, dentre os quais está o conceito de corpo. (MAUSS, 1974)

Assim, em *As Técnicas do Corpo*[62], Mauss (1974) afirma que a concepção de corpo em uma sociedade é caracterizada segundo os costumes culturais, a época, o lugar, os hábitos e as crenças dos indivíduos. De acordo com o autor o conceito de corpo de sociedade está definido segundo as concepções culturais, sociais, estéticas, religiosas determinadas por cada instituição. É a cultura que valoriza e desvaloriza certos atributos corporais, criando um tipo físico para cada sociedade, segundo o contexto histórico e cultural de cada lugar.

Para o antropólogo o corpo é um elemento distintivo numa sociedade, portanto, a exibição e/ou desnudamento depende bastante dos valores, e concepções culturais sobre estética, uma vez que ele estará sempre prisioneiro de normas sociais que foram internalizadas pelos indivíduos.

Segundo Goldenberg (2011) o corpo é também um valor, especialmente quando está relacionado ao sentimento de pertencimento a um grupo, identificando-o. Mas, para tanto, deve

[62] Segundo Mauss a "técnica do corpo" refere-se a forma pela qual os homens utilizam seus corpos no interior de uma sociedade, , ou seja corresponde a forma de andar, sentar, correr, falar, olhar, se comunicar. Ou ainda utilizam o corpo como forma de distinção e ou de poder . Para o autor tais atitudes não são aleatórias, mas estão direcionadas pela forma como a determinada sociedade vê e compreende a dimensão corporal dos indivíduos, atribuindo sentidos, visões e marcas distintas de cultura para cultura (MAUSS,1974).

estar submetido a um código conduta que o diferencia dos demais. O corpo também é revestido de moralidade, conceitos e significados que remete a cultura e grupo social no qual o indivíduo encontra-se inserido.

Assim, em *Casa-Grande & Senzala,* Gilberto Freyre analisa a construção do corpo da mulher brasileira e seu lugar na identidade nacional, apontando que desde o início da nossa história foi o colonizador o responsável por definir as qualidades anatômicas e estético-corporais das mulheres, segundo seus critérios e preferenciais sexuais. Isto aconteceu porque tanto as sinhás, quanto as índias e as escravas tinham seus corpos apropriados pelos senhores.[63]

Para Bocayuva (2001) a concepção do corpo feminino na sociedade patriarcal brasileira e seus predicados eram atribuídos segundo sua função reprodutiva e sexual. É também o resultado do sentido que a sexualidade ocupava desde a época dos colonizadores quando se serviam das negras como objeto de trabalho e prazer sexual. Segundo a autora, isto se devia, principalmente, ao fato dessas relações ocorrerem em uma estrutura social e econômica (escravidão) que durante muito tempo favoreceu a existência de um ambiente de grande sensualidade, na qual os escravos estavam submetidos aos desejos e preferências dos seus senhores.

Portanto, para Bocayuva (2001) na perspectiva freyriana as relações de gênero e os sentidos do corpo feminino foram moldadas pelo patriarcalismo e escravidão, somados com diversos outros fatores como raça, geografia e biologia.

Logo, pode-se afirmar que o corpo feminino ocupa uma posição importante no modo como Gilberto Freyre trata as diferenças sexuais, gênero, atribuições sociais, físicas e posição da mulher na sociedade patriarcal, pois "[...] atribui as diferenças mentais entre mulheres e homens – na qualidade de disposições arraigadas ao plano biológico – ora ao gênero – às distinções entre os sexos estavam baseadas no mundo social" (BOCAYUVA, 2001, p. 71).

Freyre (1989, p. 361) descreve às mulheres do período da colonização como "sãs, rijas, cor das melhores terras agrícolas da colônia. Mulheres cor de massapê e de terra roxa". Embora seja uma visão carregada de alguns excessos, é válido também mencionar que:

> Do "fogo sexual" que era "mal hereditário" dos filhos de Adão - poderia ter acrescentado das filhas de Eva - e não peculiar às terras ou climas quentes. "As

[63] Os traços mais marcantes da obra freyriana refere-se principalmente à heterogeneidade e à complexidade sob a qual apresenta sua original contribuição ao pensamento social brasileiro, especialmente no que diz respeito ao papel da sexualidade e seus subtemas como: erotismo, vida íntima, infidelidade, relações de gênero e prostituição que aparecem em seus trabalhos enquanto particularidades locais (SOLIVA, 2012).

> influências sensuaes" pareciam-lhe atuar "em toda parte"; e "em qualquer lugar o seu fogo sempre está ardendo, se o não apagão com muita oração e com muita penitência, e assim aquelle que for mais devoto e mais penitente será o mais casto." Não compreendia que se chamasse o Brasil, como o autor de certa *História*, país de "clima adusto, provocativo de sensuaes torpezas". Que exemplo citava o historiador a favor de sua tese? O de certo "expulso de sua religião pelas torpezas de seus appetites" que para cá viera degredado e que no Brasil teria aumentado de "intemperança libidinosa". [...] Loreto Couto enxergou nas mulheres pretas e pardas do Brasil uma tentação a serviço do aperfeiçoamento das almas; por conseguinte, combustível do "infernal incêndio". O clima, não, mas a presença de negras e mulatas pareceu-lhe uma excitação ao pecado, difícil de resistir-se no Brasil (FREYRE, 1989, p.426).

Ante o exposto, percebe-se que o corpo e a sexualidade na visão freyriana são aspectos importantes para compreensão da identidade brasileira, os quais, segundo o autor, foram moldados de acordo com as preferências do macho-branco, dominador e senhor de terras.[64]

Todos estes fatores (raciais, sociais, econômicos, étnicos, religiosos) acrescidos da forte interferência dos senhores de terras sobre a vida e os corpos femininos foram responsáveis por tornar a sexualidade algo tão presente no período colonial a ponto de que até a comida apresentava conotações eróticas por influência das negras. "Por elas próprias enfeitados com flor de papel azul ou encarnado. E recortado em forma de corações, de cavalinhos, de passarinhos, de peixes, de galinhas - às vezes com reminiscências de velhos cultos fálicos ou totêmicos" (FREYRE, 1989, p. 455).

Em relação a esta questão Roberto DaMatta em "O que faz do brasil, Brasil?" também procura situar a representação do feminino em diversos aspectos da nossa cultura como, por exemplo, no caso do código da comida em seus vários desdobramentos morais. Para DaMatta (1986) comidas e mulheres exprimem teoricamente o pensamento da sociedade tanto quanto a política, a economia e a família. Isto é, por meio dos nossos gostos e hábitos alimentares podem ser observados uma série de códigos culturais que revelam o pensamento brasileiro sobre a sexualidade, a mulher e seu corpo, especialmente quando as pessoas falam "comer uma mulher, "mulher gostosa", etc.[65]

DaMatta (1986) acredita que comida e sexualidade estão bastante associadas em nossa sociedade. Assim, quando o ato de " comer" significa abarcar, ingerir totalmente aquilo que foi/é

---

[64] Freyre, explica que o colonizador aqui em território brasileiro uma predileção sexual pelas mulheres não-europeias, cujos atributos estéticos atendiam aos critérios. É dentro deste contexto que surge a mulata na obra freyriana como fêmea predileta para aplacar os desejos do macho-dominador. Para Freyre a construção social da mulata de formas exuberantes e sensuais é uma marca tipicamente brasileira que recebeu uma atenção especial em seus trabalhos (SOLIVA, 2012).

[65] DaMatta (1986) explica que a sociedade se manifesta "por meio de vários espelhos e idiomas", dentre os quais elege o código da comida como um dos mais importantes, pois acreditar que através dele é possível situar a mulher e o feminino, isso em seu sentido, mais tradicional.

comido, está metaforizando a relação sexual e indicando que aquilo que foi comido (comida ou mulher) desaparece dentro do comedor. Para o autor isto significa que:

> (...) aproximam-se num sentido tal que indica de que modo nós, brasileiros, concebemos a sexualidade e a vemos, não como um encontro de opostos e iguais (o homem e a mulher que seriam indivíduos donos de si mesmos), mas como um modo de resolver essa igualdade pela absorção, simbolicamente consentida em termos sociais, de um pelo outro. Assim, a relação sexual, na concepção brasileira, coloca a diferença e a radical heterogeneidade, para logo em seguida hierarquiza-las no englobamento de um comedor e um comido (DAMATTA, 1986, p. 56).

Nesse caso, quando se fala que "mulher oferecida não é comida", o autor observa uma associação relevadora entre ato sexual e ingerir alimentos, que se coaduna com o pensamento patriarcal sobre a mulher da rua (prostituta) que controla e é dona de sua sexualidade e sedução.

Portanto, segundo a moral tradicional o corpo da mulher-prostituta é de todos, muito diferente da mulher-esposa, cujo corpo é santificado, exemplo de virtude, a qual põe a disposição da família seus serviços domésticos (DAMATTA, 1986).

Mas para ser mulher de um homem só ela deve se tornar noiva e esposa, ou seja, passar por uma cerimônia socialmente aprovada pelo grupo social no qual está inserida que é o casamento. No entanto, a mulher de rua, prostituta, vadia é a comida de todos e cuja ingestão pode causar perturbações morais aos homens que dessas mulheres devem fugir

Nesse sentido há, portanto, entre a obra de Freyre e DaMatta uma indicação de que o corpo feminino obedece a concepção da moral patriarcal, ou seja, do macho-dominador que escolhe uma mulher para objeto de prazer e outra para santificação e, portanto, definido segundo as funções sexuais, sociais e reprodutivas.

Já "Modos de Homem, Modas de Mulher*",* o autor buscou pensar a imagem corporal da mulher e as relações de gênero de acordo com as transformações sociais, culturais e econômicas que se deram ao longo da nossa história, considerando as influências externas. Segundo Freyre (1987) este corpo é miscigenado devido as inter-relações raciais e as influências do ambiente, resultado da adaptação do indivíduo ao clima tropical e que acabou sendo refletido na roupa, no comportamento e no jeito de ser mulher.

Para Freyre (1987) a atriz Sonia Braga é o modelo de beleza tipicamente brasileira, ou seja, apresenta característica própria da mulata[66]: cabelos negros, longos e crespos, baixa, ancas largas,

[66] Gilberto Freyre afirmava que as formas da mulher brasileira, não possuía apenas valores estéticos, mas também enobrecedores. Já que as mulheres que possuíam corpo exuberante e formas avantajadas eram também consideradas "

peito pequeno, cintura fina. Por outro lado, afirmava que esse modelo ao longo do tempo e do contato com culturas nortistas tinha sofrido influências europeias que tentam a todo custo "europeizar" a mulher brasileira, impondo um padrão de beleza, que não condiz com a nossa realidade.

> Pode-se dizer da mulher que tende a ser, quanto a modas para seus vestidos, seus sapatos, seus penteados, um tanto maria-vai-com-as-outras. Portanto, a corresponder ao que a moda tem de uniformizante. Mas é da argúcia feminina a iniciativa de reagir contra essa uniformização absoluta, de acordo com características pessoais que não se ajustem a imposições de uma moda disto ou daquilo. Neste particular, é preciso reconhecer-se, na brasileira morena, o direito de repudiar modas norte-europeias destinadas a mulheres louras e alvas (FREYRE, 1987 p.33).

Além disso, Freyre (1987) afirmava que há na brasileira menos jovem uma tendência peculiar de retardar o envelhecimento "é que há modas novas que concorrem para o rejuvenescimento de tais aparências, favorecido notavelmente por cosméticos, tinturas e cirurgias plásticas" (FREYRE, 1987, p. 25). O autor explicava que existem vários produtos no mercado voltados para atender o desejo de rejuvenescimento das senhoras, considerando tal aspecto uma particularidade da mulher brasileira.

Freyre (1987) acrescenta ainda que as modas e modismos de roupas e penteados de alguma forma acabaram influenciando nos modos de pensar, sentir e se comportar da mulher brasileira, principalmente, entre as mais velhas "[...] para as quais modas sempre novas surgiriam como suas aliadas contra o envelhecimento" (FREYRE, 1987, p. 25), portanto, para o autor a moda para as brasileiras tem o objetivo de fazê-las parecerem mais jovens, usando peças que valorizassem e/ ou desvalorizasse certos atributos físicos.

A preocupação da mulher brasileira com o corpo e a juventude foi bastante discutida por Goldenberg (2011) em *Gênero, "o Corpo" e "Imitação Prestigiosa" na Cultura Brasileira,* onde ela cita um estudo de Stéphane Malysse (2002) em que compara o corpo das mulheres brasileiras com as francesas, corroborando com as afirmações de Freyre.

> Enquanto na França, a produção da aparência pessoal continua centrada essencialmente na própria roupa, no Brasil é o corpo que parece estar no centro das estratégias do vestir. As francesas procuram se produzir com roupas cujas cores, estampas e formas reestruturam artificialmente seus corpos, disfarçando algumas

---

dignas", "virtuosas", Assim, protuberância do corpo feminino é importante para representar a beleza brasileira. diferentemente do que ocorre em outros países, onde a magreza da mulher é mais exaltada (GOLDENBERG, 2011).

> formas (particularmente as nádegas e a barriga) graças ao seu formato; as brasileiras expõem o corpo e frequentemente reduzem a roupa a um simples instrumento de sua valorização; em suma, uma espécie de ornamento (MALYSSE, 2002 apud GOLDENBERG, 2011, p. 7).

Desse modo, os autores concluem que para as brasileiras o corpo e a aparência juvenil recebem uma atenção especial, isto é, há uma preocupação em evidenciar as formas femininas, valorizando os quadris, as nádegas com roupas sensuais, onde partes do corpo são expostas, seja com as calças de cintura baixa, minissaias, micro shorts e blusas de grandes decotes que valorizam o busto feminino.

A autora concluiu que o corpo que os brasileiros apreciam é aquele trabalhado, saudável com as formas cultivadas e exuberantes, o que talvez possa explicar estudos feitos até no exterior que apontam a brasileira como campeã na busca de um corpo perfeito. Segundo Goldenberg (2011) uma pesquisa realizada pela Unilever apontou que mais de 63% das brasileiras tem o desejo de fazer cirurgias plásticas e 89% estão insatisfeitas com seu próprio corpo, se sentindo gordas ou pouco sensuais.[67]

A autora acrescenta também que as brasileiras são campeãs no consumo de produtos de beleza e ter um corpo em forma, uma pele bem cuidada e um rosto bonito estão entre as principais preocupações. Dentre os procedimentos mais realizados encontra-se a lipoaspiração em primeiro, seguido por implantes de mamas e cirurgias de face que objetivam atenuar o envelhecimento, corrigir os defeitos, quer seja aumentando ou diminuindo as formas, de modo a obter o corpo perfeito.

Entretanto, Goldenberg (2011) ao citar Edmonds (2002), explica que este medo do envelhecimento não é particularidade das brasileiras e tais índices podem ser explicados na própria estrutura social da contemporaneidade, onde as mulheres em seu ambiente de trabalho sofrem bem mais competição e discriminação, especialmente diante do avanço da idade. Segundo os autores, isto além de afetar suas chances de conseguir uma boa posição no mercado de trabalho (principalmente depois do 40 anos) interfere também na sua vida afetivo-sexual.

A autora explica que o desenvolvimento das tecnologias e procedimentos estético-cirúrgicos, provocou um crescimento da especialidade de cirurgia plástica no Brasil, o que somado aos preços acessíveis torna este setor bastante procurado. Segundo Goldenberg (2011) isso reunido ao clima tropical sempre ensolarado em uma cultura hipersensualizada incentiva as mulheres

---

[67] Na referida pesquisa o Brasil também se destacou dentre os maiores consumidores de remédio para emagrecer e de moderador de apetite, os quais quando consumidos abusivamente podem ser responsáveis por diversos distúrbios psicológicos e alimentares, tais como ataques de pânico, problemas respiratórios, convulsões, etc.. (GOLDENBERG, 2011).

brasileiras e valorizarem a beleza dos seus corpos com tratamentos, exercícios físicos e roupas que exibam as formas trabalhadas e exuberantes.

Apesar desses excessos, já percebidos por Freyre (1987), o autor supervalorizava o corpo miscigenado da mulher enquanto símbolo da identidade nacional que, segundo ele, sintetizava e consagrava a miscibilidade racial, cultural e sexual do brasileiro. Embora o ícone da mulata sensual e erotizada tenha sido estereotipado, contribuindo para criar a imagem superficial que o Brasil é um país de extrema liberdade sexual.[68]

4. Considerações Finais

O pensamento freyriano é marcado pelas influências de Franz Boas, importante antropólogo, responsável por lançar as bases de um conceito antropológico moderno, onde a cultura é resultado da historicidade e da relatividade. Isto é, o produto da história e da difusão e trocas culturais que são interagidas segundo os interesses do seu receptor. Assim, Freyre ao tentar explicar que os fundamentos da sociedade brasileira estavam na estrutura latifundiária escravagista, família patriarcal e na miscibilidade étnico-racial se aproxima bastante das ideias de Boas (a quem Freyre atribuía a originalidade dos pensamento), mas se destaca do seu orientador por dar uma resposta particular a forma pela qual as culturas podem ser interagir e se transformar.

Apesar das criticas, poucas obras contribuíram tanto para compreensão da cultura brasileira quanto *Casa Grande & Senzala*, onde a mestiçagem passa a ser vista como um fator positivo de reafirmação cultural, contrariando as teses racistas do século XIX e inovando pensamento social de sua época. É uma obra extremamente original, inovadora que exalta as particularidades de nosso povo.

Além disso, Freyre foi um dos primeiros a destacar a importância do poder do colonizador não apenas no espaço da economia agrário-escravagista, mas também nas relações interculturais, definidas pela relação do colonizador com a esposa branca, a escrava negra, as índias e mestiças, as quais estavam submetidas aos desejos e preferencias sexuais e estéticas dos seus senhores.

Portanto, na perspectiva freyriana a miscibilidade sexual-racial somado a tirania do colonizador branco, deram sentido e imagem corporais da mulher brasileira, sendo o macho-dominador o responsável por selecionar os atributos estéticos que atendiam aos seus interesses. Para Freyre a união dos senhores de terras com as mulheres nativas e africanas delimitou os sentidos e a

[68] Gilberto Freyre afirma que o brasileiro foi formado pelas mais diversas tradições, que tanto se fundiram no decorrer da formação da nossa cultura, quanto se divergindo para enfim, adotar uma posição mais homogênea. Embora com divergentes orientações, para Freyre ela se apresenta de forma original, singular e acima de tudo mestiça.(SOUZA, 2000).

posição social dos corpos femininos no período colonial, influenciando bastante a construção da nossa identidade

Assim sendo, a obra de Freyre foi fundamental para desenvolvimento de diversos estudos que tentam explicar a entender os sentidos de corpo na contemporaneidade, bem como compreender a obsessão das brasileiras por um corpo de aparência juvenil, com formas trabalhadas, exuberantes e sensuais.

Desse modo, estudar Gilberto Freyre talvez nos permita compreender que a obsessão das mulheres brasileiras pelo corpo exuberante, bonito e jovem pode está relacionado com fatores que foram discutidos em suas obras. Ou seja, com os intercursos étnicos-raciais que estavam sobre os critérios estéticos e sexuais do macho-dominante, os quais, segundo o autor, foram fundamentais para dar sentido a imagem corporal da mulher brasileira.

5. Referências Bibliográficas

ARCHER, Luís. O progresso da genética e o espírito eugênico. *Cadernos de Bio-Ética*. Coimbra, n. 10, p. 73-81, 1995.

BOCAYUVA, Helena. *Erotismo à brasileira:* o excesso sexual na obra de Gilberto Freyre. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

DAMATTA, Roberto, *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco: 1986.

FREYRE, G. *Modos de homem, modas de mulher*. Rio de Janeiro: Record, 1987.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1989.

GOLDENBERG. Mirian. Gênero, "o Corpo" e "Imitação Prestigiosa" na Cultura Brasileira. *Revista Saúde e Sociedade*. vol.20 n.3 São Paulo Jul/Set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000300002>. Acesso em: 02 fev. 2014.

MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

RODRIGUES, José. C. *Tabu do Corpo.* Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

SOUZA, Jessé. Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira. *Tempo Social; Revista. de Sociologia da USP*, S. Paulo, vol 1, n 12, p. 69-100, maio/2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ts/v12n1/v12n1a05.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

SOLIVA, Thiago Barcellos. Uma cultura dos contatos: sexualidades e erotismo em duas obras de Gilberto Freyre. *Revista Bogoas*, Natal,vol 6 n. 0, p. 309-329, 2012. Disponível em: < http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art14_soliva.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014.

ARTIGOS

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA E O PAPEL DAS CIÊNCIAS SOCIAIS:
uma análise de trabalhos em temas de saúde

Thaís de Almeida Costa[69]
Denise Machado Cardoso [70]

Resumo: Este artigo discute alguns dos temas de saúde abordados nas Ciências Sociais na Universidade Federal do Pará, mais especificamente na Antropologia, tendo como destaque as monografias que tratam a respeito de aspectos socioculturais relacionados à saúde. Foram analisados trabalhos de conclusão de curso, especialmente os da ênfase em Antropologia, entre os anos de 1993 e 2010, com o intuito de mostrar a produção dos graduandos. Utilizamos como referencial teórico, autores como Kleinman (1980), Helman (2003), que analisam a relação paciente-médico sob o ponto de vista da Antropologia e observam os aspectos socioculturais da doença e Figueiredo (1979), os especialistas em medicina popular nos processos de cura. Com a pesquisa, é possível perceber que o interesse e a produção dos graduandos em temas de saúde cresceram consideravelmente no decorrer dos anos, seja por projetos de pesquisa e a ampliação de seus objetos de estudo.

Palavras-Chave: Ciências Sociais. Antropologia. Saúde. Processos de cura.

SOCIOCULTURAL ASPECTS IN THE HEALTH-ILLNESS PROCESS AND THE SOCIAL SCIENCES' ROLE:
an analysis of term papers in health themes

Abstract: This paper aims to discuss some of health themes analyzed in Social Sciences, specifically in Anthropology, and it focuses the term papers about sociocultural aspects regarding health. To check the anthropological production of graduates in Social Sciences, particularly the works related to health issues, we analyzed term papers especially the ones from the emphasis on anthropology, between the years 1993 and 2010, in order to show what has been produced on the graduation. Were used as theoretical frameworks especially studies of Kleinman (1980), Helman (2003), who analyze the relation doctor-patient under the point of view of Anthropology and the sociocultural aspects of illness and Figueiredo (1979), about specialists in traditional medicine in the healing process. It can be noted that production of Social Sciences students in health issues has grown considerably over the years, whether for research projects and the expansion of the study objects that arouse student interest or even increasing the number of publications of Social Sciences in health themes.

Keywords: Social Sciences. Anthropology. Health. Healing Processes.

---

[69] Graduada em Ciências Sociais- UFPA. Pesquisadora no Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará. E-mail: t.dealmeidacosta@yahoo.com.br

[70] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: denise@ufpa.br

1. O processo saúde-doença sob a abordagem das ciências sociais

Ao tratar do processo saúde-doença, é importante levar em consideração os diferentes contextos sociais e culturais e nesse sentido, a análise antropológica pode conferir uma experiência complementar. Tal perspectiva permite um novo olhar sobre os modelos de saúde-doença, permitindo assim, uma análise mais aprofundada da mesma.

A doença não é uma experiência que deve restringir-se somente a um desequilíbrio biológico do organismo, mas se trata também de uma construção cultural. Há aspectos culturais acerca de um fenômeno que também abrangem o biológico, e que muitas vezes superam o primeiro. Por exemplo, uma determinada doença que é causada pelo mesmo agente etiológico em todo o planeta, com os mesmos sintomas em vários indivíduos. Todavia, o tratamento disponível, o sistema de saúde local e a percepção individual acerca da doença possuem enormes diferenças.

Muitas vezes a doença é tida simplesmente como fenômeno de causas meramente biológicas. A visão meramente fisiológica acerca da doença comumente dispensa fatores culturais e sociais como determinantes de grande parte das enfermidades. No entanto, o modelo biomédico, que observa o aspecto biológico da doença, o organismo enfermo e que muitas vezes não leva em consideração especificidades individuais, sociais e culturais passa a ser discutido e passa-se a valorizar além dos sintomas físicos do doente, as variáveis socioculturais acerca da doença, o que contribui para a construção social da mesma, ou seja, para buscar uma conexão entre aspectos sociais, culturais, psicossociais, religiosos, além das descobertas científicas (OLIVEIRA, 2002).

De acordo com Machado (2004, p. 32), para a Antropologia da Saúde, a doença não pode ser reduzida unicamente a uma evidência orgânica. Esta busca estabelecer uma diferença entre doença-processo e doença-experiência, tratando a primeira como "anormalidades dos processos biológicos e/ou psicológicos" e a segunda como experiência psicossocial. Dessa forma, a doença não é concebida somente como consequência do processo patológico (no aspecto biológico), mas sim uma construção cultural.

Raynaut (2006, p. 150) afirma que na Antropologia da Saúde discutem-se questões sobre como fazer com que disciplinas referentes a doenças e pessoas em situação de doença, querendo encontrar respostas às causas de seu sofrimento físico assumam o fato de que a essência do ser humano vai além de seu corpo biológico, pois esse é um ser que pensa, imagina, simboliza, vive de afetos e de elementos materiais. Ele questiona:

> Como fazer com que os especialistas cuja atuação se dirige aos indivíduos – seja para curá-los ou para educá-los – admitam o fato que cada pessoa está inserida em

> redes, estruturas, formas de pensamento coletivas que, até certo ponto, orientam o seu comportamento? (RAYNAUT, 2006, p.150).

Já para a Sociologia da Saúde, a doença não assume apenas uma relação de causa com a situação econômica e social, mas também com os cuidados médicos oferecidos, que acabam expondo as relações e estratificações sociais, levando à noção de que as doenças teriam origem em condições sociais artificialmente produzidas (MACHADO, 2004, p.33).

Conforme Brasil (2007, p.44), ao fazerem diferentes abordagens sobre o objeto analisado, os estudos sociológicos e antropológicos sobre a saúde e a doença produzem uma grande bibliografia que engloba variados aspectos e tratam desde a pesquisa sobre a trajetória histórica desenvolvida pela medicina; as reflexões sobre o corpo humano; as noções sobre saúde e doença que se afirmam ou transformam-se ao longo da história, até às concepções contemporâneas e os caminhos preconizados para a cura e suas variações frente a realidades culturais diversas.

De acordo com Uchôa, Vidal (1994), da mesma forma que se faz necessário conhecer a cultura dos indivíduos para perceber se reagem de forma parecida ou distinta diante da doença, da morte, de problemas entre outros, é necessário também conhecer a cultura para perceber a que fatores se devem as causas de uma determinada doença e como elaborar seu tratamento.

Quando se pensa nas práticas, nas representações que os diferentes grupos sociais apresentam a respeito do conceito de saúde/doença, nota-se que há uma grande diversidade de justificativas, explicações e discursos ligados a saberes tradicionais, terapias sem qualquer vínculo com o sistema oficial de saúde e mesmo a busca da religião, como é o caso, por exemplo, das religiões afro-brasileiras[71], pentecostais[72], além dos conhecimentos populares.

---

[71] O candomblé é uma religião que tem por princípio o contato com o sagrado por meio de rituais de possessão. Os rituais buscam restabelecer a unidade perdida entre o *aiê,* o mundo físico, a terra e o e *orun*, o mundo sobrenatural das entidades divinas ou orixás. Para muitos membros do candomblé, as causas das doenças podem ser físicas ou espirituais, das quais se ocupam os terapeutas religiosos. Todavia, os dois tipos de causa tendem a coexistirem. Assim, embora também tratem de sintomas físicos com o uso de uma grande variedade de ervas medicinais, pais e mães de santo nunca agem apenas sobre a dimensão física da doença. (RABELO *et al*, 2002, p.7-8). A Umbanda também é uma religião pertencente ao grupo dos cultos afro-brasileiros e incorpora práticas do candomblé, do catolicismo e do espiritismo. Para a umbanda, o universo está povoado de entidades espirituais que são as *guias* e se comunicam através de uma pessoa iniciada, o médium. As guias se apresentam na figura da *pomba-gira*, *caboclo* ou *preto velho*. No caso da Umbanda, muitos a consideram uma religião de caráter terapêutico. Assim, pode ser compreendida como uma técnica popular de solução dos problemas da vida cotidiana, tais como o desemprego, relações de trabalho, relacionamento interpessoal (namoro, casamento, família) e, principalmente, problemas de saúde (NEGRÃO, 1993; BOBSIN, 1995).

[72] O pentecostalismo é um movimento de renovação no interior do protestantismo que ressalta o papel transformador do Espírito Santo na vida dos fiéis. Para os pentecostais, muitas doenças têm causas espirituais, resultantes de influências maléficas, que podem ser tidas como ameaças ao corpo por entidades demoníacas. É possível que tais influências sejam desencadeadas pela ação de outras pessoas, por meio da feitiçaria ou mau olhado. Entretanto, na produção da doença se mostra um estado de vulnerabilidade: um certo modo de vida que contraria ou se afasta dos princípios divinos. Para os

Logo, para operar no que diz respeito à saúde da população, é essencial que os serviços de saúde se aproximem mais das pessoas, respeitando seus conhecimentos tradicionais e valorizando sua cultura, levando em consideração os conhecimentos populares no cuidado de alguns problemas, bem como o respeito às crenças individuais.

2. Objetivos

O objetivo do trabalho é analisar a produção dos graduandos em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, particularmente os trabalhos voltados a temas de saúde, entre os anos de 1993 e 2010, com o intuito de mostrar o que tem sido produzido na graduação e discutir sobre os aspectos socioculturais do processo saúde-doença.

A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica a livros e artigos, assim como o fichamento de trabalhos de conclusão de curso, do período entre 1993 a 2010, a fim de elaborar pequenas resenhas que foram analisadas em um período de dois meses (dezembro e janeiro).

O critério de pesquisa foi separar os trabalhos que os graduandos em Ciências Sociais produziram, relacionados a temas de saúde, especialmente os da ênfase em Antropologia. Entretanto, como deveria ser dado um enfoque à pesquisa, separamos os trabalhos que estavam mais relacionados aos aspectos socioculturais da relação saúde-doença, bem como a busca por formas tradicionais de cura, que são temáticas mais tradicionais na pesquisa antropológica e também por se encontrarem em maior quantidade entre os arquivos.

3. A produção dos graduandos em Ciências Sociais em temas de saúde

Este artigo analisa o que foi feito na UFPA, na graduação de Ciências Sociais, o que os graduandos têm abordado em seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), no que diz respeito a temas de saúde, o que nas Ciências Sociais é bastante diversificado. O artigo contempla principalmente os trabalhos no qual há a abordagem antropológica quanto à relação saúde/doença/cuidado, mas também há importantes trabalhos na Sociologia da Saúde que foram analisados, sendo que tais registros se encontram no Laboratório de Ciências Sociais, no IFCH.

A tabela a seguir mostra quantas monografias relativas a temas de saúde foram encontradas no laboratório de Ciências Sociais. A primeira tabela mostra a divisão por temas e a segunda tabela

---

pentecostais tradicionais, a doença pode ser enviada por Deus como modo de testar a fé (RABELO *et al*, 2002; BOBSIN, 1995).

mostra a divisão por sub-temas, já que cada tema apresenta suas particularidades e diferentes abordagens. Quanto à temática da Medicina Popular, por exemplo, há trabalhos sobre benzedeiras, ervateiros, curadores, xamanismo. Por isso, fizemos a subdivisão das temáticas.

Tabela 1: Temas de Saúde nos trabalhos de conclusão de curso das Ciências Sociais –UFPA (Período 1993-2010)

Temas	Nº de TCCS
Saúde Pública	18
Medicina Popular	9
Corpo, Sexualidade, Gênero e Saúde	7
Alimentação e Saúde	2
Saúde do Trabalhador	4
Religião e Cura	3
Terapias Alternativas	1
Total	44

FONTE: Dados da Pesquisa (2013)

No total, foram encontrados 44 trabalhos de conclusão de curso em temas de saúde de um total de 1.123 monografias produzidas no período na graduação em Ciências Sociais. Logo, apesar de ser uma temática ainda crescente no curso, é possível perceber uma considerável diversidade de temas relacionados à saúde nas Ciências Sociais tais como doenças ocupacionais, estresse; juventude e sexualidade na abordagem de assuntos como a gravidez precoce, modelação do corpo e o efeito de substâncias sobre o organismo; terapias alternativas (chamadas de *New Age*). Quanto à saúde pública, há uma grande variedade de assuntos abordados, como por exemplo, reforma psiquiátrica, além de epidemias como a da dengue e a da cólera, a hanseníase e o estigma sobre o hanseniano, saneamento básico, mortalidade infantil, etc.

A tabela a seguir mostra a subdivisão entre esses temas:

Tabela 2: Sub-temas de saúde nos trabalhos de conclusão de curso das Ciências Sociais –UFPA (Período 1993-2010)

Sub-temas	Nº de TCCS
Sistema Único de Saúde (SUS)	3
Cólera	3
Gravidez na Adolescência	4
Benzeção /Benzedeiras	4
Emprego de Ervas na Cura/Ervateiros	4
Saúde da Mulher	1
Xamanismo e Cura	1
Tabus Alimentares /Povos Indígenas	1
Tabus alimentares/Populações ribeirinhas	1
Terapias Alternativas (*New Age*)	1
Mortalidade Infantil	1

Saneamento Básico	3
Cidadania e Saúde	1
Dengue	1
Hanseníase	1
Saúde da Criança	1
Doenças Ocupacionais	1
Pentecostalismo e a Prática da Cura	1
Cura Divina e Neopentecostalismo	1
Estresse	1
Saúde e Segurança do Trabalhador	2
Reforma Psiquiátrica	1
Modelação do Corpo e Saúde	1
Educação Sexual e Prevenção do Aborto	1
Profissionais de Saúde	1
Perfil da Saúde Pública no Pará	1
Pobreza Urbana e Endemias	1
Total	44

FONTE: Dados da pesquisa (2013)

Percebe-se, portanto, a diversidade temática e metodológica presente nas Ciências Sociais em Saúde [73]. E nota-se uma variedade de temas, bem como de orientações teóricas e metodológicas. Mesmo que em sua maioria retratem um determinado aspecto da saúde do amazônida, não deixam de refletir questões universais. Logo, destacamos alguns dos assuntos selecionados.

4. Medicina popular e o setor informal de saúde

De acordo com Helman (2003, p.79), os antropólogos destacam que o sistema de cuidados de saúde de qualquer sociedade não pode ser analisado de forma isolada de outros aspectos, sejam eles de caráter social, econômico, político ou religioso.

Além do sistema oficial de saúde, no qual atuam profissionais como médicos e enfermeiros, existem também os sistemas de saúde alternativos. Cada uma dessas práticas possui uma maneira particular de explicar a doença e seus agentes de cura possuem maneiras próprias de se relacionar com seus pacientes.

[73] As Ciências Sociais em Saúde conferem uma análise subjetiva nas práticas de saúde, destacando a pluralidade de atores no processo saúde-doença, tomando como exemplo: os profissionais da medicina popular (ervateiros, raizeiros, benzedores, xamãs, pais e mães de santo); o papel das religiões no tratamento e/ou processo de cura e no enfrentamento da doença; sistemas médicos comparados; sistemas terapêuticos indígenas; alimentação e hábitos alimentares, práticas terapêuticas corporais, avaliação de políticas públicas de saúde; etnopsiquiatria; sexualidade, reprodução e gênero; estudos sobre doenças específicas (AIDS, Tuberculose, Câncer), entre outros temas. As Ciências Sociais em Saúde também analisam aspectos sociais, políticos, ideológicos, econômicos e culturais que constituem os saberes e práticas biomédicas, não se restringindo ao modelo biomecânico da relação médico-paciente, mas organizando os símbolos e as categorias das doenças, por meio de fontes que agreguem sentido à experiência das mesmas.

Kleinman (1980) verificou a existência de três setores de cuidados de saúde ligados entre si: o setor informal, o setor popular e o setor profissional. Cada um desses setores possui uma maneira própria de tratar os mais variados problemas de saúde, além de definir quem é aquele que promove a cura, quem é aquele a quem o tratamento se destina e como deve ser a relação entre o curador e o paciente.

Conforme Kleinman (1980), o setor informal representa o setor não-profissional da sociedade, no qual a doença é verificada pela primeira vez e no qual as práticas de cuidados de saúde têm início. Nesse momento ainda não há a recorrência a médicos, curandeiros ou qualquer outro agente de cura e busca opções como: a automedicação, atividades de ajuda mútua em igreja ou grupo de autoajuda, conselhos de terceiros.

Já no setor popular, encontram-se indivíduos dedicados a formas tradicionais de cura. Geralmente, são os curandeiros, que não pertencem ao sistema médico oficial e dentre estes, encontram-se as parteiras, os ervateiros.

Em Belém, Figueiredo (1979) promoveu uma pesquisa em variadas feiras e realizou o levantamento das "puçangas", correspondente aos produtos animais e vegetais empregando-os como remédios para inúmeras doenças, usando o termo "medicina popular" , além de tratar do trabalho dos profissionais que as vendem, considerando-os "especialistas" nos processos de cura.

Figueiredo (1979) durante a pesquisa promove a divisão das doenças em 4 níveis: o nível 1, mais amplo, diz respeito ao sofrimento causado por questões sociais: pobreza, desemprego, injustiças sociais; já o nível 2 está relacionado ao sofrimento provocado por causas naturais (ocasionado por incômodos, dor física) e também o emocional (que envolve sintomas ocasionados pela dor: desajustamento social ao ambiente familiar, à comunidade, tristeza). Figueiredo observa que, as doenças (nível 2) se encontram subdivididas em naturais e não-naturais.

As doenças naturais seriam aquelas ocasionadas por elementos de ordem natural: doenças traumáticas, doenças causadas por protozoários, vermes, doenças infecciosas, doenças mentais, doenças degenerativas e funcionais.

No que diz respeito às doenças naturais (nível 3), elas ocorrem pelo fato de simplesmente existirem e são:

- As naturais propriamente ditas: gripe, catapora, dores de cabeça, caxumba, etc.
- As naturais, dependendo da predisposição do indivíduo: loucura, epilepsia;
- As "encostadas", contraídas por contágio direto: tuberculose, viroses, etc.
- As do tempo, ocasionadas por mudanças climáticas: gripe, tosse, etc.
- As "do mundo", que são as doenças venéreas: blenorragia, gonorreia, cancro duro, cancro mole;

E as doenças não naturais, provocadas por agentes humanos e não humanos, agrupados em duas categorias:

- As provocadas:

- O olho gordo, causado pela inveja, pelo ciúme;

- O mau olhado, causado pela raiva, pelo despeito, que atinge tanto pessoas quanto animais (FIGUEIREDO, 1979, p. 12-13).

Portanto, ainda que o sistema público de saúde seja um aliado na prevenção e cura de doenças, uma parte da população brasileira, ainda se utiliza de outras formas de tratamento, muitas vezes tidas como "não convencionais", tornando mais presente a diversidade no tratamento de doenças no Brasil. Tantos estudiosos quanto leigos reconhecem que, camadas mais carentes (mas não exclusivamente elas), fazem uso de práticas de cura populares, por meio de rezadores, parteiras, ervateiros, pais e mães de santo, médiuns espíritas, xamãs, pajés, entre outros terapeutas.

Com esses curadores, constituem-se redes de apoios, as quais asseguram a inserção social de tais práticas de cura, como por exemplo, grupos esotéricos, centros espíritas, igrejas pentecostais, terreiros de candomblé e umbanda, entre outros.

Dentre os 8 trabalhos de conclusão de curso analisados que tratam a respeito da medicina popular em nossa região, foram selecionados três trabalhos que tratam do uso de ervas no processo de cura; um que aborda o papel das benzedeiras no processo saúde-doença, além de um trabalho que trata das representações do xamanismo na Região do Salgado, Pará.

4.1. Trabalhos Sobre Cura pelo Emprego de Medicamentos Naturais/Ervas

a) GONÇALVES, Alan Marcus de Jesus Ataide. *As Representações Simbólicas Sobre Saúde /Doença e Ervas: Um Estudo de Caso no Terreiro Abassá de Inkisse-Ananindeua-Pará*.

O intuito do trabalho é verificar por meio da observação a relação simbólica entre saúde/doença e ervas/entidades, levando em consideração que o terreiro é um modelo de organização religiosa, regido por um conjunto de regras religiosas e sociais que devem ser seguidas por seus adeptos, não somente no campo religioso, mas também no social.

O trabalho visa por meio da religião afro-brasileira "Candomblé Angola", cuja simbologia envolve o sistema terapêutico das ervas e plantas benéficas para a obtenção da saúde.

O autor também busca compreender quais relações simbólicas análogas existem por trás das doenças e das entidades, bem como a relação entre as entidades e ervas.

De acordo com Gonçalves (2003), a doença enquanto punição está ligada ao estudo de causa, conforme as conversas obtidas pelo autor por meio do discurso dos irmãos de santo de uma doente, que direcionaram a causa da doença enquanto quebra religiosa causada pela doente após sua inserção na religião.

a) LIMA, Levi Alcântara de. *Ervateiros: Profissionais da Saúde Popular nas Feiras de Belém.*

O trabalho realizou uma análise sobre os ervateiros, também chamados de profissionais de saúde popular, no papel de integrantes do Sistema Tradicional de Ação Para a Saúde (STAS). Para tal, foi realizada pesquisa de campo, por meio da coleta de dados nas Feiras do Telégrafo e do Jurunas, o que permitiu a compreensão sobre o trabalho dos profissionais de saúde popular, com o intuito de entender o porquê da escolha de tal ofício.

A pesquisa busca compreender a razão da existência desses profissionais em nossa sociedade, que, ao mesmo tempo, realiza uma descrição e análise das práticas e saberes presentes no exercício de sua profissão.

Lima (2004), em sua pesquisa, *Os profissionais de saúde popular no nas Feiras de Belém*, pôde constatar o respeito dos frequentadores das feiras dos respectivos locais para com os ervateiros, além do resultado positivo comprovado em diversos casos, o que reforça ainda mais a eficácia do sistema tradicional de ação para a saúde, que dispõe de medicamentos para várias doenças, desde uma dor de cabeça até os mais complexos entorses, no qual o óleo de andiroba é um dos medicamentos com que se obteve maior número de curas no decorrer do tempo.

O autor (2004) também lembra que muitos de nós também já fizemos uso dos saberes populares para se livrar de uma doença não curada por um profissional da saúde, sendo que tais saberes podem ser economicamente mais viáveis.

Todavia, não é somente a questão financeira que é discutida quando se escolhe o saber tradicional ao invés do saber oficial, mas também a facilidade para alcançar seus objetivos (cura) e a eficácia da mesma.

b) QUINTAS, Gianno Gonçalves. *"Aqui a gente já tem outros conhecimentos". Saúde Entre Migrantes dos Bairros Jurunas e Condor, Belém/PA*.

Essa monografia verifica o uso dos costumes e dos saberes presentes entre os migrantes e seus descendentes moradores nos bairros do Jurunas e da Condor sobre suas práticas no tratamento de

doenças. Os entrevistados são pessoas oriundas do interior do Estado do Pará, especialmente de cidades ou zonas rurais ribeirinhas[74], que se deslocam à capital em busca de melhores condições de saúde e educação e se instalam especialmente nos bairros citados, essenciais ao deslocamento às localidades de origem.

Quintas (2005, p. 20) destaca que a migração é consequência de situações de doenças e acaba sendo vista como permanente, devido à inexistência de recursos, como hospitais, farmácias, que lhes proporcionaria o tratamento sem a necessidade de deslocamento. Já na capital, os trabalhadores são acometidos por doenças resultantes do trabalho excessivo ou por outras razões muitas vezes não relacionadas à infraestrutura, como por exemplo, moradias em locais insalubres, favorecendo o aparecimento de doenças como a dengue, por exemplo. Quintas também destaca que na família de migrantes, a mulher assume o papel de destaque em assuntos ligados ao lar, especialmente quando alguém está doente, já que as mães (no caso desses migrantes) possuem a função de cuidar dos doentes.

Alguns migrantes, de acordo com o autor (2005), levam seus netos às benzedeiras, para se livrarem do "mau-olhado" ou "quebranto" ou para curarem doenças como a febre, dor de garganta e gripe, o que muitas vezes é visto com ressalva pelos filhos dos migrantes, nascidos em Belém.

Quintas (2005) destaca que a expressão "aprenderam com os antigos" diz respeito às mães que aprenderam a manipular plantas, ervas, cascas e óleos, mostrando que a eficácia dos remédios caseiros vem sendo comprovada no passar dos anos, em episódios de doenças.

Boltanski (2004) analisa a visão que as classes populares (neste caso, entre as pessoas mais velhas) possuem dos médicos, existindo esse sentimento de incredulidade e crítica quanto ao modo como eles exercem seu saber. Logo, como observado neste trabalho, os mais velhos preferem levar seus parentes, a um profissional da saúde popular do que a um médico. Por outro lado, os filhos desses migrantes já não veem com bons olhos o emprego do saber tradicional, no tratamento de doenças, por justamente achar que este não é eficaz. Esse conflito é bastante marcante nessa monografia.

4.2. Trabalhos sobre o papel das Benzedeiras no processo Saúde/Doença

[74] Ilha do Marajó (municípios de Soure, Afuá, Muaná, Breves); médio Amazonas (municípios de Alenquer, Gurupá, Monte Alegre, Oriximiná, Santarém); localidades ribeirinhas nas proximidades de Belém do Pará: do rio Tocantins (Abaetetuba, Portel, Cametá, Barcarena); do rio Guamá (municípios de Acará, Bujaru, Igarapé-Miri, Moju, São Domingos do Capim).

a) SILVA, Iracema da. *A Benzeção em Belém: Nota Prévia Sobre uma Prática de Cura Na Metrópole.*

O trabalho é um estudo exploratório sobre o tema da benzeção na metrópole de Belém, na qual foram levantados dados preliminares sobre as benzedeiras: os bairros em que moram, traços biográficos destacando o surgimento do dom para a prática da cura por meio da benzeção e o espaço no qual a mesma é realizada.

A autora (2001) realizou uma investigação com seus informantes a quem considerou como "profissionais autônomas" por serem benzedeiras propriamente ditas, excluindo as mães de santo que também benziam.

A benzeção ocorre na própria casa das especialistas da cura, normalmente na sala de visita da residência. Todavia, dependendo do problema, foram empregados alguns locais da casa onde havia mais privacidade, no caso de "doenças de mulheres". Dentre as doenças que se propunham a tratar estavam o quebranto (causado pela admiração maléfica e involuntária de uma pessoa por uma criança); a erisipela ("esipla"), que causa vermelhidão na parte atingida, febre e inchaço; cobreiro, que se trata de uma erupção cutânea; peito aberto, espinhela caída e "carne rasgada"; desmentedura (contusão ocasionada por esforço físico) e "mau-olhado".

Entretanto, algumas das entrevistadas também tratavam problemas de úlceras, colesterol alto, obesidade, diabetes, problemas no sangue, meningite, além de "mãe do corpo" (problemas no útero). "fraqueza na cabeça" e "bicheira".

b) ANDRADE, José Maria Mendes de. *"O Povo Crê Mais no Popular..." A Benzeção Como Expressão da Medicina Popular em Icoaraci*.

O referido trabalho trata da benzeção como forma de expressão da medicina popular e prática mágico-terapêutica. Por meio da pesquisa de campo com profissionais de saúde popular, nesse caso, benzedeiras e benzedores, no distrito de Icoaraci, o autor analisou o papel desses profissionais da benção e da cura, por serem capazes de tornar o ato de benzer um meio de proporcionar um bem-estar às pessoas, a cura dos males e problemas do corpo e da alma.

Andrade (2003) verifica que no processo de legitimação do ritual, as benzedeiras e os benzedores empregam elementos materiais de poderes mágicos, em sua maioria natural, visando alcançar benefícios do sobrenatural. Para tal, utilizam-se de ervas para recitar fórmulas e evocar ajuda.

Assim, conforme o profissional vai benzendo o ramo, este vai secando e todo o mal que atinge aquele (a) que pediu ajuda vai sendo expulso.

O autor (2003) destaca que mesmo na cidade, a medicina oficial ocupa um espaço considerável e dispõe de uma variedade de recursos para tratar diversas doenças. No entanto, por razões culturais ou naturais, uma significativa parte da população ainda busca a Medicina Popular com o intuito de encontrar a cura dos males que os atingem, o que é observado na demanda atingida pelos profissionais da saúde popular em Icoaraci.

Tais profissionais utilizam as seguintes técnicas durante o exercício de sua função: recitação de orações do catolicismo oficial ou popular, prescrições de receitas para o uso de ervas e raízes, trabalhos como videntes, realização de "trabalhos" na área de "Umbanda", além de dar passe, entre outras habilidades.

4.3. Trabalhos de Conclusão de Curso sobre Cura através da Prática Xamanística

Dentre os TCCS pesquisados nos períodos entre 1993 e 2010, foi encontrado apenas um trabalho, o da Prof.ª Dr.ª Gisela Macambira Villacorta, que aborda as práticas xamanísticas na região do Salgado, Estado do Pará.

a) VILLACORTA, Gisela Macambira. *"Cura e Protesto": Uma Experiência Xamanística em uma População Amazônica, Colares [Nordeste do Pará].*

O trabalho faz parte do projeto intitulado "Fontes para o Estudo da História Religiosa e Social da Região do Salgado", coordenado pelo Prof. Dr. Raymundo Heraldo Maués e apresenta uma abordagem interdisciplinar, tendo a Amazônia como local de estudo, mais precisamente os municípios da microrregião do Salgado (Colares, São Caetano de Odivelas,Vigia, Curuçá, Marapanim, Maracanã, etc.).

A monografia, cuja pesquisa de campo foi realizada no distrito de Colares, realizou uma interpretação sobre as práticas xamanísticas (pajelança), presentes na localidade.

Por meio das entrevistas, Villacorta (1996) identifica a categoria "especialistas em cura", compostas por mais três categorias: "o curador", o "pajé" e a "benzedeira" (formado somente por mulheres). Também estabelece a relação entre as práticas de pajelança e a medicina popular empregada pelos nativos, visando a concepção de doença dos mesmos. Villacorta confere destaque ao especialista em cura, por ser tido pelos informantes o melhor "na arte da cura", além de discutir

acerca da posição de inferioridade da mulher em relação ao homem, dentro das práticas do xamanismo.

5. Diversidade religiosa e relação saúde-doença

Durkheim (1996, p. 5-18) mostra que o estudo das religiões "primitivas" podia revelar a origem social da moral e também da noção de sagrado. Nessa obra, o autor mostra três regras fundamentais para compreender a religião enquanto fenômeno social: 1) a religião expressa a própria sociedade que se pensa enquanto ser coletivo e abstrato, não se limitando aos indivíduos particulares; 2) as representações criadas pela religião constituem a principal fonte a partir da qual se diferenciaram todas as outras formas de conhecimento humano, tais como a filosofia e a ciência; 3) o sagrado representa a expressão simbólica da própria sociedade e aquilo que expressa a vida em sociedade se torna objeto de uma veneração, ocorrendo assim uma rejeição das coisas profanas.

Já Marx (1994) conferiu um caráter político ao tratar do fenômeno religioso. Para o autor, a angústia gerada pela religião representa, simultaneamente, a expressão da dor real e o protesto contra a mesma, tornando conhecida a frase "a religião é o ópio do povo". Ele concebe religião como a alienação da essência humana: o homem projeta em Deus suas próprias qualidades e, em seguida, se submete a ele como a um poder do mesmo modo que se submete ao Estado. Desse modo, a alienação religiosa seria muito semelhante à alienação política: as duas expressam uma consciência falsa do mundo real. A autonomia do homem depende, assim, da crítica da religião.

Para Geertz (1989), um dos principais papéis da religião é o de atribuir sentido à vida humana, bem como atribuir suporte à existência, como mostra o excerto:

> Há pelo menos três pontos nos quais o caos, um túmulo de acontecimentos ao qual faltam não apenas interpretações, mas *interpretabilidade,* ameaça o homem: nos limites de sua capacidade analítica, nos limites de seu poder de suportar e nos limites de sua introspecção moral (GEERTZ,1989, p.73).

Dentre os trabalhos de conclusão de curso que tratavam da relação entre religião e doença, selecionamos três trabalhos. Um trata do ritual de cura na Igreja Universal, um estabelece comparativos entre a Umbanda e a Assembleia de Deus e o outro trata dos processos de cura da Renovação Carismática Católica.

5.1. Trabalhos sobre a relação entre religião e cura

a) LIMA, Ires Nogueira. *A Cura Divina Na Igreja Universal do Reino de Deus em Itaituba-Pará.*

O trabalho faz uma análise antropológica sobre a "Cura Divina" promovida na Igreja Universal do Reino de Deus em Itaituba-PA e busca compreender a cura voltada à libertação de enfermidades, sendo que as pessoas que procuram a Igreja buscam livrar-se dos malefícios que as acompanham.

A autora (2006) destaca que nas últimas décadas, há uma grande quantidade de pessoas que transitam de religião para religião, visando encontrar uma que melhor corresponda às suas expectativas.

A Igreja Universal, em um processo de grande expansão, tem inaugurado templos em quase todo o Brasil, encontrando espaço propício para a sua proliferação. Lima (2006) observa que o conceito de doença na Igreja Universal possui um sentido mais abrangente: problemas físicos, desemprego, problemas familiares, problemas familiares, problemas mentais ou emocionais, pobreza.

A chamada "Renovação Carismática" da Universal promete, desde a cura da dor de cabeça, do nervosismo, da depressão e outros infortúnios que afetam o cotidiano de uma pessoa, até mesmo a AIDS. Para tal, são usados recursos como "óleos ungidos", "sal abençoado", "roupa ungida", sendo que a cura é prometida a todos que tenham fé. (p.14).

Lima (2006) também nota que na Igreja Universal, há a concepção de que a doença seria consequência da presença de demônios na vida de uma pessoa, sendo para expulsá-los, é preciso que antes se manifestem. Tal característica aproxima a Igreja Universal da Umbanda e se distancia das demais igrejas evangélicas e pentecostais. Essa manifestação é semelhante ao transe no Candomblé e na Umbanda, quando descem os orixás ou caboclos. Entretanto, no Candomblé, a entidade que se manifesta é considerada positiva e divina e na Universal, é negativa e demoníaca, necessitando ser expulsa.

b) MIRANDA, Tânia Nazarena de Oliveira. *Cura Divina- A Prática de Cura dos Pentecostais contra a prática de cura dos umbandistas.*

O trabalho analisou as práticas de cura de suas formas de religiosidade: Umbanda e Pentecostalismo. Para tal, foram analisados os discursos dos adeptos (pastores, pais de santo, frequentadores), pentecostais e umbandistas, acerca da legitimidade da prática terapêutica nos tratamentos das doenças e consequentemente a cura desses participantes.

A pesquisa foi realizada em uma Assembleia de Deus, no Vale da Bênção, no qual a autora percebeu o forte discurso contra a "macumbaria", ataques aos cultos afro-brasileiros e à devoção às imagens dos santos católicos.

Dessa forma, Miranda (2003) achou importante incluir a "macumbaria" como contraponto ao discurso dos pentecostais, já que notou a convicção dos evangélicos em expulsar os espíritos e curar corpos e almas amarradas atreladas aos espíritos maléficos dos "macumbeiros".

A pesquisadora (2003) destaca que o processo de cura na Umbanda, assim como nos Pentecostais, não tem exclusividade. No caso da Assembleia de Deus, o mesmo pastor faz as curas, as revelações, as bênçãos, ocorrendo assim, uma diversidade de dons adequados e adquiridos a cada pessoa escolhida pelo Espírito Santo.

Entre os umbandistas, a autora realizou entrevistas no terreiro Vodum-Kuê de Toi-Lissá. Já os serviços de cura realizados pela Umbanda têm sua eficácia através do auxílio de ervas medicinais, banhos, bênçãos, expulsão de espíritos malignos, entre outros. A autora afirma que os elementos terapêuticos mais utilizados na Umbanda estão associados às terapias xamanísticas.

Miranda (2003) afirma que os dois grupos reforçam o misticismo, recriando-os a partir da imaginação humana.

c) ARAÚJO, Carlos Augusto. *Estudo do Ritual de Cura Carismática na Paróquia Nossa Senhora Aparecida.*

O trabalho analisa o ritual de cura carismática na paróquia Nossa Senhora Aparecida. A pesquisa observa a tensão interna que o movimento carismático confere aos movimentos tidos como "progressistas", representados pelas CEBs e a tensão externa, representada pelos protestantes pentecostais e neopentecostais e pelas religiões espirituais (Espiritismo e Culto afro-brasileiro).

O autor (2004) afirma que a cura na Renovação Carismática Católica divide-se em cura física e espiritual. A primeira se refere à busca constante da cura de várias enfermidades que existem na vida de muitos católicos; já a segunda está ligada à espiritualidade de adeptos do movimento carismático, pois para os carismáticos, os problemas que as pessoas apresentam, geralmente estão relacionados com o desemprego, falta de moradia, problemas familiares, o que seria resultado da falta de espiritualidade.

Minayo (2008, p. 66) explica que a palavra milagre, indica para o devoto, o alcance de um bem (saúde ou bem material ou espiritual) tido como impossível de ser atingido pelas forças da natureza ou pelos recursos dos quais o devoto dispõe.

6. Considerações Finais

O artigo observou a produção antropológica dos graduandos do curso de Ciências Sociais da UFPA em temas de saúde. A pesquisa no Laboratório de Ciências Sociais, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) aos trabalhos de conclusão de curso ocorreu entre o final de novembro e final de janeiro, sendo que foram analisados trabalhos de conclusão de curso entre anos de 1993 e 2010. Os trabalhos de conclusão de curso de 2011 e 2012 ainda estavam em processo de catalogação, o que tornou inviável a pesquisa às monografias desse período mais recente.

Dentre seus vários campos de estudo, a Antropologia da Saúde também elaborou a análise organizada das formas socioculturais de refletir e atuar no que diz respeito às práticas de saúde. Ela analisa como ocorrem as relações entre tais práticas, as diferentes formas de organização dos serviços, as diferentes terapias empregadas, os meios de prevenção e os modelos culturais de um determinado grupo social.

A antropologia da saúde analisa as práticas entre pensamentos e ações, teorias e experiências de vida dos doentes. Organiza os símbolos e as categorias das doenças, por meio de fontes que agreguem algum sentido à experiência da doença, sejam biológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais.

Esta área considera que a saúde e outros fatores como prevenção, tratamentos são elaborados culturalmente, de modo a verificar e analisar de que modo os aspectos socioculturais de um determinado grupo influenciam quanto à forma de agir em episódios de doença.

É possível perceber uma grande diversidade de temas relacionados à saúde nas Ciências Sociais tais como doenças ocupacionais, estresse; juventude e sexualidade na abordagem de assuntos como a gravidez precoce, modelação do corpo e o efeito de substâncias sobre o organismo; terapias alternativas (chamadas de *New Age*).

Quanto aos trabalhos relacionados à medicina tradicional (popular), esse assunto possui uma longa tradição de pesquisa na Antropologia da Universidade Federal do Pará, iniciando-se a partir das pesquisas do Prof. Napoleão Figueiredo sobre as diferentes ervas, infusões e raízes no Ver-o-Peso, empregados no tratamento de diversas doenças, desenvolvendo uma espécie de Etnomedicina. Essas monografias tratam de representações de saúde que divergem das do sistema oficial de saúde e destacam o papel dos médicos populares (ervateiros, raizeiros, benzedeiras, mães e pais de santo).

A relação entre religião e cura também foi observada, especialmente entre as igrejas pentecostais, neopentecostais, além do movimento de Renovação Carismática Católica e a busca pela

cura divina. A busca pela cura física e espiritual ocorre tanto por pessoas que não encontraram na medicina oficial a resolução para seus problemas de saúde quanto por aquelas que buscam simultaneamente diversas formas de cura. Todavia, a religião em alguns casos assume um papel complementar ao da medicina oficial.

Mesmo não havendo na graduação disciplinas como Antropologia da Saúde ou Sociologia da Saúde, nota-se que o interesse e a produção dos graduandos em temas de saúde cresceu consideravelmente no decorrer dos anos. Seja por projetos de pesquisa e a ampliação dos objetos de estudo, que despertam o interesse do aluno ou mesmo o aumento do número de publicações de Ciências Sociais, havendo assim uma maior divulgação de artigos, resenhas e também trabalhos de conclusão de curso.

A noção de saúde-doença abordada na Antropologia vai além do modelo biomédico, pois é capaz de analisar as angústias, os sofrimentos e as questões culturais que atingem o ser humano.

7. Referências Bibliográficas

ANDRADE, J. M. M. de. *"O Povo Crê Mais no Popular..." A Benzeção Como Expressão da Medicina Popular em Icoaraci.* Orientadora: Prof.ª Dr.ª Jane Felipe Beltrão. 2003. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Ênfase em Antropologia). (mimeo).

ARAÚJO, C. A. *Estudo do Ritual de Cura Carismática na Paróquia Nossa Senhora Aparecida*. Orientador: Prof. Dr. Manoel Alexandre Cunha. 2004. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Ênfase em Antropologia) (mimeo).

BOBSIN, O. *Etiologia das Doenças e Pluralismo Religioso*. Estudos Teológicos, v. 43, n. 2, p. 21-43, 2003. Disponível em: http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4302_2003/et2003-2obob.pdf. Acesso em 21 de jan. de 2013.

BOLTANSKI, L. *As Classes sociais e o corpo.* (Regina A. Machado trad; Maria Andrea Loyola e Regina A. Machado org.). 4ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BRASIL, Silvio Silva. *Trabalho, Adoecimento e Saúde: Aspectos Sociais da Pesca Artesanal no Pará*. (Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais- PPGCS- Ênfase em Sociologia). 2007. (mimeo).

CASTRO, D. A. de. *As benzedeiras e as Práticas de Curas Populares: Baía do Sol/Mosqueiro/PA.* 2000. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso. (mimeo).

DURKHEIM, E. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália* (Paulo Neves trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FIGUEIREDO, N. *Rezadores, Pajés e Puçangas*. EDUFPA: Boitempo. 1979.

GEERTZ, C. *A Religião Como Sistema Cultural. In: _____. A Interpretação das Culturas.* 1989.

GONÇALVES, A. M. de J. A. *As Representações Simbólicas Sobre Saúde /Doença e Ervas: Um Estudo de Caso no Terreiro Abassá de Inkisse- Ananindeua- Pará.* 45 f. Orientadora: Prof. ª Dr.ª Denise Machado Cardoso. (Ênfase em Antropologia). 2003. Trabalho de Conclusão de Curso. (mimeo).

HELMAN, C. *Cultura, Saúde e Doença.* Porto Alegre: Artmed: 2009. 431 p.

KLEINMAN, A. *Patients and healers in the context of culture*. Los Angeles, University of California Press. 1980. Disponível em: http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ZRVbw6-UyucC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Patients+and+healers+in+the+context+of+culture.+&ots=La5veJla71&sig=gkrGrz31YI1p-HPed-Icqr2cG7o. Acesso em 21 de set. de 2012

LIMA, L. A. de. *Ervateiros: Profissionais da Saúde Popular nas Feiras de Belém.* Trabalho de Conclusão de Curso. 67 f. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Jane Felipe Beltrão. 2004. (Ênfase em Sociologia) (mimeo).

LIMA, I. N. *A Cura Divina Na Igreja Universal do Reino de Deus em Itaituba-Pará.* Orientador: Prof. Msc. João Simões Cardoso Filho. Trabalho de Conclusão de Curso. (Ênfase em Antropologia). 2006. (mimeo).

MACHADO, M. D. J. *Diferenças Intra-Urbanas da Saúde em Belém, Pará*. Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. 2004. Prêmio NAEA. 311 p.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política.* (Reginaldo Sant'Anna trad.) 14ª Ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1994.

MINAYO. M. C. S. *Representações de Cura no Catolicismo Popular*. In: Saúde e Doença: Um Olhar Antropológico (ALVES, P. C; MINAYO, M. C. S., Orgs) Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. p. 57-63.

MIRANDA, T. N. de O. *Cura Divina- A Prática de Cura dos Pentecostais contra a Prática de Cura dos Umbandistas*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Ênfase em Antropologia). 2003 (mimeo).

NEGRÃO, L. N. *O processo de curas nos cultos afro-brasileiros*. In: A vida em meio à morte num país de Terceiro Mundo. São Paulo: Paulinas, 1993. p. 100-107.

OLIVEIRA, F. A. *Antropologia nos Serviços de Saúde: Integralidade, Cultura e Comunicação.* Interface- Comunicação, Saúde, Educação, v. 6, nº10, p.63-74, fev. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v6n10/06.pdf. Acesso em: 05 de abr. 2011.

QUINTAS, G. G. *"Aqui a gente já tem outros conhecimentos". Saúde Entre Migrantes dos Bairros Jurunas e Condor, Belém/PA.* 63 f. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Jane Felipe Beltrão 2005. Trabalho de Conclusão de Curso. (Ênfase em Antropologia). (mimeo).

RABELO, M. C.; SCHAEPPI, P.; MOTA, S.; ROCHA, J.; RUBENS, M. *Comparando experiências de aflição e tratamento no candomblé, pentecostalismo e espiritismo.*Disponível em: www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/anpocs/Rabelo.rtf. Acesso em: 06 de abr. de 2014.

RAYNAUT, C. *Interfaces Entre a Antropologia e a Saúde: em busca de novas abordagens conceituais.* Rev. Gaúcha Enferm., Porto Alegre (RS) 2006 Jun; 27(2). P. 149-65. Disponível em: http://seer.dev.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4592/2513.

Acesso em: 21 de ago. 2012

SILVA, I. da. *A Benzeção em Belém: Nota Prévia Sobre uma Prática de Cura Na Metrópole*. 46 f. Orientadora: Prof.ª Drª. Luzia Miranda Álvares. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso. (mimeo).

UCHÔA, E; VIDAL, J. M. *Antropologia Médica: Elementos Conceituais e metodológicos Para uma Abordagem da Saúde e da Doença.* Cad. Saúde Públ. Rio de Janeiro, 10 (4): 497-504,out/dez, 1994. Disponível em: http://www.scielosp.org/pdf/csp/v10n4/v10n4a10.pdf. Acesso em 10 de jan. de 2013

VILLACORTA, G. M. *"Cura e Protesto": Uma Experiência Xamanística em uma População Amazônica, Colares [Nordeste do Pará]*. 52 f. Orientador: Prof. Dr. Raymundo Heraldo Maués. 1996. Trabalho de Conclusão de Curso. (mimeo).

ARTIGOS

NOVOS MOVIMENTOS RELIGIOSOS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA

Kathleen Benedett Alves Pinto[75]

Resumo: A construção identitária é perpassada por experiências coletivas e individuais, que promovem a construção de um universo simbólico subjetivo e social, enquadradas em padrões e categorias cognitivas. A formação de quadros categorizantes condiciona, também, a diferenciação entre o homem e a mulher, baseados em relações de poder, que se estendem as experiências com o desejo. Refletir sobre as experiências coletivas e individuais, a partir de uma denominação religiosa neopentecostal faz parte do objetivo deste artigo. Como referencia para esta reflexão tomaremos como objeto de análise o discurso a cerca da identidade feminina no Ministério da pastora Sarah Sheeva e o Culto das Princesas.

Palavras-chave: Identidade. Neopentecostalismo. Culto das princesas.

NEW RELIGIOUS MOVEMENTS AND THE CONSTRUCTION OF FEMININE IDENTITY

Summary: The construction of identity pervades individual and collectivity experiences, which promote a construction of a social and subjectively universe symbolical, inserted and framed in patterns and cognitive categories. A formation frame of categories also indicates differentiation between man and woman, based in power relationships, which could also extend to the experiences with desire. Reflect about these collective and individual experiences from a religion denominated "neopentecostal", is the purpose of this article. The reference for this reflection and the analysis object is the discursive construction about the feminine at the ministry of Sarah Sheeva at the "culto das princesas".

Keywords: Identity. Neopentecostalismo. "Culto das princesas".

1. Introdução

A identidade é um construto socio-histórico constantemente construído e desconstruído por uma comunidade, através, da sua relação com o mundo e com os outros. Neste processo é gerada uma narrativa subjetiva e reflexiva do grupo de pertencimento e do outro. Mas, ao falarmos da identidade como construto, devemos considerar o indivíduo inserido num contexto social, político, econômico e cultural que lhe fornece os instrumentos necessários para o processo de humanização. O ser biológico constitui-se num ser social, assumindo e incorporando padrões culturais discursivos que

[75] Graduanda do Curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia.

são classificatórios, normativos e representativos. Esses padrões permitem com que o indivíduo se insira numa coletividade e se adapte as normas e a moral institucionalizadas. A autora Raquel de Paiva Mano (2010), ao fazer uma análise da articulação entre sociedade e religião pauta-se na obra "As formas elementares da vida religiosa", de Durkheim, em que compreende a religiosidade como elemento de adaptação e de criação do sentimento de pertencimento social através da formação institucionalizada da religião, a partir das representações coletivas das experiências. Embora a religião seja apresentada como fenômeno social, ela é em si mesma considerada como elemento intrínseco ao psiquismo humano, pois o homem busca explicações e constrói significações que vão além da consciência, afim de ter um entendimento existencial e um direcionamento de suas ações. Para a autora Raquel de Paiva Mano, "As dimensões espirituais e religiosas são consideradas como principais fatores na constituição psíquica e atuam complexamente na estruturação da experiência humana" (MANO, 2010, p.1).

A busca que o homem promove com o intuito de obter segurança e equilíbrio interno também configura uma forma de se atribuir sentido de si e do mundo de forma plena, o que contribui para a configuração do discurso subjetivo - identitário. Esse discurso se encontra articulado com o desenvolvimento e com as transformações sociais e históricas do pensamento humano, através de conhecimentos acerca das formas do sujeito. Na Antiguidade grega o homem ainda não é situado no meio social enquanto indivíduo, sendo esse condicionado por práticas, hábitos que o inserem numa filosofia de vida calcada na temperança e no controle libidinal. De acordo com Michael Foucault essa virtude constitui uma prática moral do sujeito consigo, onde "[...] o indivíduo deve instaurar uma relação de si para consigo que é do tipo 'dominação-obediência', 'comando-submissão', 'domínio-docilidade'" (FOUCAULT, 1984, p. 66).

A partir do período moderno o indivíduo passa a existir como sujeito autônomo, através da autonomia da consciência calcada na ideologia cartesiana ou mitificação da racionalidade. Racionalidade desvinculada da experiência religiosa. Portanto, com o advento da modernidade ocorre uma valorização da experiência concreta do homem com o meio. Esta relação infere princípios da ciência, que são da experimentação, ao contrário da relação de conhecimento do mundo pelo indivíduo através da reflexão e de construção subjetiva da experiência, oriunda da filosofia grega pré-socrática da fenomenologia, que ressurge no séc. XX, diante de um contexto de descentralização do sujeito anteriormente designado *sujeito iluminista.* Neste contexto é fomentado um novo discurso clínico, que marca a superação da metodologia biológica, da anatomoclínica, pela psicanálise, em que há uma reconsideração da subjetividade do indivíduo, afim de compreender a construção do conhecimento humano e do fenômeno (ou seja, daquilo que se apresenta, o aparente) a partir dos

sentidos que são gerados através das experiências subjetivas conscientes, ressignificadas pelo processo de assimilação inconsciente. Tem-se com este novo discurso uma quebra do paradigma identitário, que promove uma descentralização do sujeito do nível consciente para o inconsciente. Diante da análise fenomenológica é que compreende as novas ciências, como a própria psicanálise que retomam a experiência religiosa, que apreendem o fenômeno religioso, de acordo com a autora Raquel de Paiva Mano, "[...] a partir da própria experiência do sujeito, e sendo um fenômeno eminentemente humano" (MANO, 2010, p. 3).

A partir dessa discussão em torno do posicionamento do sujeito nos discursos analisados, é pensada a tarefa da construção identitária, realizada de acordo com do psicólogo social Eduardo Leal Cunha (2009) "[...] como a construção de uma inteligibilidade sobre si mesmo. Inteligibilidade governada pela mesma linguagem, pela mesma racionalidade, portanto, submetida à mesma violência e ao mesmo poder mortífero" (CUNHA, 2009, p. 116-117). Tem-se, portanto, através do discurso uma atribuição intencional do indivíduo, já que esse é construído a partir de seu posicionamento em um determinado contexto de produção, que irá significá-lo não a partir de uma essência intrínseca, mas sim a partir das relações que o indivíduo exerce com o outro e com o meio e que promovem o entendimento de sua localização na vida social. Esse discurso que, portanto parte do contexto em que o indivíduo está inserido, já o revela enquanto um outro ser, que se modifica em consonância com o contexto que esse se relocaliza de acordo com os padrões de significação de um determinado grupo.

A partir do pressuposto de que o indivíduo tem padrões significativos prescritos, que se articulam de forma a desenvolver na subjetividade uma narrativa do eu, e a apreensão desse como fruto, também, de discursos emanados de instituições que se configuram dentro de uma relação de saber-poder com o indivíduo, será analisado o discurso das instituições religiosas e da medicina que nos permitirá analisar a construção identitária.

Embora esses discursos apresentem divergências, um em relação ao outro, como, também, diferenciações internas, ambos exercem na e pela sociedade, de acordo com Michael Foucault (1979), uma apreensão na experiência do sujeito consigo mesmo, perante mecanismos de poder e de produção da verdade sobre o próprio sujeito, onde "[...] afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder" (FOUCAULT, 1979, p. 180). Esses discursos condicionam não apenas o indivíduo, mas também constrói formas diferenciadas, de acordo ou com a classe social, com o gênero ou doutrina religiosa, a experiência com a sexualidade (apreendida tanto na relação sexual, como na formação das relações de parentesco e do casamento), além de criar uma relação hierarquizada, no âmbito micro da sociedade que se

apresenta, também, a partir da relação de gênero.

A palavra sexualidade surge no início do séc. XIX, a partir do desenvolvimento de áreas do conhecimento que tratam do funcionamento fisiológico do corpo humano e dos mecanismos de reprodução que contribuem para a apreensão da importância tanto do organismo sexual do homem, como o da mulher na fecundação. Esse desenvolvimento das ciências naturais e área médica, vão se configurar em novos discursos, que ainda se encontram atrelados aos discursos tradicionais pautados na filosofia. As formações desses discursos, que marcam o distanciamento do discurso religioso, remetem a reconfiguração do entendimento do sujeito como ser autônomo desejante e desejado e, portanto expressa a experiência do sujeito com a sexualidade, que de acordo Michael Foucault (1984, p. 10) "[...] pode muito bem se distinguir, como figura histórica singular, da experiência cristã da carne: mas elas parecem ambas dominadas pelo princípio do 'homem de desejo'".

A partir do desenvolvimento histórico dos discursos em torno de normas, prescrições, ilustradas nas morais dietéticas gregas, que condicionam formas do sujeito de se relacionar com seu corpo e seu desejo, analisarei, primeiramente as construções do corpo, desde os filósofos da Grécia Antiga, e as consequentes formas de se tratar a sexualidade da mulher, passando pelo momento de ruptura desses discursos do cristianismo na modernidade, que se dá principalmente com a formação da psicanálise de Freud. A fim de apreender a formação de novos discursos religiosos, presentes no movimento doutrinário pentecostal e sua influência, enquanto discurso religioso marcado pela inserção de uma moral individualizante característico do contexto moderno e pós-moderno, na construção de valores subjetivos que configuram uma nova identidade feminina na doutrina pentecostal.

2. Construindo a identidade da mulher

Através do entendimento da identidade enquanto expressão do eu (expressão utilizada a partir do pensamento freudiano referente as instâncias do psiquismo humano, em que o eu ou o ego designa a parte psíquica configurada a partir das relações de associação e identificação do sujeito com o mundo e com os outros) partiremos da ideia de que o corpo é a expressão materializada do eu, que se apresenta tanto como objeto assim como instrumento de poder.

No decorrer da história encontramos formas diferenciadas de se tratar o corpo. Da Antiguidade até a contemporaneidade o corpo é alvo de interdições. Na Antiguidade, de acordo com Michael Foucault, o corpo era alvo de "práticas de si" pautados num trabalho interno constante, afim de se promover um equilíbrio dos denominados humores, ou seja, dos fluídos vitais, os quais eram preservados através de práticas dietéticas. Essas práticas pautavam-se na ideia da manutenção do

corpo, a partir de hábitos moderados e desvinculados do prazer que transcendiam as necessidades vitais. Portanto, o homem para ser considerado como sujeito de temperança deveria mostrar capaz de controlar seus instintos e desejos imediatos. Esses hábitos moderados estenderam para diversas instâncias da vida dos sujeitos, desde sua alimentação, que deveria corresponder com o clima, até as suas práticas sexuais. Essas práticas remetiam a condutas morais diferenciadas para os homens em relação as mulheres, as quais deveriam reduzir o sexo a função de procriação, afim de se garantir a manutenção da sociedade através tanto de suas atividades econômicas, como políticas através da perpetuação de uma prole "virtuosa". Em relação aos homens não havia nenhuma prescrição moral referente a sua vida sexual, a qual poderia se realizar fora do casamento, pois aos homens as práticas e condutas que lhes eram correspondentes seriam voltadas para reafirmação de seu poder e liberdade. Embora houvesse essas diferenças de comportamento entre os gêneros, as prescrições morais se encontravam vinculadas a formas de experiências e de relações, que de acordo com Foucault comportam,

> [...] relações com o corpo, com a questão da saúde e, por trás dessa questão, todo o jogo da vida e da morte; relação com o outro sexo, com a questão da esposa como parceira privilegiada, no jogo entre a instituição familiar e o vínculo que ela cria; relação com seu próprio sexo, com a questão dos parceiros que nele se pode escolher, e o problema do ajustamento entre papéis sociais e sexuais (FOUCAULT, 1984, p. 25).

Essas prescrições que compunham a moral pagã, não se referem a interdições ou concessões normatizadas, embora tivessem um respaldo e importância social, se restringiam ao trabalho individual. O comportamento sexual dos homens livres e de elevado status social compreendia a relação de amor com os rapazes ou a liberdade sexual que restringia a fidelidade conjugal à mulher. Tem-se com o estabelecimento dessas práticas um quadro tanto no âmbito sexual, como social moldado pela relação dominante e o dominado, que configura, também o status referente a cada membro social, em que a mulher, era posta como inferior se posicionando acima dos servos por possuir uma educação espiritual pelo marido. A partir de filósofos e moralistas tem-se a problematização da moral sexual (não institucional) reduzida a uma estratégia de poder, levando a questão da fidelidade conjugal recíproca (princípios que serão encontradas posteriormente em outros discursos da moral).

A moral cristã se diferenciará da moral pagã, tanto por pressupostos a respeito da relação do indivíduo com sua sexualidade, como pela formulação dessa moral a partir de normas, as quais serão pregadas a partir de líderes e instituições religiosas, impostas de forma mais totalizante sobre o indivíduo (ou seja, não se restringindo aos homens livres que buscavam uma conduta estética) que se

encontra diante de sanções. Através da figura da Igreja Cristã e do seguimento do livro de revelação do sagrado, a bíblia, tem-se a orientação da conduta dos agentes sociais, que se inicia no Império Romano e se fortalece enquanto doutrina e fonte da formação da subjetividade, assim como de organização social na Idade Média. A moral cristã é constituída na crença de uma força absoluta que se encontra acima do sujeito provido de pecados, imperfeições, que visa através da suas condutas, práticas morais, calcadas na castidade, no amor ao próximo e no sofrimento garantir sua redenção.

A partir do séc. XVII e XVIII tem-se uma problematização em torno do corpo, a partir de novos discursos em torno da conduta sexual, em que se encontra elementos oriundos das interdições pagãs pautadas na formação de relações desiguais, em que o homem se percebe enquanto sujeito dotado de sexualidade. Estas se encontram vinculadas a experiência sexual, a normalidade e a saúde, que para Foucault realiza uma junção ""prática", e que é aquela que novamente centra as diferentes artes da existência em torno da decifração de si, dos procedimentos de purificação e dos combates contra a concupiscência (FOUCAULT, 1984, p.221). No período do séc. XVIII, há no âmbito religioso uma nova denominação no universo cristão, denominado pentecostalismo (referência a festa religiosa israelita da colheita de grãos, em que busca se reafirmar o poder de Deus), desligado de preceitos do catolicismo tradicional pautado numa prática espiritual mais profunda, proveniente de uma relação individual com o divino, através de revelações, visões, que possui reminiscências no período apostólico na Igreja de Corinto, e que se apresenta ao longo da história com denominações diferenciadas, como os anabatistas na Idade Média, caracterizados por comportamentos de exaltação, de emoção e de transe no contato com o divino. A participação dessa denominação se dá pelo processo de sacralização dos indivíduos, que envolve práticas diferenciadas entre os homens e as mulheres em continuação com os padrões sociais hegemônicos, ou seja, a mulher para ser sacralizada deveria manter suas práticas voltadas para a manutenção da moral familiar e de sua estrutura, composta pela família nuclear, e o homem se sacralizaria a partir do reconhecimento social de sua honra.

A denominação pentecostal, apresenta na modernidade uma adaptação das condições contraditórias, que de acordo com a autora Maria das Dores Campos Machado (1996), se opõe a ideia de desencantamento do mundo de Weber, pois apresenta a busca de uma base existencial, perante as constantes mudanças culturais e sociais, através da experiência religiosa. A escolha de se constituir uma subjetividade através da escolha individual de valores, crenças divergentes a Igreja Católica tradicional, demonstraria, de acordo com Machado "[...] o caráter contraditório do processo de desencantamento do mundo no pensamento weberiano, apresentando a secularização e o reavivamento religioso como tendências duais do mundo contemporâneo [...]" (MACHADO, 1996,

p. 21)

Os preceitos que regem o comportamento dos fieis apresentam uma contenção do corpo, principalmente das mulheres, tanto através da vestimenta como pela contenção dos instintos sexuais. As mulheres são diante desses preceitos as responsáveis por manter a harmonia familiar e conjugal, mesmo diante de situações diversas, como a traição, o alcoolismo por parte do companheiro, pois o propósito dessas deve ser de manter o casamento. Embora haja a pregação de contenção das pulsões sexuais, portanto do corpo das mulheres antes de se casarem, Campos aborda a questão da continuidade do desejo ético orgiástico através da revelação direta com o divino, através do extasse apresentado nos rituais da Igreja, pela música, pela dança, pelo canto, pela pregação e "possessão 'sensual' imediata de divindade" (MACHADO, 1996, p. 21).

3. A nova identidade feminina e a nova religião

A identidade enquanto construto social é dinâmico e contextual. A formação da identidade feminina reafirma essa dinamização, pois através de adventos como as revoluções burguesas que marcam a modernidade, tem-se a inserção das mulheres em ideais novos propagados por esses adventos, como por exemplo, o princípio de liberdade individual, que gera questionamentos a cerca da subversão da mulher perante o homem. No séc. XX, a mulher passa aderir a novos questionamentos, diante sua inserção no mercado de trabalho, como por exemplo, a luta por melhores condições de trabalho e de assistência, como creches.

O período da modernidade, de acordo com Michael Foucault (1979) é marcado pela disciplina, que através de discursos médicos, religiosos introjetados no indivíduo, apreendido enquanto ser dotado de sexualidade, possui através de novos mecanismos (a ex. do confessionário) discursos sobre a sexualidade circunscrita ainda de tabus. Mas, também se encontra impregnada de poder, em que o superego se evidencia (ou seja, há uma autoreflexão pelo sujeito de suas ações, a partir da classificação da conduta). A sexualidade, portanto, enquanto produto de discursos, principalmente médicos, na modernidade, também é agregado, de acordo com Giddens como "[...] 'ponto de transferência especialmente denso para as relações de poder', algo que pode ser subordinado como um foco de controle social pela própria energia que, impregnada de poder, ela gera" (GIDDENS, 1993, p.28).

O discurso a cerca da sexualidade da mulher se encontra, também, atrelado a construção da ideia de amor, o qual passa a ser caracterizado como amor romântico no séc. XVIII. De acordo com Anthony Giddens essa concepção de amor atribui a mulher certas variáveis que lhe caracterizam ,de acordo a criação do lar, das relações entre pais e filhos e a invenção da maternidade. Esses elementos

são apresentados contextualmente pelo autor, é compreensível através de mudanças, como em relação ao domínio do homem sobre a sua "propriedade", marca do patriarcado, referente ao domínio do homem tanto no âmbito público como privado, presente e reforçado na Europa durante o período vitoriano "repressivo" que recai na alteração das relações entre pais e filhos. Sendo também perceptível a partir do séc. XIX, em decorrência da descentralização do "domínio" do homem no processo produtivo pela separação do lar e do local de trabalho. Diante desses elementos conjunturais, Giddens ilustra a relação amor romântico, feminilidade e maternidade que passam a caracterizar o gênero feminino e consequentemente sua sexualidade, pois a imagem da mulher como esposa e mãe é reforçada, a qual passa a ser responsável pela preparação emocional dos filhos. Embora essa representação da mulher a limitasse ao interior da esfera doméstica, também promoveu, de acordo com o autor uma autonomia da mulher, por desenvolver novos domínios a cerca da intimidade que passam a ser privatizadas por essa, em que é ressaltado a narrativa idealizada de uma autoidentidade da mulher através de novelas e histórias românticas, que se contrapõe a limitação da domesticidade, através da fuga da vida cotidiana e imposta, em busca de um êxtase.

Através dessa discussão a cerca da sexualidade e das transformações sociais e psicológicas das mulheres a partir da sua inserção na vida pública, além do desnudamento das relações de poder imbricadas na sexualidade em si, decorrentes não apenas pelos movimentos feministas, como, também, pelo novo discurso médico, oriundo da psicanálise de Freud, será estabelecida uma relação com os novos discursos proferidos nas vertentes evangélicas denominadas neopentecostais, ilustrados através da análise das pregações da pastora Sarah Sheeva no blog do Ministério desta.

Sarah Sheeva, filha dos cantores Baby do Brasil e Pepeu Gomes, ao se desvincular da carreira artística secular, após o chamado Ministerial, decide em 2003 ser missionária até 2010, ano que se vincula a Igreja Celular Internacional como pastora aspirante. Em 2011 funda no interior da Igreja o culto denominado Culto das Princesas, que possui princípios voltados principalmente para a castidade da mulher e da santificação dessas enquanto membros do culto. Diante das condutas que direcionam á santificação, pode ser percebido pressupostos presentes no direcionamento do amor entre os Protestantes, que de acordo Giddens é desvinculado do sexo, em que o sentido tanto para o homem como para a mulher passa a ser a da virtude, atrelada também ao discurso do amor enquanto destino cosmológico, que reforça a ideia de idealização do outro. Esses pressupostos são apresentados por conceitos como o de mulher virtuosa pela Sarah Sheeva, em seu blog (www.sarahsheeva.com), que remetem “[...] a restauração de um valor bíblico nos relacionamentos sentimentais, um valor que foi perdido no mundo, o valor da mulher ser cortejada, e do homem cortejar [...]”. A ideia da mulher virtuosa pauta-se na palavra profética, revelada á pastora Sarah Sheeva, que se refere “[...] a todas as

mulheres (de Deus) que estão esperando (em Deus) o seu escolhido, e que estão guardando seu corpo em santidade para o casamento.", colocadas portanto em posição de espera da atuação divina, a qual sem questionamento deve ser aceita, pois estão passivas a vontade de Deus. A relação entre o amor romântico, que secundariamente está relacionado ao sexo, é também apresentado pelos pressupostos referentes a instituição do casamento, o qual é referido como fato que independe do contrato diante a Igreja, de acordo Sarah Shevva em seu blog (www.sarahsheeva.com),

> Sendo assim, a hipocrisia está sendo desmascarada e revelada a todos os que creem nas Sagradas Escrituras, assim como eu creio: que o sexo é algo ESPIRITUAL (além de físico), e que antes de nos preocuparmos com "divórcio", deveríamos nos preocupar em TER UMA VIDA DE SANTIDADE E PUREZA SEXUAL ANTES DO CASAMENTO.

Embora haja a valorização da castidade pela mulher e a ideia do corpo como alvo a ser punido, ao ser objeto de impureza durante a passagem pela vida terrena, no dia do Juízo Final, a sanção passa a ser menos impositiva, pelo fato de ser mais aceito dentro da comunidade neopentecostal a atividade sexual anterior ao casamento, pois aquilo que faz o membro da comunidade se santificar é esse se desvencilhar do passado e se purificar através da dedicação a vida religiosa. Esse novo posicionamento em relação a castidade é um dos aspectos que apresentam, de acordo Maria das Dores Campos Machado,

> [...] uma invejável capacidade de selecionar, ressignificar e incorporar elementos de outras tradições confessionais e da cultura política dos movimentos sociais, o pentecostalismo adquiriu uma plasticidade e um caráter dinâmico que parecem paradoxais ao tradicionalismo que marcou a maior parte da história desse ramo do evangelismo (MACHADO, 2005, p.388).

4. Conclusão

A crescente presença de denominações e Igrejas evangélicas, principalmente as pentecostais apresentam a maior flexibilização das tradições morais e de costumes, as quais buscam adaptar-se as novas condições sociais. Através das pregações dos pastores que incentivam o empreendedorismo e a igualdade espiritual e consequentemente sexual entre o homem e a mulher, permite com que cada vez mais os indivíduos, principalmente as mulheres de renda e escolaridade baixas se identifiquem com os valores neopentecostais.

É através da própria construção da modernidade da centralização no indivíduo, das

explicações racionais e da própria ideia cada vez mais reforçada na sociedade pós-moderna da fluidez das representações e consequentemente da construção da narrativa reflexiva do eu, é que se gera, de acordo com Machado uma tendência "[...] de interiorização ou subjetivação dos atores sociais nas sociedades modernas e pós-modernas" (MACHADO, 2005, p. 388). Essa crescente adesão, principalmente das mulheres reforça o caráter da espiritualidade, de uma atividade individual de auto-reflexão através da experiência com a palavra de Deus, afim de fortalece-las diante as condições de dificuldades, encontradas tanto nas relações intrafamiliares e conjugais como econômicas, visando manter no interior da sociedade pós-moderna a base familiar. O indivíduo passa a ser o responsável pelo equilíbrio e pelo sucesso de seu destino.

A partir da construção autoidentitária da mulher, a partir do fortalecimento espiritual, através do fornecimento de novos direcionamentos desses problemas, acabam lhes possibilitando ter uma autonomização diante do marido e filhos que permite esta apreender certas categorias como o casamento como cerne das relações de poder, que induz a redução da mulher ao âmbito doméstico e a maternidade, e que passam a compor a nova identidade feminina dessas novas denominações pentecostais, se contrapondo aos valores da sociedade masculina hegemônica. Mas arbitrárias com relação as ideias feministas incorporadas pela sociedade e correspondentes com os ideários femininos diante uma sociedade fluida que disponibiliza múltiplas variáveis e possibilidades, que geram um novo mal-estar na sociedade.

5. Referencial bibliográfico

GIDDENS, Anthony. *A transformação da identidade:* sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1993.

MACHADO, Maria das Dores Campos. *Carismáticos e pentecostais:* Adesão religiosa na esfera familiar. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1996.

MANO, Raquel de Paiva. *O sofrimento psíquico grave no contexto da religião protestante Pentecostal e Neopentecostal:* Repercussões da Religião na Formação das Crises do Tipo Psicótica. 2010. 192 f. Tese (Mestrado em Psicologia)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade, 2 : o uso dos prazeres*. Graal, 1979.

CUNHA, Eduardo Leal. *Indivíduo singular e plural:* a identidade em questão. Rio de Janeiro: Ed. Sete Letras, 2009.

SARAH SHEVVA. *Ministério Sarah Shevva*. Sarah Shevva Blog Oficial. 2013. Disponível em: < http://sarahsheeva.wordpress.com/>. Acesso em: 19 mar. 2013

ARTIGOS

SÓCRATES, DURKHEIM E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Ivan Fontes Barbosa[76]

Resumo: A natureza social do conhecimento e dos valores e suas relações com este conhecimento e estes valores são obstáculos que se impõem e se impuseram ao entendimento sociológico desde sempre. Um dos desbravadores deste percurso tem contribuições ainda pouco exploradas pelo tão *recente* cenário do ensino de sociologia no contexto brasileiro. Em contrapartida a esta negligência, a presente proposta busca identificar os elementos substanciais presentes na dialética socrática (ironia e maiêutica), suas fulcrais contribuições para o pensar sociológico Durkheimiano e suas possíveis contribuições ao processo de transposição das Ciências Sociais. As questões que abordo nesta proposta não tangem com qualquer debate histórico ou filosófico acerca das dimensões e do sentido da obra de Sócrates, e, em específico, a dimensão dialética de sua proposta pedagógica de transmissão da filosofia, ou, nos termos coetâneos aos de Sócrates, do saber. Passo longe, embora esta fosse a intenção de Sócrates, de fazer da sociologia, no caso dele a filosofia, uma justificação da vida moral. O que proponho é tentar instigar o uso desse procedimento basilar da filosofia ocidental, e, por conseguinte, da preocupação da sociologia de Durkheim, como instrumento didático e pedagógico para a transmissão do conhecimento e da forma de pensar a sua feitura, nas Ciências Sociais. Neste sentido, apresentamos o debate do procedimento socrático e como ele foi recepcionado por Durkheim na construção metodológica dos conceitos apresentados em seus principais trabalhos (As Regras do Método Sociológico, O Suicídio, As Formas Elementares da Vida Religiosa e Educação e Sociologia) e indicamos como ele pode ser útil para pensar o processo de recontextualização, no âmbito pedagógico, das Ciências Sociais.

Palavras-Chave: Sócrates. Durkheim. Ensino de Sociologia.

Abstract: The social nature of knowledge and values and its relations with that knowledge and these values, are obstacles that imposes and were imposed to sociological understanding since ever. One of the pioneers of this path has contributions still little explored by so recent scenario of sociology teaching in Brazilian context. In contrast to this neglect the present proposal seeks to identify the substantial elements present on Socratic dialectic (irony and Maieutic), its central contributions for Durkheim sociological thinking and the possible contributions to the transposition process of Social Sciences. The issues raised in this proposal doesn't regard with any historical debate or philosophical about the dimensions and the meaning of the work of Socrates in specific, the dialectical dimension of its pedagogical proposal of transmission of philosophy, or, the contemporaries terms to those of Socrates, of knowledge. Although this were the intention of Socrates, of making of sociology, to him philosophy a justification of moral life. What I propose is trying to instigate the use of this basilar procedure of occidental philosophy, and therefore, the concern of sociology of Durkheim, as didactic and pedagogical instrument for the transmission of knowledge and to how it's made that way of thinking, in Social Sciences. According to that, we introduce the debate about Socratic procedure and how it has been approved by Durkheim in

[76] Bacharel e licenciado em Ciencias Sociais, mestre e doutor em Sociologia. Professor do DCS/UFPB.

methodological construction of concepts presented on his main jobs (The Rules of Sociological Method, Suicide, The Elementary Forms of the Religious Life and Education & Sociology) and indicate how it can be useful to think about the process of recontextualization, within the pedagogical context of Social Sciences.
Keywords: Socrates. Durkheim. Sociology Teaching.

1. Ciências Sociais e sua condição social

> Não será ouvindo que há de ter ideia do que não exprime a palavra (SÓCRATES, Apud XENOFONTE, 2004, p.209).
> As necessidades da existência nos obrigam a todos, crentes e incrédulos, a representar de alguma maneira as coisas nos meios das quais vivemos, sobre as quais, a todo momento, emitimos juízos e que precisamos levar em conta em nossa conduta (DURKHEIM, 2000b, p.04).

A questão da objetividade do conhecimento filosófico e científico, ou melhor, de como haviam obstáculos encravados na natureza sensorial humana e nas tradicionais, cotidianas e coletivas formas de perceber os diversos fenômenos, e de que forma deveriam ser eles superados, sempre foram dimensões constantes no pensamento ocidental. Raymond Aron (1993) atesta que a insurgência da sociologia do século XIX marca incontestavelmente um singular momento de reflexão dos homens sobre si mesmos, momento em que o social enquanto tal passa a ser sistematicamente tematizado e a sociologia deixa de ser reduto dos sentimentos religiosos e morais.

Tomando como referência a sociologia clássica, temos os escritos de Karl Marx e Friedrich Engels [1839] (1996) como precursores de um diálogo crítico e analítico com as ideologias e opiniões vigentes a partir da racionalidade e de seu incondicional requisito da objetividade. Segundo eles, *toda ciência seria supérflua, se a aparência exterior e a essência das coisas coincidissem diretamente.* Percebem o condicionamento social e estrutural do pensamento, notando que as ideias, conceitos, representações que os homens carregam, possuem origem social e que para entender o social temos que perceber como ele condiciona o nosso pensamento ou o entendimento que dele vamos ter.

No âmbito da antropologia, o ponto nevrálgico do avanço em relação a este embate se dá a partir da publicação do resultado das pesquisas de Bronislaw Malinowski [1922] (1978). Com sua concepção de trabalho de campo, ele desmistificou algumas ideias acerca dos povos não ocidentais e constatou o etnocentrismo como elemento mediador da relação intelectual entre os homens e seu entorno, e com isso a constatação das limitadas e inverossímeis ideias e percepções que o ocidente possuía acerca dos povos não ocidentais. Mais uma vez, é redescoberta a questão de que a verdade está muito além das nossas noções vulgares, e que a própria ciência era, em parte, também, uma pré-noção, e que a sua vulgarização tinha sido letal.

A escolha de Sócrates e Emile Durkheim para compor estas reflexões sobre a transposição didática das Ciências Sociais não se deu de maneira aleatória. Ela levou em consideração as *fraturas* abertas na cultura ocidental, personificada nestes autores, que demarcou a trajetória de consolidação da autonomia da moral em Sócrates e a da autonomia do social em Durkheim. Ambos estão eminentemente preocupados com a compreensão desses reinos por intermédio do *logos* e do papel da educação nestes contextos. Para Werner Jaeger (2010, p.512), Sócrates *é o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do ocidente*, enquanto que para Paul Fauconnet (1978), a doutrina de Durkheim sobre educação constitui *um elemento essencial de sua sociologia.* Sócrates é o epicentro e o *divisor de águas* da filosofia, enquanto Durkheim o arquiteto da institucionalização da sociologia. Um e outro, a seu modo, considerados imprescindíveis para pensar a educação ocidental, estavam rigorosamente preocupados com a transmissão clara e didática de suas construções conceituais e suas possíveis contribuições. Eram preocupados com a subversão das noções vulgares e a construção de conceitos que permitissem, no caso de Sócrates, um agir moral esclarecido e no caso de Durkheim, um escrutínio científico da moral.

Nas palavras que seguem, sugiro que o procedimento dialético socrático alimentou o processo de construção da preocupação de Emile Durkheim com um método sociológico que subvertesse o senso comum e alçasse o status de conhecimento científico indubitavelmente objetivo no que tange a construção dos conceitos desta ciência. Aponto ainda que o itinerário desta contenda pode contribuir para o ensino de sociologia. Essa sugestão decorre da leitura do debate elencado por este autor nos principais trabalhos destinados à explicação sociológica de fenômenos que o público consagrava e compreendia a partir do repertório de suas tradições religiosas, políticas e muitas vezes consideradas científicas. Entendemos que a preocupação presente no conjunto de sua obra com as pré-noções e a forma como as refuta se assemelha ao procedimento socrático e diz muito ainda acerca de como entender os fenômenos sociais, e, também, de como transpô-los didaticamente. Trata-se de uma reflexão que intenta subsidiar o processo de trabalho pedagógico do ensino de sociologia, reapresentando uma metodologia basilar do método sociológico que pode lastrear esta recente modalidade de ensino.

Esta proposta não apresenta uma receita, passo a passo, de como ensinar Ciências Sociais. Apresento considerações sobre o procedimento socrático e infiro que ele é a baliza da proposta de Durkheim ao construir os seus conceitos em suas obras. Esse exercício pretende contribuir como norte no horizonte das possibilidades de trabalho dos conteúdos sociológicos que, em condições imponderáveis, o professor tem que transmitir.

O texto está organizado de forma que no primeiro momento aponto sumariamente o procedimento socrático. Em seguida, a partir da tentativa de demarcação das especificidades e as íntimas relações entre o pensamento filosófico clássico grego e a objetividade sociológica, ilustraremos esse processo a partir de algumas significativas pesquisas de David Emile Durkheim: As Regras do Método Sociológico [1895], As Formas Elementares da Vida religiosa [1912] e Educação e Sociologia [1922]. Encerramos esta proposta tecendo algumas considerações sobre estes procedimentos e a possibilidade deles serem apossados pelo ensino de sociologia.

2. Sócrates e o sentido do conhecimento: entre as virtudes e o vício

> [...] parece-me que não conhecer o próprio valor é ignorar a si mesmo (SÓCRATES, Apud XENOFONTE, 2004, p.232).

As imagens pelas quais Sócrates e sua importância são traduzidos no contexto contemporâneo convergem para a aceitação da relevância fundamental que ele possui no que concerne a sua contribuição para o mundo ocidental e a estruturação de seu projeto pedagógico. Seu pensamento é tido como precursor de um processo de sofisticação da percepção humana acerca do sentido ético e moral de sua existência e da sua relação com o conhecimento. Indica, de forma perspicaz, que para alcançarmos este conhecimento devemos afastar as vulgares noções que modelam, indelevelmente, a condição social humana. Trata-se de um momento onde qualitativamente os homens operam um dos principais arranjos que definitivamente o afastam da natureza, dando um novo e rebuscado componente intelectual ao repertório da cultura humana. Conforme a percepção de Werner Jaeger (2010, p.548), *foi graças a Sócrates que o conceito de autodomínio se converteu numa ideia central de nossa cultura ética.*

É ponto pacífico que os principais legados da filosofia grega para a cultura ocidental podem ser traduzidos no conjunto de sistematizações acerca da reflexão sobre o pensamento, a natureza e o funcionamento das coisas, e que buscou entender o próprio pensar e sua relação com o entendimento do mundo que o cercava. Foi o cerne de um debate que circundará todo o trajeto do mundo ocidental assentado na distinção entre ideias falsas e verdadeiras, pré-noções e noções científicas, ídolos e verdades e suas imbricadas relações com o mundo dos sentidos e das percepções.

Esse processo, que tinha também suas razões políticas de ser, no plano intelectual operava como a busca da unidade subjacente ao real, da universalidade que organiza e estrutura o mundo mutável do aparente. Neste sentido, os pré-socráticos haviam lançado a questão sobre a existência de

um princípio ordenador do mundo que o explicasse mesmo diante da constatação de suas diversas manifestações e de seus múltiplos aspectos.

Migrando as preocupações para o universo da moralidade e dos acontecimentos culturais em detrimento dos fenômenos naturais, inaugurando o período da *descoberta do homem*, Walter Omar Kohan (2011, p.13) assiná-la que a filosofia nasce com Sócrates, como uma *forma de exercer o pensamento para viver, para considerar e transformar o modo como vivemos, para pensar – ou ao menos compartilhar o jogo do pensamento – em voz alta, com outros, na polis*. Consoante Werner Jaeger (2010, p.527):

> A filosofia que Sócrates aqui professa não é simples processo teórico de pensamento: é ao mesmo tempo uma exortação e uma educação. Em função deste escopo, ele abre mão do exame e a refutação de todo o saber aparente e de toda a excelência (arete) meramente imaginária.

Giovanni Reale e Dário Antiseri (2003) ilustram que, na ótica de Sócrates, o corpo é instrumento da alma. Esta alma é, além de consciência e personalidade moral e intelectual, razão e conhecimento. Dois elementos a permeiam: o primeiro é traduzido como o conjunto de virtudes que, por sua vez, confundem-se com ciência e conhecimento. As *virtudes* se manifestam através da liberdade (correspondente à possibilidade de libertar-se da natureza passional e irracional), do autodomínio (da razão sobre as paixões) e da *não violência* (onde a razão se impõe pela convicção e não pela força). O segundo elemento da alma é o *vício*, que para Sócrates pode ser caracterizado pela presença da ignorância e irracionalidade.

Todos os seres, indelevelmente marcados pela presença de uma alma, não se encontram libertos do mundo dos sentidos e, por conseguinte, do universo dos vícios. A proposta pedagógica de Sócrates está inserida dentro de um projeto de construção do homem ocidental que se afirme a partir da estruturação de um trabalho intelectual de reflexão sobre si mesmo. Foi a partir de um projeto filosófico e político que se edificou a perspicaz contribuição deste autor. O intuito foi criar um método pedagógico para a cura da alma, da libertação do mundo dos vícios, que nos termos daquele contexto, era o lastro que orientou a formatação da proposta dialética deste autor.

Para N. Abbagnano e Y. Visalberghi (1968, p.65) a virtude, ou o saber, não se ensina de fora para dentro:

> [...] es dicer, no se puede transmitir com las palavras, sin embargo, se la puede suscitar em el ánimo de los seres humanos, que la llevam embrionariamente dentro de sí, mediante uma oportuna acción educativa. Esta acción educativa se articula essencialmente en dos momentos, el de la ironía y el de la mayêutica.

O reencontro *consigo mesmo* é o marco inicial deste processo e só pode ter como ponto de partida a consciência da própria ignorância. Essa ignorância não é, geralmente, assumida pelas pessoas que, via de regra, se julgam possuidoras da verdade. Torna-se necessário levá-las a despojar-se dessas *pseudoverdades*.

Conforme José Américo Pessanha (2004, p.25-26):

> A demolição das falsas ideias que fundamentam a falsa imagem que as pessoas têm delas próprias é o que pretende a ironia: momento do diálogo em que Sócrates, reafirmando nada saber, força o interlocutor a expor suas opiniões, para, com habilidade, emaranhá-lo na teia obscura de suas próprias afirmativas e acabar reconhecendo a ignorância a respeito do que antes julgava ter certeza. A ironia socrática tem, assim, a função de propiciar uma [...] purificação da alma por via da expulsão das ideias turvas, das ilusões e dos equívocos que distanciavam a alma de si mesma [...] nessa outra fase do método socrático, o interlocutor é levado, progressivamente, pela habilidade das questões propostas, a tentar elaborar ele mesmo suas próprias ideias [...] é conduzido ao risco de tentar ser ele mesmo, de ele mesmo conceber ideias. E de ser ele mesmo sua própria alma.

De acordo com Giovanni Reale e Dário Antiseri (2003), a alma purifica-se da ignorância por meio do diálogo através da ironia e da maiêutica. A primeira, a *ironia-refutação*, purga o falso saber através de três momentos: (1) Através da figuração do *Não Saber*, que tem a função de induzir o interlocutor a expor o seu próprio saber; (2) do método do disfarce, uma vez que devemos assumir as teses do interlocutor para demonstrar a sua falsidade; (3) da *refutação*, momento em que o interlocutor é incitado a cair em contradição, e, com isso, concorre para que abandone as falsas convicções. O momento de purificação da Alma é indicado pelo que ele nomeia de Maiêutica, pois faz emergir – após purgado todo o *Não-Saber* – mediante perguntas e respostas, *a verdade que está em cada um de nós*, ou, nos termos modernos, nos fatos.

3. Durkeim, pré-noções e Sociologia

> Houve um tempo em os sentimentos relativos às coisas do mundo físico, tendo eles próprios um caráter religioso ou moral, opunham-se com não menos força ao estabelecimento das ciências físicas. Pode-se, portanto, supor que, expulso de ciência em ciência, esse preconceito acabará por desaparecer da própria sociologia, seu último refúgio, para deixar o terreno livre ao cientista (DURKHEIM, 1999, p.35).

Após estas rápidas considerações sobre a proposta socrática (que terá desdobramentos importantes na história da filosofia a partir da sua repercussão em Platão, Bacon, Descartes) chegamos ao século XIX e a questão que por ora nos interessa vai ser tratada sistematicamente por Emile Durkheim, que herdara da tradição racionalista francesa de Montesquieu, Condocert, Saint Simon e Augusto Comte, o impulso para a edificação de uma ciência da sociedade. É nesse universo que toda a celeuma assentada na ideia de objetividade das afirmações científicas ganha força, uma vez que o que está em jogo é o limite imposto pela imersão do cientista no universo social, na explicação e entendimento da sociedade e, de certa forma, suas implicações políticas.

O interesse de Durkheim com uma sociologia que se consagrasse como ciência é uma constante em vários de seus trabalhos, mais precisamente, na sua intensa produção intelectual da última década do século XIX. No prefácio ao seu primeiro trabalho, sua tese de doutoramento, *Da Divisão do Trabalho Social* [1893] (1995, p.XLIII-XLIV), ele anuncia claramente esta pretensão.

> Este livro é um esforço para tratar os fatos da vida moral a partir dos métodos da ciência positiva [...] Os fatos morais são fenômenos como os outros; eles consistem em regras de ação que se reconhecem por certas características distintivas; logo, deve ser possível observá-los, descrevê-los, classificá-los e procurar as leis que os explicam. [...] Ninguém contesta a possibilidade das ciências físicas ou naturais. Reclamamos o mesmo direito para a nossa ciência.

É interessante que, ao se fazer uma ciência do mundo social, atenta ele, devemos ter plena noção de que a expectativa sobre os resultados de seu estudo é a de que ele vá anunciar proposições que vão contra certas opiniões aceitas. É tão habitual termos uma maneira de representarmos o que somos e de explicar os principais fatos da vida moral, que, por não ter nada de científica – pois, foi formada ao acaso e sem método, sendo resultado de exames sumários, superficiais – deve ser negligenciada pela explicação sociológica. De acordo com Durkheim (1995, p.LXVIII), devemos nos desfazer dessas maneiras de ver e julgar, que um longo hábito fixou em nós. É imprescindível submeter rigorosamente essas noções à disciplina da dúvida metódica. Essa dúvida, aliás, não é perigosa, pois não tem por objeto a realidade moral, que não está em questão, mas sim a explicação que uma reflexão incompetente e mal informada proporciona desta.

A preocupação em consolidar a sociologia, dotando-a de objeto e metodologia singular é coroada em seu trabalho *As Regras do Método Sociológico* [1895]. Durkheim inicia o prefácio chamando atenção para o fato de que embora seja *tão pouco habitual tratar os fatos sociais*

cientificamente [...] é fundamental que apliquemos *à conduta humana o racionalismo científico* (DURKHEIM, 1999, p.XVI). Se podemos falar em uma ciência das sociedades,

> [...] cabe esperar que ela não consista em simples paráfrase dos preconceitos tradicionais, mas que mostre as coisas diferentes de como as vê o vulgo [...] que tenha sempre presente no espírito que suas maneiras de pensar mais costumeiras são antes contrárias do que favoráveis ao estudo científico dos fenômenos, e, por conseguinte, que se acautele contra suas primeiras impressões (DURKHEIM, 1999, p.XI-XII).

O grande desafio da sociologia de então estava no fato de que boa parte das explicações tidas como científicas partiam de constatações mais ou menos evidentes provindas do cotidiano. As regulares evidências do senso comum não poderiam ser levadas em consideração no estudo científico. Ideias como *a família sempre foi patriarcal*, *o crime é algo anormal e fundado em dimensões atávicas*, passam a ser postas em cheque.

> [...] quando se trata de fatos propriamente ditos, eles são para nós, no momento em que empreendemos fazer-lhes a ciência, necessariamente coisas ignoradas, pois as representações que fizemos eventualmente deles ao longo da vida, tendo sido feitas sem método e sem crítica, são desprovidas de valor científico e devem ser deixadas de lado [...] Nossa regra não implica nenhuma concepção metafísica, nenhuma especulação sobre o âmago dos seres. O que ela reclama é que o sociólogo se coloque no mesmo estado de espírito dos físicos, químicos, fisiologistas, quando se lançam numa região ainda inexplorada de seu domínio cientifico (DURKHEIM, 1999, p. XVIII-XIX).

A referência a Francis Bacon é inevitável:

> As noções que acabamos de mencionar são aquelas *notions vulgares* ou *praenotiones* que ele – Bacon – assiná-la na base de todas as ciências nas quais elas tomam o lugar dos fatos. São os *idola*, fantasmas que nos desfiguram o verdadeiro aspecto das coisas e que, no entanto, tomamos como as coisas mesmas (DURKHEIM, 1999, p.18).

Ao definir a especificidade da explicação sociológica diante das interpretações provenientes das tradições sociais, que se dá em função da necessidade de tratar os fenômenos sociais objetiva e metodologicamente de acordo com a suposta ausência de pressuposição valorativa característica das ciências naturais, ele parte incisivamente para a delimitação daquela ordem de fenômenos que interessam à sociologia:

os fatos sociais. Estes, por sua natureza estritamente social, diferem dos fenômenos de outra natureza, tais como os orgânicos ou psicológicos. É uma ordem de fenômenos que já existiam e que só agora foram achados e que merecem o interesse de uma ciência específica, a sociologia, pois são fatos que:

> [...] consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores aos indivíduos, e que são dotados de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele. Por conseguinte, eles não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, já que consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, os quais só têm existência na consciência individual e através dela. Esses fatos constituem uma espécie nova, e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de sociais [...] eles são, portanto, o domínio próprio da sociologia (DURKHEIM, 1999, p.03-04).

A delimitação do conceito e do objeto da sociologia foi acompanhada pela preocupação em delimitar um método eficaz no controle das valorações e pré-noções. Ou seja, o conceito, o elemento que delimitava o objeto de estudo da sociologia só seria criticamente construído se ele tivesse plena convicção dos obstáculos que haveriam de ser suplantados na sua confecção. As regulares práticas etnocêntricas, as insistentes analogias, paralelismos, comparações sem critérios, especulações mal intencionadas que acabavam legitimando práticas políticas de domínio e exploração, eram entraves sérios ao saber sociológico. Era contra as evidências fornecidas pela cultura do cotidiano que a sociologia e seus conceitos deveriam irromper. Clareza, evidência, rigor metódico, eis alguns dos eixos do *aprisionamento* do ocidente à ideia de verdade, plenamente incorporados por Durkheim.

O método naturalístico proposto é objetivo e pode ser resumido a três premissas. A primeira, de caráter negativo, indica que tanto o método quanto as perspectivas utilizadas são alheios a valores e isentos de quaisquer vínculos ideológicos, ou como disse ele, *é independente de toda a filosofia*. A sociologia não deve tomar partido por uma das grandes hipóteses que dividem os metafísicos, tais como se a natureza humana é congenitamente boa ou é má. *É preciso que renunciemos a essa mania plenamente difundida, de julgar e avaliar uma instituição, uma prática, uma máxima moral, como se fossem boas ou más em si mesmas e por si mesmas, para todos os tipos sociais indistintamente* (DURKHEIM, 1999, p.59).

A segunda característica do método é ser objetivo. Neste caso, devemos tratar os fatos sociais enquanto coisas. Seguindo seu raciocínio, o sociólogo deveria afastar as noções antecipadas que possuía dos fatos, a fim de se colocar diante dos fatos mesmos, assim como deveria atingi-los em seus caracteres mais objetivos, definindo previamente um grupo de fenômenos por seus sinais e atributos comuns e que lhes são exteriores.

O terceiro elemento do método que o torna exclusivamente sociológico é, conforme Durkheim (1999, p.45-46), mostrar que um fato só pode ser explicado por outro fato social. A condição de toda objetividade sociológica se dá na identificação de um ponto de referência constante e idêntico, na qual a representação dos fatos pode ser construída e que permite eliminar tudo o que ela tem de variável, portanto, de subjetivo. Como os hábitos coletivos são expressos em formas bem definidas e permanentes, eles se constituem objetos fixos, ou seja, padrões constantes que estão sempre ao alcance do observador, não dando margens para impressões subjetivas e observações pessoais.

Conforme Durkheim (1999), é provável que o acusem *de ter querido absolver o crime, sob o pretexto de fazermos dele um fenômeno normal*. Seguindo as regras sugeridas pelo autor, primeiramente, devemos nos livrar das pré-noções acerca deste fato. Por exemplo, é comum acharmos que o crime é um fenômeno de natureza eminentemente mórbida ou patológica. Isso é uma pré-noção.

Após inventário comparativo realizado nas diversas sociedades, Durkheim é induzido a constatar que fenômenos considerados criminosos são recorrentes em todas as formações, atestando o fato de não existirem sociedades sem criminalidade. Ela muda de forma em função dos diferentes contextos, mas não perde a sua marca distintiva. Não é na essência do ato criminoso que encontramos a chave para a compreensão do que seja o crime, e sim a reação coletiva sempre recorrente sobre todas as ações consideradas criminosas. Logo, estamos diante de uma coisa: independente de concordarmos ou não, acharmos crime ou não, determinadas atitudes são consideradas criminosas quando sobre elas incidirem uma reação coletiva denominada de *pena*, podendo ir desde o fato de você ler determinados livros a ter traído sua esposa, quer goste, quer não.

A partir daí, percebemos como decorrente da terceira regra do método, que o crime é algo eminentemente útil e necessário, estando ligado às condições fundamentais de toda a dinâmica da vida social. As transformações sociais se dão porque os sentimentos coletivos que compõem a moral social são suscetíveis de permitirem essa mudança. Ou seja, eles proíbem, mas não impedem a ocorrência desses fatos. Todo arranjo social é um obstáculo a um novo arranjo. Quanto mais sólido for o arranjo inicial, mais resistência ele irá oferecer às modificações. Ora, se não houvesse crimes, essa condição não seria preenchida, pois essa ideia supõe que os sentimentos coletivos tinham se tornados totalitários. Esse aspecto é o indireto, ou seja, o crime pode desempenhar um papel fundamental nessa mudança.

> Segundo o direito ateniense, Sócrates era um criminoso, e sua condenação simplesmente justa. No entanto, seu crime, a saber, a independência de seu

> pensamento, era útil, não somente à humanidade, mas, à sua pátria. Pois, ela servia para preparar uma moral e uma fé novas, das quais os atenienses tinham então necessidade, por que as tradições segundo as quais tinham vivido até então não mais estavam em harmonia com suas condições de existência [...] A liberdade de pensar que desfrutamos hoje jamais poderia ter sido proclamada se as regras que a proibiam não tivessem sido violadas antes de serem solenemente abolidas [...] Todavia, esse crime era útil, pois preludiava transformações que, dia após dia, tornavam-se mais necessárias (DURKHEIM,1999, p.71-72).

Dando continuidade com a sua preocupação socrático-sociológica, *As Formas Elementares da Vida Religiosa,* de Durkheim [1912] (2000b), é outro exemplo de como esta inspiração implica, em primeiro plano, numa dissociação do senso comum. O estudo da religião, assim como sua pesquisa sobre o suicídio, é um estratégico objeto a ser compreendido no intuito de referendar a autoridade da nascente sociologia. Fenômeno cercado de emoções, de misticismos, de irracionalismos, aparentemente incompreensível aos olhos dos homens mortais, é interpretado pelo autor como um fato tipicamente social. Para ele, é um postulado essencial da sociologia que uma instituição humana não pode repousar sobre o erro e a mentira, caso contrário não poderia durar.

> Certamente quando se considera apenas a letra das fórmulas, essas crenças e práticas religiosas parecem, às vezes, desconcertantes, e podemos ser tentados a atribuí-las a uma espécie de aberração intrínseca. Mas, debaixo do símbolo, é preciso saber atingir a realidade que ela figura e lhe dá sua significação verdadeira. Os ritos mais bárbaros ou mais extravagantes, os mitos mais estranhos traduzem alguma necessidade humana, algum aspecto da vida, seja individual ou social (DURKHEIM, 2000b, p.VII).

O primeiro princípio auferido de sua investigação, e que se contrapõe incisivamente contra as opiniões comuns, é o de que *[...] No fundo, portanto, não há religiões falsas. Todas são verdadeiras a seu modo: todas correspondem, ainda que de maneiras diferentes, a condições dadas da existência humana* (2000b, p.VII/VIII). Todas são igualmente religiões. Logo, se nos dirigimos e estudamos as religiões primitivas, não é com a ideia de depreciar a religião de uma maneira geral, pois essas religiões não são menos respeitáveis que as outras. Elas correspondem às mesmas necessidades, desempenham o mesmo papel, dependem das mesmas causas; portanto, podem servir muito bem para manifestar a natureza da vida religiosa.

Em todo sistema de crenças e seus respectivos cultos, deve haver certo número de representações fundamentais e atitudes rituais, que, apesar da diversidade de formas que tanto umas como outras puderem e podem revestir-se, tem sempre a mesma significação objetiva e

desempenham por toda a parte as mesmas funções. São esses elementos permanentes que constituem o que há de eterno na religião. Mas, quais são os de sinais exteriores, facilmente perceptíveis, que permitem reconhecer os fenômenos religiosos onde quer que se encontrem, e que impedem que os confundam com outros?

Em primeiro lugar, é preciso dissociar a ideia de que o sobrenatural é o sintoma que perpassa e identifica tudo que é religioso. É comum pensar que a religião seria uma espécie de especulação sobre tudo que escapa à ciência, e, de maneira mais geral, ao pensamento claro. Nos termos de Durkheim (2000b, p.10), era uma pré-noção a suposição de Herbert Spencer que a religião caracterizar-se-ia pela *crença na onipresença de alguma coisa que vai além da inteligência*, uma vez que as concepções religiosas têm por objeto, acima de tudo, exprimir e explicar não o que há de excepcional e anormal nas coisas, mas, ao contrário, o que elas têm de constante e regular. Quase sempre os deuses servem menos para explicar monstruosidades, extravagâncias, anomalias, do que a marcha habitual do universo, do movimento dos astros, do ritmo das estações, do crescimento anual da vegetação etc. Com efeito, desde as religiões mais simples que conhecemos, elas tiveram por tarefa essencial manter, de uma maneira positiva, o curso normal da vida.

Outra percepção aceita acerca dos fenômenos religiosos é a de que há uma inevitável relação entre as divindades e religiões. As formas religiosas que nos são mais familiares fizeram com que acreditássemos durante muito tempo que a noção de Deus era característica de tudo o que é religioso. Ora, para esse autor, o fenômeno religioso em escala mundial é, em grande parte, alheio e estranho a toda ideia de divindade. As *forças* às quais seus ritos fazem referência e reverência são muito diferentes daquelas que ocupam o primeiro lugar em nossas religiões modernas. A definição, também disseminada por Tylor, de que a *religião é a crença em seres espirituais*, é antes de tudo, uma pré-noção sobre o fenômeno religioso. Pensar, por sua vez, que a religião tem por objeto regular nossas relações com esses seres especiais é um equívoco, pois como conceituaríamos as religiões onde a ideia de deuses e espíritos não existe ou desempenha um papel secundário, como no caso do Budismo, cujo essencial está nas *quatro proposições*, ou *as quatro nobres verdades*?

> Assim, há ritos sem deuses e, inclusive, há ritos dos quais derivam os deuses. Nem todas as virtudes religiosas emanam de personalidades divinas, e há relações culturais que visam outra coisa que não unir o homem a uma divindade. Portanto, a religião vai além da ideia de deuses ou de espíritos, logo, não se pode definir exclusivamente em função desta última (DURKHEIM, 2000b, p.18).

Todas as crenças religiosas conhecidas, sejam simples ou complexas, apresentam um mesmo caráter comum: supõem uma classificação das coisas, reais ou ideais, que os homens concebem, em duas classes, em dois gêneros opostos, designados geralmente por dois termos distintos que os signos sagrado e profano traduzem muito bem.

> A divisão do mundo em dois domínios que compreendem, um, tudo o que é sagrado, outro, tudo que é profano, tal é o traço distintivo do pensamento religioso: as crenças, os mitos, os gnomos, as lendas, são representações ou sistemas de representações que exprimem a natureza das coisas sagradas, as virtudes e os poderes que lhes são atribuídos, sua história, suas relações mútuas e com as coisas profanas (DURKHEIM, 2000b, p.19-20).

O característico do fenômeno religioso é que ele supõe sempre uma divisão bipartida do universo conhecido e conhecível em dois gêneros que compreendem tudo o que existe, mas que se excluem radicalmente. As coisas sagradas são aquelas que as proibições protegem e isolam; as profanas, aquelas que se aplicam essas proibições e que devem sempre permanecer à distância das primeiras. As crenças religiosas são representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que elas sustentam, seja entre si, seja com as coisas profanas. Enfim, os ritos são regras de conduta que prescrevem como o homem deve se comportar com as coisas sagradas (DURKHEIM, 2000b, p.24).

Outra confusão que orbita em torno da religião é a sua associação (ou impossibilidade de dissociação) à magia. A confusão sempre foi muito frequente, e, de fato, as crenças, os ritos, os dogmas são muito parecidos com os religiosos, embora a magia esteja voltada mais para fins técnicos e utilitários. O primeiro elemento que ele vai analisar para distinguir religião e magia é a noção de igreja. Ela é fundamental para pensarmos a religião e deve ser entendida como a institucionalização de determinadas crenças coletivas. O que o conceito de *igreja expressa* é que ela deve ser compreendida como *uma comunidade cujos membros estão unidos por representarem da mesma maneira o mundo sagrado e por traduzirem essa representação comum em práticas idênticas,* sendo ele fundamental para pensarmos o conceito de religião. Não há registro de religião sem igreja, o que não ocorre com a magia.

No caso do mágico e da magia não existe uma comunidade moral, uma igreja, o que existe é uma freguesia, uma clientela que não necessariamente se conhecem e interagem e provavelmente se ignoram. Além de que o mágico não precisa, para continuar sendo mágico, viver num universo relacional, podendo viver isolado. Já a religião é inseparável da ideia de igreja. *Uma igreja não é simplesmente uma confraria sacerdotal, é a comunidade moral formada por todos os crentes de uma*

mesma fé, tanto os fiéis quanto os sacerdotes. Uma sociedade desse gênero normalmente não se vê na magia (2000b, p.30).

A conclusão geral do livro é que a religião é uma coisa eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que só surgem no interior de grupos coordenados e se destinam a suscitar, manter ou refazer alguns estados mentais desses grupos. *Uma religião é um sistema solidário de crenças e de práticas relativas às coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas; crenças e práticas que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada igreja, todos aqueles que a elas aderem* (DURKHEIM, 2000b, p.32).

No seu estudo clássico sobre a Educação, a preocupação de Durkheim com as pré-noções salta aos olhos logo no início do livro. O primeiro tópico é denominado *as definições da educação – exame crítico***.** Sua primeira fala, apontando de início o sentido vulgar do conceito, é:

> A palavra educação tem sido empregada com sentido amplo, referindo-se ao conjunto de influências que, sobre a nossa inteligência ou sobre a nossa vontade exercem os outros homens ou, em seu conjunto, realiza a natureza (DURKHEIM, 1978, p.33).

A primeira pré-noção é a de que a educação é a influência sofrida rumo à perfeição de nossa natureza. Conforme Durkheim, Stuart Mill teria alimentado esta pressuposição ao conclamar a educação como algo que *fazemos por nós mesmos, e tudo aquilo que os outros intentam fazer com o fim de nos aproximar da perfeição de nossa natureza*. Esse conceito, explica Durkheim, possui uma dimensão demasiado ampla, incorporando o efeito não intencional produzido sobre os homens e suas faculdades pelas instituições com finalidades diferentes da educativa. Não podemos falar em educação onde "coisas" influenciam e exercem uma ação formativa sobre os homens. Esses processos adaptativos não remetem ao conceito de educação. O conceito tem como horizonte não a influência exercida sobre e pelos membros de uma mesma geração, mas a ação insufladora que *os adultos exercem sobre as crianças e adolescentes.*

A segunda pré-noção relaciona educação e perfeição. O exemplo utilizado por Durkheim neste caso é o de Immanuel Kant, cuja leitura indicava que *o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz* (1978, p.34). Mas, o que podemos entender por perfeição? Conforme alguns autores, ela significa o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas. Ora, essa noção é rasa, uma vez que não reconhece que o desenvolvimento pleno de todas as faculdades humanas está em contradição com as necessidades da especialização, que, segundo ele, é um componente vital do funcionamento do mundo moderno e de seus respectivos sistemas educacionais. Cada cultura, cada classe, cada grupo haverá de estimular as

aptidões solicitadas pelo meio específico em que o sujeito esteja inserido. A educação, nesse caso, por apresentar concretamente conteúdos variados nas diversas sociedades e grupos sociais, não pode ser circunscrita sociologicamente por essa pré-noção.

Menos aceita e *satisfatória é a definição utilitária conforme a qual a educação teria por objeto fazer do individuo um instrumento de felicidade para si mesmo e para os seus semelhantes* (1978, p. 34). Essa fórmula, diz Durkheim, deixa indeterminado o fim da educação, uma vez que a felicidade é algo eminentemente subjetivo e cada um a avalia a seu modo. Além do mais, a dinâmica das mudanças do mundo implica modificações significativas no universo da subjetividade definidora da felicidade. *O que ontem achávamos suficiente, hoje nos parece abaixo da dignidade humana; e tudo faz crer que nossas exigências serão sempre crescentes* (1978, p.35).

Em consonância com Durkheim (1978, p.36), as definições precedentes partem do postulado que existe uma educação ideal e perfeita apropriada para todos os homens indistintamente. A educação sempre varia no tempo e no meio e não é na definição de um fim idealizado que encontraremos a chave para o seu entendimento. Por exemplo: nas cidades gregas e latinas, *a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade.* Em Atenas, formavam-se espíritos delicados, sutis, prudentes. Em Esparta, criavam-se guerreiros. Cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível.

O método utilizado para delimitar o conceito de educação, o tratamento dele como coisa, consistiu em considerar os sistemas educacionais existentes e que existiram e compará-los no intuito de apreender deles as características comuns e universais. De imediato, a constatação elementar é de que existem pré-condições para o entendimento da educação como fato social. A primeira é de que haja uma geração de adultos em face de jovens, crianças e adolescentes. Em seguida, decorre que uma ação seja exercida pela primeira sobre a segunda. A constatação proveniente da comparação permitiu que identificasse em todo sistema educacional seu caráter uno e múltiplo. O elemento uno está intimamente relacionado a certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam. Quanto à dimensão múltipla da educação, decorre do fato de ser constante divisão do trabalho social, que implicava uma alocação desigual de privilégios, saberes, prestígios, bens e recompensas, que se manifestavam em formas estratificadas de ordenamento social. A ação educativa acabava tendo por meta manter essas relações estratificadas. Neste caso, afirma ele, *existem tantas espécies de educação quantos meios diversos nelas existirem*.

Diante de tais observações preliminares, imprescindíveis para a ruptura com noções comuns acerca do fenômeno educacional, advém, com clareza, o conceito de educação enquanto *socialização metódica das novas gerações*, ou melhor:

> [...] é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine (DURKHEIM, 1978, p. 41).

As considerações de Durkheim sobre a educação, assim como a leitura matizada sobre a dimensão conservadora de sua obra, possibilitou que fosse feita uma associação entre este autor e a proposta pedagógica tradicional, magistrocêntríca, centrada no acúmulo de informações e na relação autoritária professor/aluno. Não é esse o intuito dessa abordagem. O procedimento pedagógico Socrático, diferente da via tradicional, cujas raízes remetem a Platão e sua valorização do mestre e da verdade no processo de ensino, parte do que o aluno sabe e aponta os limites de seu saber. Procedimento idêntico foi utilizado por Durkheim para viabilizar a aceitação da dimensão científica da sociologia nascente. São esses procedimentos, pedagógicos por sua natureza, que devem orientar o ensino de sociologia no que tange a construção do conhecimento acerca das configurações sociais.

4. Contribuições de Sócrates e Durkheim para o ensino de Sociologia

> Liberdade completa ninguém desfruta: começamos oprimidos pela sintaxe e acabamos as voltas com a delegacia [...] mas, nos estreitos limites a que nos coage a gramática e a lei, ainda nos podemos mexer (RAMOS, 1984, p. 34).

O ensino de sociologia apresenta algumas especificidades no que tange a particularidade da natureza de seu conhecimento e suas implicações sobre as opções pedagógicas que podem ser requisitadas para sua transmissão. Julgo que a silhueta assumida por esta modalidade de ensino ainda padecerá da incerteza decorrente da natureza variada dos sentidos possíveis do ofício das Ciências Sociais e, em virtude disso, apresentará impossibilidades e dificuldades quanto à uniformização e regulamentação dos conteúdos a serem trabalhados, assim como a escolha das estratégias e textos didáticos.

A dialética socrática, pioneiro método pedagógico sistemático arrolado pelo ocidente, presta-se ao exercício da reflexão sociológica e está além dos contornos que as diferentes percepções de ciências sociais podem assumir. As díspares abordagens destas ciências comungam dos pressupostos e

procedimentos desta perspectiva e isso é inegável. Abordar a realidade pondo entre parênteses nossos pressupostos é um preceito fundamental para o entendimento do universo social.

Consoante Lorenzo Luzuriaga (1971, p.49), o diálogo socrático, no âmbito didático, possui *grande importância pedagógica,* na medida em que estimula o aluno a pensar, a descobrir as coisas por si só, de forma ativa e não apenas receptiva. Apresenta ainda uma dimensão indutiva importante, na medida em que parte dos fatos e das ideias concretas, particulares, para chegar a uma conclusão de caráter geral e validade universal. Finalmente, ele *tem a vantagem da vivacidade: ao contrário do aprender frio da palavra escrita, que Sócrates nunca usou, a palavra viva se adapta à peculiaridade individual*.

O primeiro passo em direção ao aprendizado é negativo, e representa um momento de choque e confronto que tem como objetivo dissipar o torpor intelectual dos alunos. Aceitam-se como verdadeiras as ideias sobre os fenômenos arroladas por eles e em seguida demonstra que a partir delas podemos chegar a conclusões absurdas e contraditórias. Após esse desembaraço, advém o instante construtivo e positivo que é marcado pelo auxílio de interlocutores (livros, enciclopédias, documentos, pais, professores etc.) que ajudam a expressarem as ideias maturadas pelo exame atento oriundo do diálogo e da pesquisa.

A silhueta desta perspectiva socrática consumada no conjunto das construções teóricas de Durkheim sugere-nos como pensarmos a prática de ensino de sociologia. Se levarmos em consideração a intuição de Michael Young (2007), que advoga que a função da escola é transmitir o conhecimento científico, ou poderoso consoante sua sugestão, ou se aceitarmos que a escola e o conhecimento por ela propalado tem assumido uma função de regulação social e o papel do professor é subverter tais práticas, como indica Thomas Popkewitz (2010), as diretrizes apontadas por Sócrates têm muito a contribuir na medida em que possibilita, através do diálogo, do questionamento, da delimitação das representações que os alunos possuem acerca dos fenômenos sociais, que os professores possam explorar os dilemas da abordagem sociológica e a delimitação clara e precisa de seus conceitos e de suas perspectivas teóricas e empíricas. Este procedimento está a serviço tanto da transmissão da ciência, quanto da possibilidade de denúncia e crítica aos seus efeitos de poder.

Ironizar o social e parir o dissenso representa o ápice da proposta aqui arrolada. Não se trata, todavia, de imaginar, embora isso seja possível e muitas vezes acredito ser plausível, que o dissenso represente a condição e o resultado imprescindível da reflexão sociológica. Acredito que, no âmbito pedagógico, seja fundamental que a sociologia produza uma leitura da realidade que inevitavelmente implique de alguma forma uma ruptura das coordenadas utilizadas pelos alunos para avaliarem e se posicionarem diante do universo social do qual fazem parte, é esta a condição ativa do

conhecimento. Não podemos ter controle sobre isso. Embora uns façam do ensino de sociologia um desafio ético-instrumental e outros como profissão de fé na neutralidade e objetividade desta ciência, nos dois casos, os resultados, muitas das vezes, podem ser imprevisíveis.

A contribuição de Sócrates e Durkheim se presta a quaisquer das dimensões políticas que se atribuam ao ensino da sociologia. Eles encarnam e representam momentos e esperanças fundamentais da história do ocidente, onde a humanidade emancipou a razão da *tirania dos sentidos* e fixou o seu domínio sobre os instintos, apontando para a possibilidade de que tal controle trouxesse um mundo melhor. Inacabado para uns, colonial para outros, é a partir do que foi posto que podemos explorar o devir.

Construir conhecimento nas ciências sociais e transmiti-lo implica, antes de tudo, desbravar e irromper com o cotidiano através do exercício da reflexão metódica acerca das categorias de pensamento fixadas por este mesmo cotidiano. Temos excelentes instrumentos teóricos, conceituais e metodológicos que permitem que ponhamos em cheque até mesmo a sociologia e suas conclusões e assertivas nomeadamente científicas. Ensinar sociologia, pela peculiar natureza deste conhecimento e das situações em que se dão as relações de ensino e aprendizagem, requer, antes de mais nada, sensibilidade e imaginação sociológicas.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, Y. A. História de la Pedagogia. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 1964.

ARON, R. *As Etapas do Pensamento Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DURKHEIM, D. E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos/FNME, 1978.

_____ *Da Divisão do Trabalho Social*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____ *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____ *O Suicídio*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____ *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

FAUCONNET, P. *A obra pedagógica de Durkheim*. In: DURKHEIM, David E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos/FNME, 1978.

KOHAN, W. *Sócrates e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

JEAGER, W. *Paidéia:* a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LUZURIAGA, L. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

MALINOWSKI, B. *Os Argonautas do Pacífico ocidental*: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1996.

PAGNI, Pedro A. e SILVA, Divino J. *A Educação na filosofia de Sócrates*. In: BROCANELLI, Roberto [et al.] Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007.

PESSANHA, J. A. M. *Sócrates*: vida e obra. In: Sócrates. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates* In: Sócrates. São Paulo, Editora Nova Cultural, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. *História do currículo, regulação social e poder*. In: SILVA, T. T (org) O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2010.

RAMOS, G. *Memórias do Cárcere*. São Paulo: Record, 1984. Vol. I.

REALE, G. e ANTISERI, D. *História da Filosofia*: filosofia pagã antiga. São Paulo: Paulus, 2003. Vol.1.

YOUNG, M. *Para que servem as escolas?* In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p.1287-1302, 2007.

XENOFONTE. *Ditos e Feitos memoráveis de Sócrates*. In: Sócrates. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

RESENHA

PIERRE BOURDIEU: UMA VISÃO AGONÍSTICA DO MUNDO CIENTÍFICO

Daiane Carnelos Resende[77]
Roberta Carnelos Resende[78]

BOURDIEU, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol.2, n° 2-3, pp. 88-104.

Se considerarmos uma divisão teórica dual do pensamento clássico e contemporâneo, baseada na posição epistemológica assumida pelo pesquisar quanto à questão da neutralidade axiológica, têm-se, de um lado, as análises objetivistas, holistas e macrossociológicas, e de outro, subjetivistas, individualistas e microssociológicas (PETERS, 2006). O cenário sociológico que precedeu o período pós-guerra até meados da década de 1960 foi dominado principalmente pelo funcionalismo estrutural de Talcott Parsons e outras correntes estadunidenses, ou seja, por análises mais objetivistas. Os conflitos internacionais, com destaque para a Guerra do Vietnã, o surgimento de novos movimentos sociais, o maio de 68 na França, o distanciamento crescente entre países ricos e pobres, o desmonte do Estado do Bem-Estar Social e a abertura para a intromissão ideológica do neoliberalismo (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 1999), entre outros acontecimentos, influenciaram a reorientação do pensamento social, que passaram a ter no centro das análises a mudança e o conflito social, e nesse sentido, as explicações funcionalistas já não eram mais suficientes.

Na França, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela intensidade da crítica social, e é nesse contexto que o pensamento de Pierre Bourdieu (1930-2002) se insere. Sua sociologia crítica é reconhecida, como salienta Domingues (2001, p.59 e 60), pelo inegável mérito de ter sintetizado tantas correntes em sua teoria, e por ter também pretendido resolver o problema das análises objetivistas e subjetivistas[79]. Em relação à corrente de pensamento a qual o autor se insere, inicialmente, auto-denominou sua teoria de construcionismo-estruturalista, mas posteriormente

[77] Doutoranda em Sociologia- UFPR
[78] Doutoranda em Ciência Política- UFRGS
[79] Embora o autor já houvesse apresentado sua tentativa de transcender a bipolaridade dos erros objetivista e subjetivista ainda no início dos anos 70, foi apenas nos anos 80, com a acentuação das limitações dessas duas perspectivas, que observou-se a emergência de um novo movimento teórico (construtivismo), que buscava superar de maneira sistemática a oposição entre micro e macrossociologia, entre outras relações dicotômicas, que dividiu a sociologia pós-parsoniana desde o pós-guerra, e influenciou as novas sociologias francesas (VANDENBERGHE, 2006).

afirmou ser mais coerente a denominação inversa (estruturalista-construcionista), para expressar a articulação dialética entre as estruturas mentais e estruturas sociais, ou ainda a dialética entre o objetivismo e subjetivismo em sua teoria. Estruturalismo no sentido de que existe no mundo social, e não somente no simbólico, estruturas objetivas capazes de coagir as práticas e representações dos indivíduos, e construcionismo no sentido de haver uma gênese social do habitus de um lado, e de outro as estruturas sociais, os campos (BOURDIEU, 1990, p.149).

Bourdieu (1990) define habitus como o sistema de disposições duráveis e socialmente constituídas que, incorporado pelo(s) agente(s), orientam e oferecem significado às suas ações e representações. É uma estrutura estruturada e estruturante que faz a mediação entre as estruturas sociais e as práticas individuais, ultrapassando o nível da consciência. Já campo é um espaço estruturado de posições cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes, mas de alguma maneira determinadas por elas. (BOURDIEU, 1977). Desse modo, a ideia de campo constitui-se no momento determinista e objetivista de sua análise, enquanto o habitus constitui-se no momento subjetivista e genético.

Entre os anos de 1966 e 1972[80], Bourdieu construiu o que viria ser o núcleo duro de sua teoria, o desenvolvimento de uma "grande teoria" total e supersofisticada do mundo social, religando as noções de campo, habitus e violência simbólica, capaz de eliminar a antinomia da ação e estrutura, em uma teoria construtivista neo-objetivista das práticas de reproduções sociais. Tal antinomia foi resolvida com a ideia de habitus, que atua como "operador teórico", fazendo a ligação entre o sistema invisível das relações estruturadas formadoras do campo e as ações e interações visíveis dos atores (VANDENBERGHE, 2006). O texto "Le champ scientifique", escrito em 1976, constitui-se principalmente em uma aplicação do conceito de campo ao mundo científico e se insere nesse esforço de aplicação do instrumental teórico que Bourdieu formulou ao longo desse período formativo.

O objetivo do texto "Le champ scientifique" de Pierre Bourdieu é demonstrar que o campo científico, aparentemente puro e desinteressado, possui as características gerais de qualquer outro campo social, sendo um espaço de lutas pelo monopólio do capital específico pertinente ao campo,

[80] Nas décadas de 1960 e 1970 destaca-se seus estudos sobre a Argélia (Sociologia da Argélia, 1958; Argélia ano 60, 1977; Le Déracinement, 1964; Trabalho e trabalhadores na Argélia, 1963). É também ao longo da década de 70 que Bourdieu preparou os textos que viriam a compor uma de suas principais obras: "A distinção", publicada em 1979, em que expõe duas ideias centrais e originais: as relações de poder como categoria de dominação são analisadas pela metáfora do capital cultural no qual se apóia o principio de reprodução social; o entrecruzamento das relações de poder com as várias formas de ações organizadas favorece a capacidade dos indivíduos para elaborar estratégias que, todavia, não ultrapassam as relações de desigualdades sociais (Vasconcellos, 2002).

neste caso a autoridade científica - que pode ser acumulada, transmitida e também reconvertida em outras espécies e que deve ser analisada a partir de uma dimensão política, resultante dos conflitos pela dominação do campo, e de determinações intelectuais -, mas com a característica de que os clientes de seus produtores são também seus concorrentes, e que por isso, são menos inclinados a aceitarem seus produtos sem examinar e discutir seu valor científico.

Para tanto, Bourdieu organiza o trabalho em seis seções: "la lutte pour le monopole de la compétence scientifique" apresenta a estrutura do campo, enfatizando os interesses que estão em jogo e afirmando que toda escolha científica é também estratégia política; "l'accumulation du capital scientifique" revela como se organiza a disputa pela autoridade científica, visualizada principalmente sob a forma de reconhecimento e prestígio; "capital scientifique et propension à investir" argumenta que os investimentos no campo são orientados pela posição do agente e pelo seu capital atual e potencial de reconhecimento; "l'ordre (scientifique) établi" explica a maneira pela qual a estrutura da distribuição específica do reconhecimento científico influencia na luta científica e política pela legitimidade, contrapondo as estratégias de conservação às estratégias de subversão; "de la révolution inaugurale à la révolution permanente" pretende debater quais são as condições sociais necessárias para que se tenha um jogo social onde prevaleça a verdade ou a ideia verdadeira da ciência; e, por fim, em "la science et les doxosophes", o autor apresenta uma crítica à sociologia oficial, diferenciando os campos científicos dos campos de produção de discursos eruditos.

A estrutura do campo científico é definida pelas relações de força entre os agentes ou instituições, ou ainda, pela estrutura de distribuição do capital específico oriundo de lutas anteriores e objetivado nas instituições e incorporado nas disposições que orientam as estratégias. Esta estrutura de distribuição está na base das transformações do campo científico e se manifesta por meio de estratégias de conservação ou de subversão da estrutura produzida por ela mesma. O conjunto de estratégias anteriores de cada agente e de seus concorrentes determina a posição que os mesmos ocupam na estrutura do campo, e os investimentos dos pesquisadores dependem de sua posição atual e potencial no campo, bem como da importância de seu capital atual e potencial de reconhecimento.

Bourdieu enfatiza a existência de uma hierarquia social dos campos científicos, na qual as disciplinas orientam sensivelmente as escolhas e as práticas dos agentes, e no interior de cada campo existe uma hierarquia social dos objetos e dos métodos. O autor critica a técnica de juízes a que a tradição científica se utiliza comumente a fim de definir as hierarquias de um campo, pois, para ele, não existem instâncias que legitimam as instâncias da legitimidade, como também não há juiz que não seja juiz e ao mesmo tempo parte interessada. E tendo em vista tal hierarquia dos campos científicos, é possível compreender o interesse de alguns pesquisadores em ciências sociais pelas

ciências da natureza, pois pretendem impor, em nome da sociologia da ciência, a definição fidedigna da forma mais legítima de ciência, qual seja a ciência da natureza.

Utilizando-se dos argumentos de Reif[81], de que as motivações dos cientistas não podem ser resumidas a interesse e satisfação intrínseca, mas que o objeto de pesquisa deve ser interessante para os outros, Bourdieu salienta uma tendência dos pesquisadores para centrarem seus estudos em questões mais relevantes, aumentando com isso a concorrência e reduzindo a taxa média de lucro material ou simbólico. Nesse espaço de luta política pela dominação científica, as escolhas científicas (campo, método, publicação etc.) do pesquisador são também estratégia política de investimento objetivamente orientado para maximização do lucro científico, ou seja, o reconhecimento dos pares-concorrentes. O reconhecimento do produto do trabalho de um pesquisador, considerando um campo científico fortemente autônomo, é designado pelos seus concorrentes-produtores, que não estão propensos a reconhecê-lo senão depois de discutí-lo e examiná-lo, e este possui uma relação direta com seu valor distintivo e originalidade.

A luta pela legitimidade no campo científico depende da forma pela qual o capital específico se distribui, e nesse sentido, os dois limites teóricos, porém intangíveis, seriam o monopólio do capital de autoridade científica e a concorrência perfeita - distribuição equitativa do capital entre os concorrentes. Como o capital se distribui desigualmente pelo campo, os dominantes recorrem às estratégias de conservação, desde o estabelecimento de uma ciência oficial até o controle das instituições responsáveis pela produção e distribuição de bens científicos, enquanto que os pretendentes ou novatos se utilizam de estratégias de subversão. A propensão às estratégias de conservação ou subversão é mais dependente das disposições em relação à ordem estabelecida quanto maior for a dependência da ordem científica à ordem social dentro da qual ela está inserida, ou seja, quanto menor for a autonomia do campo.

Para enfatizar o conservadorismo francês diante dessa possibilidade dicotômica de estratégias, o autor salienta que o ambiente favorável ao acesso às responsabilidades administrativas encontrado pelos alunos das "grandes écoles" naquele país desencorajava a revolta contra a ordem científica estabelecida, e que a revolução encontraria um ambiente mais fértil em uma contracomunidade, ou seja, dentre os intelectuais marginais, e acrescenta ainda que a revolução científica não interessaria aos mais desprovidos, mas aos que são os mais ricos cientificamente entre os novatos.

[81] REIF, F. The competitive world of the pure scient, 1961, p.1957-62, *apud* BOURDIEU, 1976. Bourdieu afirma que é inútil e artificial tentar analisar separadamente os interesses intrínsecos e extrínsecos , ou ainda, distinguir o que é importante para o pesquisador em questão do que é importante para os demais pesquisadores.

Ao abordar quais seriam as condições sociais necessárias para a obtenção de um jogo social onde prevaleça a verdade, Bourdieu adentra os tipos de revoluções e seus efeitos. Ao universalizar as propriedades relativas a estados particulares, as teorias da ciência predispõem-se a preencher funções ideológicas nas lutas existentes no campo científico. Este é o caso, segundo Bourdieu, da teoria positivista, que confere à ciência a capacidade de resolução de todas as questões colocadas por ela e de imposição de consenso sobre suas soluções. Se o método científico e a censura não estão objetivados em mecanismos e em disposições, as rupturas científicas adquirem o formato de revoluções contra a instituição, ficando as revoluções contra a ordem científica estabelecida inseparáveis das revoluções contra a ordem estabelecida. Em contrapartida, quando, como resultado das revoluções originárias, há a exclusão de recursos que não são comuns ao campo, o próprio funcionamento deste passa a definir a ordem ordinária da ciência normal e também as rupturas extraordinárias[82]. Logo, quando o método está inscrito nos mecanismos do campo, este torna-se um espaço de revolução permanente, onde a ciência instituída recebe assistência de uma instituição fornecedora das condições institucionais de ruptura.

Para finalizar as discussões expostas no texto, o autor apresenta uma crítica à sociologia oficial, descrevendo a diferença entre os campos científicos e os campos de produção de discursos eruditos, que reside no grau de arbitrário social presente na crença que o funcionamento do campo produz. Os discursos eruditos têm como função perpetuar o campo idêntico a ele mesmo, produzindo a crença pela aparente independência dos seus objetos e objetivos em relação às demandas externas. Produtores desses discursos, os doxósofos, cientistas aparentes e da aparência, utilizam-se sempre da estratégia de falsa ruptura, e por isso, esse campo de discursos eruditos é falsamente autônomo. A sociologia oficial, quando mantém as aparências de ruptura com a classe dominante e sua ideologia, de objetividade e neutralidade ética, asseguraria uma posição de falsa ciência.

Embora as críticas ao pensamento de Bourdieu tenham tomado os mais diversos contornos, centraremos aqui no mérito principal desse texto e nas duas críticas principais ao autor, que em última instância, derivam do seu próprio mérito. Em "A estrutura das revoluções científicas"[83], Kuhn

[82] Tais rupturas foram chamadas por Bachelard de revoluções ordenadas (BACHELARD, G. Le matérialisme rationel, 1953, p. 41, *apud* Bourdieu, 1976).

[83] Publicado em 1962, Kuhn apresenta uma proposta de análise da história da ciência, mas que pode ser entendido como uma análise sociológica da ciência. Ao que nos parece, o contato mais intensivo de Bourdieu com os estudos norte-americanos durante sua extensão docente em Harvard na década de 1970 (foi nesta instituição que Kuhn realizou seus estudos em Física e foi professor por vários anos no departamento de ciências humanas), a proximidade temporal entre os dois trabalhos, e a própria sociogênese dos empreendimentos de Bourdieu, da sociologia enquanto um esporte de combate, permitiria a realização da leitura de "Le champ scientifique" também como uma resposta direta à Kuhn.

afirma que seria por meio do conhecimento de um paradigma que o pesquisador tomaria conhecimento da ontologia e cosmologia, fundamental para o desenvolvimento científico. Nesse sentido, a escolha por um ou outro paradigma dependeria do consenso do que chama de comunidade científica, e é justamente criticando o termo "comunidade científica" que Bourdieu inicia seu texto, rompendo com essa ideia ao afirmar que o campo é um espaço de lutas e o seu funcionamento supõe uma forma de interesse específico. E é nesse sentido que reside o mérito principal desse trabalho: propor uma visão agonística do mundo científico, onde não há uma "comunidade científica", como uma visão mais ingênua poderia defender, mas vários indivíduos e grupos em concorrência pela autoridade científica.

A crítica comum ao conjunto da obra de Bourdieu refere-se à concepção onipresente de assimetrias e dominação. O mundo científico, na concepção do Bourdieu, seria uma disputa constante, que resulta em uma divisão entre dominantes e dominados. Se a justiça completa – ou o sentimento de comunhão harmônica que o termo "comunidade científica" sugere –, de fato, inexiste, pressupor o extremo oposto – que a dominação está em toda parte, em todo momento e em toda ação – faz da Sociologia uma atividade quase impraticável. Bourdieu, nessa lógica, poderia ter considerado as concepções da dinâmica do mundo científico que abrissem espaço não só para as estratégias e as assimetrias, mas também para a justiça e a emancipação (BOLTANSKI, 1990). Ou ainda, dito de outra forma, o autor deveria ter evitado definições deterministas da reprodução estável e concedido o que é devido ao voluntarismo, que neste caso implicaria no reconhecimento da criatividade do habitus e na aceitação de que a cultura é um instrumento de libertação, e não apenas violência simbólica sublimada, já que uma teoria crítica não é somente aquela que desvenda a natureza arbitrária da necessidade social - dominação, mas aquela que é capaz de revelar a possibilidade do improvável – emancipação (VANDENBERGHE, 2006, 1999).

Como o presente artigo trata da produção de conhecimento, a concepção do mundo científico como um mundo exclusivamente agonístico apresenta outro problema quando essa concepção é aplicada reflexivamente. Por um lado, ao entender melhor o peso de assimetrias de recursos entre indivíduos, grupos e instituições, o cientista em posição dominada pode ter um momento de "liberação espinozista", pois, ao conhecer os limites que pesam sobre ele, ele acaba ganhado maior grau de liberdade. Por outro lado, se toda produção científica é derivada da estratégia dos agentes, a pretensão de verdade daquilo que eles produzem seria uma grande hipocrisia. A pretensão de verdade da produção científica precisa, em algum grau, necessariamente ser assumida; senão, a própria formulação de Bourdieu perde sentido: ao ser um produto do campo da Sociologia,

o artigo "Le champs scientifique" é exclusivamente uma peça na estratégia acadêmica de Bourdieu e seu argumento não pode pretender qualquer validade[84].

Referências Bibliográficas

BOLTANSKI, Luc. Sociologie critique et sociologie de la critique. In: *Politix*. Vol. 3, N°10-11. Deuxième et troisième trimestre 1990. pp. 124-134. Disponível em: <http://www.persee.fr>. Acesso em: 22 jun. 2012.

BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme,* Paris, Gallimard: 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo, Brasiliene, 1990.

_____. Le champ scientifique. In : *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol.2, n° 2-3, 1976 (p. 88-104).

_____. Sur le pouvoir symbolique, *Annales*, n°3, mai-juin 1977. Disponível em: <http://www.persee.fr>. Acesso em: 10 jan. 2012.

DOMINGUES, J. M. Estruturalismo e Estruturação: Bourdieu e Giddens. In: Teorias sociológicas no século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 55-70, 2001.

KUHN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

LEMIEUX, Cyril. À quoi sert l'analyse des controverses?, Mil neuf cent. *Revue d'histoire intellectuelle*, 2007/1 n° 25, p. 191-212.

PETERS. G. Percursos na teoria das práticas sociais: Anthony Giddens e Pierre Bourdieu. Dissertação (Programa de Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília, 2006.

VANDENBERGHE, F. Construção e crítica na sociologia francesa. In: *Sociedade e Estado*, vol.21, nº 2. Brasília: may/aug. 2006.

_____ . The real is relational: an epistemological analysis of Pierre Bourdieu's generative structuralism. *Sociological Theory*. 17, 1, p. 32-67, 1999.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. In: *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2012.

[84] Para Lemieux (2007, p. 211), a adoção de tal perspectiva pode ser encarada como um reducionismo estratégico, derivado, em última instância, de uma tomada de posição (normalmente não explicitada ou discutida) hostil do investigador com relação à pretensão de verdade da argumentação dos atores por ele estudados.

ENTREVISTA

IMPLICAÇÕES POLÍTICAS NO UNIVERSO DA DANÇA CONTEMPORÂNEA:
reflexões sobre processo criativo, proposições estéticas e o fazer artístico na cidade de São Paulo

Entrevista com João Minelli Andreazzi

Entrevista realizada por
Rafael Balseiro Zin[85]
Renata Tomasi Silva[86]

As ciências sociais, nos últimos anos, têm sido marcadas por um trânsito cada vez maior entre os saberes. Neste fluxo contínuo, de apropriações que geram novos domínios, destaca-se a íntima relação entre a arte e a política. Dentre as várias formas de aproximação em meio a tais esferas, no entanto, a linguagem que menos tem recebido atenção por parte dos pesquisadores é a da dança, mais especificamente a da dança contemporânea. Levando em consideração a necessidade de se refletir sobre os novos fenômenos artísticos e seus fazedores neste universo particular, convidamos o coreógrafo e bailarino paulistano João Minelli Andreazzi, fundador da *Companhia Corpos Nômades*, para nos auxiliar a discorrer sobre essa temática. Com uma carreira dedicada à pesquisa da linguagem e dos sentidos do corpo, Andreazzi iniciou seus trabalhos no campo das artes cênicas como ator, *performer* e bailarino, na década de 1980. Em 1990, passou a pesquisar o corpo com maior ênfase e a dedicar-se ao ensino da dança contemporânea. Fundindo-a com elementos do teatro, do *hip-hop*, das artes plásticas e da vídeo-arte, ganhou diversos prêmios. Nesta entrevista, portanto, o que se busca, como o próprio título sugere, é melhor compreender como se dão as implicações políticas no universo da dança contemporânea, a partir de reflexões sobre processo criativo, proposições estéticas e o fazer artístico na cidade de São Paulo.

[85] Mestrando em Ciências Sociais, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
[86] Bacharel em Comunicação das Artes do Corpo, pela da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Cursa, atualmente, especialização em Gestão Cultural, pelo Centro Universitário Senac de São Paulo.

Rafael Balseiro Zin: Para iniciarmos esta conversa, João, gostaria que você apresentasse, brevemente, como sua trajetória pessoal e social o influenciou na escolha da carreira artística e como a dança contemporânea despertou o seu interesse.

João Andreazzi: Minha trajetória como criador em dança contemporânea não começou pelo universo da dança. Na realidade, eu começo a pensar a criação em *performance* e, antes da *performance*, em teatro, em meados da década de 1980. Nesse momento, a dança me surgiu como trabalho corporal auxiliar para as atividades de ator e *performer*. Inicialmente, não havia imaginado que um dia viraria um coreógrafo. Foi a partir de um primeiro trabalho que realizei, ainda em 1989, que meu interesse por essa linguagem artística surgiu. Desde então, fui misturando diversos elementos do teatro, da *performance* e da dança. E tudo começou dessa maneira, vindo do teatro, passando pela *performance*, até alcançar o trabalho corporal em dança contemporânea. Com o passar do tempo, comecei a introduzir novos elementos, como a mímica, os estudo de cena, de direção, de coreografia, sempre com a participação de inúmeros profissionais que passaram pela *Companhia Corpos Nômades*. Mas no começo as coisas não eram tão fáceis como pode parecer em um primeiro momento. Como eu sou paulistano, eram lugares como a Oficina Cultural Oswald de Andrade, o Centro Cultural São Paulo e o próprio SESC-SP, que possibilitavam a realização das minhas apresentações. De modo geral, foi basicamente este percurso, essas referências misturadas e esses lugares, que me fomentaram artisticamente. E isso tudo foi muito importante, pensando em termos da minha formação em dança, propriamente. A partir daí, em meados nos anos de 1990, começo a ter experiências internacionais riquíssimas, sendo que a mais significativa se deu, em 1996, em Amsterdã, na Holanda, quando ingressei na *School for New Dance and Development*, por conta de uma bolsa de estudos de um programa de aperfeiçoamento em arte no exterior, fornecida pelo Ministério da Educação.

Renata Tomasi: E como foi essa experiência de estudar em outro país? Como as vivências que você teve por lá influenciam hoje em seu trabalho?

João Andreazzi: As experiências que tive na Holanda são fortes e me influenciam até hoje. Na época, fui para lá com o objetivo aprender mais sobre o meu corpo e sobre a dança contemporânea, principalmente. Queria descobrir novas maneiras de me expressar através do corpo, mas, para isso, eu precisava entender, em termos de movimento, desde a estrutura dos ossos e dos

músculos, até o entrosamento do corpo com o espaço interno, antes de passar para o espaço externo, que era o meu objetivo último. E isso tudo foi primordial. A partir dessas referências e dos estudos que fiz, somado às demais experiências ao longo de minha trajetória, consigo encontrar, hoje, maneiras de transpor as ideias, concretamente, para o sistema corporal, buscando sempre novas maneiras de contribuir para a construção da linguagem artística da dança.

Rafael Balseiro Zin: Pensando em termos de processo criativo, quais são as questões ou mesmo as referências que te mobilizam? Como você trabalha essas questões e referências e como elas podem ser traduzidas através do corpo?

João Andreazzi: Hoje, as questões que mais me preocupam, como a ideia de solidão, para citar um delas, estão muito conectadas com as memórias que tenho enquanto pessoa e artista. Muitas das coisas que li e que me impactaram, lá atrás, eu percebo que não tinha uma estrutura corporal para colocar em prática. Um exemplo disso são os *Cantos de Maldoror*, escritos pelo Conde de Lautréamont[87]. Tomei contato com seus escritos na década de 1980. Mas, naquela época, não conseguia conceber uma interpretação possível, em termos de dança contemporânea. Traduzir aqueles textos para o corpo me parecia algo impossível de ser realizado. É preciso de tempo para maturar certas ideias, até conseguir incorporá-las num determinado movimento, num determinado gesto ou mesmo num trabalho final. Mas essa tradução de referências literárias, de imagens, essa ideia cognitiva de absorver, de múltiplas maneiras e inteligências, as coisas que vejo e que sinto, são muito importantes para o processo criativo, pois fazem com que eu estabeleça conexões com os meus próprios sentidos. Ou seja, todas essas referências acabam se transformando em uma experiência sensorial, que distorce a realidade, criando novas possibilidades de criação, fazendo com que o corpo se dilate, a partir de um primeiro estímulo.

Renata Tomasi: Você atua, ao mesmo tempo, como intérprete, coreógrafo e diretor da *Companhia Corpos Nômades*. Levando em consideração as especificidades de cada uma destas atividades, fale um pouco sobre como funciona o processo de trabalho em grupo.

[87] Isidore Lucien Ducasse, mais conhecido pelo pseudónimo literário de Conde de Lautréamont, foi um poeta uruguaio, que viveu na França do século XIX.

João Andreazzi: De fato, manter o equilíbrio entre todas essas atividades é uma tarefa nada simples. No que diz respeito à experimentação cênica, por exemplo, sempre levo em consideração a junção de dramaturgia com coreografia, o que dificulta o trabalho em grupo. E como trabalhamos fortemente com a ideia de experimentação, nem sempre atingimos um resultado satisfatório. Mas isso não é um problema, pois a *Companhia* surge com a intenção de "encontrar acertos dentro dos possíveis erros". Ao mesmo tempo, uma grande dificuldade, presente em todo processo criativo, é fazer com que todos os integrantes tenham um entendimento da proposta a ser executada, em cada momento, em cada movimento. Ou seja, o trabalho em grupo precisa ser realizado como um único órgão, que reverbere. Como misturamos muitos elementos o tempo todo, é preciso que todo o corpo funcional da *Companhia* esteja em harmonia. E, no caso da *Corpos Nômades*, atingir esse estado de concordância torna-se complicado, pois necessitamos de tempo de maturação das ideias, muito trabalho corporal ao longo dos ensaios, até atingir a plenitude de um determinado movimento. Outro ponto que nos gera dificuldades, é que trabalhamos com a ideia de *ciclos finitos*, que consiste na percepção de que nada é eterno, nada permanece. Portanto, estamos sempre nos metamorfoseando, buscando sempre mudar a relação com os espaços, mudando as formar de nos manifestar com o corpo. E toda essa movimentação é ocasionada por uma constante inquietação, muito característica da noção de *nomadismo*.

Renata Tomasi: Em que medida a maturidade artística o auxilia na criação e na interpretação do seu trabalho em dança? Por outro lado, o "peso dos anos" pode atrapalhar esse processo? Como você enxerga essa questão?

João Andreazzi: Tenho, hoje, quarenta e sete anos. E a trajetória de um artista em dança é muito complicada, pois dependemos do corpo para nos manifestar. Com o tempo, obviamente, determinados gestos e movimentos se tornam grandes desafios. Mas o estado da arte da dança, na relação com o tempo, está justamente nisso: você envelhecer e fazer do seu corpo uma tela, que vai se lapidando e transformando. E o corpo é algo muito maior do que simplesmente ter vigor físico ou a capacidade de entender e de interpretar uma determinada coreografia. Ainda assim, não me sinto com a idade que tenho. Acredito que a dança tem um benefício: ela mexe com o relógio interno do corpo, alterando a nossa relação com o tempo vivido. E sinto que há, ainda, muita coisa que pode ser feita, seja como intérprete, seja como coreógrafo ou mesmo como diretor da *Companhia*.

Rafael Balseiro Zin: Pensando especificamente na relação entre arte e política, você acredita na ideia, bastante difundida entre alguns pensadores, de que a arte tem a capacidade de transformar o mundo?

João Andreazzi: Estou próximo de completar cinquenta anos. Mas sempre acreditei nessa ideia de que a arte tem a capacidade de transformar o mundo. No entanto, é preciso levar em consideração certa dose de pessimismo, que vem com o tempo. Não vejo essa transformação da arte como os revolucionários de esquerda acreditavam no passado. Não há, na arte, uma capacidade de transformação total das sociedades, em termos políticos, econômicos, culturais. Talvez, esse processo de mudança, ou processos de mudança, se dê em torno de indivíduos, de pessoas, o que já podemos considerar como algo positivo. Por outro lado, pensando em outra perspectiva, diametralmente oposta, acredito que os processos de transformação estejam já inseridos no conceito de origem do mundo, de gênese. Se pararmos para observar a natureza, por exemplo, veremos que ela, em si mesma, já é artística. Ou seja, há uma estética própria do natural, no sentido das imagens que captamos durante o processo de observação. Perceba o comportamento de uma ave macho cortejando uma ave fêmea. Assista o voo de um cisne. Veja o modo como uma serpente se desloca pelo deserto. Todos esses movimentos são extremamente coreografados. A natureza está repleta de movimento e de plasticidade. Pense numa geleira derretendo. Pense num terremoto acontecendo ou numa erupção vulcânica. Até a capacidade destrutiva da natureza tem um quê de Belo, de sublime, que é extraordinário. E não estou dizendo isso de forma ingênua, num sentido meramente contemplativo, espiritual ou coisa que o valha. Estou me referindo a um sentido estético, plástico, de textura, de cor, de movimento, que são próprios da natureza. Algo muito parecido com o que nós, humanos, fazemos em termos de arte. Quando falamos de criação em dança contemporânea, essas referências são bastante similares. Portanto, não importa se é da natureza humana ou da própria natureza: ambos os movimentos que encontramos ou que criamos se relacionam fortemente com o sentido de arte, de lapidação, de mudança de estado, seja de uma matéria, seja de uma sociedade. Nessa perspectiva, ao contrário do que disse no início, não teríamos uma arte com potencial de "transformar o mundo", pois essa capacidade não está na arte, necessariamente, mas, sim, na natureza das coisas, dos gestos, dos movimentos. Esse potencial de transformação, acredito, está em tudo aquilo que nos rodeia. É tudo muito artístico, na realidade. É tudo muito bonito.

Rafael Balseiro Zin: O nosso tempo tem sido marcado pela velocidade da informação e pelo avanço da tecnologia. Mediante esse contexto, de quais

estratégias o artista pode se cercar para contribuir com a construção do pensamento crítico da sociedade?

João Andreazzi: Acredito que tudo o que nos rodeia está ligado a uma relação política. Algo bastante parecido com o que Michael Foucault afirma em sua *Microfísica do Poder*[88]. Ou seja, a política está em todas as relações, sejam elas macro ou micro. Nesse sentido, eu percebo que a internet pode ser uma ferramenta incrível, ao mesmo tempo em que ela traz perigos. O acesso às informações, hoje, por conta internet, é algo extraordinário. No entanto, diferentemente do passado, as informações nem sempre são confiáveis. Então eu vejo essas novas tecnologias da informação e da comunicação como algo ambíguo. Ao mesmo tempo em que ela permite o acesso, a forma como a informação é veiculada incorre o risco de manipulação constante. É uma questão delicada. Um problema que percebo, também, é que hoje tudo está na internet. As pessoas publicam o tempo todo aquilo que deveria, em tese, se manter na esfera do privado. E nisso há um desgaste absurdo, pois as opiniões de todos estão o tempo todo sendo veiculadas. Ficamos sabendo de tudo o que está acontecendo, mas de modo extremamente superficial, situado na linha do horizonte. Isso nos mostra uma ideia própria de ilusão, mas da ilusão que temos de não estarmos solitários. E é levando em consideração esse contexto de solidão, de um possível esgotamento das relações humanas, que o artista pode se cercar para contribuir com a construção de um pensamento crítico na sociedade. A arte permite desacelerar o tempo e, através do imaginário, possibilita a construção de novos significados para se interpretar e agir nesses momentos de solidão e de esgotamento.

Rafael Balseiro Zin: É possível afirmar que o trabalho da *Companhia Corpos Nômades* estabelece uma relação com o fazer político na sociedade? Em outras palavras, durante o processo criativo, a *Companhia Corpos Nômades* se utiliza da dança como instrumento político para problematizar ou mesmo intervir nas questões de poder em nossa sociedade?

João Andreazzi: Como disse, essas ideias de *esgotamento* e de *solidão* estão bastantes presentes em nosso trabalho, pois elas são caraterísticas típicas das sociedades contemporâneas. As pessoas andam sós e estão esgotadas. E a nossa reflexão, durante o processo criativo, tem por base a

[88] Esta referência foi somada a fala do entrevistado, pelos entrevistadores, em decorrência da similaridade e da proximidade com o assunto abordado, sem que haja distorção do discurso original.

aceitação dessa solidão e desse esgotamento, não a sua negação. Não sabemos ao certo o que está acontecendo, o porquê disso. Talvez sejam reflexos típicos de uma *sociedade líquida*, para nos lembrarmos de Zygmunt Bauman[89]. Contudo, ao aceitarmos essas características como marcadores do nosso tempo, abrimos uma brecha para o fazer político. A ideia de *surrealismo*, por exemplo, é muito forte em nosso processo de criação. Isso porque, o surrealismo é fortemente político e politicamente forte. Na fragmentação e no deslize dos corpos, que podemos observar nas pinturas de Salvador Dalí, Max Ernst e nos demais trabalhos de artistas surrealistas contemporâneos, por exemplo, percebemos modos de distorção da realidade. Produzir surrealidades, logo, é um ato político. Ao imprimir esses elementos no movimento dos corpos, na dança, conseguimos chamar a atenção do espectador para determinadas questões, o que pode ser considerado como uma forma de intervir nas questões de poder em nossa sociedade. E mais do que nunca vivemos em um momento absolutamente surreal.

Rafael Balseiro Zin: Ao longo desses anos todos de trabalho ininterrupto da *Companhia Corpos Nômades*, você acredita ter chegado a uma estética própria? Se sim, como você a definiria?

João Andreazzi: É difícil discorrer sobre essa questão. O ideal seria termos alguém de fora, um crítico, talvez. Mas, pelos julgamentos que recebemos do público e de periódicos especializados em dança, existe sim uma identificação de nosso trabalho com o que poderíamos chamar de uma estética própria da *Companhia*. Todos os trabalhos que realizamos nos últimos anos são diferentes em suas propostas, mas todos eles possuem um atributo que se se imbrica com o conjunto da obra. É o que eu costumo chamar de *coreodramaturgrafia*, uma fusão de coreografia com dramaturgia, além de outros elementos que captamos ao longo do processo criativo. Nesse sentido, acredito, sim, que tenhamos chegado a uma estética própria, baseada em uma múltipla maneira de se afiliar a múltiplas referências, como a literatura, o cinema, as artes visuais, a música, a relação com o espaço, com os movimentos dos espectadores ao longo das apresentações. Enfim, tudo isso transforma o nosso trabalho, constantemente. A própria ideia de *corpo nômade*, que dá nome a *Companhia*, é um traço característico. Ou nos mantemos num constante movimento de inquietação e de busca, nos entendendo como seres incompletos, ou acabamos caindo na vala comum da acomodação. E o

[89] Esta referência também foi somada a fala do entrevistado, pelos entrevistadores, em decorrência da similaridade e da proximidade com o assunto abordado, sem que haja distorção do discurso original.

acomodar-se é perigosíssimo para o movimento da dança, pois gera uma relação de conformidade, que não entra em diálogo direto com a noção de esgotamento que tanto nos preocupa.

Renata Tomasi: A *Companhia Corpos Nômades* foi fundada no ano 2000. Desde a sua criação, já se passaram quatorze anos, o que podemos considerar como um longo período para uma companhia de dança. Qual é o segredo desse sucesso?

João Andreazzi: Antes de nos tornarmos *Companhia Corpos Nômades*, oficialmente, trabalhávamos com a alcunha de *Companhia João Andreazzi*, desde 1995. Temos, portanto, cerca de vinte anos de atividades ininterruptas. E acredito que o segredo de nossa permanência, e não necessariamente de sucesso, é o tempo de dedicação, quase que diária, que emprestamos para o processo de criação. Quando estamos ensaiando um novo espetáculo, e mesmo nos anteriores, acordamos e vamos dormir pensando no processo criativo, no esgotamento, na solidão, na relação com o espaço-tempo, nas fissuras que se abrem e que se podem ser abertas, nas rupturas, nos fragmentos, nas novas possibilidades estéticas. Em outras palavras, acredito que a nossa persistência, a nossa insistência, a nossa resistência, o fato de pensar com o quê e como trabalhar, tudo isso interligado, é o que nos coloca em permanente movimento de busca. Mas é preciso lembrar, também, que não basta querermos realizar os projetos, pura e simplesmente. Na realidade, é o corpo quem vai dizer se é possível ou não abordar determinados movimentos, é o corpo quem vai dizer se é possível ou não propor determinadas estéticas. Acredito que o segredo de nossa permanência está em nossa persistência e na verdade que buscamos transmitir com o nosso trabalho, com o nosso movimento dos corpos.

Renata Tomasi: O que você pensa sobre a situação da dança contemporânea no Brasil? Nesse sentido, ainda, como você percebe a questão da formação do público para o universo da dança contemporânea, hoje, no país?

João Andreazzi: Pensando a situação da dança contemporânea no Brasil, hoje, acredito que os artistas devem se organizar, de melhor maneira, para conquistar, em suas localidades, formas de incentivo. Políticas culturais, como o *Programa Municipal de Fomento à Dança para a cidade de São Paulo*, criado em 2006, e o *Programa Petrobras Cultural*, criado em 2000, para citar duas delas, são boas alternativas. Os artistas precisam pensar novas formas de melhor distribuição dos recursos públicos, para incentivar o fazer artístico da dança, como um todo. Acredito nisso como uma

maneira de criar um alicerce em termos de território nacional. Assim, munidos de recursos, conseguiríamos atingir um maior intercâmbio entre as companhias do país, no que diz respeito à mobilidade, inclusive. Hoje em dia, é muito difícil estabelecer esse contato, essa troca entre os grupos, entre os coletivos, entre as próprias companhias de dança. A grande maioria concentra-se nas grandes cidades, com maior densidade no eixo Rio-São Paulo, infelizmente. Precisamos pensar numa maneira de melhor organizar as políticas culturais voltadas para a dança, a partir do que já temos construído. Trocar experiências sobre as maneiras de produzir, sobre as apresentações, sobre processo criativo, isso tudo é muito importante, inclusive para nos fazer refletir, o tempo todo, as nossas maneiras de pensar a dança.

Com relação à dança contemporânea, importa refletir, ao mesmo tempo, não apenas as nossas maneiras de pensar, mas, também, as nossas maneiras de existir no mundo. Importa refletir, por exemplo, muito e fortemente, como o corpo se situa com relação aos nossos dias, como utilizar os movimentos do corpo de forma crítica, como gerar ruídos através dos gestos, pensando rupturas, articulando percepções de fragmentos da realidade, provocando o espectador, tirando tanto o artista criador quando o seu receptor do lugar comum. E a dança contemporânea tem sim a possibilidade de propor isso. Mas, para tratar dessa questão, não vejo outra saída que não o fortalecimento dos grupos, que devem se articular politicamente, visando à ampliação das políticas de incentivo e buscando, sempre e necessariamente, a mobilidade, a troca, os encontros. Essa é uma das ideias que está por trás do conceito de *corpos nômades*. Ou seja, os artistas devem expandir as maneiras de resistir e insistir na problematização.

Sobre a questão da formação do público, finalmente, é preciso lembrar que a dança contemporânea tem um pensamento mais ligado aos modos de ser e estar dos corpos hoje. E, devido a sua subjetividade pujante, o número de espectadores é sempre reduzido. Mas vejo como positivo o crescimento desse público no Brasil, embora a questão econômica do país, principalmente a questão da péssima distribuição de renda que temos, seja, ainda, um tanto delicada. E isso se liga diretamente a questão do acesso. Quem pode e quem não pode ver um espetáculo? Quem pode e quem não pode ver uma apresentação? De qualquer modo, precisamos pensar nas alternativas.

Renata Tomasi: Como você define o perfil do público que frequenta os espetáculos da *Companhia Corpos Nômades*?

João Andreazzi: Percebo entre os espectadores um perfil bastante específico. São, geralmente, pessoas que se interessam por dança contemporânea ou que têm interesse por filosofia.

Por vezes, pesquisadores acadêmicos, que estão em busca de novos objetos de estudo. Então, vejo que o nosso público é composto, em sua grande maioria, por pessoas que se interessam por trabalhos em dança, que têm por base uma reflexão mais densa, ou pessoas que se identificam com o trabalho de companhias que desenvolvem experimentos, que mesclam diferentes possibilidades estéticas, misturadas ao teatro, a música, ao audiovisual, tudo isso complementando o fazer artístico da dança. O nosso público, portanto, é muito voltado a esse tipo de realização.

Rafael Balseiro Zin: O que você vê de diferente na dança contemporânea, atualmente, em relação a quando começou profissionalmente?

João Andreazzi: Hoje, diferentemente de quando começamos, lá nos anos 1990, os coletivos se organizam de melhor maneira, mesmo que isso não tenha se tornado uma regra. No entanto, o fato de termos obtido acesso a recursos que subsidiam a companhia, o fato de termos, hoje, uma sede própria, ainda que seja mantida com muito esforço e com o desembolso de um aluguel altíssimo, nos fez ter maturidade. Sem falar nos procedimentos criativos, que se devolveram imensamente. Nós crescemos, enquanto artistas, e o público, em termos de quantidade, vem crescendo, também, nos últimos anos. Conseguimos, cada vez mais, propor novas ideias, novos projetos. Conseguimos estrear um novo trabalho todo ano, colocando, em cena, uma nova criação, para desenvolver um novo experimento. No início, conseguíamos estrear um novo trabalho a cada dois ou três anos. Isso mostra o quão importante é o *Programa Municipal de Fomento à Dança para a cidade de São Paulo*, além de outras formas de incentivo, como os recursos que recebemos recentemente do *Programa Petrobras Cultural*, pelo período de 2013 até 2015, que é de fundamental importância para a manutenção do espaço e para a realização e a continuidade de diversas atividades que desenvolvemos, em contrapartida, na sede *Companhia*. Apesar de não representarmos o todo dos coletivos que desenvolvem trabalhos em dança contemporânea no Brasil, acredito que muitas delas diriam algo parecido, pois, há vinte anos, a realidade desse tipo de manifestação artísticas no país era muito mais complexa que hoje.

Rafael Balseiro Zin: E você tem em mente quais serão os seus próximos trabalhos? Em que autores, artistas, personalidade de nosso tempo ou do passado você tem se inspirado ultimamente?

João Andreazzi: Com relação às minhas principais referências, posso dizer, seguramente, que foram muitas ao longo dos últimos anos. Mas dois autores que sempre estão presentes em minhas reflexões são Gilles Deleuze e Félix Guattari, principalmente nas obras *O anti-Édipo* e *Mil Platôs*. Isso porque, eles me ajudaram muito a sentir o que eu tinha como anseio de existir e a compreender o que estava acontecendo no mundo. Essa ideia de *capitalismo* e *esquizofrenia*, por exemplo, me fascina. E quando me deparo com concepções como a *máquina desejante*, essa necessidade de se produzir desejo, inata ao homem contemporâneo, me inspiro ainda mais. Comecei a perceber que esses autores produziam um discurso com conteúdos muito próximos daquilo que eu vinha sentindo com relação ao *status quo* do mundo contemporâneo. Nesses textos, temos uma maneira muito psíquica de entender a realidade que nos cerca, mas, também, política, cultural e social. Eles conseguiram abarcar, em suas obras, muitas sensações que eu mantinha enquanto dúvida. E a *Corpos Nômades*, em termos conceituais, surgiu muito por conta das leituras que fiz e ainda faço desses autores, também. Mas confesso que demorei muito tempo para entender o que eles queriam dizer. Demora a fazer sentido, é preciso muito tempo de maturação das ideias. Em outra direção, mas muito complementarmente, me identifico bastante com o pensamento de Milton Santos, pela caraterística de pensar a ocupação de um lugar, por exemplo; pelas questões de território e de desterritorialização; pela questão da mudança do entorno, que os espaços contemporâneos carregam, não necessariamente pelas particularidades geofísicas, mas envolta por inúmeras problemáticas que o contexto urbano nos apresenta. Outra pensadora, bastante contemporânea e com a qual dialogo muito, é a professora e crítica de dança Helena Katz. Com ela venho tendo importantes conversas, desde a década de 1980. Suas reflexões me estimulam a penar, a agir, a querer fazer. Além dela, outros nomes me serviram como inspiração. Com a Sonia Mota, por exemplo, aprendi a admirar a arte da dança, numa época em que eu fazia apenas teatro. É essencial falar dela...

Sobre os próximos trabalhos, posso adiantar que estamos com um novo projeto intitulado *Hostel Project: Fase I*, que será desenvolvido em três etapas distintas. A ideia é traduzirmos alguns textos do escritor e dramaturgo irlandês Samuel Beckett para o Guarani-Mbyá, a partir de fragmentos garimpados dos livros *A Companhia*, *O Caminho* e *O Despovoador*. Pretendemos assimilar os escritos de Beckett a esta cultura que se mostra, ao mesmo tempo, tão próxima, mas que soa tão distante de nossa realidade. Em 1999, a *Corpos Nômades* realizou uma pesquisa de campo com as comunidades indígenas Guarani-Mbyá na aldeia Tekoa Payau, localizada próxima ao do Pico do Jaraguá, e nas aldeias Krukutu e Tenondé Porã, localizadas no bairro de Parelheiros, todas elas situadas no município de São Paulo. Naquele momento, a ênfase estava no *corpo nômade*. Agora, passados cerca de quinze anos da proposta original, o foco está em captar as mudanças que ocorreram

nestes lugares e transpô-las para o corpo. O resultado que esperamos é apresentar um espetáculo que experimenta o corpo, de modo a perceber os movimentos despovoarem o espaço, hospedando-se na corporeidade e na vocalidade dos intérpretes.

Renata Tomasi: Para finalizar, defina João Andreazzi por você mesmo.

João Andreazzi: Como eu me definiria? Essa pergunta é sempre difícil de ser respondida. Mas, em termos gerais, me considero um doente naquilo que faço. Se paro, morro; se continuo, também morro. Por vezes me sinto fora do tempo, ao mesmo tempo em que me é impossível estar fora dele. Sinto-me não compreendido, do mesmo modo em que acredito que a maioria das pessoas se sente incompreendida. João Andreazzi é uma pessoa que tem uma loucura meio selvagem. E isso me dá medo, às vezes. Em alguns momentos, eu surto, chegando ao ponto de não mais querer estar comigo mesmo, preso neste corpo. E acredito que o fato de ser artista, de querer ser artista, é em si mesmo uma loucura. É existir de modo inquieto. É complexo.

Rafael Balseiro Zin: João Andreazzi, foi um prazer ouvi-lo. Agradeço-o, em nome da equipe editorial e dos leitores da *Revista Café com Sociologia*, pela rica entrevista.