

v.9 n.1

REVISTA

RCH

CIÊNCIAS HUMANAS

ISSN 2179-1120

UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ

2016

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

POLÍTICAS
EDUCACIONAIS



UNITAU
Universidade de Taubaté



Revista Ciências Humanas
Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Volume 9 n 1, Edição 16
1º Semestre/2016



UNITAU
Universidade de Taubaté

UNITAU - Universidade de Taubaté
Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Reitor: Prof. Dr. José Rui Camargo

Vice-reitor: Prof. Dr. Isnard de Albuquerque Câmara Neto

EQUIPE EDITORIAL

EDITORA CHEFE

Dra Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Universidade de Taubaté, Brasil

EDITORAS EXECUTIVAS:

Alexandra Magna Rodrigues
Universidade de Taubaté, Brasil

Leticia Maria Pinto da Costa
Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá
Universidade de Taubaté, Brasil

COLABORAÇÃO:

Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Universidade de Taubaté, Brasil

CONSELHO EDITORIAL:

Carlos Alberto Máximo Pimenta

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cidoval Moraes de Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Clarilza Prado de Sousa

Fundação Carlos Chagas, FCC, Brasil

Gladis Camarini

Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

José Rogério Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Maria Antonia Garcia de León Alvarez

Universidade Complutense de Madrid, Espanha

Maria Lúcia Martinelli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Roberto Tadeu Iaochite

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

Secretaria dos cursos de mestrado

Tel: +55 (12) 3624-1657 - E-mail: prppg@unitau.br

ISSN: 2179-1120

Data da publicação: Junho de 2016

Classificação no Qualis da CAPES: B5

Capa e Diagramação: Agência Surta

Foto da Capa: ACOM/UNITAU

UNITAU - Universidade de Taubaté
Departamento de Pró-reitoria de Pesquisa e
Pós-graduação

E-mail: revista@rchunitau.com.br

Site: <http://www.rchunitau.com.br>

Telefone: +55 (12) 3624-1657

Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro,
12100-000, Taubaté, SP, BR.

CONSELHO CONSULTIVO:

Adilson Silva Mello

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Fatima Melo Toledo

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Regina de Ávila Moreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Maria Thereza Oliveira Azevedo

Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Universidade de Taubaté, Brasil

Patricia Tovar

John Jay College Of Criminal Justice, New York, USA

Renato Rocha

Universidade de Taubaté, Brasil

Roseli Albino dos Santos

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, BRASIL

SELVINO ASSMANN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, BRASIL

VERA MARIA ANTONIETA TORDINO BRANDÃO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, BRASIL

SUELENE REGINA DONOLA MENDONÇA

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, BRASIL

SALVADOR ANTONIO MIRELES SANDOVAL

MARCIA DOS SANTOS MACEDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, BRASIL

MABEL MASCARENHAS TORRES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, BRASIL

LUCÍLIA REGINA DE SOUZA MACHADO

CENTRO UNIVERSITÁRIO UMA, BRASIL

DRA. ANA LÚCIA MANRIQUE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, BRASIL

ANDRE LUIZ DA SILVA

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, BRASIL

ANTÔNIO AUGUSTO NETO MENDES

UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL

CARLOS ALBERTO MÁXIMO PIMENTA

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cecília Pescatore Alves

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Cidoval Moraes de Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Enio José da Costa Brito

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Gilmar Ribeiro dos Santos

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

Jacinta Sidegum Renner

Universidade Feevale, Brasil

Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Carlos de Oliveira

Universidade Feevale, Brasil

José Geraldo da Rocha

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Rogério Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Roberto Borges

CEFET, Brasil

SUMÁRIO

Editorial	5
Educação Integral: Gestão e Subjetividade	7
Epistemologia e Currículo: Reflexões E Contribuições À Educação	21
A Escola Pública No Estado Do Rio De Janeiro Frente Ao Currículo Mínimo De Geografia	34
Formação Docente e Políticas Públicas: Uma Visão Histórica	48
Formar Pesquisadores Interdisciplinares.....	62
Transmissão de saber e reforma disciplinar em escolas em prisões Memória e construção subjetiva	70
De um Ponto de Vista: Como se Aprende ou Não Gramática na Escola.....	82
O Luto na Fase Adulta: Um Estudo Sobre a Relação Apego e Perda na Teoria de John Bowlby...	92
Os Planos Genéticos Do Desenvolvimento Humano: A Contribuição De Vigotski	106
A Soberania Entre a Renúncia dos Direitos Ilimitados do Contrato Hobbesiano e a “Alienação Verdadeira” do Pacto Rousseauiano	115
O Levantamento dos Stakeholders de uma Biblioteca: O Case da Biblioteca Pública Estadual da Paraíba.....	131
The Walking Dead e Os Zumbis Contemporâneos	146

Políticas Educacionais

Elisa Maria Andrade Brisola

EDITORIAL

As reflexões contidas neste número da Revista Humanas da Universidade de Taubaté ensejam tratar da Educação, Interdisciplinaridade, Formação e Sociedade contemporânea.

À primeira vista pode parecer que não existam conexões entre esses temas, mas ao leitor atento, tais conexões estão bem evidentes, visto que, conforme Saviani, “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (2013, p. 11) e, portanto, está imbricada a todos os demais fenômenos da vida social.

Na contemporaneidade, a Educação é atravessada por um conjunto de ideologias e diretrizes às quais, de certa maneira, ocultam ou distorcem o seu verdadeiro sentido para a vida humana. Pode-se citar, a título de exemplo, o processo de mercantilização, o qual transforma a Educação em mercadoria subtraindo-lhe o caráter de direito universal.

A Educação como processo libertador/emancipatório é tomada como mero mecanismo de reprodução de uma lógica excludente, à qual perpetua as gritantes desigualdades sociais da sociedade brasileira.

No plano específico, os processos formativos distanciam-se dos valores humanísticos em favor de posicionamentos e de interesses políticos e mercantis desarticulados do interesse público.

Na defesa da Educação como direito universal e potencial emancipatório, a interdisciplinaridade ganha relevo na medida em que aponta para uma nova forma de ler a realidade articuladamente a teorias e práticas. No campo educacional, a interdisciplinaridade não se constitui apenas em questão de método de investigação e nem de técnica didática (FRIGOTTO, 2008), trata-se mesmo de se posicionar frente aos enormes desafios educacionais postos na realidade brasileira visando à transformação social.

Os artigos propostos para este número apontam para essa direção e, por isso, tiveram dois espaços distintos: o primeiro deles reúne um dossiê sobre Políticas Educacionais e o segundo reflete as contribuições de autores que transitam na área da interdisciplinaridade.

O dossiê sobre Políticas Educacionais tem como primeiro texto **“Educação integral: gestão e subjetividade”**, que busca investigar os sentidos e os significados acerca do Programa Mais Educação produzidos por coordenadoras a partir de suas experiências de gestão.

Segue com **“Epistemologia e currículo: reflexões e contribuições à educação”** busca encontrar na Epistemologia da Educação, as contribuições ao campo do Currículo, numa reflexão crítica reflexiva.

Já o texto **“A escola pública no estado do Rio de Janeiro frente ao currículo mínimo de geo-**

grafia”, “também parte do dossiê, trata das propostas para a efetivação de práticas pedagógicas interdisciplinares às quais vêm encontrando resistências nas salas de aula, sejam elas conscientes ou não, com reflexos diretos no trabalho dos professores e na rotina dos estudantes, assim como no processo de ensino-aprendizagem.

O artigo “**Formação docente e políticas públicas: uma visão histórica**”, o quarto dessa primeira parte da edição, apresenta uma visão histórica sobre a formação docente e as políticas públicas de formação, apontando a possibilidade de compreender que o conceito de formação é suscetível a múltiplas perspectivas e, tem sido recorrente associar o conceito ao desenvolvimento pessoal e profissional, aos saberes adquiridos nos mais variados momentos da vida pessoal ou profissional.

O dossê segue com texto “**Formar pesquisadores interdisciplinares**”, que reflete sobre as questões da Interdisciplinaridade a partir do desafio encontrado nos últimos 40 anos em formar pesquisadores interdisciplinares.

Já o artigo “**Transmissão de saber e reforma disciplinar em escolas em prisões. Memória e construção subjetiva**” analisa a transmissão do saber no âmbito das escolas prisionais, destacando a memória social das prisões, como espaço de punição e educação, e o ato de transmissão do saber como possibilidade de coerção ou criação de subjetividade.

Encerrando o dossiê sobre Políticas Educacionais, o artigo “**De um ponto de vista: como se aprende ou não gramática na escola**” busca demonstrar que a própria escola passa por desafios na compreensão do que é prioritário ensinar e como transmitir aos alunos características da língua portuguesa que venham de encontro a uma escrita perfeita.

As demais contribuições tratam das seguintes reflexões:

“**O luto na fase adulta: um estudo sobre a relação apego e perda na Teoria de John Bowlby**” busca compreender o processo de luto na fase adulta a partir da relação apego e perda descrita por John Bowlby, e de que maneira os padrões de apego estabelecidos durante a Infância podem influenciar na forma com que o indivíduo lida com as perdas futuras.

“**Os planos genéticos do desenvolvimento humano: A contribuição de Vigotski**” aborda os planos genéticos como uma matriz de entendimento dos fenômenos que compõem as etapas da evolução humana, que vão caracterizar a gênese dos processos psicológicos no ser humano.

“**A soberania entre a renúncia dos direitos ilimitados do contrato Hobbesiano e a “alienação verdadeira” do pacto Rousseauiano**” detém-se na transição do estado de natureza para a sociedade civil, o artigo contrapõe o caráter contingente e voluntário do contrato hobbesiano e a necessidade que implica o processo de constituição do social que determina o pacto rousseauiano.

“**O levantamento dos stakeholders de uma biblioteca: o case da biblioteca pública estadual da Paraíba**” tem como foco as bibliotecas, de natureza pública ou privada, abertas gratuitamente ao público e com acervo circulante para empréstimo de livros, e visa levantar os *stakeholders* básicos de uma biblioteca – incluindo, além dos usuários, aqueles identificados como público interno, membros da comunidade onde se insere a instituição, órgãos governamentais.

Por fim, “**The Walking Dead e os Zumbis contemporâneos**” resulta de um estudo sobre a série *The Walking Dead*, seu significado simbólico e a relação deste significado com a sociedade ocidental contemporânea.

Diante da diversidade de temas e reflexões, esperamos que tais contribuições ganhem relevância com esta publicação para que, dessa forma, possamos ajudar a construir práticas mais eficazes que coloquem as diferentes áreas do conhecimento em prol do desenvolvimento humano.

Educação Integral: Gestão e Subjetividade *Full-Time School: Subjectivity and Management*

Marisa Irene Siqueira Castanho¹, Silvana Gomes Mancini²

¹ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional do Centro Universitário Fieo – UNIFIEO – Osasco - SP, Brasil.

² Mestre em Psicologia Educacional pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu do Centro Universitário Fieo – UNIFIEO – Osasco - SP, Brasil.

Recebido em 29 de outubro de 2015; Aceito em 16 de março de 2016.

Resumo

O objetivo da pesquisa foi o de investigar os sentidos e os significados acerca do Programa Mais Educação produzidos por coordenadoras a partir de suas experiências de gestão. Participaram da pesquisa sete coordenadoras do programa implantado em suas unidades escolares, em um município paulista no período 2011 - 2013. Um questionário com dados pessoais, acadêmicos e profissionais permitiu traçar um perfil do grupo e as respostas a questões específicas do tema abordado possibilitaram selecionar três delas para entrevistas individuais. Os pressupostos da psicologia histórico-cultural fundamentaram o processo construtivo-interpretativo da análise. As expressões destacadas dos conteúdos dos questionários e entrevistas, articuladas às condições contextuais deram origem a quatro núcleos de significação, dentre os quais se destacam: as experiências pessoais como base de suas práticas e da identificação com o ser educadora; a valoração assistencialista da educação; o desconhecimento das diretrizes de implantação do programa; a pouca articulação das ações desenvolvidas no programa com o currículo formal; o baixo nível de mobilização e envolvimento dos pais nas propostas. Apesar das dificuldades, as coordenadoras se mantêm na função e ressaltam o valor de coordenar o programa pelo vínculo afetivo com as crianças como principal gratificação.

Palavras-chave: Educação. Políticas públicas. Jornada escolar ampliada. Subjetividade.

Abstract

The objective of this research was to investigate the senses and meanings about an Integral Education Program produced by coordinators from their own management experiences. Seven coordinators participated in the research, which program was implemented in their schools in a municipality in São Paulo, between 2011 and 2013. A questionnaire with personal, academic and professional data enabled profiling and responses to specific questions of the subject made it possible to select three of them for individual interviews. The assumptions of cultural-historical psychology underlined the constructive-interpretive process of analysis. The highlighted content expressions of questionnaires and interviews, structured contextual conditions gave rise to cores of signification, among which stand out: personal experiences as a basis for their practice and their identification with to be educator; the valuation of education assistance; the unknown of the program guidelines; the lack of articulation of the actions developed in the program with the formal curriculum; the low level of mobilization and involvement of parents in the proposals. Despite the difficulties, the coordinators remain on function and underscore the value of coordinating the program at affective bond with children as the main bonus.

Keywords: Education. Public policies. Fulltime school program. Subjectivity.

INTRODUÇÃO

Em diferentes momentos, modelos e propostas educacionais idealistas chegaram às escolas brasileiras, que muitas vezes não se sustentaram ao longo do tempo. A educação integral se insere neste contexto, nas formulações de educadores implicados com a educação pública de qualidade e com a sua efetivação, pautados na legislação educacional brasileira como “direito de todos” (BRASIL, 1988).

A retomada do projeto de uma escola de educação integral pelo Governo Federal, no final da primeira década do século XXI, e a emergência de desafios teórico-práticos em sua implantação são evidenciadas no atual cenário da educação básica brasileira e assim, de retorno ao debate público, suscita reflexões a partir de experiências bem-sucedidas, ou não.

Novas configurações educativas são propostas nas iniciativas do Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Secretaria da Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Uma das experiências recentes de educação integral, que sugere inovações às questões educacionais complexas da contemporaneidade é o Programa Mais Educação. Parte constitutiva do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa foi instituído a partir da Portaria Interministerial nº17 de 24 de abril de 2007, firmada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente (BRASIL, 2007).

Levar o Programa Mais Educação, como prática às redes de ensino dos municípios e dos estados do país, indica que sua consolidação pressupõe ações conjuntas, construídas e aprimoradas progressivamente a fim de contribuir com a implantação e sustentabilidade das propostas. A Diretoria de Educação Integral e Direitos Humanos, como também a SECAD, SEB e MEC apresentaram uma trilogia inicial (BRASIL, 2009a; 2009b; 2009c), com o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implantação do Programa, assim como desencadear um amplo diálogo nacional sobre a educação integral.

Para que a proposta do Programa se efetive, considera-se que há vários níveis de mediação que o(a) coordenador(a) do Programa poderá promover entre os diferentes profissionais envolvidos na unidade escolar, diretores, orientadores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e monitores no trabalho coletivo, no vínculo família escola, entre as crianças, adolescentes e jovens, entre as múltiplas linguagens e os saberes comunitários. Ou seja, o lugar ocupado pelo(a) coordenador(a) do Programa em suas ações educativas parece ser fundamental para garantir a interface entre os saberes comunitários e os saberes formais previstos no documento.

A partir dessas considerações, esta pesquisa foi realizada com coordenadoras de um Programa Mais Educação, implantado em município paulista, entre 2011 e 2013. Considerou-se a importância das vivências e experiências das coordenadoras, como participantes atuantes no desenvolvimento das atividades educacionais previstas no Programa, resguardadas as formas singulares de como isto aconteceu em cada realidade.

O Programa estudado foi implantado a partir de 2008 de forma gradativa nas unidades escolares, tendo como critérios a localização em regiões de alta vulnerabilidade social e o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador do Ministério da Educação que avalia os alunos em relação a expectativas de desempenho escolar. A ampliação da jornada escolar ocorreu com o acréscimo de duas horas de atividades extracurriculares no contraturno, totalizando sete horas de ensino para as crianças participantes do Programa.

A revisão da literatura, realizada a partir dos descritores *subjetividade* e *educação integral* e referente ao período de 2007 a 2012, resultou no levantamento de artigos em periódicos indexados e de trabalhos aca-

dêmicos nos programas de pós-graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP e da Faculdade de Educação da USP. Dentre os primeiros, Ribetto e Maurício (2009) apresentam mapeamento da produção sobre o tema da escola pública de horário integral com base em levantamento de dissertações, teses, artigos e capítulos de livros; Nunes (2009) analisa a experiência de jornada escolar ampliada do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, primeiro centro de educação popular do Brasil; Esquinsani (2010) discute questões referentes ao tema currículo para escola de educação integral; Alves (2012) refere-se à gestão participativa na implantação de propostas de educação integral; Menezes e Leite (2012) debatem as estratégias de ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral, a partir de 2008 no ensino fundamental; Coelho (2012) evidencia que a ampliação da jornada escolar pode influir na qualidade da educação; Cavaliere e Maurício (2012) relacionam jornada escolar ao desempenho dos alunos e constatam que condições socioeconômicas e educativas locais com frequência se sobrepõem a intenções das políticas educacionais; Leite (2012) destaca o valor de experiências de ampliação de jornada escolar em duas cidades brasileiras que têm em comum uma perspectiva de educação que transforma as cidades em territórios educativos; Branco (2012) identifica no ideário dos educadores a concepção de que a educação integral é um direito das famílias e não dos alunos, e uma modalidade escolar destinada aos alunos cujas famílias são carentes, aponta como desafios a formação inicial e continuada de professores, a integração de monitores e novos atores na equipe de trabalho escolar; Leclerc e Moll (2012) fazem apontamentos críticos e propositivos em relação à divisão da vida escolar em turnos e as ações necessárias para a superação dessa visão fragmentada.

Dentre as produções acadêmicas dos programas pesquisados um único texto, fora do período pesquisado, o de Scarpato (2006) tratava especificamente do tema da educação integral numa visão fragmentária dos aspectos cognitivos em relação aos afetivos e motores, com prejuízo ao desenvolvimento integral do aluno e à necessidade de repensar a formação de professores para a adoção de uma prática pedagógica voltada à formação integral dos alunos.

Com o intuito de dar seguimento a estudos na perspectiva da subjetividade, esta pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como base Vygotsky (2001, 2007) e autores que sustentam a possibilidade de se produzir conhecimento implicando os próprios sujeitos de um determinado campo de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, 2010, 2012; AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013).

O objetivo foi investigar os processos de subjetivação e de produção de sentidos de coordenadoras de programas de educação integral tendo por base suas vivências e experiências no cargo. Buscou-se uma aproximação aos sentidos produzidos por elas e entendidos como elementos subjetivos, simbólico-emocionais, plurideterminados, dinâmicos e complexos produzidos no contexto do cotidiano da profissão e marcados pelos fatores pessoais, condições de trabalho, relações individuais e coletivas do espaço escolar.

MÉTODO

A pesquisa se desenvolveu apoiada nos princípios gerais da epistemologia qualitativa de González Rey (2010) com ênfase no caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, que “[...] implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2010, p.5). Esse princípio pauta-se pela flexibilidade, abertura e criatividade como processo reflexivo de construção pelo pesquisador, não definido *a priori*, desde o delineamento e escolha dos instrumentos até os procedimentos de análise, visando o favorecimento das variadas formas de expressão dos participantes da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 123).

Foram oferecidos aos participantes instrumentos para que pudessem se expressar a partir da escrita e da fala. O primeiro instrumento, um questionário com informações pessoais, familiares, de formação e experiência profissional favoreceu a construção de um perfil das participantes. No mesmo instrumento, questões específicas sobre o tema em estudo oportunizaram uma primeira expressão a respeito de seus conhecimentos, vivências e visão pessoal sobre o Programa Mais Educação. Posteriormente, as respostas dadas foram aprofundadas em entrevistas individuais.

Na primeira fase da pesquisa participaram sete coordenadoras dentre as dez que coordenavam o Programa em suas unidades escolares e que concordaram em responder ao questionário. Dentre as sete, três foram entrevistadas na segunda fase, por disponibilidade pessoal. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Obteve-se aprovação e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa para os procedimentos da pesquisa.

As respostas e expressões obtidas nos questionários e nas entrevistas passaram por um processo de análise segundo Aguiar e Ozella (2006). Para os autores as palavras que se destacam são consideradas os pré-indicadores que vão emergindo por meio de temas, os mais diversos, por repetição, pela importância enfatizada nas respostas. Esses primeiros pré-indicadores constituíram-se como primeiras hipóteses do processo construtivo-interpretativo, de acordo com González Rey (2010).

Por um processo de aglutinação, os pré-indicadores foram organizados por semelhança, complementaridade e/ou contradição, resultando nos indicadores, em número mais reduzido, que concentravam os principais conteúdos destacados nas produções das participantes. Por fim, pelo mesmo processo de aglutinação, organizaram-se e nomearam-se os núcleos de significação, entendidos por Aguiar e Ozella (2013, p.309) “como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria – avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido”.

A articulação dos conteúdos nesses vários momentos da análise é exemplificada a seguir, com destaque aos núcleos de significação, considerando-se suas especificidades de composições.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As participantes são mulheres, com idades entre 36 e 54 anos, casadas, renda familiar na maioria delas acima de cinco salários mínimos, formação inicial e continuada no Magistério e Pedagogia, foco nas experiências profissionais nas ações educacionais junto às crianças e jovens, além da sala de aula, tendo muitas delas atuado em cargos/funções de orientação e coordenação. O tempo de atuação das participantes como coordenadoras no Programa é baixo: três declararam estar há menos de um ano na função e duas a exerciam entre um e dois anos. Quanto às experiências anteriores à de coordenação do Programa, chama a atenção um suposto equívoco de algumas, ao afirmarem: “*Estou gostando muito de coordenar este programa (...)*”; “*(...) gostei de ser coordenadora do Projeto Mais Educação, porque estou mais em contato com a realidade da criança*”. Essa suposta confusão nas respostas não pode ser ignorada, fazendo supor que, de maneira intencional ou não, ressaltaram o valor que tem para elas coordenar o Programa.

Quanto a questões específicas do Programa, prevalecem: a forma verticalizada de designação na implantação nas unidades escolares; os obstáculos referentes às questões físicas e estruturais, espaços e materiais para realizar as atividades; os facilitadores referentes ao apoio da equipe escolar e dos pais, à qualidade do envolvimento pessoal e profissional. Contraditoriamente, nas questões específicas da função de coordenação do Programa, confessam participação escassa nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), tendência a ações mais diretas junto ao oficinairo/monitor, excesso de trabalho burocrático e envolvimento com questões administrativas, em detrimento de ações articuladoras do Programa com o currículo formal.

Em relação às expectativas quanto ao Programa, evidenciam-se respostas reivindicadoras de ampliação de tempo e espaço: “*estruturação e valorização de espaços*”; de democratização da proposta: “*extensão do Programa a todos os estudantes*”; de destinação da verba: “*que a verba fosse exclusiva aos estudantes*”, entre outras.

Esta pré-análise das respostas e expressões dadas pelas participantes ao questionário, apesar da exiguidade das informações, possibilitou identificar pontos relevantes que foram aprofundados nas entrevistas individuais por meio de um roteiro semiestruturado.

As entrevistas realizadas com três participantes (Gabi, Celi e Bia - nomes fictícios) passaram pelo processo de análise já explicitado. Evidenciaram-se 24 pré-indicadores: 1) Escola; 2) Ser aluno; 3) Professoras(es); 4) Saúde; 5) Interesse e motivação para os estudos; 6) Ser professora; 7) Formação acadêmica; 8) Experiência Profissional; 9) Conhecimento prévio sobre Educação Integral; 10) Definição /visão de Educação Integral; 11) Impacto ao ser convidada para a coordenação do Programa na Unidade Escolar; 12) Preparo para o desenvolvimento da função; 13) Formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação; 14) Expectativas quanto à formação; 15) Cotidiano da função de coordenação do Programa Mais Educação; 16) Dificuldades na função; 17) Facilitadores na função; 18) Sobre a Proposta do Programa Mais Educação; 19) Requisitos para a participação no Programa; 20) Oficinas ofertadas no Programa; 21) Articulação do currículo formal com as atividades do Programa Mais Educação; 22) Acolhimento dos pais ao Programa Mais Educação; 23) Participação dos alunos / assiduidade; 24) Papel da Educação Integral na formação das crianças.

A aglutinação desses pré-indicadores por semelhança, oposição ou complementaridade deu origem a oito indicadores: 1) História de vida e formação como pessoa; 2) Ser professora; 3) Conhecimento prévio sobre Educação Integral; 4) Expectativas e realidade do preparo e da formação para assumir a função de coordenação; 5) Desenvolvimento da função como coordenadora do Programa Mais Educação; 6) Articulação da proposta do Programa Mais Educação com o currículo formal da escola; 7) Acolhimento dos pais *versus* participação e assiduidade dos alunos; 8) Papel da Educação Integral na formação das crianças.

Na continuidade da análise organizaram-se por inferência e sistematização quatro núcleos de significação, conforme se depreende da *Tabela 1*. Por esse processo sucessivo da análise se depuraram os conteúdos expressos pelas participantes, numa aproximação aos sentidos produzidos por elas a respeito de suas experiências como coordenadoras do Programa Mais Educação em suas unidades escolares.

Tabela 1. Organização dos núcleos de significação a partir dos pré-indicadores e dos indicadores

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
1) Escola; 2) Ser aluno; 3) Professoras(es)*; 4)Saúde**; 5) Interesse e motivação para os estudos.	1) História de vida e formação como pessoa	1) Elementos histórico-sociais constituintes das condições materiais de vida do sujeito e elementos constituintes do direcionamento da vida.
6) Ser professora; 7)Formação acadêmica; 8) Experiência Profissional	2) Ser professora	
15) O cotidiano da função de coordenação do Programa Mais Educação; 16) Dificuldades na função; 17) Facilitadores na função***	5) Desenvolvimento da função como coordenadora do Programa Mais Educação	2) Ser coordenadora do Programa Mais Educação

9) Conhecimento prévio sobre Educação Integral; 10) Definição /visão de Educação Integral	3) Conhecimento prévio sobre Educação Integral	3) Conhecimento, preparo/formação e desenvolvimento da função de Coordenadora do Programa Mais Educação
11) Impacto ao ser convidada para a coordenação do Programa na Unidade Escolar; 12) Preparo para o desenvolvimento da função; 13) Formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação; 14) Expectativas quanto à formação	4) Expectativas e realidade do preparo e da formação para assumir a função de coordenação	
15) O cotidiano da função de coordenação do Programa Mais Educação; 16) Dificuldades na função; 17) Facilitadores na função***	5) Desenvolvimento da função como coordenadora do Programa Mais Educação	
18) Sobre a Proposta do Programa Mais Educação; 19) Requisitos para a participação no Programa; 20) Oficinas ofertadas no Programa; 21) Articulação do currículo formal com as atividades do Programa Mais Educação	6) Articulação da proposta do Programa Mais Educação com o currículo formal da escola	4) Papel da Educação Integral na formação da criança
22) Acolhimento dos pais ao Programa Mais Educação; 23) Participação dos alunos / assiduidade	7) Acolhimento dos pais versus participação e assiduidade dos alunos	
24) Papel da Educação Integral na formação das crianças.	8) Papel da Educação integral na formação da criança	

*Pré-indicador ausente em Celi; **Pré-indicador ausente em Bia; ***Pré-indicador ausente em Gabi

Os indicadores que compõem o núcleo *Elementos histórico-sociais constituintes das condições e do direcionamento da vida* são: *História de vida e Formação como pessoa e Ser professora*. Alguns elementos se destacam na composição deste núcleo: a significação/lembranças da escola, do ser aluno, das professoras, do acompanhamento da mãe nas questões de saúde e do apoio em relação aos estudos, ao que parecem fundamentais no desenvolvimento pessoal e profissional das participantes, no gosto e valorização da escola e dos professores.

Gabi revela dificuldades cognitivas e movimentos de superação, ao relatar que em seu percurso de vida embora tenha sido diagnosticada *“aluna de inclusão, dava muito trabalho, repetir três anos (...) por conta da dificuldade mesmo”*; *“era diagnosticada aluna hiperativa”* (...) *“no entanto, eu mesma fui transformando o espaço da escola (...)”*. Nessa superação Gabi reconhece a importância do papel da mãe em sua vida: *“A minha mãe na “leiguise” foi muito interessante, depois de adulta que fui reconhecer o papel de minha mãe na minha vida.”* [se emocionou] *“como aquela pessoa foi tão importante (...)”*

Celi explicita também seu interesse pela escola *“eu gostava da escola e estudei a quinta, a sexta e oitava série (...)”*. Apesar de iniciar os estudos aos sete anos porque teve meningite, declara: *“(...) com o tempo eu fui estudando. O primeiro ano eu fui repetente porque eu era copista, não sabia ler.”* (...) *“O médico falou para minha mãe que eu não iria aprender (...)”*. Em seu relato deixa transparecer a emoção por ter sido capaz de transpor uma barreira e conclui: *“com o tempo eu fui aprendendo, aprendendo.”* Fica também evidente no relato de Celi a consideração sobre a opinião da mãe em suas decisões de continuar os estudos e se formar: *“você só vai parar de estudar quando se formar”* (...) *“conversei com minha mãe e ela disse: vai, é uma experiência nova, você vai crescer, vai aprender coisas novas.”*

Em relação à aprendizagem nas séries iniciais, Bia também explicita suas dificuldades e superação, mas diferentemente de Gabi e Celi, o pré-índice de saúde está ausente em seu relato: *“(...) a escola, para mim nos primeiros anos iniciais, foi muito repressora. Eu tive muita dificuldade para entender e conhecer as letras. Repeti o primeiro ano”* (...) *“então eu já fui direto com sete anos para o primeiro ano, sem saber nada”* (...) *“eu sempre fiquei na minha”* (...) *“eu sempre me reprimi por conta, para não levar bronca. Então de letras e de números até oito ou nove anos o que eu lembro é que não tinha conhecimento.”* Dessa forma, Bia significa a escola como *“repressora, com professoras autoritárias”* e na sequência atribui o seu conhecimento e noção de letra e leitura no encontro com uma *“professora legal, afetiva e habilidosa”*.

Embora não se possa afirmar que haja uma relação direta entre o caráter objetivo das experiências vividas pelos sujeitos e a forma como essas experiências influenciam o seu desenvolvimento psíquico, González Rey (2012) sugere que esse desenvolvimento psíquico está alterado por uma produção de sentidos subjetivos da experiência vivida.

A força dos registros emocionais evidencia-se na fala das participantes ao rememorem as primeiras experiências escolares marcadas pelas significações afetivas que se atrelam às relações com o outro que lhes atribuiu um valor positivo afetivo de confiança na própria possibilidade de aprender, a despeito de dados e posições objetivas. Esses registros emocionais trazem elementos que levam a supor de sua mobilização pelo valor afetivo, presente nos processos de ensinar e aprender nas próprias experiências e nas práticas pedagógicas como educadoras e coordenadoras, o gostar e o identificar-se com a experiência na função de coordenação e a importância do vínculo afetivo que constroem com as crianças que participam do Programa.

A emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, as quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim no cenário da cultura. O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas (GONZÁLEZ REY, 2005, p.242).

Nessa perspectiva reconhece-se que compreender a emoção como manifestação complexa e ativa de caráter cultural e ao mesmo tempo biológico implica reconhecer seu papel como elemento integrador do sujeito.

Alguns elementos que impulsionam a experiência profissional das participantes ficam evidentes ao se expressarem na entrevista em relação ao ser professora. Gabi estabelece relação com sua forma de agir/ser ao recordar a fala de sua professora com sua mãe: *“(...) meu amor, ela não está bem hoje mamãe, pode ir embora que ela fica aqui comigo. Então acho que também trouxe um pouco disso pra mim, então eu estava dando aula assim, eu me via um pouco assim”*. Celi explicita direcionar sua carreira a partir de seu envolvimento emocional e experiência de vida com a filha: *“Aí falei: vou fazer Magistério porque eu queria estabilidade para poder cuidar de minha filha. Aí fiz Magistério (...)”*.

Em outro momento da entrevista ao referir-se à formação profissional, Gabi relata: “(...) antes eu fiz uma [especialização] em Educação Especial. Agora estou fazendo a Arte de contar história” (...) “onde entra a minha dificuldade que tive, eu transformei ela, eu resgatei na verdade. Eu trabalhei muito com aluno hiperativo e (...) com aluno Síndrome de Down (...) Chegava, vinha e eu me virava.” Gabi deixa transparecer a intensidade de seu envolvimento nas experiências como professora, assim como a relação dessas com a sua vivência enquanto aluna, evidenciando sua disposição para a superação e o enfrentamento de condições adversas e dificuldades, que estão na base de sua atuação como professora/coordenadora.

O núcleo *Ser coordenadora do Programa Mais Educação* é constituído por parte dos conteúdos que levaram à formação do indicador *Desenvolvimento da função como coordenadora do Programa Mais Educação*, aqueles que revelam o quanto o exercício da função é desgastante pelo acúmulo de afazeres e incumbências, mas, contraditoriamente, gratificante para as participantes.

Gabi, assim se expressa: “Eu estou gostando (...) não é igual a sala de aula que você chega assim e fala, hoje eu vou trabalhar isso com os meus alunos (...)” “ele é cheio de novidades, se vira nos trinta. É muito vivo, vivo é a palavra certa.”

Outros elementos, em relação ao ser coordenadora e ao Programa, revelam-se como afetivos e indicadores de intenções e direcionamentos. Gabi se lembra do momento de atendimento de uma mãe e se emociona ao lembrar de tê-la atendido quando da necessidade de uma vaga para o filho: “Quando eu fui dar resposta, nossa essa mãe estava feliz da vida. Isso pra mim é gratificante. Eu gosto assim de saber que você está fazendo alguma coisa pra ajudar”. Para Gabi, “(...) é um Programa de acreditar, de ser humano mesmo, porque você vai lidar, você tem que correr atrás. O Mais Educação exige muito de você, ele cobra isso, o lado mais humano. Eu sei que estou gostando (...)”.

Celi lembra-se do aconchego das crianças: “As crianças são muito carentes, adoram estar perto de você” (...) “Adoro o Mais Educação! Você vê uma realidade diferente (...). Aí fazem o desenho e me entregam. É muito bom. Tem esse retorno que é muito gostoso.”

Se as experiências de vida, as condições e dificuldades que marcaram suas trajetórias pessoais e as primeiras vivências escolares parecem estar na base das superações que as trouxeram para o campo da educação como profissionais e na consideração das questões afetivas no exercício profissional, resta saber o quanto consideram a educação como direito. Ressalta-se a advertência de Arroyo (2012, p.40) quanto ao reconhecimento do direito à educação integral para a infância e adolescência, em tempos integrais e a reorganização dos tempos - espaços da escola para um viver digno e humano, superando dessa forma as “visões negativas das infâncias-adolescências como fracassados escolares e sociais”.

Outro aspecto relevante aparece nos relatos do dia-a-dia da coordenação, das inúmeras incumbências e do quanto se sentem sobrecarregadas. Gabi assim se expressa: “São vários projetos, eu não estou aguentando. O que aconteceu esse ano, eles passaram tudo pra coordenação [do Programa]”. (...) “Porque todos esses projetos são relacionados a eles, e eu tomo conta de tudo. Está sobrecarregando (...), é muita coisa.” Contraditoriamente, em outro momento, afirma: “Está tranquilo estar atendendo.”

Para Bia não é diferente: “Faço sempre um link com as professoras e as atividades do Mais Educação. Tenho contato no dia a dia, no corpo a corpo”. Refere-se às dificuldades de conciliar tarefas e participar no Conselho de classe e no HTPC: “No primeiro semestre nem participo do Conselho (...)” “No Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), por exemplo, quando é de terça-feira e quarta-feira são os dias que não dá para eu participar. Segunda-feira e quinta-feira eu consigo assim, porque os outros dias ficam uma loucura.”

Apreender elementos reveladores de contradições é um movimento fundamental para a apreensão da

constituição dos sentidos. É interessante destacar que “*o cansaço, o excesso de atribuições, o tomar conta de tudo*”, como dificuldades da função, parecem constituir os sentidos produzidos por Gabi às suas experiências como coordenadora. Esses sentidos são particulares e parecem ter impacto em sua condição como sujeito e no momento atual de sua ação e expressão.

Para Celi as dificuldades se evidenciam na “*falta de compromisso dos pais*” que às vezes a desmotivam, mas explicita “*eu não penso em abandonar (...)*”. Destacam-se como facilitadores o apoio da Secretaria de Educação, da direção da unidade escolar desde o início, e também o seu envolvimento afetivo/emocional com as crianças.

Nos relatos de Bia “*a dificuldade que o município tem de falta de funcionário (...)*” e a dificuldade enfrentada pela escola na falta deste aparecem como dificuldades no exercício da função. Os facilitadores referem-se ao “*lugar fixo só do Mais Educação, uma referência, por menor que seja, um espaço para lidar com as crianças (...)*”.

No curso de uma experiência, as emoções e processos simbólicos que se organizam não são processos isolados, “*são sentidos subjetivos que têm sua base na configuração subjetiva dessa experiência, na qual se organizam subjetivamente todos os processos psíquicos que participam nela*” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 28).

Nesta perspectiva, ao que parece, a despeito de toda dificuldade, as participantes se mantêm na função e fazem dela o *leitmotiv* de sua atuação profissional, ressaltado pelo valor que tem para elas coordenar esse Programa.

O núcleo *Conhecimento preparo/formação e desenvolvimento da função de Coordenadora* é formado por indicadores e pré-indicadores que se articulam na intencionalidade de desvelar as diferentes formas de apropriação do conhecimento, as que têm origem na experiência, as resultantes de processos formais de estudo ou, ainda, as referidas como originárias da relação entre estudo acadêmico e a experiência profissional e/ou pessoal.

Os relatos mostram que as participantes não conheciam a proposta ou tinham um vago conhecimento dela, antes de ingressarem no Programa. Gabi afirma: “*Eu ouvi falar de educação integral agora, tem acho que uns quatro anos (...)*”. Celi comenta: “*Nunca ouvia falar na educação integral. Fui ver aqui na prefeitura quando comecei a trabalhar*”. Bia relata: “*Sempre ouvia falar em ações complementares. Na realidade seria a mesma coisa, mas antes, as ações complementares eu via assim como música, mas não da grade curricular (...)*” “*Acho que isso aí, que são as coisas mais prazerosas, elas são menos divulgadas, entende? (...) na faculdade não tinha nada assim que desse valor para a educação integral.*”

Esse conhecimento difuso sobre educação integral antes de iniciarem na função de coordenadora se complementa na fala de Gabi: “*Eu acho que é um tempo de ofertar coisas diferentes, nem coisas diferentes, mas de forma diferente.*” Vale ressaltar que em seus relatos, algumas questões que podem dar suporte à infraestrutura, por exemplo, “*gera mais grana, um gasto maior (...)*” ou às próprias ações que pretende desenvolver em sua função, “*ofertar coisas diferentes (...)*” foram explicitadas, mas não valorizadas e articuladas a ações, embora ela soubesse da existência e importância da verba/apoio financeiro para o desenvolvimento das atividades: “*(...) em agosto o coordenador geral do Programa chegou aqui e falou: gente chegou uma verba para o Mais Educação e esta unidade escolar está inserida. Eu preciso que vocês abracem a causa e a gente vê que tem necessidade (...)*”.

A implantação de programas de Educação Integral nas redes de ensino e escolas implica em reconhecer a responsabilidade do poder público “na implementação de recursos e políticas públicas para que a con-

dição de direito se operacionalize” na vida da população (PACHECO, 2008, p.5). Assim, parece fundamental e necessário considerar a qualidade do trabalho educativo que se realiza em direção a novas oportunidades de aprendizagens, qualificando também a dimensão tempo-espço de permanência dos estudantes nas escolas.

Para que a qualidade no desenvolvimento dos Programas de Educação Integral se torne realidade é fundamental admitir que não só a infraestrutura como suporte na implantação, como também a formação/informação de todos participantes no processo de implantação dos Programas tem seu valor e seu impacto.

Constata-se que Gabi ao se expressar sobre seu preparo para assumir a função de coordenadora do Programa, o fez de maneira vaga: *“Eu leio o material, leio e está tudo guardado na pasta, vira e mexe eu estou dando uma olhada” (...)* *“Ah, eu achei muito bacana, eu entendi bem. Eu sinto que eles se preocupam muito em acolher (...) a preocupação deles é com a criança que não fica dentro da casa.”* Quanto à formação inicial ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, Gabi comenta que foi dada uma orientação pelo coordenador geral, foi feita uma reunião e *“passaram os sites para pesquisa”*.

Celi declara que teve orientação da vice-diretora, acompanhamento e material de apoio: *“A vice-diretora me entregou o Programa escrito [o Material Operacional de Educação Integral]. Levei para casa, estudei, interagi, vi o que eu tinha que fazer, o que é, como funcionava” (...)*. *“A vice-diretora sentou comigo e disse: é assim e assim. Você vai ficar aqui do meu lado e ver como é que tem de preencher as planilhas. Você vai ler! Li sobre a formação dos monitores, o kit de materiais, li tudo (...)”*.

Diferentemente de Gabi e Celi, Bia relata: *“Eu não tive nenhuma formação para entrar como coordenadora no Mais Educação, também não tive nenhum tipo de material. O que eu consegui (...) de informação foi via internet. No site do Ministério da Educação (MEC) tem vários documentos (...)”*.

Quanto às expectativas referentes à formação continuada, as participantes referem-se às reuniões mensais de formação continuada propostas pela Secretaria Municipal de Educação, dizendo que é o coordenador geral que informa sobre planilhas, pagamentos de oficineiros. Gabi: (...) *“ele fala sobre tudo (...) não é muita novidade não, está tranquilo (...)”*. Celi afirma: *“Participo das reuniões mensais e passo para o coordenador pedagógico da escola e vou também ajudando passar para os professores” (...)* *“A gente tem que trabalhar com a realidade da escola”*. Bia lembra: *“Quanto a esse currículo [da Educação Integral], ainda a maior parte não foi discutida (...)”*.

Essa alusão à falta de uma formação continuada sistematizada evidencia o não reconhecimento ou explicitação do seu potencial transformador que o diálogo da teoria com a prática poderia proporcionar aos profissionais nas unidades escolares.

A formação dos educadores associados à proposta de Educação Integral é tarefa a ser construída, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas, levando-se em conta, essencialmente, uma reestruturação na formação e valorização dos educadores, na organização das escolas e dos sistemas de ensino, na democratização e na eficiência da gestão (PACHECO, 2008, p.7).

Em nenhum momento as participantes referem-se às diretrizes para implantação do Programa, expostas na trilogia que tem como finalidade fundamentar o debate nacional sobre educação integral (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c). Também não se referem às sugestões apresentadas no terceiro caderno Rede de Saberes (Brasil, 2009c) que dizem respeito ao diálogo entre saberes escolares e comunitários na elaboração da proposta pedagógica do Programa. Gabi declarou que *“não chegou a ver”* os cadernos da Série Mais Educação. Parece, portanto, faltar uma leitura dos documentos oficiais como subsídio para a reflexão sobre as

possibilidades de atuação e transformação da prática. Considera-se também a quase inexistência de cursos de formação tanto para os educadores quanto para funcionários das unidades escolares onde o Programa Mais Educação está implantado. Além disso, não fica evidente no relato das participantes a articulação das propostas do Programa com o projeto político pedagógico da unidade escolar.

Nota-se que Gabi insiste por várias vezes em seu relato que “*passa*” para os professores, para a diretora, para osicineiros as informações/formação e a importância do projeto para que todos a ajudem a trabalhar. Celi diz “*passar*” para o coordenador pedagógico e os professores e Bia explicita “*(...) na realidade eu vou representar [a escola], e o que tem de documento, tudo eu passo para a coordenadora pedagógica*”. Essas expressões parecem evidenciar uma forma comum de repasse de informações/conteúdos na maioria das escolas, também utilizadas nas ações socioeducativas, como explicita Fetzner (2009, p. 52) “*os saberes e, muitas vezes, a capacidade de aprender dos alunos são negados, assim como sua cultura e sua linguagem.*”

O núcleo *Papel da Educação Integral na formação da criança* constituiu-se dos indicadores: *Acolhimento dos pais versus participação e assiduidade dos alunos* e *Papel da Educação Integral na formação das crianças* e possibilitou analisar as significações das coordenadoras sobre essas questões bem como sobre a condição de superação das dificuldades nesse campo.

As participantes explicitam algumas dificuldades em relação ao acolhimento dos pais e ao compromisso assumido por eles em relação aos objetivos do Programa. Gabi ressalta essa dificuldade: “*É muito difícil trazer esses pais para cá (...) O que eu fiz, eu mandei bilhete para casa e a autorização. O pai que autorizou, o aluno ficou. Agora tem pais que estão pedindo, porque eles passam na sala e vê a turma tendo aula de música, a aula de capoeira e vem pedir se eu posso arrumar a vaga*”.

Celi refere-se à desmotivação pessoal resultante do não compromisso dos pais: “*O que me desmotiva é o compromisso dos pais. (...) é assim, os pais colocam os filhos no Programa, como se fosse um reforço [da aprendizagem]. (...) “Ou eles falam: deixa ele aí! Eu falo: mãe, não é assim, é diferente e não é um reforço, é mais alguma coisa para eles.*”

Bia refere-se à facilidade de desistência, por não obrigatoriedade do Programa: “*Na realidade tem muitas crianças que desistem. Os pais não tem aquela coisa de ser obrigatório. A maioria dos alunos vem sozinho. Acredito que as crianças é que na realidade desistem.*”

A dificuldade de compreensão do valor do Programa e seu papel na formação das crianças parece não se restringir aos pais, pois abrange a própria equipe na unidade escolar na fala de Celi: “*O pessoal fala: vai fazer avaliação com eles? - Não, a avaliação deles é no dia a dia*” (...) “*A mudança do comportamento deles, do jeito de tratarem uns aos outros, a educação na sala, até mesmo comigo.*”

Na fala de Gabi também transparece a dificuldade de compreensão dos objetivos do Programa: “*(...) a criança que está na educação integral acaba ficando mais espertinha, as crianças que estão comigo, aqui é o seguinte: não é um projeto de indisciplina é um projeto de quem quer aprender, quer coisa diferente, quer coisa nova*”.

Bia aproxima-se com mais da clareza da proposta dos programas de Educação Integral: “*Nosso Mais Educação é um ganho para as crianças. Quando a gente pensa dentro dessa perspectiva (...) Que ele continue e que os políticos realmente pensem (...) Educação Integral é Educação Integral, Mais Educação, Escola da Família, é tudo integral.*” E complementa: “*Estão dando a importância para isso e essa importância está refletindo dentro da mídia.*”

De fato, um dos grandes desafios nas propostas de educação integral enfrentado pelos pais/famílias e por muitos educadores da atualidade é a articulação da educação escolar com a vida, diminuindo distâncias e ampliando as possibilidades de aprendizagem. A proposta de Educação Integral na formação das crianças e jovens defendida no debate nacional (BRASIL, 2009b) busca garantir o direito de corresponsabilidade dos diversos atores sociais, escolas, famílias, poder público e organizações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral, ao retornar ao debate nacional atual, ganha destaque apresentando-se como solução para vários problemas que ainda persistem no quadro da educação brasileira, entre eles o baixo rendimento escolar dos alunos, o acesso à educação de qualidade e a efetiva ampliação da responsabilidade da escola pública na formação integral das crianças e jovens, junto à família e à comunidade. As condições contemporâneas das escolas públicas e dos contextos sociais são complexas, diversas e denunciam desigualdades que marcam os caminhos na efetivação da educação integral no país, sendo necessário o compromisso de todos os envolvidos no processo, dentro e fora da escola (Governo Federal, Estadual, Municipal e Sociedade Civil).

Embora não se possa generalizar, a pequena mostra de conteúdos oferecidos pelas participantes da pesquisa leva a ponderar que ainda há uma distância a percorrer até que se atinja a compreensão da importância da responsabilidade das unidades escolares e de seus profissionais (professores/especialistas/coordenação/direção e orientação) no planejamento, na avaliação e no acompanhamento de uma proposta pedagógica que contemple a implementação de programas de Educação Integral como o Programa Mais Educação. O valor dessa proposta e seu papel na formação das crianças e jovens vão além de mudanças de hábitos de socialização ou de benfeitorias assistencialistas para uma população considerada carente. O atendimento aos pressupostos teórico-metodológicos das propostas de Educação Integral requer o debate por parte de toda a escola, gestores, educadores, pais/responsáveis e alunos sobre a importância da participação das crianças/jovens nas atividades do contraturno para que seus objetivos sejam alcançados.

O conhecimento produzido por este estudo não se pretende acabado. Considera-se de extrema importância novas pesquisas/estudos referentes ao Programa Mais Educação, visto que, por ser um programa de educação integral, vem ganhando destaque nas atuais políticas de governo no cenário nacional, impulsionando dessa forma a ampliação de sua implantação nas redes de ensino. A continuidade de pesquisas sobre Educação Integral deverá incluir a avaliação de impactos na comunidade beneficiada pela implantação de Programas de Educação Integral, inserindo nas pesquisas os professores, alunos e pais.

Vale ressaltar a importância da função do coordenador(a) do Programa Mais Educação para seu desenvolvimento na unidade escolar, na sistematização da proposta pedagógica e na articulação da mesma com o currículo formal, como também na mediação das relações e desafios entre escola e comunidade. E nessa perspectiva é fundamental reconhecer a formação em seu potencial transformador, na possibilidade de diálogo da teoria com a prática.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222– 245, 2006.
- AGUIAR W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALVES, R. P. S. Implantação da Educação Integral em Palmas, Estado de Tocantins: algumas reflexões sobre a experiên-

- cia da rede municipal de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v.25, n.88, p.125-134, jul./dez. 2012.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos – espaços de um justo e digno viver. In: Jaqueline Moll et. al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, p.33-45, 2012.
- BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 45, p.111-123. sept. 2012. Acesso em 19 de janeiro de 2014, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300008&lng=en&nrm=iso
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado. 1988. Acesso em 03 de maio de 2013, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Interministerial nº17 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério dos Esportes, Ministério da Cultura. 2007. Acesso em 01 de dezembro de 2014, disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b;
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009c.
- CAVALIERE, A. M.; MAURÍCIO, L. V. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p.251-273, jan./abr.2012
- COELHO, L. M. C. C. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul/set. 2012.
- ESQUINSANI, R. S. S. Políticas de organização curricular para a escola pública em tempo integral: as lições de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n.227, p.75- 83, jan./abr. 2010.
- FETZNER, A. R. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40, p.51-65, jan./abr. 2009.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. [Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo; revisão técnica do autor]. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. [tradução Marcel Aristides Ferrada Silva]. São Paulo: Cengage Learning. 2010.
- GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva, p. 21-41. In: A. M. Martinez; B. J. L. Scoz; M. I. S. Castanho (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.
- LECLERC, G. F.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**. Brasília. v. 25, n. 88, p.17- 49, jul./dez.2012.
- LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 45, p.57-72, sept. 2012. Acesso em 20 de janeiro de 2014, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300005&lng=en&nrm=iso
- MENEZES, J. S. S.; LEITE, L. H. A. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p.53 – 68, jul./dez.2009.
- NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília. ,abr. 2009.

PACHECO, S. M. Proposta Pedagógica - Educação Integral. **Salto para o Futuro**, Ano XVIII, Boletim 13, p. 03-10, ago. de 2008.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.137-160, abr. 2009.

SCARPATO, M. T. **Educação integral e prática docente**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2006. Acesso em 15 de setembro de 2012, disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/index.php?tipoPesquisa=1

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: L. S. Vigotski. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934), 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Epistemologia E Currículo: Reflexões e Contribuições À Educação *Epistemology and Curriculum: Reflections and Contributions to Education*

Katia Regina Conrad Lourenço¹

¹ Mestre e Doutoranda em Educação. PUC/SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP, Brasil.

Recebido em 17 de novembro de 2015; Aceito em 16 de março de 2016.

Resumo

A presente pesquisa objetivou buscar na Epistemologia da Educação, suas contribuições ao campo do Currículo, numa reflexão crítica reflexiva. Para alcançar o objetivo almejado, investigou-se as ciências do mundo científico contemporâneo; conceito e importância da Epistemologia para o currículo; novos paradigmas contemporâneos; horizontes da investigação em ciências humanas, evolução da pesquisa qualitativa e, como uma tentativa de concluir algo... as contribuições ao campo do currículo.

Palavras-chave: Epistemologia. Currículo. Educação.

Abstract

This current research aimed to search the Epistemology of Education, your contributions to the curriculum part, a reflective critical reflection. To achieve the final goal, we investigated the science of contemporary scientific world; concept and the importance of Epistemology to the curriculum; new contemporary paradigms; research horizons in the humanities, evolution of qualitative research and as an attempt to finish something ... contributions to the curriculum field.

Keywords: Epistemology. Curriculum. Education.

1 - INTRODUÇÃO

Quem sou eu frente ao mundo? Quiçá o fragmento de uma poeira cósmica. Sim, sou. Porém, se eu quem descubro tudo isso: a grandiosidade do universo, bem como a profundidade da minha existência, sou mais importante que um pequeno fragmento. Reconheço a grandeza humana dentro desse universo.

Igualmente assim ocorre ao papel das pesquisas em Ciências Humanas. O ser humano é desafiador, como o mundo todo: rodeado de problemas. Mas isso não deixará o pesquisador 'perturbado' e sim, instigado!

Todavia o pesquisador certamente não terá todas as respostas; será necessário olhar com mais complexidade para tudo isso no mundo. E assim, as Ciências Humanas não darão as respostas, mas contribuições reflexivas ao problema/ projeto/ pesquisa: a pesquisa científica.

Para Japiassú e Marcondes (2006), a disciplina que se interessa pelo problema do crescimento dos conhecimentos científicos é a Epistemologia. Para os autores, ela consiste em “[...] estabelecer se o conhecimento poderá ser reduzido a um puro registro, pelo sujeito, dos dados já anteriormente organizados independentemente dele no mundo exterior, ou se o sujeito poderá intervir ativamente no conhecimento dos objetos” (p. 88).

A presente pesquisa objetivou buscar na Epistemologia da Educação, suas contribuições ao campo do Currículo, numa reflexão crítica reflexiva. Para alcançar o objetivo almejado, investigou-se as ciências do mundo científico contemporâneo; conceito e importância da Epistemologia para o currículo; novos paradigmas contemporâneos; horizontes da investigação em ciências humanas, evolução da pesquisa qualitativa e, como uma tentativa de concluir algo... as contribuições ao campo do currículo.

2 -AS CIÊNCIAS NO MUNDO CIENTÍFICO CONTEMPORÂNEO: A RELEVÂNCIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS, DA EDUCAÇÃO E A ATUALIDADE DO CURRÍCULO.

O grande desafio às Ciências Humanas são os sujeitos: agentes, protagonistas reais dos contextos. Santos defende aí um paradigma emergente:

[...] um conhecimento prudente para uma vida decente. [...] Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (SANTOS, 2009, p. 60).

Educação é ciência: Ciências Humanas. Todas as Ciências Humanas e Sociais trabalharam e contribuíram no decorrer da história.

A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda a natureza é humana. É pois necessário descobrir categorias de inteligibilidade globais, conceitos quentes que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade (SANTOS, 2009, p. 71-72).

Para Santos, todo conhecimento 'científico-natural' é 'científico-social', pois não há como separar natural e social. Tudo está em tudo. Não há como tirar a natureza do homem nem mesmo o homem da natureza! Ora, também para o mesmo autor, todo conhecimento é local e total, assim como é autoconhecimento.

No paradigma emergente o conhecimento é total e tem como horizonte a totalidade universal ou indivisa. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais “[...] A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática (SANTOS, 2009, p.76)”.

Sendo o conhecimento pós-moderno local, é também total porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes sua exemplaridade, e deste modo transforma-os em pensamento total ilustrado. A ciência do paradigma emergente “[...] incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem (SANTOS, 2009, p.77)”.

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que ampliou grandemente as perspectivas de sobrevivência. Contudo, para Santos (2009), hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver: “[...] é necessária outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos [...] (p. 85)”.

O mesmo autor também identifica que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (SANTOS, 2009, p. 89-90).

Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum.

Assim, a ciência pós-moderna, ao “senso comunizar-se”, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. O saber comum é o que me permite um juízo prático, social. Temos sentidos de diversos sentidos; a faculdade que nos dá unidade para isso é a razão, e o bom senso é o que nos leva a sermos prudentes.

A partir daí, é possível pensar em alguns pressupostos em educação e currículo: para entender currículo é preciso partimos do senso comum, do bom senso; pensar qual é o horizonte do indivíduo ou que a sociedade constrói: O que posso saber? – Epistemologia; O que devo fazer? – Ética; O que me é permitido esperar? – Religião; O que é o homem? – Antropologia (CHIZZOTTI, 2015c).

2.1 EPISTEMOLOGIA: O SABER COMUM, O CONHECIMENTO E O CURRÍCULO

O conhecimento é uma paixão humana, pois cada pessoa quer adquiri-lo para auxílio e ampliação da compreensão de si e da realidade, propiciando a construção da identidade pessoal e coletiva, para transformar-se e transformar a realidade. Chizzotti (2015c, p.03), afirma que o conhecimento é uma questão comum e complexa: é parte tanto do cotidiano da vida quanto objeto das grandes teorias que desejaram desvendar seus segredos. O mesmo autor traz ainda outras contribuições exploradas nos parágrafos que seguem.

E assim, para esse autor, a epistemologia torna-se um campo de estudo que se propõe a encontrar um critério fundamentado de legitimidade e as condições necessárias para garantir a validade do conhecimento, apresentando argumentos racionais, fidedignos que atestem a veracidade das afirmações e garanta a credibilidade do conhecimento, distinto de outras formas de acesso e de compreensão da realidade. A pretensão fundamental da epistemologia é ultrapassar a adesão aos critérios arbitrariamente subjetivos de verdade, como o preconceito, a superstição, a pretensão.

A questão central da epistemologia é encontrar suporte suficiente justificado ao conhecimento. Sua tarefa é analisar a polêmica sobre a natureza das justificações apresentadas para que uma crença seja tida como verdadeira, e equivaler a conhecimento. É sobre a veracidade ou falsidade dessa proposição justificadora que incumbe à epistemologia resolver.

A epistemologia, como um campo da filosofia, investiga a natureza do conhecimento ou a relação entre o 'sujeito' que conhece – ser cognoscente – e o 'objeto' sobre o qual o sujeito desenvolve sua atividade cognitiva. Tem como questão central o que é conhecer, quais fundamentos constituem garantias de que é conhecimento aquilo no qual acredito, quais justificativas validam a crença na veracidade do que se afirma constituir o 'conhecimento', definido por alguns epistemólogos como uma crença verdadeira justificada (CHIZZOTTI, 2015a, p. 06).

Como um campo da filosofia, a epistemologia investiga a natureza do conhecimento ou a relação entre o 'sujeito'. O conhecimento é, pois, uma necessidade indispensável para a sobrevivência, seja na vida cotidiana ou no esforço sistemático da atividade científica. Todos os seres inteligentes aspiram incorporar novos conhecimentos a sua ação, ampliar a qualidade de sua existência e descobrir novas possibilidades de construir a vida pessoal no convívio solidário com os outros.

Para esse autor, a sala de aula é justamente o espaço (sem ingerência de poder e disputa) de trocas de conhecimentos e encantamentos. A busca pelo conhecimento é um desejo inato e por isso a escola precisa ser um espaço para isso, mas todo conhecimento tem uma intencionalidade política.

Até se deu que no mesmo período em que Croce elaborava a sua suposta maca, a filosofia da praxe, na obra dos maiores especialistas modernos na matéria se trabalhava no mesmo sentido e o momento da hegemonia ou da direção cultural era revalorizada de um modo preciso e sistemático, em oposição às visões mecanicistas e fatalistas do economicismo.

Pode-se afirmar, pelo contrário, que o traço essencial da mais moderna filosofia da praxe consiste precisamente no conceito histórico-político de hegemonia. Por isso, penso que Croce não está *up to date* com as pesquisas e com a bibliografia dos seus estudos preferidos, ou que perdeu a sua capacidade de orientação crítica. Pelo que parece, as suas informações baseiam-se especialmente num célebre livro de um jornalista viense, Fulop-Miller¹⁶³. Este ponto deveria ser desenvolvido de maneira ampla e analítica, mas então seria necessário um ensaio mui extenso. Para o que se pode interessar, considero que chega com estas noções, que não me seria fácil desenvolver de forma ampla (Gramsci, p.342).

2.2 O SABER COMUM SOB O CRIVO DA DIALÉTICA

Gramsci defendia uma contra hegemonia. Para ele, hegemonia significa o exercício do poder para um conjunto de indivíduos de uma determinada classe. A noção de hegemonia é a maneira como o poder é exercido não através do conjunto das instituições políticas, mas através da cultura.

Deste modo, quando ele propõe a contra hegemonia, ele propõe uma contra cultura. Quer desmontar o intelectual orgânico da classe dominante e criar o intelectual orgânico da classe trabalhadora. É importante citar que para ele, o intelectual não vem de fora ao indivíduo, mas é ele pensando. Hegemonia é, então, um longo e complexo processo histórico no campo do exercício do poder da cultura.

Toda realidade tem uma construção social. Quando o pesquisador olha seu objeto de estudo, vê o mesmo dentro de uma realidade histórica, assim como o próprio pesquisador é e está. E assim, quando o pesquisador se situa e situa o objeto em um tempo e história, não pode mais deter-se apenas na razão para estudá-lo.

A dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar a sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendo apenas distinguir duas formas e dois graus de *conhecimento* da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da *práxis* humana. A atividade primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista, sobre o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 1976, p. 09-10).

Gramsci defende que todo sujeito é pensador. Mas isso é problemático porque o saber, entender e olhar do meio que se vive é tomado a partir do ponto de vista de, especificamente, onde encontra-se este determinado sujeito.

2.3 O SABER COMUM NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

Os objetos não estão inertes, eles têm intencionalidades. O objeto dá sentido ao sujeito e o sujeito ao objeto. O interesse da Fenomenologia não é o mundo, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se realiza para cada pessoa.

[...] A fenomenologia indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao contrário. A essência não se dá imediatamente; é medida ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1976, p.11).

Para Chizzotti (2006), a fenomenologia está na base de diversas teorias existencialistas que revelam a superioridade do vivido, do sujeito ou de correntes que se formaram a partir de Merleau-Ponty (1908-1961) na França, A. Schutz (1899-1959) nos Estados Unidos, como também de Blumer e os integracionistas, Garfinkel e os etnometodólogos.

3 EPISTEMOLOGIA: CONCEITO E IMPORTÂNCIA PARA O CURRÍCULO

O fundamento normativo do novo currículo preconizado implicaria uma nova epistemologia: prevê a integração compreensiva das aprendizagens que dê aos alunos condições de ampliar sua experiência pessoal e sua compreensão do mundo e, com aquilo que aprendeu, seja capaz de agir adequadamente.

Chizzotti (2015) menciona que tal epistemologia (construtivista), pressuporia que a percepção pragmática do conhecimento mobilize a vontade de conhecer e os meios operacionais para aplicar o que se aprendeu nas situações concretas da vida.

Não obstante a intencionalidade alegadamente ampla e supostamente crítica de tal projeto, o ideário e as práticas sistemáticas e pedagógicas efetivamente construídas pela OCDE e pela União Europeia na primeira década deste século, em torno do conceito de *competências*, ficaram em alguns pontos do caminho crítico, toda via restritas e expedientes e coadjuvantes de um projeto, mormente econômico (CHIZZOTTI, 2012, p. 26).

3.1 CONHECIMENTO E GRANDES TEMAS DO CONHECIMENTO NA TRADIÇÃO FILOSÓFICA E NO ENSINO ESCOLAR

Numa alegoria a caverna, Platão propõe uma analogia ao conhecimento. Vê o interior da caverna como 'trevas', escuridão, como o não-saber ou des-conhecimento *versus* a luz que está a fora como o saber, o conhecimento. Dentro da caverna tem-se a noção/ ideia do que existe fora da mesma, mas o que se vê ali

é apenas a sombra do real, uma sombra da verdade.

O sujeito que permanece e supostamente conhece este prisma da ‘verdade’, ao sair da escuridão, a luz o ajuda a enxergar de fato a realidade. Mas os que permanecem dentro da caverna, ainda encontram dificuldade para livrar-se da construção anterior ilusória da verdade.

Pode-se considerar que Platão, ao pensar no como se ‘chega’ até o conhecimento verdadeiro a ponto de ‘detê-lo’, organizá-lo e ‘repassá-lo’/ compartilha-lo, foi o primeiro curricularista. Ele traz respostas a esse manejo: escapar das ilusões dos sentidos e resolver como dirigir a sociedade com isso.

Cortella (2011), também nos traz algumas respostas. De acordo com o mesmo, é preciso repensar qualidade assim como a própria escola, em uma sociedade que idealize a educação como um direito subjetivo de cidadania e, portanto, essencial a cada sujeito. Entretanto, no momento em que as classes trabalhadoras passam a frequentar mais comumente os bancos escolares, os paradigmas pedagógicos em execução são insuficientes para dar conta plenamente desse direito social e democrático.

A qualidade tem que ser tratada junto com a quantidade; não pode ser revigorado o antigo e discricionário dilema da *quantidade x qualidade* e a **democratização do acesso e da permanência** deve ser absorvida como um sinal de **qualidade social**.

Essa qualidade social, por sua vez, carece de uma tradução em qualidade de ensino e, assim, a *formação do educador* necessita abranger o elemento técnico de especialização em uma área do saber (e a capacitação contínua) e também a dimensão pedagógica da capacidade de ensinar; a discussão sobre tal dimensão envolve ainda temas mais amplos como a democratização da relação professor/ aluno, a democratização da relação dos educadores entre si e com as instâncias dirigentes, a gestão democrática englobando e, por fim, como objetivo político/ social mais equânime, a **democratização do saber** (CORTELLA, 2011, p.15).

O autor defende que a democratização do saber deve revelar-se, então, como objetivo último da escola pública na educação da classe trabalhadora com uma sólida base científica, formação crítica da cidadania e solidariedade da classe social. Uma nova qualidade social, por sua vez, exige uma ‘reorientação curricular’, que preveja o levar em conta a realidade do aluno. Levar em conta não significa aceitar essa realidade, mas dela partir! Partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo.

Apesar de estarmos no século XXI (pela datação cristã-ocidental), o ‘inconsciente coletivo’ do mundo ocidental parece estar ainda marcado pelo cientificismo preconceituoso do século XIX. A literatura popular, a mídia, os livros didáticos, continuam reforçando à **obseção evolucionista** que se apoia em pelo menos três grandes preconceitos: o **Pasado** é sinônimo de **atraso** e ignorância inocente, a **Verdade** é uma **conquista inevitável** da racionalidade progressiva e a **Ciência** é instrumento de **redenção** da humanidade **em geral** (CORTELLA, 2011, p.43).

Tal tipo de mentalidade dominante – plenamente adequada a interesses discricionários – não abre espaço para a relatividade histórica e nem para a compreensão das condições de produção dos conhecimentos; mais ainda, deixa entrever a “fatalidade” de os destinos coletivos serem conduzidos apenas e unicamente por aqueles que têm acesso exclusivo ao mundo do saber.

No entanto, ainda sob as considerações de Cortella (2011), constata-se que o conhecimento tem uma

especificidade inerente que o liga à História em sua estrutura e conjunturas e que é, em cada época, manifestado em seu sentido de diferentes maneiras no interior da Escola. Por isso, um esforço que é exigido hoje da prática em Educação é o de relativizar o peso dos conhecimentos científicos, não como forma de desqualificá-los (o que seria abstruso), mas como um rico veio para possibilitar a historicização da produção humana e diminuir a presunção aleatória contra o passado e contra os não-escolarizados.

A busca dessa necessária relativização nos conduz a refletir sobre fundamentos políticos e epistemológicos da teoria sobre o conhecimento mais frequente entre nós, sem sempre consciente para todos e todas. Emanadas da Filosofia, teorias como essa que moldam nossas concepções pedagógicas e, por isso mesmo, orientam e delimitam nossas práticas.

À luz de Freire (1997), Cortella (2011) resgata a importância de nos defendermos das trapaças ideológicas que alocamos a nós mesmos, é preciso força da percepção crítica como opositora do dogmatismo incauto. Cortella (2011) enfatiza que quando se analisa o passado da educação, é imprescindível fazer uma distinção entre o tradicional e o arcaico. “[...] O tradicional é o que deve ser resgatado, protegido até, por ter apresentado um nível de eficiência aceitável no trato das questões pedagógicas; já o arcaico é o ultrapassado, o envelhecido negativamente, aquele que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias” (CORTELLA, 2011, p. 125).

Outro aspecto importante abordado por esse autor é o fato, não por acaso, da primeira palavra que um ser humano aprende a dizer e a entender é o *não*. Seja oral ou gestualmente, o não é a fundação a partir da qual se constrói nossa principal característica: a *liberdade*: ‘a capacidade de ultrapassar as determinações da natureza e das situações presumidamente limitantes (CORTELLA, 2011, p. 128)’. Só quem é capaz de dizer o não pode dizer o sim, pode escolher e acatar deliberadamente o curso das circunstâncias e das exigências externas e internas.

A Educação e a Escola são os lugares nos quais se pode dizer e exercer mais fortemente o não. Não à miséria; não à injustiça; não à contradição humano x humano; não à Ciência exclusivista; não ao poder opressor. Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje em que já se encontra, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidades (CORTELLA, 2011).

Ora, a principal contribuição da Filosofia é criar obstáculos, de modo a impedir que as pessoas fiquem prisioneiras do óbvio, isto é, que circunscrevam a sua existência dentro de limites estreitos, de horizontes indigentes e de esperanças delirantes. Sair da caverna suas verdades ilusórias.

A Filosofia não é a única que pode dificultar a mediocrização, mas é aquela que tem impacto mais significativo nessa tarefa, pois requer um pensamento e uma reflexão que ultrapassem o evidente e obriga a introduzir alguma suspeita naquilo que vivemos e acreditamos. Em outras palavras, estende a nossa consciência e fortalece nossa autonomia.

4 EPISTEMOLOGIA E OS NOVOS PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS

4.1 PARADIGMA DAS CIÊNCIAS COGNITIVAS

A neurociência é uma disciplina recente agrupando neurologia, psicologia e biologia. Nos últimos anos muitos aspectos da fisiologia, bioquímica, farmacologia e estrutura do sistema nervoso de invertebrados e o cérebro de vertebrados foram elucidados. Estudos fundamentais sobre a função da percepção, emoções, aprendizagem e memória mostraram significativo progresso, especialmente adotando abordagens da neu-

rociência cognitiva.

Aprendizagem e educação podem ser estudadas como um novo campo das ciências naturais, variando de ambiente fetal até a idade adulta avançada. A alfabetização em neurociência reveste-se de importância para o cotidiano, ajudando a população a ter melhor entendimento de si e dos avanços científicos, evitando especulações e a crença em neuromitologias. São esquematizadas implicações educacionais a partir dos princípios de neurociência.

O aprender e o lembrar do estudante ocorre no seu cérebro. Conhecer como o cérebro funciona não é a mesma coisa que saber qual é a melhor maneira de ajudar os alunos a aprender. A aprendizagem e a educação estão intimamente ligadas ao desenvolvimento do cérebro, o qual é moldável aos estímulos do ambiente. Os estímulos do ambiente levam os neurônios a formar novas sinapses. Assim, a aprendizagem é o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando sinapses, tornando-as mais “intensas”.

As diversas áreas do conhecimento deveriam utilizar seus pressupostos para avançar em direção a novos conhecimentos. A educação pode se beneficiar dos conhecimentos da neurobiologia para abordagem das dificuldades escolares e suas intervenções terapêuticas. A reflexão sobre as possibilidades e desafios do diálogo entre a neurociência e a educação pode trazer avanços para ambas as áreas. Com conhecimento científico, intercâmbio de experiências, julgamento crítico, paciência, vontade, disposição, energia, dedicação, mas sem euforia, poderemos fazer bom uso das contribuições das neurociências. E assim, saber como o cérebro funciona, pode, de fato, ajudar a educar.

A neurociência oferece um grande potencial para nortear a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula. Pouco se publicou para análise retrospectiva. Contudo, faz-se necessário construir pontes entre a neurociência e a prática educacional. Há forte indicação de que a neurociência cognitiva está bem colocada para fazer esta ligação de saberes. É preciso aprofundar o estudo de ambientes educativos não tradicionais, que privilegiem oportunidades para que os alunos desenvolvam entendimento, e que possam construir significado a partir de aplicações no mundo real.

4.2 PARADIGMA DA PÓS-MODERNIDADE

A pós-modernidade passou a significar a superação da modernidade – sentido weberiano – na crítica à razão triunfante, à ciência onipotente, à representação de um mundo ufanista em progresso e à cultura oficial estabelecida. A pós-modernidade passou a significar uma perspectiva nova, em espaço e tempo originais, socialmente construída, que reconhece as particularidades e sujeitos concretos, seus desejos e enganos.

É um conceito genérico para uma ampla gama de autores que põem em questão os pressupostos da racionalidade moderna, como superação de uma cosmovisão paradigmática que dominou o pensamento centro-europeu e que se estendeu como a concepção hegemônica do pensamento universal.

A proliferação de significados e metamorfoses se dá entre aqueles que afirmam a ocorrência de mudanças nas concepções do conhecimento dele advindos e, entre os que consideram um modismo volátil sem consistência teórica definida.

4.3 TEORIA SISTÊMICA

As teorias sistêmicas ou teoria sistêmica surgem amparadas nos conceitos da cibernética, da termodinâmica, da teoria da informação, recobrando um amplo espectro de disciplinas que estudam o funcionamen-

to de entidade que recebem uma ação, seja energia, estímulo ou informação, e reagem produzindo alguma modificação, resultante dessa ação.

A teoria sistêmica pretende ser uma reflexão da coerência estrutural e da coesão funcional de uma totalidade e da interdependência dinâmica das partes, extrapolando os processos eletromagnéticos e biológicos para ser referência para as ciências humanas. É aplicada aos sujeitos da observação e a uma variedade de fenômenos físicos, biológicos e sociais, abrangendo áreas do conhecimento, como ecologia, terapêutica, ciências cognitivas, epistemologia, educação, economia, política.

A concepção sistêmica visa o estudo dos elementos de uma organização complexa, tomados globalmente enquanto partes de integrantes de um conjunto, cujos diferentes componentes estão em interação interdependente dinâmica, organizados em função de uma finalidade (p.12).

Tem como fundamentos norteadores a totalidade, interdependência, interatividade, retroatividade, auto-organização, previsibilidade, pluridisciplinaridade etc. Apoiada nesses conceitos fundamentais e no desenvolvimento teóricos dessa teoria, alguns autores chegam a anunciá-la como um novo paradigma emergente (VASCONCELOS, 2003; MORAES, 2004).

4.4 TEORIA DA COMPLEXIDADE

A Complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade, e a diferença dos aspectos físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais do ser humano, enquanto o pensamento simplificante separa. A noção de complexidade dificilmente pode ser conceitualizada. Por um lado, porque está emergindo e, por outro, porque não pode deixar de ser complexa. Não existe uma complexidade, mas complexidades. E essa teoria desenvolve algumas categorias fundamentais: Um sistema é um todo (ideia de totalidade), Holográfico, Retroativo ou autoregulado, Recursivo, Auto-eco-organizador, Dialógico. (MORIN, 1991).

As teorias da complexidade apresentam-se com uma variedade de nuances semânticas, e uma ampla difusão nos meios acadêmicos, como um novo paradigma que foge a uma racionalidade linear, determinista, para se afirmar como mobilizada pela complexidade da realidade natural e social da vida. Anuncia-se como uma nova ciência do século XXI (ZWIRN, 2003, 2006) ou com uma “paradigmatologia”, um esforço de compreender a riqueza do universo pensável. Não se trata da tarefa individual; mas da “obra histórica de uma convergência de pensamentos”, com afirma J. L. Le Moigne.

5 EPISTEMOLOGIA E PESQUISA CURRICULAR NA ATUALIDADE: HORIZONTES DA INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS, EVOLUÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA

Chizzotti defende que

[...] a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confiada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la (2008, p.58).

As ciências humanas não se confinam à defesa de abstratos valores humanos ou guardiãs de tradição; são na verdade indispensáveis à construção de uma compreensão aberta e empática da diversidade da vida

e a crítica prudente e criadora das múltiplas possibilidades culturais da sociedade, contestam a via única do conhecimento e a injeção opressora da utilidade e eficácia meramente econômica nas atividades humanas (CHIZZOTTI, 2006).

Nesse século, as ciências humanas são convocadas a um diálogo profundo com as questões trazidas pelo avanço em muitas áreas do conhecimento que, reconhecendo novos e importantes questões descobertas nas ciências naturais, provocam perturbações inquirições e são, pelos meios mediáticos, levadas ao grande público, que demandam, por sua vez, legitimações ou afirmações mais consistentes às ciências humanas sobre a manutenção, reprodução, sobrevivência e possibilidade da vida física e social da humanidade e do planeta.

Chizzotti (2006, p.11) considera que “Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa”. E a pesquisa, para o mesmo, é uma atividade originária da reflexão humana que aspira alcançar todas as formas de conhecimento e servir-se da razão para encontrar a liberdade da própria autodeterminação, a compreensão de si, do outro e do mundo.

Essa atividade tem uma história multissecular e destaca dois paradigmas teóricos.

O conceito de *paradigma*, apesar da ambiguidade do termo, tem sido usado para caracterizar o estado da investigação e duas tendências conflitantes em pesquisas, neste século: um paradigma que se caracteriza pela adoção de uma estratégia de pesquisa modelada nas ciências naturais e baseada em observações empíricas para explicar fatos e fazer previsões, e outro, que advoga uma lógica própria para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, procurando as significações dos fatos no contexto concreto em que ocorrem (CHIZZOTTI, 2006, p. 12).

O paradigma assumido nesta pesquisa é o denominado qualitativo, devido ao esforço assumido aí pela qualidade dos dados, tendo presente o significado patente ou oculto que os sujeitos dão a esses dados em contextos humanos e sociais situados. Esse paradigma, com raízes no idealismo, assegura que o conhecimento não é produzido pelos objetos exteriores, que afetam os sentidos, como pretende o empirismo, mas é um produto do sujeito que conhece – aquele que aprende a multiforme experiência exterior em uma síntese e em juízo, e dá em significado ao objeto exterior.

Além, disso, os seres humanos não são inertes, mas ativos no processo de conhecer, porque dotados de razão, liberdade e vontade, e, por isso, dão significado ao que percebem, pensam e fazem e ao lugar e modo em que vivem; por outro lado, os fatos são iguais e invariáveis, dependem do contexto histórico e social em que acontecem. Essas pesquisas advogam um estatuto próprio para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, procurando desvendar as significações dos fatos no contexto concreto em que ocorrem.

Esse paradigma abriga muitas correntes que afirmam a relação dinâmica no conhecimento entre o sujeito e o objeto, o contexto ambiental ou social do sujeito ou objeto, e que os fatores e juízos não são neutros, mas plenos de valores e do significado dado ou possuído pela relação entre o conhecedor e o que é conhecido, como faz a fenomenologia; pela relação do sujeito como um ser social no contexto histórico, como fazem as teorias críticas; pelo sujeito como ativo construtos da realidade na interação com os outros ou com o meio, como fazem as teorias construtivistas.

As pesquisas qualitativas podem ser adjetivadas pelo fundamento teórico assumido: fenomenológica, hermenêutica, dialética, crítica, construtivista, feminista, multicultural, sistêmica, pós-moderna entre outras;

ou designadas pela área de conhecimento: história, etnográfica; ou pelas estratégias de pesquisa: estudo de caso, pesquisa-ação, participante, implicada, clínica, comparativa, biográfica, história de vida, entre outras.

Há outras designações de pesquisas que se autodenominam pela denotação especial que se quer dar: teórica, formal ou fundamental, orientada mais para a verificação de uma teoria que para a aplicação imediata dos acontecimentos produzidos ou a verificação dos dados teóricos na prática. Descritiva quando se restringe à descrição dos fatos ou analítica, quando faz análises interpretativas dos dados e extrai conclusões; exploratória quando objetiva familiarizar-se com um problema ou realizar um estudo prévio para definir pesquisa posterior mais abrangente.

6 CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DO CURRÍCULO: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Epistemologia é o estudo do que constitui o que se designa por conhecimento humano e como se pode alcançá-lo. O Currículo Escolar é um processo educativo que envolve uma prática consequente amparada em uma teoria justificadora e, como tal, é um campo de estudo atravessado por todas as controvérsias epistemológicas que emergem quando se pretende dar uma definição ao termo. Ele visa auxiliar cada educando a ampliar os conhecimentos adquiridos na experiência pessoal com os conhecimentos já produzidos pela história humana, a fim de dar novas dimensões à vida e a maior consistência à ação.

Terá por finalidade a formação subjetiva de cada cidadão que é elevar a qualidade e amplitude dos conhecimentos e auxiliar para que cada um saiba utilizar esses conhecimentos em muitas situações e contextos para sua realização pessoal, sua inclusão social para o trabalho e para o exercício da cidadania ativa. O currículo tem, também, um lado objetivo: constitui um conjunto de conhecimentos selecionados, arbitrados como necessários e obrigatórios, que o Estado deve proporcionar a todos, indistintamente.

A tarefa do currículo é potencializar o desejo de aprender, oferecendo novas possibilidades e oportunidades de ampliar o conhecimento e capacitando cada um a aplicá-los nos múltiplos e diversos contextos de vida. O pressuposto basilar do currículo é a mobilização da paixão humana pelo conhecimento, a capacidade comum de aprender e o desejo de ampliar o próprio conhecimento, para o qual o currículo oferta diferentes ocasiões de aprendizado.

Essa perspectiva positiva do currículo escolar tem se confrontado com críticas ácidas. Uns professam que os currículos são construções histórico-sociais resultantes de lutas pelo poder entre diferentes grupos de interesse de tal forma que os conhecimentos veiculados, adquiridos e reconhecidos são, prevalentemente, de grupos hegemônicos no contexto social que veicula, consagra e reconhece a ideologia dominante.

Sob o manto da meritocracia, promove os eleitos para o sucesso e destina os excluídos para o fracasso. Outras críticas incidem sobre a forma escolar de veicular os conhecimentos que seriam acúmulos enciclopédicos indigestos de conhecimentos hierarquizados, compartilhados em disciplinas estanques, que valorizam excessivamente o conhecimento abstrato em detrimento do conhecimento contextualizado. Uma parcela da população não terá meios de superar o tamanho desse obstáculo e aceitará a exclusão de um direito seu como renúncia voluntária aos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.
- _____. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. **Currículo por competência:** ascensão de um novo paradigma curricular. **Educação e Filosofia**. v. 26, n. 52, p. 429-448. Uberlândia jul./dez. 2012.

_____. **Atualidades das ciências humanas e a pesquisa.** (texto restrito à disciplina Epistemologia e Educação do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP em 2015-01). São Paulo, 2015a.

_____. **Epistemologia:** campo de discussão sobre o conhecimento e o conhecimento escolar. (texto restrito à disciplina Epistemologia e Educação do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP em 2015-01). São Paulo, 2015b.

_____. **Prolegômenos ao conhecimento** – o saber comum, o senso comum, o bom senso, a epistemologia e o currículo. (texto restrito à disciplina Epistemologia e Educação do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP em 2015-01). São Paulo, 2015c.

_____. **Epistemologia:** novos paradigmas? (texto restrito à disciplina Epistemologia e Educação do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP em 2015-01). São Paulo, 2015d.

COMTE, Augusto. **Discurso sobre o espírito positivo.** São Paulo: Edusp, 1976.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Escola e Conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002, 6.v. V.1.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 1991.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências.** 12.ed. Porto: Edições Afrontamento. 2009.

PLATÃO. **República.** Livro VII.

A Escola Pública no Estado do Rio de Janeiro Frente ao Currículo Mínimo de Geografia The Public School In The State Of Rio De Janeiro In Front Of The Curriculum Minimum Of Geography

Clézio dos Santos¹

¹ Prof. Adjunto de Geografia do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar (IM) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro - RJ, Brasil.

Recebido em 06 de novembro de 2015; Aceito em 30 de março de 2016.

Resumo

Propostas para a efetivação de práticas pedagógicas interdisciplinares vêm encontrando resistências nas salas de aula sejam elas conscientes ou não, com reflexos diretos no trabalho dos professores e na rotina dos estudantes, assim como no processo de ensino-aprendizagem. Com base no Currículo Mínimo de Geografia (2010, 2012) organizado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) pode-se afirmar que a Geografia na rede escolar estadual tem seus pilares fundamentados na Geografia Humanista e na Geografia Crítica. Porém, apenas os indicativos dos pilares não confirmam a prática efetiva dos currículos de forma humanista e crítica em nenhuma rede de ensino. As análises críticas recentes sobre a formulação do currículo na Geografia denuncia um consenso entre autores como Capel (1988), Rocha (1996), Costa e Lopes (2012) e Farias (2014), afirmando que as significativas transformações políticas, sociais e educacionais ocorridas nas décadas de 1970, 1980 e 1990 não conseguiram firmar um currículo geográfico mais crítico e reflexivo. A pesquisa tem como objetivo analisar como os focos bimestrais presentes no Currículo Mínimo (CM) de Geografia para o estado do Rio de Janeiro conseguem orientar a abordagem conceitual da disciplina escolar Geografia. O currículo mínimo tem o papel de ser um eixo norteador para as escolas. O professor, de posse desse documento, deve ampliar a discussão na escola para pensar a seleção dos conteúdos trabalhados e a metodologia utilizada. Certamente é um processo de repensar a nossa prática de sala de aula com autonomia, o respeito às diferenças e a visão interdisciplinar. Iniciativas como a do estado do Rio de Janeiro reforça a ideia da criação de sistemas educacionais compactos e eficazes para atender muitas vezes apenas às necessidades políticas de governos e deixam de fora considerações e constatações de décadas de discussão acadêmica e as próprias necessidades de cada lugar.

Palavras-chave: Currículo de geografia. Ensino de geografia. Escola pública. Rio de Janeiro.

Abstract

Proposals for the establishment of interdisciplinary pedagogical practices come finding resistance in the classroom whether conscious or not, direct impact on the work of teachers and on the students' routine, as well as in the teaching-learning process. Based on the minimum Curriculum Geography (2010, 2012) organised by the State Secretariat of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) it can be affirmed that the geography at State school network has its pillars based on Humanistic Geography and Critical Geography. However, indicative of the pillars not only confirm the effective practice of resumes so humanistic and critical in any educational network. The recent critical analysis about the development of the curriculum in Geography denounces a consensus between authors as Capel (1988), Rocha (1996), Costa e Lopes (2012) and Farias (2014); stating that the significant political, social and educational transformations that occurred in the 1970, 1980 and 1990 failed to establish a geographical curriculum more critical and reflective. The research aims to analyze how the bimonthly focuses present in the Minimum Curriculum (CM) of Geography for the State of Rio de Janeiro, can guide the conceptual approach of the school Geography discipline. The minimum curriculum has the role of being a guiding axis for schools. The teacher, in possession of such a document, should expand the discussion at school to think about the selection of the contents worked and the methodology used. Certainly is a process of rethinking our classroom practice with autonomy, respect for differences and the interdisciplinary vision. Initiatives such as the Rio de Janeiro State reinforces the idea of the creation of compact and effective educational systems to meet many times only to Government policy needs and leave out considerations and findings of decades of academic discussion and the own needs of each place.

Keywords: Geography curriculum. Teaching geography. Public school. Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a análise do Currículo Mínimo (CM) de Geografia do estado do Rio de Janeiro integra o projeto *O Ensino-Aprendizagem da Geografia e as Práticas disciplinares, interdisciplinares e transversais na Escola Básica* e conta com o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa Carlos Chagas (FAPERJ) via Edital de Apoio as Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro, em parceria com o Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão no Município de Nova Iguaçu, localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

O projeto surge da necessidade de reflexão das práticas pedagógicas dos professores de Geografia das escolas públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro em especial a área denominada de Baixada Fluminense, bem como fomentar as possibilidades dos diálogos disciplinares, interdisciplinares e transversais no espaço escolar tendo a Geografia como carro-chefe.

A pesquisa tem como objetivo analisar como os focos bimestrais presentes no Currículo Mínimo (CM) de Geografia para o estado do Rio de Janeiro conseguem orientar a abordagem conceitual da disciplina escolar Geografia.

A metodologia utilizada é embasada no referencial teórico da área de Educação e do Ensino de Geografia, especialmente em trabalhos focados nas práticas docentes e na análise dos questionários aplicados aos professores do Ensino Médio da escola envolvida na pesquisa. Dentre os referências destacam-se: Capel (1988), Libâneo (2000), Cavalcanti (2005, 2011), Morin (1990, 2002), Fazenda (2005, 2008); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Santos (2013) e Farias (2013, 2014).

Como resultado principal, apresentamos uma análise centrada nas diferentes práticas pedagógicas abordadas por meio do referencial teórico e dos questionários aplicados aos professores de Ensino Médio do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão numa perspectiva reflexiva e contextualizada. Evidenciamos a relação teoria-prática com suas práticas disciplinares, interdisciplinares e transversais no cotidiano escolar para a efetivação do currículo.

A ideia do trabalho interdisciplinar no ensino regular continua sendo uma prática desafiadora. Propostas para sua efetivação vêm encontrando resistências nas salas de aula sejam elas conscientes ou não, com reflexos diretos no trabalho dos professores e na rotina dos estudantes, assim como no processo de ensino-aprendizagem.

Primeiramente é importante deixar claro aqui que não se pretende tratar de teoria do currículo e, sim, apresentar elementos que orientam as relações de ensino-aprendizagem em Geografia na rede pública estadual do Rio de Janeiro.

Com base no Currículo Mínimo de Geografia (2010, 2012) organizado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) pode-se afirmar que a Geografia na rede escolar estadual tem seus pilares fundamentados na Geografia Humanista e na Geografia Crítica. Porém, apenas os indicativos dos pilares não confirmam a prática efetiva dos currículos de forma humanista e crítica em nenhuma rede de ensino.

As análises críticas recentes sobre a formulação do currículo na Geografia denuncia um consenso entre autores como Capel (1988), Rocha (1996), Costa e Lopes (2012); e Farias (2013, 2014) afirmando que as significativas transformações políticas, sociais e educacionais ocorridas nas décadas de 1970, 1980 e 1990 não conseguiram firmar um currículo geográfico mais crítico e reflexivo, atento e relacionando mais as questões físicas, sociais, políticas e econômicas.

As mudanças no mundo atual e suas repercussões na Escola Básica

As rápidas transformações do contexto mundial, no que se refere a globalização e a tecnologia, necessitam de um profissional preparado para assimilar e socializar essas mudanças, que são constantes e variadas: o professor torna-se o ator que assume um dos papéis principais no contexto da educação.

Assim, os cursos de formação de professores devem ser organizados e desenvolvidos em uma perspectiva reflexiva, para formar profissionais capazes de analisar, criticar, e modificar a realidade em que atuam, na prática diária.

Pérez Gómez (1999, p.29), define: a reflexividade é a capacidade de voltar-se sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Para trabalhar essas transformações, o professor de Geografia precisa ter clara a corrente teórico-metodológica que respalda a sua prática pedagógica, principalmente no que tange as relações entre as escalas local e global, levando em consideração o momento histórico para que não recaia no anacronismo e se torne um mero reprodutor de conceitos desvinculados e vazios.

Libâneo (2002, p.72) pondera que: pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber informação, colocar-se a frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

É necessário traçar o mapa da crise da formação docente desenvolvendo uma perspectiva teórica e prática para a formação inicial dos professores de Geografia, bem como sua organização para a solução da mesma.

O aprender a ser professor de Geografia, na formação inicial ou continuada, deve se pautar por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor. O bom programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns.

Para que a prática se torne reflexiva, é preciso que os professores definam, eles mesmos, os objetivos pedagógicos, afastando a ideia de serem técnicos que repassam o saber.

Entendemos que os cursos de formação inicial e continuada de professores devem preparar seus alunos para romper com a cultura de papéis e compreender que o processo educacional decorre da junção de vários fatores como currículo, conteúdo e avaliação, que não são antagônicos, o que fragmenta a educação. Na verdade, o professor precisaria ser preparado para assumir um compromisso reflexivo e crítico quanto a sua prática e seu papel na transformação social.

Um currículo nacional, para ter validade e eficácia, requereria também a criação de um tecido articulador social e intelectual inteiramente novo. Por exemplo, o conteúdo e a pedagogia da formação do professor teriam de ser intimamente vinculados ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas. O conteúdo e a pedagogia dos exames teriam de ser intimamente vinculados aos conteúdos e às pedagogias, tanto do currí-

culo como da formação dos professores. Esses vínculos atualmente não existem. (APPLE, 1996, p.66).

Para isso, a formação inicial e continuada deve ir além de meras informações conteudísticas prestebelecidas que lhe são repassadas, deve estar vinculada às políticas educacionais transformadoras, tendo em vista a melhoria da sua prática.

Segundo Gatti (1997, p.40),

A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação dos professores. Parece que algumas crenças do tipo “quem sabe, sabe ensinar” ou “o professor nasce feito” ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças.

A formação inicial e continuada reflexiva do professor de Geografia deve se preocupar com a interpretação do espaço geográfico, na relação entre a escala local e a global, contextualizando os conteúdos de maneira que supere a análise fragmentada e superficial do espaço.

Assim, Libâneo (2002, p.73) afirma que:

A busca de uma teoria mais abrangente para se pensar a formação profissional evitará a estabilização dos educadores em visões reducionistas. Considerará a refletividade que se reporta à ação, mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnado de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais; a uma postura política que não descarta a atividade instrumental.

A melhoria da educação, em especial, o ensino de geografia deve ter como objetivo propiciar ao aluno da educação básica, a alfabetização geográfica, e, posteriormente, a análise, reflexão e crítica do espaço geográfico. Os educandos devem compreender os conceitos geográficos, valorizando-os, assim como o profissional da educação. E para isso, a formação inicial reflexiva do professor é de fundamental importância.

Temos a convicção de que a compreensão da organização espacial da sociedade far-se-á de forma mais concreta à medida que o professor de geografia iniciar os estudos desta organização a partir da análise dos elementos presentes na realidade espacial vivida pelo aluno, pois isso faz com que o aluno se envolva mais com os estudos e se encontre como sujeito social ativo dentro de sua realidade, conseguindo realizar generalizações importantes sobre a realidade espacial global.

Da mesma forma, defendemos ser imprescindível que a prática do professor de Geografia não se restrinja à análise da realidade espacial que o aluno vivencia. É necessário que o professor, nos estudos realizados em classe, ultrapasse a análise deste espaço para que o aluno possa realizar abstrações sobre realidades espaciais mais distantes, o que lhe permitirá obter avanços nas suas faculdades de compreensão e uma visão de totalidade acerca de sua própria realidade. A passagem da visão concreta para a abstrata é fundamental. Somente a análise dos elementos vivenciados empiricamente pelo aluno não são suficientes para que este obtenha uma visão de totalidade da sua realidade espacial, pois sabemos que esta realidade é síntese de múltiplas determinações, as quais nem sempre se apresentam visíveis ao aluno.

Segundo Costa (2003) para que os múltiplos elementos da realidade se tornem visíveis e compreensíveis ao aluno é necessária a mediação de um saber mais elaborado que o saber cotidiano. É o contato do aluno com o corpo teórico da Geografia em sua totalidade que lhe permitirá questionar e enxergar as limitações de sua realidade, ultrapassando assim a simples constatação do óbvio.

Além do mais, o tipo de prática educativa que se restringe à vivência do aluno, unicamente, estará formando indivíduos para a realização dos objetivos iminentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência. Em outras palavras, estaremos educando o indivíduo para ele se adaptar a naturalidade de sua existência e dos desejos e expectativas por ele gerados, tendo por consequência, muitas vezes, uma atitude conformista e particularista que objetivamente reproduz e reforça a estrutura social alienada.

Nesse sentido, ao reduzir seu ensino no nível das necessidades do cotidiano de cada indivíduo, a Geografia escolar estará contribuindo para a formação de indivíduos passivos diante de sua realidade social, contribuindo assim para a reprodução e a perpetuação da realidade social contraditória que hoje vivenciamos.

Ao contrário disto, defendemos que a Geografia, no contexto das especificidades da educação escolar, deve ser um dos instrumentos que participem da promoção do ser humano a indivíduo livre e consciente como preconizamos anteriormente. Isto significa que seu ensino deve ser direcionado a educar indivíduos não apenas para o que eles são, mas principalmente para o que eles podem vir a ser.

Portanto, para que a Geografia escolar seja eficaz na formação da cidadania do aluno acerca de sua realidade espacial é preciso compreender tanto a lógica espacial local como a lógica espacial global e, concomitante a isso, a articulação desta última com a sua realidade. Essa lógica da realidade espacial pode, e deve ser trabalhada pela Geografia embasada em diversas práticas disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares no intuito de dinamizar o conhecimento geográfico no ensino fundamental e médio.

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE GEOGRAFIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A construção do Currículo Mínimo de Geografia (CM) para o estado do Rio de Janeiro foi realizada em dois momentos, um que resultou na primeira versão do Currículo Mínimo em 2010 organizado pela SEEDUC-RJ e outro que se refere à sua reformulação em 2012, realizada pela SEEDUC-RJ em parceria da Fundação CECIERJ, resultando na segunda versão do CM.

De acordo com a SEEDUC-RJ o Currículo Mínimo de Geografia é apresentado da seguinte maneira:

Neste documento é apresentada uma revisão do Currículo Mínimo de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular da rede estadual do Rio de Janeiro, efetuada ao final do ano de 2011 e início de 2012, com base nas análises críticas e sugestões apontadas em escutas presenciais e virtuais, e apoiada em estudos realizados no campo do currículo e na Geografia escolar. Nesta releitura do Currículo Mínimo aplicado em 2011, buscamos torná-lo mais próximo da realidade escolar, considerando as várias questões que perpassam a prática docente e a estrutura escolar (SEEDUC-RJ, 2012, p.03).

A fala oficial deixa claro que mudanças foram incorporadas no CM de Geografia seguindo as contribuições das críticas feitas pelos professores da rede que utilizaram a primeira versão. Nesta segunda versão o CM tem como característica uma estruturação que levou em conta as escutas presenciais e virtuais.

Essa concepção de um currículo em construção é denunciada na apresentação do documento:

Acreditamos que o processo de elaborar um currículo mínimo é permanente, e se faz em espaços e tempos diversos, o que o torna extremamente desafiador. A diversidade encontrada nas escolas do nosso Estado reforça a importância de um currículo mínimo estruturado por habilidades e competências, bem como do trabalho interdisciplinar. (SEEDUC-RJ, 2012, p.03).

Dois focos são destacados no documento um currículo mínimo estruturado por habilidades e competências; e por outro lado não contraditório prevê o diálogo entre as habilidades e competências com o trabalho interdisciplinar.

O documento oficial não detalha sobre habilidades e competências, elas são enunciadas, porém, não são articuladas. O mesmo ocorre com o denominado trabalho interdisciplinar.

De acordo com Farias (2014, p.96): Formular um currículo mínimo que contenha os elementos essenciais da geografia para que a almejada construção crítica ocorra é difícil e considerada por muitos impossíveis, devido as particularidades das regiões, escolas e indivíduos.

O trabalho de Faria (2014) detalha como foi a construção da segunda versão do CM de Geografia no estado do Rio de Janeiro.

O Currículo Mínimo seria uma referência a todas as escolas do Estado, apresentando as competências e habilidades que deveriam ser seguidas nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade principal seria orientar os itens considerados essenciais no processo de ensino-aprendizagem ano de escolaridade e bimestre de modo a garantir uma essência básica comum, alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. (FARIAS, 2013, p.59)

De certa forma a organização do CM de Geografia como das demais disciplinas escolares compõem um conjunto de medidas para responder a baixa classificação do estado no cenário nacional em avaliações como o SAEB.

A concepção, redação, revisão e consolidação do CM de Geografia foram conduzidas por equipes disciplinares de professores de Geografia da rede estadual, coordenadas por professores de diversas universidades do Rio de Janeiro (NA segunda versão a UFRJ, a UERJ e a PUC-Rio), que se reuniram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede.

Segundo Farias (2013), durante as reuniões conjuntas na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ/CECERJ) os professores eram orientados a estabelecer critérios bem definidos para a confecção dos currículos. Esses critérios deveriam servir para orientar e definir os conteúdos e as habilidades e competências imprescindíveis na sua área e que elas estivessem contempladas nas especificidades e conteúdos programáticos das avaliações federais e estaduais. As reuniões eram marcadas semanalmente em locais previamente combinados e de acordo com as disponibilidades dos integrantes

A questão que não fica muito clara nos textos de Farias (2013, 2014) sobre a construção do CM de Geografia é tempo de duração dessas atividades presenciais.

De acordo com Farias (2014):

Após a análise de cada tema, separado por turmas e bimestres do ensino fundamental e médio, era iniciada uma discussão sobre as concepções e abordagens de cada área temática definida e selecionada as consideradas necessárias para a supressão, aglutinação ou melhora da redação da habilidade e competência já estabelecida. Depois de cada alteração necessária o material seguia para a equipe do CECERJ fazer correções ortográficas e formatar dentro dos padrões de edição. (FARIAS, 2014, p.89)

Dois recursos são destacados no processo de elaboração CM de Geografia pela SEEDUC: a escuta presencial e a virtual.

Ao longo da realização do projeto eram programadas consultas virtuais e audiências presenciais nas sedes das coordenadorias com divulgação pelo site da SEEDUC e nas escolas, convidando os professores para discutir os modelos refeitos pela equipe de professores. Na maior parte delas a presença era baixa (em média 30-40 indivíduos) se comparado com o quadro de professores da respectiva coordenadoria. Esse fato possui muitas explicações entre elas, as reuniões serem em dias de semana e algumas coordenadorias terem municípios muito distantes da sede. (FARIAS, 2014, p.90).

Apesar da grande estrutura formada e dos grandes investimentos estaduais na idealização e execução de projetos educacionais como o do CM, não podemos deixar de constatar que a ação não priorizou as necessidades da educação estadual do Rio de Janeiro carente de tantas outras reformas.

Iniciativas como a do estado do Rio de Janeiro reforçam a ideia da criação de sistemas educacionais compactos e eficazes para atender muitas vezes apenas às necessidades políticas de governos e deixam de fora considerações e constatações de décadas de discussão acadêmica.

Apesar de não aprofundar a questão da interdisciplinaridade, o documento oficial reforça nossas preocupações de entender um pouco mais como vem sendo implementadas essas práticas disciplinares e as interdisciplinares pelos professores da escola pública. Dessa forma, a seguir discutiremos essas práticas docentes.

AS PRÁTICAS DISCIPLINARES DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A DIFICULDADE DOS FOCOS BIMESTRAIS

A componente curricular Geografia apresenta-se como estudante do espaço, proporcionando uma visão de mundo que busca compreender a realidade de modo a levar os indivíduos a uma formação crítica tornando-se capazes de intervir em sua realidade. Por isso ao professor de Geografia cabe desenvolver algumas práticas que facilitem o processo de ensino aprendizagem para que isto ocorra de maneira eficaz alcançando a formação de um indivíduo crítico, ciente de seus direitos e deveres.

Cavalcanti (2005, p 12) afirma que:

O trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social. O raciocínio espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são socioespaciais.

A visão sobre o ensino de Geografia vem sofrendo mudanças significativas ao longo do tempo e há muito se fala de uma Geografia relacionada com a realidade do aluno, em formação do cidadão, ou seja, do sujeito pronto para exercer sua cidadania. Discussões sobre o ensino de Geografia nesse sentido avançam, gerando inúmeras pesquisas, mudanças nos documentos que regem a educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais e também mudanças nos cursos de formação, entre outras. No entanto, a realidade da Geografia escolar ainda é de uma disciplina fortemente presa ao livro didático, desconectada da realidade do aluno e de cunho memorizador, o que dificulta o interesse por esta disciplina por parte dos alunos, já que não veem nesta uma aplicação prática em sua vida.

Apesar de ser um recurso bastante utilizado nas aulas de Geografia, o livro didático não está presente em todas as salas de aula do ensino básico, apresentando maior ausência nas turmas noturnas, o que faz com que os textos impressos pelos próprios professores e a escrita de extensos textos no quadro façam parte do cotidiano do professor de Geografia. A realização de questionários é também muito comum na sala de aula com a finalidade de preparar o aluno para a prova, estimulando-o na memorização dos conteúdos.

Alguns professores de Geografia dispõem de métodos que são capazes de facilitar o processo de ensino aprendizagem, no entanto, necessita-se do emprego destes em metodologias que estimulem a participação do aluno, para que este faça parte da aula enquanto sujeito ativo. Um destes métodos, que apesar de não ser peculiar da Geografia, desde o princípio dá aporte à compreensão do espaço geográfico: o uso de mapas, ou seja, a cartografia. Entende-se que o aluno deve ser capaz de ler a realidade, interpretá-la e agir sobre ela. Para isso o uso de mapas pode colaborar para o alcance de tais objetivos, pois este é uma forma de representação, que pode esclarecer fenômenos por vezes não compreendidos. No entanto, o que se encontra na sala de aula é um professor de Geografia que apresenta de forma tímida os mapas, fazendo uso de forma rápida dos mapas ilustrados nos livros didáticos, perdendo, desta forma a essência da disciplina distanciando-se de seu objetivo, de facilitar a leitura do mundo.

Tantos os mapas murais como o atlas, na condição de instrumentos pedagógicos, deveriam ser presença obrigatória nas salas de aula de Geografia. Apesar da disseminação dos mapas pela mídia e pela internet, esse material, na escola, precisa ser utilizado no desenvolvimento de um raciocínio geográfico e geopolítico (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p.326).

A tentativa de mudança na realidade é encontrada na prática de professores engajados em sua missão de contribuir para a construção do conhecimento, através do desenvolvimento de metodologias que permitam a troca de saberes, a valorização do aluno, o trabalho em equipe e a valorização da geografia enquanto disciplina capaz de contribuir para a compreensão da realidade vivida.

Porém alguns problemas são identificados quando uma proposta de geografia como o Currículo Mínimo de Geografia do estado do Rio de Janeiro indica os focos bimestrais.

Segundo CM Geografia do Estado do Rio de Janeiro para o 4º bimestre do 1º ano do Ensino Médio o foco é *A questão ambiental*, sendo esperado as seguintes habilidades e competências:

- Analisar diferentes formas de ocupação ao confrontar os interesses socioculturais, políticos, ambientais e econômicos existentes na paisagem.
- Discutir criticamente o modelo de civilização baseado na exaustão dos recursos naturais.
- Contextualizar as principais conferências internacionais para o ambiente, seus princípios e propósitos.
- Identificar, comparar e analisar os principais problemas ambientais em diferentes escalas. (SEEDUC, 2012, p.10)

A primeira questão, seria o que este foco bimestral tem a ver com os anteriores que são: no 1º bimestre - Representações gráficas e cartográfica; no 2º bimestre – A dinâmica climática e os biomas; no 3º bimestre – Dinâmica ambiental: as transformações do relevo e as bacias hidrográfica.

Temos algumas dificuldades, já que no primeiro bimestre temos a proposta do uso da linguagem gráfica e nos outros bimestres a temática ambiental predomina. A lógica poderia dizer que o primeiro bimestre permitiria a discussão inicial da linguagem gráfica e ela poderia permear em todos os demais bimestres sobre a temática ambiental. Mas essa lógica de uso não se materializa no documento oficial.

A segunda questão tem a ver com a metodologia de como implementar tais habilidades e competências esperadas, tais como analisar “Analisar diferentes formas de ocupação ao confrontar os interesses socioculturais, políticos, ambientais e econômicos existentes na paisagem” (SEEDUC-RJ, 2012, p.10). Temos inúmeros caminhos para chegar a tal análise das formas de ocupação, porém nenhum é indicado ou comentado ao longo do CM de Geografia.

Esses questionamentos se fizeram presentes em nossa pesquisa, pois justamente foi neste bimestre que nos aproximamos da sala de aula e trabalhamos com o professor de Geografia do Colégio Estadual Arêa Leão, numa sala de primeiro ano do Ensino Médio. Para auxiliar a responder a essa habilidade e competência, como as demais, vamos nos aproximar das práticas interdisciplinares.

A capacidade de desenvolver um trabalho com os poucos recursos que a maioria das escolas públicas disponibiliza mostra que é possível unir teoria à prática, que é possível construir uma Geografia para a vida cotidiana. Ainda se encontram professores que fazem uso dos mapas disponíveis na escola, por vezes abandonados num canto de biblioteca, a fim de uma aula mais atrativa e compreensível.

Além das práticas mais comuns realizadas pelo professor de Geografia alguns tem buscado subsídios em outras áreas para ampliar a capacidade de compreensão da realidade, libertando-se das amarras disciplinares e avançando para uma pesquisa mais abrangente.

AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES PARA A EFETIVAÇÃO DOS FOCOS BIMESTRAIS

A interdisciplinaridade surge no século XX como um esforço de superar a especialização da ciência, além de superar a fragmentação do conhecimento em diversas áreas do estudo e pesquisa. Em síntese, podemos dizer que a interdisciplinaridade é a integração de duas ou mais áreas curriculares com o objetivo de gerar conhecimento, formulando assim um saber crítico-reflexivo no processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil a difusão desta metodologia se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71, sendo posteriormente reforçada pela nova LDB 9.394/96 e com os PCNs.

No ensino da Geografia, a interdisciplinaridade pode se materializar em diversos ramos do conhecimento como a arte, a música, o cinema e a literatura. Neste último, ocorre uma sinergia com textos literários de grandes autores brasileiros, como Machado de Assis, Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros. Estes autores citam em algumas de suas obras paisagens do Brasil, aspectos culturais e sociais da sociedade brasileira. Podendo assim correlacionar com o conteúdo geográfico ministrado em sala.

De acordo com Frederico e Teixeira (2009, p. 2):

[...] a interdisciplinaridade deveria ser uma proposta curricular elaborada em conjunto com todo o corpo escolar objetivando algo único que venha a oferecer perspectivas positivas na vida do aluno e melhorias no ensino e em sua qualidade de vida refletindo-se na comunidade em que este está inserido, sendo uma constante no cotidiano educacional. Dessa forma acreditamos que a utilização de recursos como os textos literários e as composições musicais em suas diferentes expressões são importantes instrumentos para a aproximação do conteúdo geográfico do cotidiano do aluno e que o mesmo pode ser oferecido com uma abordagem interdisciplinar.

Ao se apropriar de conhecimentos de outras áreas, que não são do domínio do professor, ele tende a

encontrar dificuldades para a elucidação do caso em questão. Porém, na busca pelas respostas, o professor pode sanar esse *déficit* de conhecimento com seus colegas, fato este que pode estimular ainda mais o processo.

Na busca pela prática interdisciplinar, o professor acaba por se tornar pesquisador, sendo a pesquisa interdisciplinar diferente das demais, pois segundo Fazenda (2005, p.5): [...] a pesquisa interdisciplinar distingue-se das demais por revelar na sua forma de abordagem a marca registrada do pesquisador. O exercício de buscar a marca registrada envolve uma viagem interior, um retrocesso no tempo, em que o autor ao tentar descrever a ação vivenciada em sua história de vida identifica-se com seu próprio modo de ser no mundo, no qual busca o encontro com sua metáfora interior.

Portanto, a pesquisa interdisciplinar é um ato que surge de dentro para fora, pois antes de pesquisar o pesquisador irá descobrir qual o seu papel na sociedade. Assim percebe-se pesquisador aquele que cria os instrumentos, conhece suas funcionalidades, sabe o propósito para o qual aquele instrumento foi criado. Assim ao descobrir as suas particularidades, o professor acaba transmitindo essa metodologia e também estimula o aluno a aflorar sua real identidade, tendo como consequência o afloramento das aptidões destes alunos.

Neste tipo de pesquisa, descobrimos que o todo é maior que a soma das partes, descobrimos novas formas de conhecimento. Renovamos nossas práticas e nos tornamos mais críticos de nós mesmos, terminamos por tornamo-nos um professor reflexivo.

Ao longo do presente texto, discutimos a ideia de interdisciplinaridade na pesquisa e no ensino essencialmente a partir dos estudos de Ivani Catarina Arantes Fazenda e Ulisses Ferreira de Araújo. No decorrer do texto, percebemos que várias ideias apontadas pelos autores convergem ao considerarem a interdisciplinaridade como um conceito que contribui em vários aspectos para superar a fragmentação dos conhecimentos. Em vista do que foi aqui discutido, portanto, não se pode negar que o movimento pela interdisciplinaridade – em curso desde a década de 1960 – possibilitou uma importante reflexão sobre a falta de interligação entre as disciplinas que compõem tanto o currículo escolar quanto o universo da pesquisa científica.

A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação devem integrar-se. Diante disso, o movimento pela interdisciplinaridade pode ser visto como uma forma de promover o diálogo entre conhecimentos, que não mais são tomados de maneira fragmentada e passam a colaborar mutuamente para o enfrentamento dos problemas complexos que nos são colocados pela realidade.

Esse diálogo refere-se não apenas à interação entre duas ou mais disciplinas, mas pressupõe o trabalho em conjunto, que pode ocorrer tanto entre pesquisadores quanto entre professores na escola. Esse trabalho coletivo é, ao mesmo tempo, uma maneira de reconhecer as limitações dos campos disciplinares e uma forma de buscar um conhecimento que só pode ser produzido a partir da articulação.

O princípio que embasa essa concepção de interdisciplinaridade é o de que nenhuma área do conhecimento pode ser considerada completa por si só. Tal princípio, no entanto, não significa que o movimento pela interdisciplinaridade é anti-disciplina ou que tem por objetivo integrar todos os saberes existentes em busca de um conhecimento completo. Essas são visões dicotômicas que frequentemente ocasionam mais confusão do que esclarecimentos sobre o conceito de interdisciplinaridade.

Segundo Pátaro e Bovo (2012, p. 60):

Reconhecer a necessidade de integração entre os diferentes saberes não significa abandonar as disciplinas tradicionais, da mesma forma que a interligação entre disciplinas não significa almejar um conhecimento completo e totalizante. Ao contrário disso, na concepção de interdisciplinaridade abordada neste texto, as disciplinas tradicionais não perdem sua importância e são vistas em suas relações de complementaridade e interdependência.

Tal ideia está baseada no pensamento complexo, proposto por Morin (1990, 2002), que reconhece a importância do estudo disciplinar, embora destaque sua insuficiência em explicitar a complexidade da realidade.

No âmbito da educação, tais ideias se traduzem em propostas que almejam não só a integração entre as clássicas disciplinas escolares, como também a mudança na ênfase frequentemente dada ao ensino. Ainda que sejam apontadas limitações no alcance da ideia de interdisciplinaridade atualmente, como destaca Araújo (2003), podemos afirmar que o pensamento interdisciplinar na educação proporciona as bases para um questionamento que pode ser assim resumido: como a escola pode vir a se conectar com a vida das pessoas e priorizar o estudo dos problemas sociais considerados relevantes para a transformação da sociedade?

A interdisciplinaridade, muito embora não ofereça todas as respostas a esse questionamento, abre caminho para o trabalho coletivo, que fornece as bases para um trabalho pedagógico cujo objetivo é a aproximação entre as disciplinas escolares e as questões relacionadas à vida cotidiana de alunos e alunas. É esse trabalho coletivo que pode ajudar a conectar as disciplinas curriculares com a vida das pessoas, mantendo a escola aberta à complexidade e disponível às questões transversais presentes na sociedade em que vivemos. Embora apresente limites, a interdisciplinaridade pode nos ajudar, portanto, a considerar uma dupla necessidade de reorganização das práticas como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação escolares. Ao mesmo tempo em que é importante favorecer a interligação metodológica entre os saberes disciplinares – tanto na escola quanto na pesquisa –, também é essencial questionar quais os tipos de conhecimento a ciência vêm produzindo, em seus aspectos epistemológicos.

Para Pátaro e Bovo (2012, p. 61):

Dessa maneira, a intenção é ir além da interdisciplinaridade como relação entre saberes e promover um debate sobre a falta de contextualização da ciência ao deixar de lado as temáticas e problemas que afetam a maioria das pessoas, o que se reflete em uma escola que acaba por trabalhar com conhecimentos distantes da realidade de seus estudantes. Diante disso, ao invés de se preocupar com a transmissão de informações isoladas, a escola poderia trabalhar com as disciplinas de modo que alunos e alunas aprendam a articulá-las para identificar e atuar sobre os problemas da realidade em que vivem.

Assim, compactuamos com os autores anteriores que a ideia de interdisciplinaridade pode auxiliar a repensar não só os modelos científicos pautados na ótica disciplinar, como também os objetivos da educação, que passaria a se preocupar com a formação global do ser humano, para além da mera transmissão de conhecimentos. É importante destacar, no entanto, que o diálogo proposto pela interdisciplinaridade deve ser pensado enquanto uma necessidade e não enquanto modismo.

Destacamos também que não se trata de considerar o pensamento interdisciplinar como uma salvação para os problemas presentes na educação, mas como uma perspectiva que oferece caminhos e reflexões para superar certos modelos de ciência e de educação fortemente influenciados pelo pensamento cartesiano e simplificante, presente nas práticas disciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto foram apresentados os pressupostos teóricos da prática em discussão, discorrendo-se sobre a teoria da complexidade presentes na obra de Morin (1990, 2002); bem como a ideia de interdisciplinaridade de Fazenda (2005, 2008) e Araújo (2003, 2007); a ideia de transversalidade de Moreno (1998), Bovo (2004) e Pátaro (2008, 2011); e o ensino de geografia com Cavalcanti (2005, 2011); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Santos (2013). Por fim, apresentou-se brevemente como é possível trabalhar com os focos bimestrais do Currículo Mínimo (CM) de Geografia, buscando um trabalho que articule conteúdos disciplinares, interdisciplinares e transversais. Para isso é necessário um currículo mais flexível por meio do planejamento – que deve se abrir às incertezas – possibilitando a inserção de conteúdos não inicialmente previstos, de acordo com as necessidades dos(as) alunos(as), e com a intencionalidade do docente.

Concordamos com Farias (2014), que frisa que apesar da grande estrutura formada e dos grandes investimentos estaduais na idealização e execução de projetos educacionais como o do Currículo Mínimo (CM), não podemos deixar de constatar que a ação não priorizou as necessidades da educação estadual do Rio de Janeiro carente de tantas outras reformas.

A discussão sobre o Currículo de Geografia abre novas portas para que possamos refletir o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas, em busca de novos rumos para a educação e o ensino. Dessa forma podemos até possibilitar o que o Currículo de Geografia preconiza em sua introdução:

O Currículo Mínimo tem o papel de ser um eixo norteador para as escolas. O professor, de posse desse documento, deve ampliar a discussão na escola para pensar a seleção dos conteúdos trabalhados e a metodologia utilizada. Certamente é um processo de repensar a nossa prática de sala de aula com autonomia, o respeito às diferenças e a visão interdisciplinar. A Geografia é uma disciplina escolar que, através dos seus conceitos e temas, dialoga com outras disciplinas, contribuindo para uma formação geral crítica dos nossos alunos frente às questões da contemporaneidade. (SEEDUC, 2012, p.3)

Mas, para que isso ocorra, o Currículo Mínimo (que não é mínimo e sim Currículo de Geografia) não pode deixar de fora de grandes projetos educacionais as considerações e constatações de décadas de discussão acadêmica sobre os processos educativos e fazer do Currículo uma simples medida remediadora, sem efeitos na qualidade da educação a médio e longo prazo.

Os focos bimestrais presentes no CM de Geografia não conseguem orientar uma abordagem conceitual da disciplina escolar Geografia e são indicados como temáticas soltas que exigem muito do professor para uma efetivação coerente. O currículo se esconde no termo “mínimo”, como se só por sua simples denominação o Estado, enquanto política educacional, estaria isento de sua efetivação, cabendo única e exclusivamente ao professor o sucesso ou insucesso da Educação.

A discussão apresentada na pesquisa sobre as diferentes práticas disciplinares, interdisciplinares e transversais, devem estar presentes na discussão e na efetivação do Currículo de Geografia na Escola Básica e acena para um diálogo desejado, porém ainda pouco efetivado na escola pública.

Agradecimentos: A Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo apoio financeiro via edital de apoio à Escola Pública e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG) da UFRRJ pelo apoio.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentida a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1996, pp.59 – 91.
- ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BOVO, Marcos C. Interdisciplinaridade e Transversalidade: como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutágua**, n.7, Ago/Nov, Maringá, UEM, 2004, pp.1-11.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: EC/SEMTEC, 4 v.,1999. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01 abr. 2013.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia / Secretária de Educação Fundamental**. -Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAPEL, H. **Filosofia y ciencia en la geografía contemporánea**. 3. Ed. Barcelona: Barcanova, 1988.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.
- CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Produção do conhecimento e Pesquisa no Ensino de Geografia**. Goiânia, PUC Goiás, 2011.
- COSTA, H. H, Camilo; LOPES, A. C.. Políticas de currículo para o ensino de geografia: uma leitura a partir dos PCN para o ensino médio. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 7, n. 14, 2012.
- COSTA, L. da S. **Uma análise da formação do professor de Geografia na UFU: limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- ESTADO DO RIO DE JANEIRO/SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo de Geografia – 2010**. Rio de Janeiro, SEEDUC, 2012.
- FARIAS, S. C. G. Currículo e ensino de geografia no estado do Rio de Janeiro. **Caderno de Geografia**, v.24, n.41, p. 86-96, 2014.
- FARIAS, S. C. G. Implementação de um currículo mínimo de geografia para as escolas estadual do Rio de Janeiro. **Para Onde?** Porto alegre, vol.7, n.1, pp.56-62, jan./jul. 2013.
- FAZENDA, I. (Org.) **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FAZENDA, I. C. Formação do Professor Pesquisador -30 anos de pesquisa. **Revista e-Curriculum**, v. 01, número 01, PUC/SP, 2005, pp.1-23.
- FREDERICO, I. da C; TEIXEIRA, A. L. Práticas Interdisciplinares no Ensino da Geografia. **Anais. ENPEG**, AGB, 2009.
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problema e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, pp.53-67.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M. et al. **Temas transversais em educação**. São Paulo: Ática, 1998.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PÁTARO, R. F. **O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

PÁTARO, R. F.; BOVO, M. C. A. interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista Nupem**, v.4, n.6, 2012, Campo Mourão, FECILCAM, pp.45-63. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupe,/article/viewfile/ago>. Acessado em 13 de agosto de 2015.

PÁTARO, R. F.; PÁTARO, C. Temas transversais e o trabalho com projetos: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. **Espaço Acadêmico**. Maringá: UEM, 2011, pp.48-55.

PÉREZ GOMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal.** Madrid: Morata, 1999.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos de 1990.** São Paulo - Xamã, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez (Coleção Docência em Formação), 1998.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

RIO DE JANEIRO/Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo de Geografia**, Rio de Janeiro, SEEDUC-RJ, 2010.

RIO DE JANEIRO/Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo de Geografia**, Rio de Janeiro, SEEDUC-RJ, 2012.

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da Disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837- 1942).** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1996. 292p.

SANTOS, C. O Olhar da Formação de Professores de Geografia a partir dos Projetos Educacionais nas Metrôpoles de São Paulo e do Rio de Janeiro. **Caminhos de Geografia**, v.14, n.48, 2013, p.105-119.

SANTOS, M. **Técnicas, Espaço, tempo, globalização e meio técnico científico informacional.** São Paulo: Hucitec, 1997.

Formação Docente e Políticas Públicas: Uma Visão Histórica Teacher Training and Public Policy: A Historical View

Claudiane de Cassia Costa¹, Maria de Fátima Ramos de Andrade²

¹ Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil.

² Pedagogia pela PUC/SP, Mestrado em Educação pela USP, Doutorado em Comunicação Semiótica pela PUC/SP e pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil.

Recebido em 10 de junho de 2015; Aceito em 20 de junho de 2016.

Resumo

O propósito deste trabalho é apresentar uma visão histórica sobre a formação docente e as políticas públicas de formação. A discussão proposta é parte de uma pesquisa de mestrado intitulada As concepções de linguagem: um olhar sobre materiais do programa Bolsa Alfabetização. Os estudos documentais aqui desenvolvidos procuraram delinear, numa perspectiva histórica, a formação inicial e continuada de professores dentro das políticas públicas de educação. Apresentamos os conceitos de alguns autores que defendem a articulação dos saberes teóricos aos saberes docentes advindos da prática, bem como a troca e o diálogo. O estudo apontou a possibilidade de compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas. Tem sido recorrente associar o conceito ao desenvolvimento pessoal e profissional e aos saberes adquiridos nos mais variados momentos da vida pessoal ou profissional. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados.

Palavras-chave: Políticas públicas de educação. Formação inicial. Formação continuada.

Abstract

The purpose of this job is to present a historical view about teacher training and public politics training. The documentary studies here developed they sought to delineate, in a historical perspective the initial and continuing training teachers within public politics of education. Introducing the concepts of some authors who defend the articulation of theories knowledge to teachers practice arising, as well as exchange dialogue. The study pointed the possibility of understand that the concept training is susceptible of multiple perspectives and, has been recurrent associate the concept to the personal and professional development, to acquired knowledges in various moments of personal and professional life. They are knowledge that sprout from experience and are validated by it.

Keywords: Public policy education. Initial training. Continuing education.

OLHAR O PASSADO

Historicamente, durante décadas privou-se boa parte da população do direito à escolarização e do acesso à cultura, que são direitos universais do ser humano pertencente à determinada classe social.

De acordo com Saviani (2009), a necessidade de formação docente foi preconizada por Comenius, no século XVII. No entanto, tivemos no século XIX uma resposta institucional a esta necessidade, visto que se trata de uma exigência da sociedade em pleno processo de industrialização. Após a Revolução Francesa, esta necessidade materializou-se por intermédio de Condorcet, que promoveu a criação do modelo da escola do Estado-Nação: única, pública, gratuita, laica e universal.

É no contexto da Revolução Francesa que se concretiza a ideia da criação das escolas normais para a formação de professores leigos com vistas a atuar nas escolas de Portugal e nos seus domínios, o que inclui o Brasil.

No Brasil, por sua vez, as iniciativas do Governo Central se constituíram ineficientes pois,

era tão deplorável o estado das escolas primárias em todas as capitâneas, poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema, nem norma para a escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado. (D'AZEVEDO, 1823, p.148, *apud* TANURI, 2000, p.62)

Diante do quadro desfavorável no qual se encontrava a educação brasileira, somente com a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, tivemos explicitamente apresentadas medidas mais abrangentes em relação a instrução pública. As questões pedagógicas pertinentes à formação do professor podem ser melhor compreendidas se articuladas às transformações processadas na sociedade brasileira e situadas em períodos governamentais.

À luz da Constituição Imperial, de 1824, foram criadas as Escolas de Primeiras Letras, segundo a qual, na formação do professor havia prevalência dos aspectos didáticos sobre os pedagógicos e os professores eram instruídos a dominar o método mútuo de ensino (Lancaster). Após o Ato Adicional, de 1834, seguindo a modelos europeus, criou-se as Escolas Normais, que preconizavam a formação específica. No entanto, foram seguindo os mesmos moldes das Escolas de Primeiras Letras, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. Esta política de formação de professores desde sua implantação até 1890 mostrou-se descontínua, tendo em vista que as Escolas de Primeiras Letras foram fechadas e reabertas várias vezes, pois, segundo Couto Ferraz, eram onerosas, desqualificadas e de baixo rendimento considerando o número inexpressivo de professores formados.

Com a Proclamação da República, os reformadores da instrução pública do Estado de São Paulo padronizaram e reorganizaram o funcionamento das Escolas Normais, bem como reestruturaram o currículo, uma vez que

sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (São Paulo, 1890). E mestres assim qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (Reis Filho, 1995, p. 44). Portanto, uma vez que a Escola Normal então existente pecava “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (São Paulo, 1890), era

imperioso reformar seu plano de estudos. (SAVIANI, 2009, p.145)

Vale lembrar que a ênfase dada aos exercícios práticos de preparação para o ensino originou as Escolas-Modelo anexas às Escolas Normais, constituindo-se como a primeira iniciativa pública de formação de professores que procurou articular pedagogia e didática, teoria e prática.

As Escolas Normais no percurso das reformas ganharam novas disciplinas, princípios e práticas inspiradas nos ideais da Escola Nova e ao final da Primeira República era um curso híbrido, que oferecia um escasso currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências.

Críticas a este perfil de formação profissional marcaram o advento de dois Institutos de Educação inspirados nos ideários da Escola Nova: o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo. Anísio Teixeira justifica a criação e a transformação da Escola Normal em Instituto de Educação do Distrito Federal com suas intenções de abolir o “vício de constituição” das Escolas Normais. Para efetivar suas intenções, Anísio Teixeira organizou o currículo do Instituto de Educação do Distrito Federal, visando a formação de professores, deixando assim constituído:

Disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 145-146)

Fernando Azevedo, dirigindo o Instituto de Educação de São Paulo, seguiu o mesmo pensamento administrativo-pedagógico na propositura de mudanças ao currículo em São Paulo.

Iniciamos aqui um novo período educacional, de 1939-1971, voltado à formação de professores e caracterizado pela organização e implantação dos cursos de pedagogia e licenciatura e pela consolidação das Escolas Normais. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Ainda no contexto das reformas, o Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, organizou em definitivo a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Nesta organização, os candidatos à docência estudavam por três anos diversas disciplinas específicas e no último ano disciplinas de formação didática. Saviani (2009) aponta que houve perda da especificidade cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos.

Em um novo período governamental, marcado pelo Regime Militar de 1964 e sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71, vemos efetivadas várias mudanças na legislação educacional. Na nova estrutura e no que tange à formação do professor, destacamos o desaparecimento das Escolas Normais e a instituição da Habilitação Específica para o Magistério que, organizada em duas modalidades, contava com um currículo mínimo e visava garantir a formação geral e a formação específica. De acordo com Saviani (2009), configurou-se em um quadro precário de formação bastante preocupante. Governantes da época,

para solucionar o problema e revitalizar os cursos de formação de professores, lançaram o projeto Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAMs). Para esses cursos, estava prevista, além da formação de professores com Habilitação Específica de Magistério, a atribuição de formar os especialistas em Educação (diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino).

Os CEFAMs receberam pesadas críticas por parte de educadores da época, segundo os quais, a formação de professores perdeu a especificidade do processo, uma vez que ajustou seu currículo tencionando oferecer formação de Segundo Grau e formar o professor para as séries iniciais. Acreditamos que, dessa forma, novamente a dualidade marcou o curso de formação. Estes educadores assim,

[...] denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA et al., 1991, p. 135 *Apud* GATTI, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71, além de fixar a formação do professor dos anos iniciais nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), trouxe também os cursos de Licenciatura Curta. Sobre a Licenciatura Curta, posteriormente, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu orientações para torná-los progressivamente cursos de Licenciatura Plena.

Essa concepção emancipadora de educação e de formação sofreu influências da Pedagogia Progressista Libertadora de Paulo Freire e avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus espaços, possibilitava revisão das relações de poder e trabalhava para construção de novos projetos coletivos. Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da educação, que tem na docência e no trabalho pedagógico as suas particularidades e especificidades.

Entretanto, não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao final, o que se revela permanente no decorrer dos períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não foram bem-sucedidas em estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

O MOMENTO ATUAL

A participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, evidencia a preocupação em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação, promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica e fortalecer alianças (referindo-se às esferas nacionais, estaduais, municipais, prioritariamente), incluindo-se instituições públicas e privadas. Em suma, se compromete a trabalhar por uma sociedade inclusiva. No ano de 1993, foram reiterados os compromissos na Declaração de Nova Delhi.

Atualmente, vivemos o auge de políticas educacionais semelhantes. As políticas criam âmbitos legais, diretrizes de atuação, conjecturam a expansão de ideias, de pretensões e de valores, introduzem mudanças na organização escolar, no currículo e na maneira de pensar a educação. Consideremos

[...] o surgimento, na década de 1990, de reformas educacionais

que estão apresentando três âmbitos fundamentais de preocupação: o currículo, a escola e os professores. Embora de forma ambígua, quando não claramente contraditória, a descentralização e a autonomia estão sendo utilizadas como princípios nos quais se dizem baseadas as mudanças propostas: a descentralização do currículo associada à autonomia de escolas e professores. (CONTRERAS, 2012, p. 252)

Faremos uma incursão na formação docente dentro das políticas públicas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96.

De acordo com edição atualizada da vigente lei, a formação docente fica assim instituída:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 2009)

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 2009)

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2009)

Sob a égide da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº 13.005/2014, o PNE apresenta 20 metas educacionais e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior e discute aspectos relacionados a qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

As metas devem ser consideradas para a educação em geral e, em particular, as metas 12, 15, 16, 17 e 18 para a educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão. As metas recaem sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação; buscam: maior organicidade à formação dos profissionais da educação; assegurar a qualidade da oferta e expansão para novas matrículas, no segmento público; garan-

tir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica; valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE e assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, publicadas por meio da Resolução nº 2, de 01/07/2015, definem diretrizes para a formação inicial em nível superior e formação continuada. O documento foi discutido à luz do Plano Nacional de Educação e sancionado pela Lei nº 13.005/2014. As Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam os seguintes considerandos como aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas:

1. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;
2. A concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;
3. A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
4. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
5. O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;
6. A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

A partir dos considerandos, fica claro a busca por maior organicidade das políticas e a coadunação dos

princípios presentes nos documentos que regulamentam a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, ficam definidos que:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Diante do exposto, evidencia-se o esforço em articular o Sistema Nacional de Educação às políticas públicas voltadas à formação e valorização dos profissionais da educação. Merece destaque o esforço em desenvolver uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais, bem como inserir os estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, entendida como um espaço privilegiado da práxis docente, da construção de saberes historicamente construídos e poder articular a prática e a teoria estudada.

Considerando que situamos o problema da formação de professores no contexto político, social, cultural, intelectual e econômico, passamos agora a discuti-la na perspectiva da necessidade de um novo modelo formativo para a docência, no qual a prática profissional passa a ser considerada uma instância de produção de saberes e competências. (BORGES & TARDIF, 2001)

As novas urgências demandam que os professores ampliem e diversifiquem seus conhecimentos, de forma que sejam capazes de transformar sua prática face a realidade e contextos de atuação, com vistas a garantir que seus alunos se beneficiem da escolarização. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade da escolarização.

Tendo em vista tamanho desafio, uma multiplicidade de conhecimentos a adquirir ou habilidades a desenvolver, o exercício do magistério tem se configurado em uma carreira cada vez mais exigente em termos de conhecimentos essenciais à docência.

Não há conhecimento pronto, uma fórmula mágica que o professor possa usar em cada circunstância a que os desafios docentes impõe. De acordo com Tancredi (2009, p.15),

conceber o ensino como um conhecimento em construção, um compromisso ético com os alunos e não como um conjunto de regras a serem aplicadas em todas as situações e contextos parece ser o cerne do trabalho docente na atualidade.

Em resposta às necessidades que emergem da sociedade neste contexto e momento histórico, cabe aqui perguntar que professor se faz necessário para atender às necessidades formativas impostas pela escola em tempos atuais? O que de fato um professor precisa saber? Qual é a fonte dos conhecimentos necessários à docência? Como deve conduzir a aprendizagem de seus alunos para que ela seja efetiva, de qualidade e de

sobremaneira contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, participativos? Como se aprende a ensinar?

Pesquisas sobre formação docente e saberes docentes surgem sob influência da produção intelectual internacional, aliando-se características nacionais próprias, seguindo uma abordagem teórico-metodológicas que dá voz ao professor. A base do conhecimento do professor (como pensa, sente, aprende), conhecimentos que o professor tem do entorno do processo educacional, as relações estabelecidas entre os conhecimentos construídos na prática e os adquiridos em formação permanente passam a ser considerados como elementos importantes para a formação docente.

[...] em sua própria formação, num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. (TANCREDI, 2009, p. 3)

A relação entre pensamento e atuação é defendida por outros autores. Para Tancredi (2009) aprende-se a ser professor antes mesmo da escolha pela docência; no papel de aluno; na imagem idealizada da profissão; durante o período de formação profissional em contato com a teoria, sendo o exercício da docência muito ausente nestes cursos de formação.

De acordo com a autora, ao ingressar na escola, o iniciante se depara com uma realidade completamente diferente da que deixou, os atores mudaram, a escola mudou, o iniciante mudou. Essas mudanças reais fogem às expectativas do iniciante, gerando muitas vezes frustrações e chegam a uma conclusão bastante dura e real: a teoria que ele conhece é inaplicável na prática e descobre que é preciso transformar teoria em prática e prática em teoria. Neste contingente segue tentando sobreviver, se adaptando com mais ou menos sofrimento, sabedoria e envolvimento, buscando nos cursos de formação continuada, bases próprias que a formação inicial deveria oferecer.

Para Pimenta (2012), os cursos de formação deveriam possibilitar aos docentes iniciantes uma formação que ultrapasse o apenas educar, formar e ensinar com o saber e o saber-fazer, urge a contextualização de todos estes atos, não se trata mais de uma formação voltada à reprodução de modelos de conhecimentos e sim, direcionada a promover transformações e mediações nos processos constitutivos de cidadania dos alunos.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da função docente proceder mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando o modo de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimento na sociedade. (PIMENTA, 2012, p. 15)

Nos estudos de Shulman (1987), há a defesa de que os professores constroem sua base de conhecimento para o ensino a partir de quatro importantes fontes: 1- A formação acadêmica nas áreas do conhecimento ou disciplinas – conhecimento, compreensão, aptidão e disposição adquiridos pelos alunos. 2- A partir das estruturas do processo educacional institucionalizado e dos materiais – trata-se do conhecimento dos materiais utilizados no processo; conhecimento dos currículos com seus escopos e sequências didáticas; conhecimento dos mecanismos de gestão e as políticas que regem o processo; conhecimento dos mecanismos de avaliação. 3- Formação acadêmica formal em educação – compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizado humano; conhecimento dos resultados e métodos da pesquisa empírica nas áreas

do ensino; conhecimento dos fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação. 4- Sabedoria – é a própria sabedoria, decorrente da racionalização reflexiva.

Shulman (1987) tem como conceito de ensino que ele é um ato de razão, sucedido pelo raciocínio e culmina em ações para transmitir, extrair, envolver ou atrair, e em seguida sofre reflexão, reiniciando-se. Afirma, portanto que

nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência. Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão relembada, recontada, reexperienciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência (1996, SHULMAN *apud* MIZUKAMI, 2005/2006).

De acordo com Mizukami, a aprendizagem inicial da docência, deve

Considerar a prática docente como eixo norteador e acionador de um processo reflexivo que poderia ser uma estratégia para favorecer o processo de desenvolvimento profissional no qual a formação inicial é apenas um dos passos, mas o mais importante. (MIZUKAMI, 2002, p. 123).

Marcelo García (1999) conceitua que os processos de formação inicial ou continuada possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação oferecida aos seus alunos. Ao passo que defende que o termo mais apropriado seria o de *desenvolvimento profissional* docente em lugar de formação inicial e formação continuada, pois desta forma, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional. (GARCIA, 1999, p.7)

Segundo Tardif (2014) os saberes docentes são provenientes de um amálgama de conhecimentos da formação profissional; do conhecimento da disciplina, dos currículos e da experiência do professor. Trata-se dos conhecimentos da formação profissional, que são adquiridos nas instituições de formação para a docência; do conhecimento da disciplina, agregados com a formação inicial e que tem uma articulação com o conhecimento da matéria e com os procedimentos didáticos; do conhecimento sobre o currículo, que é o saber sobre os programas escolares e seus respectivos materiais e por último, o saber da experiência, constituído durante o período do trabalho docente. Para o autor,

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana. (TARDIF, 2014, p.39)

São muitos os saberes próprios da profissão, provenientes de diversas fontes, espaços e experiências que, articulados, constituem a base para o trabalho do professor. Entendendo que esses saberes são constituídos ao longo de toda a vida, eles abarcam experiências de vida pessoal e escolar, que por sua vez, sofrem intervenções de processos de formação e consolidam-se na prática docente.

Sob o ponto de vista de Pimenta (2012), os cursos de formação inicial estão distantes das realidades das escolas e pouco têm contribuído para a construção da identidade docente e os cursos de formação continuada têm se mostrado também ineficientes para alterar as situações de fracasso escolar. Para ela, é

imprescindível que os professores iniciantes construam sua identidade profissional –, a identidade profissional é edificada a partir da mobilização e articulação dos saberes da docência (experiência, conhecimento e saberes pedagógicos).

O que temos visto nos cursos de formação é a desarticulação destes saberes e a resposta pode estar, como aponta Houssaye (1995 *apud* PIMENTA, 2012, p.27), na pedagogia em assumir-se como ciência prática da prática educacional, e na construção dos saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas reais para a superação do problema. Considera inclusive que a formação inicial deve estar articulada à realidade das escolas e que a prática pedagógica deve ser considerada como ponto de partida e chegada, realçando a indissociabilidade entre teoria e prática.

As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir nela. (PIMENTA, 2012, P.28)

Fonte para uma boa compreensão sobre a reflexão na atividade prática docente, Schön teve suas ideias difusas quando propôs três conceitos sobre a formação do professor. Para ele, devem ser valorizadas a experiência, a reflexão na experiência e o conhecimento tácito. Nesta lógica, o hábito do professor configura-se como conhecimento tácito, interiorizado a partir de experiências pessoais e, que por serem insuficientes mediante os desafios rotineiros da sala de aula, levarão o professor a construir novos caminhos, a buscar novas soluções, denominado por *reflexão na ação*.

A reflexão-sobre-a-ação, por sua vez, consiste no exercício reflexivo posterior à ação, ou seja, o professor analisa e compreende a prática após sua ação, possibilitando, se necessário, sua construção. Este repertório de experiências será mobilizado pelo professor sempre que se deparar com situações semelhantes e, quando este repertório se tornar insuficiente, novamente por meio de análises, reflexões, investigações e diálogo com novas perspectivas, buscará respostas aos desafios atuais, a este processo, ele denomina *reflexão sobre a reflexão na ação*, criando assim, perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais.

Os saberes sobre educação e sobre pedagogia adquiridos nos cursos de formação inicial se revelam insuficientes para corresponder às peculiaridades demandadas pela prática docente. Decorre daí a importância de um trabalho de formação articulado entre as instituições de ensino e as escolas. Este trabalho coletivo propicia aos professores envolvidos neste processo a aquisição de uma multiplicidade de caminhos para o trabalho de sala de aula e ganhos valiosos a educação. Isto porque a escola e a sala de aula em especial, são espaços de aprendizagem e de construção do conhecimento não só do aluno, mas muito também do professor. Assim, entendemos que conhecimento é uma construção em permanente movimento. Por sua vez, neste movimento constante, está o professor, logo, em permanente *desenvolvimento profissional*.

Sendo assim, faz-se pertinente trazer para esta discussão que ensinar não implica apenas em transmitir conhecimentos em salas de aula, inclui também “criar possibilidades para a sua produção ou construção, como preconizou Paulo Freire (1996). Em nossa atuação como professor formador de professores, estamos convictos de que nosso papel é dotar nossos iniciantes de competências que os auxilie a administrar as tensões, construir as mediações entre práticas e saberes, desempenhar a tarefa de ensinar, ensinar de diferentes formas com vistas a garantir a escolarização dos alunos. Nossa intenção é boa, mas nem de boas intenções se faz formação de professores. Devemos considerar os saberes já consolidados na prática como atividade direcionada e contextualizada; na prática do saber; e no saber da prática.

Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas em diversos níveis e situar, a partir dos saberes

e das práticas, os pontos em que podem se articular lógicas que são heterogêneas. Neste contexto, não está em jogo somente uma relação de eficácia e eficiência, mas a construção de uma identidade profissional.

Diante do que foi exposto, é possível compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao desenvolvimento pessoal e profissional, aos saberes adquiridos nos mais variados momentos da vida pessoal ou profissional.

É possível também compreender das discussões e dos resultados das pesquisas que elas apontam para a importância de se considerar nos processos formativos e de desenvolvimento profissional parcerias entre a comunidade científica, professores formadores e os professores inseridos no contexto da sala de aula.

Mizukami (2005/2006) afirma que são evidentes, no cenário brasileiro, investimentos quanto à elaboração, implementação e acompanhamento de políticas educacionais voltadas à formação de professores e que a ênfase recai sobre os processos de formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica. A autora aponta alguns aspectos que deveriam ser considerados nas políticas públicas educacionais, a saber: uma base flexível e sólida de conhecimentos que oportunize ao professor formador: criar situações e experiências que forneçam ao futuro professor condições de aprender a ensinar das mais diferentes formas a diferentes alunos em variados contextos; construir comunidades de aprendizagem, abrangendo professores formadores das instituições de ensino superior e professores da escola objetivando o desenvolvimento da profissão docente; construir um processo contínuo e sistemático de investigação, atitude investigativa, questionando suas suposições e de seus pares no intuito de compor um conhecimento local e público apropriado a contextos de mudança.

De acordo com Mizukami, tanto a universidade quanto a escola são agências formadoras, competindo à universidade os domínios da teoria e à escola os domínios da prática, que se entrelaçam em diferentes momentos no desenvolvimento profissional. Defende a parceria entre universidades e escolas públicas e, considerando que os professores ocupam posição central nas reformas educacionais, os professores formadores seriam em decorrência, os pilares de novas reformas educacionais. Para Mizukami, “os formadores devem estar envolvidos com o projeto político pedagógico do curso, construir parcerias com as escolas e setores da comunidade, trabalhar coletivamente e de forma integrada”. (p. 07).

Uma formação para a docência voltada para a investigação ajuda os professores a aprender como olhar para o mundo em diferentes perspectivas, incluindo a dos alunos que são dotados de experiências diferentes das dos professores, tendo muito o que aprender com eles. Aprender a alcançar os alunos, tanto os fáceis quanto os difíceis, requer romper barreiras, atravessar fronteiras, desenvolver por meio de estudos, reflexão, experiência e investigação, a capacidade de entendê-los, compreendê-los.

A qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras tem sido uma preocupação há décadas. No entanto, tal constatação é tão antiga quanto o problema, evidenciado nos resultados obtidos nos exames nacionais e pesquisas quantitativas. Uma série de fatores são apontados como responsáveis por essas condições, inclusive a formação de professores e suas condições de trabalho.

Essa constatação evidencia a imperiosidade de políticas voltadas aos professores iniciantes. Levando em conta que nos primeiros anos de docência, na transição de estudantes a professores, os principiantes passam por um período choque da realidade, que não raro é marcado pelo “o estágio da sobrevivência”. (HUBERMAN, 1995).

Essa é uma fase crucial do ciclo profissional porque os principiantes têm de, ao mesmo tempo, ensinar e aprender a ensinar, uma vez que há certos comportamentos que só podem ser aprendidos em situações práticas (2001, FEIMAN, *apud* MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9).

André (2012) defende que, se as maiores taxas de evasão dos docentes acontecem nos anos iniciais da carreira, se esse é “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal” (MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9), é imprescindível a existência de programas que ofereçam capacitação, suporte e acompanhamento.

ALGUNS APONTAMENTOS

Muitos são os desafios enfrentados pelos iniciantes, eles precisam ‘sobreviver’ às impetuosidades características da atuação. Segundo Marcelo García (2011, p.9), eles precisam conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; continuar a construir sua identidade profissional; manter-se em permanente desenvolvimento profissional.

A formação para a docência não se encerra com a conclusão da graduação, nos referimos aqui, ao desenvolvimento profissional, portanto, o docente está em formação contínua. Cabe aos órgãos gestores da educação conceber programas e criar condições que favoreçam a transição de estudante a professor, a inserção profissional, ações formativas continuadas, adequar os saberes e competências.

Vale lembrar que pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas sobre as modalidades e práticas de formação continuada, constatam que parece não haver muita preocupação com a inserção dos iniciantes na docência por parte dos governos, uma vez que “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes” (IMBERNÓN, 2006, p. 44).

Em contrapartida, as pesquisas detectaram iniciativas de apoio ao professor iniciante. Estes programas estabelecem uma parceria entre a universidade e a escola, com a intenção de oferecer melhor preparo aos futuros docentes, favorecendo sua inserção no magistério.

Analisamos as políticas públicas, bem como os saberes necessários à docência no ponto de vista de muitos autores, onde os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Eles constituem hoje a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo. O professor é a somatória de todas as suas experiências e estas se traduzem em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. F. R. **A experiência do programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo: a resignificação dos estágios no curso de Pedagogia.** (Relatório de pesquisa pós doutoral). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 145, p.112-129, janeiro/abril 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: 11/07/2015.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, setembro/dezembro 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 11/07/2015.

BROTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro/2003. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf>>. Acesso em: 20/03/2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, v. 13 n. 37 jan/abr. 2008, p. 57-186. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em 10/07/2015.

_____. **Políticas e práticas de formação de professores**: Perspectivas no Brasil. Junqueira & Marin Editores. Campinas, SP, XVI ENDIPE: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf>. Acesso em 10/07/2015.

_____.; BARRETO E. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Relatório de Pesquisa. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682POR.pdf>>. Acesso em 10/07/2015.

_____.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em 10/07/2015.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Políticas de inserción en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52). Disponível em <http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/4_doc52_inserciondocencia_2011.pdf>. Acesso em 22/07/2015.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência**: professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3106/2046>>. Acesso em: 10/07/2015.

_____. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

_____. et al. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo, Campinas, 1995.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **A política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**. 2002. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>>. Acesso em: 10/07/2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado de. **Constituição (1967)**. Constituição do Estado de São Paulo. Diário Oficial do estado de São Paulo, São Paulo, 6 out. 1989. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/leis/constituicoes/constituicoes-antiores/constituicao-estadual-1967/>>. Acesso em: 10/07/2015.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 20/03/2016.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, 1987. p. 1-22. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em 10/07/2015.

SILVA, Jr., J. dos R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, n. 24, set/out/nov/dez,

2003, p. 78-94. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a07>>. Acesso em 10/07/2015.

TANCREDI, R. M. S. P. Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco. **Revista Exitus**, v. 3, p. 1-21, 2013.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma discussão. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2009. v. 1.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 20/03/2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Formar Pesquisadores Interdisciplinares Form Reserchears Interdisciplinary¹

Ivani Catarina Arantes Fazenda², Mariana Aranha Moreira José³, Carlos Alberto Moreira dos Santos⁴

²Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP. Coordenadora do GEPI: Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (jfazenda@uol.com.br).

³Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (profa.maaranha@gmail.com).

⁴ Professor do Programa de Pós-Graduação em Projetos Educacionais de Ciências da Escola de Engenharia de Lorena – EEL/USP (cams@demar.eel.usp.br).

Recebido em 20 de outubro de 2015; Aceito em 07 de dezembro de 2015.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as questões da Interdisciplinaridade a partir do desafio encontrado nos últimos quarenta anos em formar pesquisadores interdisciplinares. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na década de 1970, é visível o esforço que vem se fazendo na tentativa de se efetivar currículos e práticas interdisciplinares, com vistas à superação da fragmentação do conhecimento e a integração dos saberes. No entanto, há que se pensar, também, sobre os aspectos que envolvem a formação do pesquisador interdisciplinar, a partir dos seguintes questionamentos: o que é ser interdisciplinar? O que é atitude interdisciplinar? Como se formam pesquisadores interdisciplinares? Acredita-se que este é um processo que se constrói na ambiguidade da parceria e da solidão. O pesquisador caminha em direção a um saber ser interdisciplinar na medida em que se torna parceiro de seus colegas, também pesquisadores, e, juntos, passam a refletir, a estudar e a planejar coletivamente sobre suas pesquisas na mesma medida em que se recolhem no silêncio de seus espaços e se dedicam a escrever solitariamente sobre tudo o que pensaram, viram e coletaram. Este exercício requer a abertura para a crítica, para a exposição, no sentido de permitirem que seu trabalho seja posto à prova, a fim de que os saberes nele revelados possam ser considerados, de fato, interdisciplinares.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação de Pesquisadores. Atitude interdisciplinar.

Abstract

This paper aims to reflect on the issues of interdisciplinarity from the challenge faced in the last forty years to train interdisciplinary researchers. Since the enactment of the Law of Guidelines and Bases of National Education, in the 1970s, the effort is visible which has been doing in trying to be effective curricula and interdisciplinary practices, with a view to overcoming the knowledge fragmentation and integration of knowledge. However, we have to think also about the aspects that involve the formation of interdisciplinary researcher, from the following questions: what is to be interdisciplinary? What is interdisciplinary attitude? How are interdisciplinary researchers? It is believed that this is a process that builds on the ambiguity of the partnership and loneliness. The researcher moves towards a knowledge be interdisciplinary in that it becomes partner of his colleagues, also researchers, and together they start to reflect, to study and collectively plan on their research to the same extent that they gather in silence their spaces and are dedicated to solitary writing about everything they thought they saw, and collected. This exercise requires opening for criticism, for display, to allow their work to be put to the test, so that the knowledge revealed it can be considered, in fact, interdisciplinary.

Keywords: Interdisciplinarity. Reserchears form. Interdisciplinary attitude.

¹ Este artigo foi adaptado da versão preliminar apresentada no XII Congresso Nacional de Educação – Educere 2015, na Mesa Redonda: Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir.

INTRODUÇÃO

No início da década de 70, com a mobilização da OCDE para a necessidade de se instaurar uma perspectiva interdisciplinar para a ciência, escritos e pesquisas sobre teoria, prática e pesquisa interdisciplinar eram considerados bastante incipientes. Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional naquela época (redigida em 1971) se esforçasse em propor a Interdisciplinaridade como proposta para a Educação no país, muito pouco foi, de fato, realizado (FAZENDA, 1994; 2001; 2008; 2014).

No entanto, pesquisas foram aos poucos se consolidando e puderam comprovar o longo percurso de superação do dilema de efetivação de práticas e pesquisas interdisciplinares. Sustentadas por um referencial teórico cada vez mais consistente, capaz de subsidiá-las e permitir novas e atuais reconstruções, as pesquisas foram aos poucos amparadas na consciência de que um novo paradigma, mais simples e mais complexo, surgia a cada dia e a cada prática, como apontavam Gusdorf (1987), Pineau (2000), Nicolescu (2000) e Morin (2008).

Tais estudos apontaram a necessidade de uma teoria interdisciplinar que compreendesse as dimensões científica, profissional, metodológica e prática, a fim de que o referencial teórico aqui abordado adquirisse legitimidade (FAZENDA, 2014). A perspectiva científica da interdisciplinaridade apresenta-se ancorada em princípios teóricos próprios da fenomenologia, já a profissional considera os diversos níveis de atuação. A abordagem metodológica apresenta-se consciente de que o modo como as práticas se constroem e de como as pesquisas são pensadas e realizadas definem os resultados e a prática, por fim, percebe que todo o discurso necessita ser coerente com as ações.

Este trabalho tem por objetivo analisar os resultados desses quase quarenta anos de construções sobre teoria, prática e pesquisa interdisciplinar. Para isso, discorrerá sobre o referencial teórico que sustenta e orienta o conceito de Interdisciplinaridade, apresentará uma síntese dos principais atributos metodológicos sobre os quais as pesquisas em interdisciplinaridade são realizadas e procurará apresentar os resultados – sempre preliminares – que tais pesquisas têm apontado ao longo dos anos.

Parte-se do pressuposto de que a pesquisa possui um caráter subversivo e polêmico, na medida em que pressupõe que ela tem o dever moral de propor e realizar sentido. “Porque esta é a única direção que pode oferecer a garantia de evitar as interpretações subtendidas, a hegemonia de uma doxa pedagógica, o discurso complacente, organizando a felicidade por decreto” (FAZENDA, 2014, p. 15).

INTERDISCIPLINARIDADE: CLARIFICANDO CONCEITOS

Inicialmente é preciso considerar que se a primeira definição que se tem sobre Interdisciplinaridade é compreendida apenas como junção de disciplinas, cabe pensá-la unicamente sob a perspectiva da formatação de uma grade curricular. No entanto, se ela for compreendida como atitude de ousadia e busca diante das questões do conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores e pesquisadores (FAZENDA, 2008).

A prática e a pesquisa interdisciplinar alicerçam-se na abertura à compreensão dos aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Isso só é possível a partir de uma profunda imersão no trabalho cotidiano, ou seja, na própria prática do docente e do pesquisador.

Nos últimos anos de pesquisa, teóricos como Gauthier (2004), Pineau (2000) e Ricoeur (1983), por exemplo, apontam a importância do uso de metáforas, sobretudo na construção de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Estes parceiros ensinam que a linguagem metafórica não se reduz apenas à substituição

de um termo por outro, mas que apontam um sentido vivificado sobre a realidade apresentada. Como Ricoeur (1983, p. 459), acredita-se que “[...] a metáfora é viva pelo fato de inscrever o impulso da imaginação num ‘pensar mais’ ao nível do conceito”, constituindo “a alma da interpretação”.

Tem-se cada vez mais convicção de que a metáfora que subsidia a pesquisa e a prática interdisciplinar é a metáfora do olhar. Um olhar em camadas que procura desvendar cada uma das dimensões que envolvem o objeto de pesquisa ou, no caso da formação de professores, as práticas pedagógicas.

Ancorado no aporte da fenomenologia, esse olhar sobre o qual se reporta não é um olhar unilateral, mas um olhar multifocal e multifacetado, que procura compreender a maior variedade possível de imagens e informações. É um olhar carregado de intencionalidade e desejo. Como bem afirma Gaeta (2001, p. 224): “[...] é um olhar de dentro para fora e de fora para dentro, para os lados para os outros. Um olhar que desvenda os olhos [...]. Um olhar que transcende as regras e as disciplinas [...]. Um olhar inflado de querer mais, um olhar que recusa a cegueira da consciência”.

No final da década de 1990, às vésperas do início do novo milênio, percebe-se um aprofundamento nos estudos sobre os princípios que subsidiam a prática docente interdisciplinar (FAZENDA, 2001). Para isso, resgatam-se todas as pesquisas concluídas e em andamento, todas alicerçadas em práticas construídas e refletidas intencionalmente em quinze anos de atividades no Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI)¹, àquela época. Verbetes foram construídos a fim de por em evidência que a análise conceitual permite a compreensão de elementos interpretativos do cotidiano, entendendo que a linguagem, em suas diferentes modalidades de expressão e comunicação, precisa ser compreendida de fato, já que é também reflexiva e corporal.

À esta época, concluiu-se que a efetivação de uma teoria e prática interdisciplinar exigia a subsistência de cinco princípios: humildade, coerência, espera, respeito e desapego (FAZENDA, 2001). Alguns atributos são próprios, determinam ou identificam esses princípios. São eles a afetividade e a ousadia, que impelem às trocas intersubjetivas e às parcerias.

Estes princípios passaram a nortear pesquisas e práticas nas mais diversas áreas de conhecimento e atuação, sempre considerando a condição essencial de se compreender a totalidade que envolve o conhecimento e a atuação do sujeito.

Acredita-se que a interdisciplinaridade se pauta em uma ação em movimento (FAZENDA, 2001). Esse movimento, por sua vez, só pode ser percebido em sua natureza ambígua, tendo a metamorfose e a incerteza como pressupostos. Ao colocar a dúvida como elemento central e disparador das pesquisas, o pesquisador interdisciplinar se mantém aberto ao risco do novo, considerando um universo de possibilidades, muitas vezes diverso daquele para o qual se preparou e planejou no início da pesquisa.

Há que se considerar que todo projeto interdisciplinar competente nasce de um *lócus* bem delimitado. Portanto, é fundamental contextualizar para conhecer. Esta contextualização exige uma recuperação da memória em suas diferentes potencialidades, considerando os espaços e os tempos nos quais se aprende.

Nóvoa (2000), Josso (2004) e Pineau (2000) são parceiros na construção de estudos e investigações sobre a importância da memória para a construção ontológica e conceitual das pesquisas em interdisciplinaridade. Os estudos das Histórias de Vida, das Biografias e Auto-biografias encontram espaços privilegiados de descoberta do pesquisador do que se denomina “pesquisa de uma vida inteira” (FAZENDA, 2014).

1 O GEPI, Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade, foi criado em meados da década de 1980 na PUC/SP como parte da Linha de Pesquisa “Interdisciplinaridade” no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo com o objetivo de discutir as pesquisas e práticas sobre Interdisciplinaridade construídas no Brasil e no mundo.

Cabe ainda destacar que a pesquisa interdisciplinar procura fomentar no pesquisador o desejo de encontrar vestígios, os quais não se apresentam como verdades acabadas, mas como lampejos de verdade. Cabe ao investigador decifrar e reordenar estes lampejos para intuir o que seria a verdade em si, o fenômeno como ele se apresenta e, a partir de então, verificar quais os indícios do caminho a seguir.

Pretende-se, portanto, continuar introduzindo formas diferenciadas de intervenção educativa, que re-conhecem as possibilidades de trânsito entre os saberes e entre as pessoas que os constroem se constituem em possibilidades concretas de se materializar o que, ao longo dos anos, sonhou-se como educação interdisciplinar e que, muitos ao redor do mundo, têm denominado educação transdisciplinar.

UM OLHAR SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO DE CONSTRUÇÃO DAS PESQUISAS EM INTERDISCIPLINARIDADE

O trabalho de orientação de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado na Linha de Pesquisa “Interdisciplinaridade” no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP tem como referenciais os seguintes questionamentos:

- a) O que significa ser interdisciplinar?
- b) Que atitude a interdisciplinaridade exige de um pesquisador?
- c) Como é formar um pesquisador para ser interdisciplinar?

A fim de responder estes questionamentos, sobre os quais os pesquisadores tem se deparado cotidianamente, procurou-se analisar o movimento de construção das mais de cem teses e dissertações orientadas nesta Linha de Pesquisa, a partir dos registros dos próprios pesquisadores e de quatro indicadores: ser interdisciplinar, atitude interdisciplinar, a prática de formar o pesquisador para ser interdisciplinar e a importância do grupo na efetivação de um processo de pesquisa interdisciplinar.

Acredita-se que a pesquisa interdisciplinar adquire caminhos não convencionais, ampliando também a discussão sobre a tese-livro ou livro-tese (FAZENDA; SOARES, 1992). Os percursos metodológicos adquirem legitimidade na medida em que clarificam seus problemas de pesquisa e envolvem esforços coerentes para tentar resolvê-los. Seu fim não é mais ou tão importante quanto o percurso. O percurso é o segredo.

Muito do segredo metodológico das pesquisas em Interdisciplinaridade está na ambiguidade da parceria e da solidão. Este movimento complexo exige um profundo comprometimento do pesquisador com seus parceiros do grupo de pesquisa, em que uns orientam os outros, complementam, discutem, discordam e constroem novos saberes ao mesmo tempo em que se isolam no interior de seus quartos no processo solitário da escrita de sua própria pesquisa.

Ao mesmo tempo em que observa-se que o percurso do pesquisador é extremamente solitário, comprovamos que ele também é, concomitantemente, realizado em parceria. Esta é a ambiguidade própria da Interdisciplinaridade. A lógica do “ou” é substituída pela lógica do “e”. A pesquisa é solitária e coletiva, ao mesmo tempo. É certeza e dúvida. É conceito e prática. É conclusiva e reticente. Percebe-se que a lógica da solidão e parceria da pesquisa interdisciplinar se concretiza na inserção do pesquisador nos grupos de pesquisa desde o princípio de suas atividades. O movimento de participação nas discussões coletivas dos grupos de pesquisa constroem redes de parceria conceitual, prática e ontológica ao mesmo tempo em que subsidiam e exigem do pesquisador momentos de solidão, necessários para as construções e reflexões individuais.

O processo de coleta dos dados, construção e reconstrução teórica, análise, interpretação e discussão

não obedecem a procedimentos lineares. Ao contrário, os processos de pesquisa interdisciplinar encontram-se situados na “[...] ambiguidade e complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrono com muita coisa que está além ou aquém dele [...]” (SANTOS, 2010, p. 15). Por isso a fundamental importância da parceria e da solidão, ambas revestidas da intencionalidade e coerência a que a pesquisa se destina.

PRINCIPAIS RESULTADOS DAS PESQUISAS EM INTERDISCIPLINARIDADE

Nas questões da Interdisciplinaridade é tão necessário e possível planejar quanto imaginar, o que impede a previsão do que será produzido, em quantidade ou intensidade. O processo de interação permite gerar conceitos novos e mais fortes, caminhar na ambiguidade, entre a força avassaladora das transformações e os momentos de profundo recolhimento e espera (FAZENDA, 2001).

A formação à Interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios), pela Interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a Interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar. Exige um processo de clarificação conceitual que requer um alto grau de amadurecimento intelectual e prático, uma aquisição no processo reflexivo que vai além do simples nível de abstração, mas requer uma devida utilização de metáforas e sensibilizações.

Os fundamentos conceituais advindos dessa capacidade adquirida influirão na maneira de orientar tanto a pesquisa quanto a intervenção do professor-pesquisador que recorrer à interdisciplinaridade. Muito mais que acreditar que a Interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, os estudos mostram que uma sólida formação em Interdisciplinaridade encontra-se extremamente acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada.

SER INTERDISCIPLINAR

As discussões nos últimos anos têm caminhado em direção à formação do pesquisador interdisciplinar, muito mais do que conhecedor dos conceitos e das relações entre os saberes ou fazer conexões entre as diversas disciplinas.

Fundamentalmente a partir dos estudos de Lenoir (2005-2006), a consciência de que o próprio conceito de Interdisciplinaridade adquire significados bastante polissêmicos a partir da cultura do lugar onde é estudado, os estudos são direcionados com mais clareza ao considerar que, para habitar nesta seara é necessário, antes de tudo, ser interdisciplinar.

Lenoir (2005-2006) aponta que países de tradição cultural francesa tendem a focar seus estudos em Interdisciplinaridade a partir de uma perspectiva mais epistemológica, focada na construção e no aprofundamento de estudos conceituais. Já países de tradição cultural anglo-saxônica, tendem a priorizar estudos que revelem as práticas interdisciplinares como prioridade de estudo e atenção. E, em contrapartida, afirma que no Brasil, há uma tendência em, ao mesmo tempo em que se considera as questões conceituais e práticas, dá-se igual relevância às dimensão ontológica do pesquisador, considerando-o em sua pessoa e em seu agir.

Sob este aspecto, as pesquisas construídas ao longo dos últimos anos na Interdisciplinaridade têm procurado permitir que seus pesquisadores descubram talentos não visíveis, mas que a sensibilidade é capaz de nos mostrar. Por isso, a importância da conexão com a Arte em todos os âmbitos de discussão e vivência. É um projeto de vida no qual professor e pesquisador se lançam a projetos maiores.

A formação do ser interdisciplinar reveste-se de intencionalidade, comunica experiências. Atribui sentido e direção provisórios, reconfigura discursos e vivencia paradoxos. Ser interdisciplinar é saber perguntar.

Acredita-se que perguntar ou olhar o fenômeno sob múltiplos aspectos altera a forma e a investigação do conceito. O conceito ganha significado e força no exercício de suas possibilidades: dentro de um espaço, um tempo e uma história próprio do lugar e da cultura onde o pesquisador está inserido.

Contextualizada, a pergunta ganha novos sentidos, há a necessidade de exteriorizar o que passa no nosso interior. Este marcar, do espaço e do tempo, carrega também o toque final do pesquisador.

ATITUDE INTERDISCIPLINAR

A atitude denominada interdisciplinar é construída pelo pesquisador na medida em que se abre aos aspectos ocultos do ato de aprender. Ela orienta a pesquisa para uma dimensão que tenta compreender a totalidade do fenômeno estudado que se camufla em suas diferentes manifestações.

É compromissada com o que faz, pelas escolhas, pelo processo de sedução frente aos conhecimentos. Convida a um novo movimento e exige do pesquisador uma imersão no trabalho cotidiano, na sua prática. É ela que permite que o pesquisador transite entre o movimento de solidão vivido na escrita solitária de sua tese ou dissertação e o movimento de parceria com outros pesquisadores.

É a atitude interdisciplinar que promove a articulação entre os cinco princípios mencionados anteriormente: humildade, coerência, respeito, desapego e espera.

A PRÁTICA DE FORMAR O PESQUISADOR PARA SER INTERDISCIPLINAR

A prática de formar o pesquisador para ser interdisciplinar é construída intencionalmente. É uma atitude aprendida na imersão do assunto e no retorno ao embasamento teórico para a melhor compreensão, cuja forma se organiza sempre e cotidianamente pelo registro.

O registro deve estar focado a partir de uma reflexão meditada sobre a ação, em um tempo silencioso e singular de espera, onde se mesclam as ideias do autor (ou dos autores) às ideias do próprio pesquisador.

Há ainda a importância da organização lógica do pensamento e a do espaço da escrita, a fim de que a marca do autor do texto aconteça. Isso exige uma atividade constante de registrar, ler, reler, revisar o texto, escrever novamente, tantas quantas forem as vezes necessárias ao processo de “limpeza” do texto.

O processo de escrita mostra a história do pesquisador. A construção trabalhada no texto permite que na sua contextualização se esclareçam possíveis equívocos epistemológicos entranhados na ação. Ao mesmo tempo, a diversidade de procedimentos metodológicos pouco explorados precisam ser colocados em evidência a fim de se tornarem cada vez mais claros ao pesquisador e à própria pesquisa.

As pesquisas interdisciplinares auxiliam o pesquisador na escolha do instrumento mais coerente com o que se pretende investigar. Esta coerência procura se entrelaçar não somente com os aspectos conceituais e metodológicos da pesquisa, mas também com os aspectos ontológicos, que lhe garantem significado e sentido.

A IMPORTÂNCIA DO GRUPO NA EFETIVAÇÃO DE UM PROCESSO DE PESQUISA INTERDISCIPLINAR

Os processos de construção da pesquisa interdisciplinar têm apontado que o grupo de pesquisa tem papel fundamental na construção de um saber ser interdisciplinar, por diversos aspectos que podem ser enumerados:

Pelos estudos realizados nas aulas, transcritos em atas, e dos textos socializados por email ou grupos de trabalho;

Pela organização coletiva dos grupos de estudos. Trabalhar no coletivo não só é importante pela riqueza de olhares, mas para a própria convivência entre os pesquisadores;

Pela coerência que mobiliza aspectos ocultos, de uma forma sutil;

Pelo trabalho de coorientação das pesquisas interdisciplinares, no qual o processo instigador da descoberta de novas formas de investigação é marcado pela solidariedade e firmado pelas atitudes de ser e de conhecer;

Pelo fato dos projetos individuais passarem pela reflexão e análises coletivas, redimensionando-se nos seus trajetos e concretizando-se em obras;

Pelo diálogo com autores estudados desvelarem questões ocultas na formação pessoal e profissional do pesquisador; e

Pela ativação da sensibilidade por recursos metodológicos próprios, como a poética, a simbólica e a metafórica, na tentativa de expor aspectos ocultos e descortinar talentos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A lógica que a Interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada em um ato de vontade, em um desejo planejado e construído em liberdade. As pesquisas têm procurado colocar em evidência a urgente necessidade que a atitude interdisciplinar é condição essencial para a constituição do saber ser interdisciplinar e, conseqüentemente, de pesquisas interdisciplinares.

A atitude interdisciplinar, por sua vez, está ancorada nos princípios da humildade, coerência, respeito, espera e desapego, os quais articulam-se entre si.

Humildade para aceitar a necessidade da revisão do seu projeto, incorporando as novas informações que os olhares do grupo propiciarem, aprofundando assim as dimensões da sua pesquisa.

Coerência alicerçada em percepções existenciais e intelectuais, nas quais os saberes se complementam e as práticas externam crenças e convicções.

Respeito ao fazer do outro, que pela reflexão e análise apontem novos rumos para o trabalho, alicerçados a valores éticos, estéticos e culturais.

Desapego ao suspender a própria subjetividade e transcender o texto para poder, de fato, interpretá-lo.

Espera que delinea um tipo de saber que não está em nenhuma parte, porque pertence a todos e a cada um. É um saber construído no coletivo, no ritual do encontro, desenhando ligações entre a organização dos dados da pesquisa e das próprias subjetividades.

O trabalho de orientação para a pesquisa, muito mais de caráter formativo, tem exigido três atributos: preparo, espera e coragem (FAZENDA, 2001). Coragem para nos desencastelar dos muros da academia, para retirar com cuidado o pó das velhas pesquisas, para exercitar com cautela e espera a provocação das mudanças e para nos realimentar com esse trabalho, preparando-nos para pesquisas muito mais ousadas.

Na vivência da ambiguidade, solidão e parceria se constituem no segredo de muitas das pesquisas em Interdisciplinaridade. É no grupo de pesquisas que os movimentos complexos de solidariedade, escura, respeito, espera e desapego se concretizam e desvelam a coerência necessária para que os textos surjam. É neste movimento de ir e vir que as perguntas se constituem e que os procedimentos metodológicos passam a ganhar força, cada vez mais enraizados em referenciais teóricos consistentes, forjados e refeitos na reflexão e na crítica, sempre sustentados pelo acolhimento.

REFERÊNCIAS

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- _____. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. (Org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; SOARES, Magda. Metodologias não convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GAETA, Cecília. Olhar. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p.222-224.
- GAUTHIER, Jacques Z. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da socio-poética. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP, n.25, p.127-142, jan/fev/mar/abr, 2004.
- GUSDORF, George. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-curriculum**. São Paulo, v.1, n.1, dez-jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 01/08/2015.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- NÓVOA, Antonio. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.
- PINEAU, Gaston. O sentido do sentido. IN: NICOLESCU, Basarab (Org.). **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.
- RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Porto: Rés, 1983.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

Transmissão de saber e reforma disciplinar em escolas em prisões
Memória e construção subjetiva
Transmitting knowledge and discipline in prison reform schools
Memory and subjective construction

Francisco Ramos de Farias¹, Lobelia da Silva Faceira²

¹ Bacharel e Psicólogo pela UFRJ, Especialista em Psicologia Clínica pela UFRJ, Mestre em Psicologia, área Motivação e Aprendizagem pela FGV - RJ e Doutor em Psicologia, área Psicologia Cognitiva, pela FGV - RJ. UNIRIO, RJ, Brasil.

² Serviço Social pela UCB, mestre em Serviço Social e Doutora em Educação pela PUC-RJ. UNIRIO, RJ, Brasil.

Recebido em 10 de março de 2016; Aceito em 20 de abril de 2016.

Resumo

O artigo analisa a transmissão do saber no âmbito das escolas prisionais, destacando a memória social das prisões, como espaço de punição e educação, e o ato de transmissão do saber como possibilidade de coerção ou criação de subjetividade. Refletir sobre a educação em espaços prisionais é tentar desvendar as transformações possíveis desenhadas em um lugar, a priori, marcado pelo controle e pela estaticidade; compreendendo o cotidiano como um campo de forças em luta, onde é possível desenvolver alternativas de vida em termos de criação, e não simplesmente a reprodução de práticas naturalizadas. O artigo analisa a transmissão de saber no âmbito da escola em prisão, como um tipo de experiência atravessada pela singularidade, edificada em rastros de memória.

Palavras-chave: Memória social. Educação. Prisão. Transmissão de saber.

Abstract

The article analyzes the transmission of knowledge in the context of prison schools, highlighting the social memory of prisons as punishment and education space, and the act of transmitting knowledge as possibility of coercion or creation of subjectivity. Reflecting on education in prison spaces is trying to unravel the possible transformations in a place designed a priori labeled for control and stateness; comprising everyday as a field of forces in the fight, where it is possible to develop alternative of life in terms of creating and not simply the reproduction of naturalized practices. The article analyzes the transmission of knowledge within the school in prison, as a kind of experience straddles the uniqueness, built in memory traces.

Keywords: Social memory. Education. Prison. Transmitting knowledge.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a questão do acesso ao saber, as instituições escolares em prisões, é lançar mão da triologia de operações seculares: ensinar, transmitir o saber e amor ao ofício. O ser professor, no ofício de transmissão do saber, situa uma escolha referida à história e ao desejo. Isso requer, do professor, remontar seu pensamento ao lugar de aluno de outrora e igualmente, ao lugar de quem testemunha um ofício. Para tanto, produz a tessitura própria de uma escrita, sendo o desejo a mola nesse processo. Quer dizer, trata-se de entender o desejo na acepção de agitação do espírito que move o sujeito pela aspiração à felicidade e ao Bem, pois, “quando uma coisa se nos apresenta como boa em relação a nós, isto é, como nos sendo conveniente, isso nos leva a ter amor por ela” (DESCARTES, 1973, p. 252). Eis o pórtico por meio do qual se envereda em direção ao saber. Cabe, antes de prosseguir, uma dupla advertência: a palavra saber relaciona-se com sabor e o ofício de transmissão do saber vincula-se ao amor. Amor, desejo e saber são evidências que reportam o professor a um outrora referido ao percurso da transmissão e ao um agora na proposta de deixar uma escrita, como um testamento, traçando linhas acerca das ocorrências no contexto da relação professor-aluno. O fato de exercer o ofício de professor supõe pesquisar, deparar com o novo, com o inesperado e improvisar, para posteriormente expor, na intenção de ensinar. Assim, caracterizamos a transmissão como o ofício de sonhar alto realizado com prazer, marcada por uma teia constituída de momentos de glória, de transformação, de êxito, de recuos, de distanciamentos, de desistências e até de desilusões, conforme assinala Barthes (1989):

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; em seguida, vem outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez a idade de outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes (BARTHES, 1989, p. 47)

Essa última modalidade de experiência caracteriza a *Sapientia*, momento em que professor desprende-se do poder, com um pouco de saber. Quer dizer, um pouco de sabedoria, porém com o máximo de sabor possível. Os passos desse processo são necessários à elaboração de ideias no sentido de articulá-las. Por isso, toda escrita, deixada pelas pegadas de um percurso, resulta de um duplo pretexto. Por um lado, destaca-se a questão referente ao lugar do professor e o desejo de transmissão de um ofício que opera pela via do amor e com o amor. Partindo dessa premissa, uma indagação se impõe: o contexto institucional das escolas prisionais apresentaria condições para o processo de transmissão do saber, fundado no amor, de modo a suportar seus atores? Circunscrevemos esse lugar, a escola nos espaços prisionais, salientando que o professor tem de trabalhar as dispersas filigranas do saber que povoam sua memória como um conjunto de ideias e construir uma escrita com um interlocutor: o aluno em privação de liberdade. Este é o outro pretexto que justifica o encontro com a escrita, o que exige um processo de lapidação de pensamentos, no exercício da reflexão. Chegamos ao cerne da questão: por que a escola, em espaços prisionais, estrutura-se em um lugar onde se processa a transmissão de saber, considerando o desencontro entre seus objetivos e os da prisão?

A transmissão é um ato vocacional; requer atenção extrema de um projeto, dedicação de seus atores, explicitação de modalidades de ação e por fim formulação de objetivos. Por isso, o ofício de transmissão encontra-se remetido ao solo impossível dos ideais, ao litoral inabitado dos sonhos e aos campos das ilusões. Assim algo começa, num tempo e num lugar: o lugar onde o professor fez seu *début* como aluno, pode ainda existir em evocação de fatos, mas qualquer retorno seria infrutífero, visto que o acontecimento é somente um vestígio de memória. O tempo se esvai e somente convoca a pensar. Por fim, tem-se de mergulhar nos recônditos mais longínquos e obscuros do lugar do professor no processo de construção do conhecimento e transmissão de saber. No tocante ao saber, há o saber produzido e o saber esperado pois “o saber está, em certo nível, dominado, articulado por necessidades puramente formais, necessidades da escrita” (LACAN, 1992, p. 46). Quer dizer, há a vertente do saber formalizado que um professor tenta transmitir. Todavia, o

aluno obtém algo que o professor não toma como questão principal, no seu ensino: trata-se da paixão do professor pelo saber enquanto descoberta, que, para o aluno, representa uma modalidade de satisfação. Assim, nos deparamos com duas maneiras em lidar com o saber: transmissão e satisfação. Disso deduz-se que o lugar do professor comporta uma vertente informativa, da ordem da satisfação pela descoberta e, outra, a formativa, referida ao saber obtido nesse processo. Por um lado, temos a comunicação do saber e, por outro, a relação do saber com o inconsciente. Nesse ponto, há a expansão dos limites do ensino enquanto um processo que se restringe apenas à transmissão de conteúdos, pois o saber decorrente do processo de transmissão é um meio privilegiado para o sujeito rever seu lugar como ser pensante. A vertente informativa sustenta-se num cálculo balizado no seio das escolas. Sobre a escola passemos às origens e busquemos, na língua grega, o sentido da palavra que significa, fundamentalmente, paragem, repouso ou ocupação de quem se encontra em descanso. Interessante observar que a visão grega de ocupação de quem se encontra em descanso é definida como ocupação sábia, estudiosa ou simplesmente estudo. Daí a escola ser pensada como lugar de estudo, templo onde circula o conhecimento. O sentido da palavra escola em língua latina (*schola*), torna essa significação ainda mais clara: ócio consagrado ao estudo, lição e local onde se ensina. Que a escola é um lugar onde se ensina, não há dúvida.

O ATO DE TRANSMISSÃO

A transmissão, como fenômeno da língua, pressupõe que só há professor quando existirem alunos, em qualquer condição, que possam ouvi-lo, pois este é um processo de trocas mútuas em torno do saber. O fato da existência dos alunos em sua relação de equivocação frente ao saber, garante e sustenta a posição do professor. É neste sentido que a pergunta do professor: a quem dirijo meu ensino?, encontra sua resposta nesse interlocutor que se apresenta coberto por um véu na crença de que é possível apreender o saber. O que este véu encobre é o fato de que o aluno se engana por não saber que o saber é algo que somente se constrói. Construir o saber: tarefa do professor ou do aluno? Digamos que seja tarefa de ambos ou mesmo de nenhum dos dois. Do lado do aluno, o saber construído é somente esperado no professor e não se tem nada que se assemelhe ao saber acumulado. O professor, por sua vez espera, e, é esta sua expectativa e também sua queda, que o aluno responda na condição de aproximação a um ideal, acumulando os conhecimentos que dizem respeito às caminhadas do percurso que transformam alguém, colocando-o no lugar em que dispõe a ensinar. Não obstante, é neste terreno incerto que se aprende alguma coisa e esse é o exercício do professor: descobrir para quem transmite, qual a razão de ser do seu ensino e para que servem os conteúdos que tenta transmitir. Além disso, temos também que mencionar o fato de que a posição do professor frente ao saber, sustenta-se em uma impossibilidade. Contudo, diante dessa complexa questão, há um saber passível de ser transmitido. Chegamos a um impasse para o professor? Certamente que não! No que concerne às trocas, só podemos realizar alguma ação entre aqueles marcados em uma relação dissimétrica. Quer dizer só entra no sistema de trocas quem tem alguma coisa. É preciso ter para partilhar da troca. Aqui encontramos o professor e o aluno como aqueles que dispõem de alguma coisa: o professor não somente transmite algo porque tem alguma coisa a dizer, como também porque há uma disparidade com o aluno a esse respeito. Além do mais, há que salientar que o professor transmite alguma coisa a respeito do saber em função de uma impossibilidade: existe alguma coisa em relação ao saber que é da ordem do intransmissível. É por essas amarras que o professor encontra-se implicado no seu ofício de transmissão.

Podemos, para iniciar nossa reflexão, definir a transmissão como o ato de transmitir, de dar início, de ir em direção ao saber, de posicionar-se frente ao saber-fazer e também ao saber-transmitir. Tem-se na transmissão, por um lado, do lado do professor, uma dimensão própria do ato de transmitir a partir de algo que é esperado pelo aluno. Por outro, há o saber que perpassa tanto o professor, quanto o aluno. Esse é o efeito de transbordamento que se produz no encontro e na caminhada pelas veredas do saber. Isso nos faz pensar que o professor ante o aluno realiza uma promessa circunscrita pelo acontecimento em torno do acesso ao

saber. Quer dizer, o professor sustenta para o aluno que, com relação ao saber, as coisas podem acontecer das formas mais inesperadas possíveis. É nessa esperança construída para o aluno que o professor se institui em uma estrutura que tem o saber como o vértice situado entre a verdade e o conhecimento. Desse modo entende-se que a definição do que seja a função do professor, no ato de transmitir, sustenta-se no impossível que se configura no ensino visto que, é esperado de um professor que ensine, mesmo que esteja ciente da impossibilidade inerente a uma realização dessa empreitada. Mas o que quer dizer isso? Provavelmente, sustentamos que na relação professor-aluno, é esperado que entre em cena um funcionamento devido ao saber, no caso, localizável no professor, pelo menos em termos ideais. Esse saber concerne à singularidade de uma verdade, que por não ser generalizável, tem a estrutura de um saber parcial, portanto inacabado. Dito em outras palavras: no lugar em que é esperado o professor colado ao saber absoluto, tem-se, no ato de transmissão, a aparição do professor denunciando a impossibilidade de totalização em relação ao saber. Por se tratar de algo da ordem do inesgotável e mesmo do surpreendente, o saber sempre transforma. Esse é o nosso encaminhamento para a transmissão. Quer dizer é no ponto em que o desejo esbarra com a lei que surgem, um a um, os impasses que fazem parte do processo de transmissão do saber. É nessa ágora que o professor toma ciência de sua impotência, especialmente, quando vê transparecer, no aluno, o engodo em razão de uma realização plena, pois “deve-se reconhecer a impotência em que se desenvolve ordinariamente a intenção educativa: daí nasce o obstáculo a todo relato válido dos efeitos da educação, visto que aí não se pode admitir a intenção que produziu os resultados (Lacan, 1966, p. 166). Essa é a fachada de cobertura que faz densidade em todo processo de transmissão. Por isso, sabemos que a questão da transmissão é mesmo uma questão fundadora, no sentido da manutenção e garantia dos balizamentos referentes ao saber. Mas o que se transmite? Já fizemos alusão a esse ponto quando assinalamos que o que é passível de ser transmitido somente o é em função de um nada que não se transmite e temos assim “um objeto fascinante, inapreensível, oculto que não pode ser definido como alguma coisa” (Gondar, 1997, p. 302). Assim o que está em jogo na transmissão é um ideal, mas não um ideal suscetível de ser partilhado, igualmente, pelo professor e aluno. O que sustenta o ato de transmissão de saber é um objeto que não pode ser dividido, compartilhado, pois não sendo especularizável não se encontra em um projeto harmônico entre dois, apenas os causa, mas por caminhos diferentes: o professor, por um lado, e o aluno, por outro.

O entendimento do que seja o ofício de ensinar nos coloca diante da temporalidade, uma vez que nos situamos em um agora para podermos falar de um outrora em que houve um aluno para um professor, como também falamos também de um momento passado em que um sujeito decidiu ocupar o lugar de professor. O que estamos retratando é o corte que se produz em termos do acesso ao saber, ou seja: aquele que faz encontro com o saber participa de um acontecimento em função do qual jamais será o mesmo. Pelo fato de o ato de transmissão sugerir uma ruptura, só podemos reconhecer nesse processo a descontinuidade, sendo essa a estrutura da arte de ensinar. Essa é a marcação que se opera em função da introdução de saber. Desse modo, o ato de transmissão configura um momento fundador. Isso que dizer que iniciar um processo de transmissão de saber é a posta em prática de uma vocação (e nesse sentido temos o amor) e também de uma decisão a enveredar por trilhas que não possuem qualquer fixidez. Essa é a opção em produzir algo em termos de singularidade, condição de existência do professor. Mesmo que o processo tenha certas nuances de universalidade, o modo de realizá-lo é próprio de cada um, pois depende especialmente da matriz constituída pelo encontro, duplamente marcado pelo amor, entre professor (amor ao trabalho) e aluno (amor ao saber). É pela via do amor que o professor compromete-se e acaba também por responsabilizar-se com o que faz a ponto de incluir o aluno nesse circuito.

Sabemos que essa tarefa não é tão fácil, uma vez que o professor sabe (e sabe muito bem) que é ilusória a permanência do aluno, ou seja, o professor vive o tempo que se encontra na iminência de se acabar. Isso porque a posição do aluno é de uma busca que não se realiza com qualquer professor que seja. Além do mais aquele sujeito que faz sua aparição em função da vontade de saber vai ser destituído, cabendo ao professor

somente a solidão, já que deve possibilitar ao aluno superar-se para empreender novas e contínuas buscas. Apesar de tudo uma coisa fica: aquilo que ocorreu devido ao amor resistirá a todas as intempéries e jamais se apagará. Nossa inquietação centra-se no fato daquilo que ocorre na transmissão de conhecimentos, precisamente na teorização que circunscreve o processo em que um sujeito revela indícios de mutabilidade pelo acesso ao saber. Como circunscrever esse processo no âmbito das escolas em prisão? O saber, como saber obtido, tem um alcance preciso, demarcando um limite em que um transbordar próprio ao desejo se mostra. Com isso, é fundamental que se faça menção aos efeitos produzidos pelo saber que ultrapassa os umbrais estabelecidos pelos ditames do ensino informativo. Como se processam essas duas vertentes nas escolas em prisões?

Começamos sinalizando um lado da questão: o professor encontra-se numa oscilação, ora se ocupando da criação de condições para o atravessamento do aluno pelo acesso ao saber e, assim firmando-se no lugar de mestre, ora impulsionado pelo seu desejo quando possibilita a alguém transformar-se pelo saber. Disso podemos depreender que o professor transmite um saber e demonstra um sabor especial ao fazê-lo, pondo em prática as marcas de um processo no qual se descobriu e tomou a decisão para enveredar por caminhos sinuosos da escrita. O que o professor traz à cena um acontecimento, deixando transparecer que, num tempo distante, fez descobertas. A descoberta, pelo professor, é um processo em que a comunicação de um saber instituído não tem lugar devido à moção do amor ao ofício. Assim, estamos diante de um paradoxo dialético na situação de transmissão de saber: de um lado, o professor ao tentar transmitir uma coisa; do outro, um aluno que se confronta com o saber transmitido, na direção de um saber ideal. Esse último chega ao aluno sem que seja ensinado pelo professor. Essa dinâmica escapa ao controle do sistema prisional, ou seja, o processo de transmissão transpõe, simultaneamente professor e aluno para espaços que ultrapassam os muros do cárcere. Esse processo acontece da seguinte maneira: o aluno obtém, na sua relação com o professor, algo transmitido, e um encaminhamento em termos de uma forma de pensar, do prazer em função do acesso ao saber e da esperança de transformação pela invenção. Então, o que faz o professor face ao encontro com o aluno, no sistema prisional? Sabemos que há limite na ação do professor quando representa um lugar desejado, um ideal a ser alcançado e até mesmo uma autoridade que lhe é conferida pelo saber. Constatamos que, no processo de transmissão, encontram-se em jogo dois tipos de saber: a) o saber do aluno, ou seja, tudo o que descobre sua condição de sujeito enquanto movido pela curiosidade, e, b) um saber estruturado passível de ser veiculado nos espaços destinados para tal fim. Esses dois saberes se articulam. Que fazem, aluno e o professor, com esses dois tipos de saberes? Descubram coisas. Essas modalidades do saber constituem-se como os dois pilares do processo de transmissão, em que o elemento essencial é menos o conteúdo transmitido do que a atitude daquele que se dispõe a transmiti-lo. Trata-se de um saber sobre o lugar no qual o desejo aciona o professor rumo à transmissão e o porquê dessa escolha. Essa incursão acerca da transmissão apresenta-se, no contexto dessa reflexão, como um fundamento para entender o processo educativo que acontece nas escolas em prisões. Antes porém é preciso enfocar a educação como o processo constitutivo da subjetividade, fundamento importante na emancipação do homem, além de ser também instrumento de transformação social. Ainda cabe ressaltar sua função como elemento indispensável na garantia dos direitos humanos em termos de esclarecimento. Em consonância com as prerrogativas da Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 205, encontramos a determinação de que a educação é um direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988). Com base nessa premissa emergem os discursos que valorizam a educação, bem como sua necessidade na constituição psíquica e na formação dos laços sociais. Ainda discorrendo sobre o conteúdo do referido artigo, depreende-se a recomendação acerca da igualdade de tratamento perante à lei, especialmente em relação ao direito à vida e à liberdade, como garantia fundamental do homem. Imbuídos do espírito das indicações desse artigo, deslocamos nossa atenção para a educação que tem lugar nos espaços privativos de liberdade. Porém, antes devemos situar a prisão, no sentido de ser uma instituição com representação no imaginário social desde as mais remotas épocas.

A prisão tem histórias e memórias. Concebida como espaço de detenção para o sujeito aguardar um castigo considerado exemplar em termos de alertar a todos contra a repetição do ato, passou, a partir da modernidade, a ser espaço de punição, visando primordialmente a recuperação do homem pelo arrependimento da culpa em razão da infração cometida. Quer dizer, a prisão funcionava como um lugar de detenção para suspeitos que se encontravam em processo de julgamento ou para condenados que aguardavam a execução da sentença. Cabe salientar que a temporalidade de permanência na prisão não estava imbuída das funções de castigo e controle social. O castigo decorria da aplicação de mecanismos como a execução pública, o espancamento público, trabalhos ou o desterro. Os locais que detinham os presos, incluindo cárceres privados em meio rural, não tinham sequer registros da entradas e saídas dos presos: havia uma preocupação com o processo de execução da sentença. Esse cenário passou, principalmente, por duas grandes mudanças. Em primeiro lugar, o alarde contra as condições desumanas aprovou medidas para melhorar as condições dos espaços prisionais. Em segundo lugar, ao invés de a prisão ser o lugar onde homens se desesperavam e morriam, pensou-se em transformar esses lugares em espaços onde os detentos devessem ser convertidos em homens honrados, por intermédio do trabalho que atenuasse e eliminasse os vícios e as inclinações imorais. Com isso, esperava-se modernizar as prisões pela expansão da intervenção do Estado com relação ao controle social do que resultava a eliminação de algumas formas infames de castigo, paralelamente ao oferecimento da sensação de segurança às elites urbanas, fundamentando-se na proposta de que o Estado, com seus aparatos, seria potencialmente capaz de transformar os delinquentes em homens obedientes à Lei. Contudo como conseguir uma transformação de cunho subjetivo, considerando os extremos delinquência e obediência? Para efetivar esse processo, entram em cenas os vários dispositivos do Estado com seus saberes técnicos e propostas de transformações efetivas das inclinações humanas, consideradas expressões de vícios e interferência do Mal. Esses aparatos do Estado atrelados a valores morais calcados no âmbito de práticas religiosas propuseram seus métodos de ação: o cárcere deveria funcionar como lugar de isolamento com privação para que o detento produza condições de avaliação do dano causado e chegue a renúncia pelo arrependimento, preconizado como projeto de correção da inclinação que potencializava o homem à prática do crime. Uma vez arrependido do ato praticado o homem estaria em condições de seguir os princípios da lei e não mais causar dano a outrem. No entanto, somente a privação poderia ser o caminho para o arrependimento, razão pelo qual o isolamento do contexto social deve ser traduzido em uma temporalidade necessária ao exercício de reflexão. Daí então a detenção desdobra-se em custódia e correção pela restrição de direitos por um tempo necessário tempo à reflexão, necessária para o declínio da vontade de praticar o crime. Mas essa nova modalidade de funcionamento da prisão ainda se assenta no lema da advertência: o sofrimento referido à restrição da liberdade deve ter um sentido para quem se encontra em liberdade, ou seja, o cárcere deve ter função intimidativa para aquele que vislumbrar a possibilidade de praticar uma ação criminosa.

3. ESPAÇOS PRISIONAIS E ESPAÇOS ESCOLARES

As prisões têm múltiplas funções, pois como afirma Aguirre (2009, p. 35) “são muitas coisas ao mesmo tempo: instituições que representam o poder e a autoridade do Estado, arenas de conflito, negociação e resistência; espaços para a criação de formas subalternas de socialização e cultura”. Quando nos inclinamos a pensar nessas múltiplas funções, não devemos esquecer que as prisões foram concebidas como resultados do progresso científico em termos de poderosos símbolos das transformações relativas à Modernidade. Não obstante há quem pense exatamente o contrário. Quer dizer, as prisões representam a ausência de modernidade, sendo aquilo que há de mais primitivo no seio da experiência humana (BITENCOURT, 2011). É nesse sentido que a prisão reflete a presença de produções culturais que trazem em si mesmas contradições e tensões presentes, de forma imperiosa, no contexto das relações sociais. Há ainda que ressaltar a questão econômica atrelada à prisão: produção de bens de consumo e circularidade de capital. Todavia, há

uma nuance da prisão que devemos considerar: trata-se de um lugar onde determinados segmentos da população passam parcelas significativas de suas vidas, interagindo de forma sistemática com outros sujeitos, trocando informações e produzindo visões de mundo. Esse segmento da população, custodiado na prisão, passa por um processo de transformação decorrente da ambientação devido ao encarceramento, onde é assimilada a cultura prisional. Trata-se de uma transformação subjetiva decorrente da internalização das normas de sobrevivência próprias à vida em cárcere. Esse tipo de ambiente, pode ter um reflexo marcante na vida de alguns sujeitos, transformando em técnicos aperfeiçoados na criminalidade. A ambientação relativa à assimilação da cultura prisional deve ser desfeita no retorno do detento ao contexto social onde terá obrigatoriamente que fazer outra ambientação, em termos da vida em família, trabalho, lazer e escola. Esse tipo de ambientação está prevista como uma das funções da prisão. Quer dizer, a prisão deveria preparar o detento para uma vez, saindo da cadeia, conseguir meios para viver no contexto das relações sociais fora da prisão. Visando o retorno do criminoso à vida no contexto das relações sociais, a prisão consolidou a criação de aparatos de transformações subjetivas, entre os quais, a escola na prisão pretende garantir ao detento um direito que lhe faltou em liberdade. Todavia, o direito à educação sofre distorções nas escolas prisionais. Em primeiro lugar, a educação nos espaços prisionais, muitas vezes, funciona como privilégio, mesmo sendo um direito garantido por lei. Quer dizer, embora haja a punição do infrator pela restrição de direitos, a prisão deve também prepará-lo para ambientar-se ao mundo extramuros. Nesse sentido, os presos que cumprem pena devem, conforme assinala Faceira (2013, p. 69) “ser respeitados na sua condição de cidadãos, pois embora tenham seus direitos políticos suspensos, tenham a perda de liberdade e estejam sob custódia do Estado, não lhes foram retirados os direitos civis e os direitos sociais”. Em segundo lugar, há um paradoxo que merece ser assinalado: o objetivo da prisão é custodiar o preso, razão pela qual precisa discipliná-lo, centralizando suas ações em uma temporalidade presente. Quanto ao preso, seu projeto é voltado para um futuro imaginado em termos da saída, por quaisquer meios, da prisão. Esse paradoxo tem outro desdobramento quando confrontamos os objetivos da prisão e da educação. Analisando a questão por esse ângulo, podemos entender que as funções sociais do processo educativo e da punição exercida pela prisão são, em si contraditórias, do mesmo modo que também o são as funções de assistência e a custódia preconizadas pela Lei de Execução Penal “em função de esta legislação abranger o poder judiciário e o poder executivo. Nesse sentido, no campo da execução penal o conceito de direito passa a ser considerado um benefício, sendo atravessado pela dimensão da disciplina e segurança” (FACEIRA, 2013, p. 69). Depreende-se disso que o processo educativo nos espaços prisionais enfrenta limites além de verdadeiros impasses. Porém, devemos ter o cuidado para não reduzir o processo educativo à escolarização, pois como afirma Ireland (2011, p. 20) “como em qualquer processo educativo, há que se buscar entender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo.” Contudo em nenhum momento, pode-se esquecer que os objetivos da prisão funcionam para punir o infrator e, assim, não se coadunam com a finalidade da educação que visa a emancipação do homem pelo esclarecimento, visto que, conforme afirma Adorno (2012, p. 169) “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”. Como sair dessa encruzilhada? Seria a prisão um espaço democrático, considerando a função de restrição de direitos e de liberdade? Como um espaço que restringe direitos pode assegurar a garantia de direitos? Esses impasses e limites estão presentes no exercício dos agentes encarregados da educação em espaços prisionais, mas devem encontrar alternativas para levarem a cabo seu ofício em prol da democracia. Por falarmos em democracia vale lembrar que a regra 77 das Regras Mínimas da Organização das Nações Unidas para Tratamento dos Reclusos de 1957, estabelece, de forma enfática, que todos os presos devem ter o direito de participar nas atividades culturais e de se beneficiar de uma educação visando seu pleno desenvolvimento como cidadão (ONU, 1957). Sendo assim, é preciso refletir sobre a assistência ao preso nos aspectos legais, bem como ter um olhar mais acurado sobre a sua operacionalização no cotidiano do sistema carcerário, tendo como meta a garantia na efetivação do direito da cidadania. Há ainda que considerar as contradições e impasses acerca da garantia dos direitos sociais no campo das práticas assistenciais no contexto prisional, pois a lei penal, na

prática, não é igual para todos, visto que o status de criminoso e de bandido, conforme sugere Sá (1996) é distribuído de forma desigual entre os homens em consonância com a sua origem social.

Uma vez feita essa breve digressão sobre a transmissão do saber e a prisão, focalizaremos nosso olhar para a aplicação dos dispositivos legais concernentes a educação em prisões no Estado do Rio de Janeiro. A educação em prisões, com a obrigatoriedade de oferecimento do ensino fundamental, é implementada, no Estado do Rio de Janeiro, desde 1967, pelo convênio entre a Secretaria de Justiça e a Secretaria de Estado de Educação que visava à instalação de escolas de ensino primário nas Penitenciárias Milton Dias Moreira, Lemos Brito, Esmeraldino Bandeira e Talavera Bruce. Quanto ao ensino médio, algumas escolas prisionais passaram a oferecê-lo a partir de 2000, conforme assinala Vieira (2013, p. 94), para quem a “educação prisional se constitui como uma das assistências oferecidas ao preso pela Lei de Execução Penal”. Focalizando o conteúdo do artigos 11 e 17 dessa lei, constatamos que as formas de assistência ao preso são material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa e que, a assistência educacional compreende a instrução escolar e a formação profissional. Embora, a educação nas prisões apresente interpretações e investimentos distintos, de acordo com as políticas e interesses dos diversos estados, a partir do mês de junho de 2011 vigora, no Brasil, a Lei 12.433 garantidora da remição da pena por estudo. Essa medida evidencia uma melhoria na oferta, organização e qualidade na educação oferecida em prisões, sendo um importante avanço em relação à educação prisional, mas ainda não garante investimentos e ações que possibilitem a todos participação efetiva em atividades educacionais no espaço prisional; fato esse constatado pelo baixo índice de presos que participam das atividades educacionais formais e informais no sistema prisional brasileiro. A esse respeito vale destacar que o percentual de presos que estudam em prisões, no Rio de Janeiro, é de 16,44% (JULIÃO, 2013, p. 34). Os dados do relatório sobre a educação nas prisões brasileiras, do ano de 2009, da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, informam que 60% da população carcerária é de jovens, entre 18 e 30 anos, somente 12% possui o ensino fundamental, enquanto ínfimos 6%, o ensino médio e que 6% desse pessoal declara-se analfabeto. A partir de um entendimento prévio sobre a educação em prisões e o perfil de escolaridade dos presos, esses dados preocupam. Será que esses presos, antes de chegarem aos espaços prisionais, tiveram acesso a determinados tipos de assistência das políticas públicas como a educação?

A prisão, pouco acessível e visível, como outras instituições de controle repressivo da ordem pública, não é transparente. Nela atravessam o visível e o invisível, o dizível e o silêncio, entre aquilo que se sabe e aquilo que circula, entre o real e a ficção. Provavelmente, o saber acerca do cotidiano das prisões “depende da capacidade de perspectivar teoricamente o que se passa no interior dessas instituições em função do sentido geral da vida em sociedade” (DORES, 2012, p. 33). É fato que, até muito recentemente, havia poucas investigações sobre a educação em prisões, uma real escassez de debates sobre o tema e mais particularmente sobre as formas como os programas educativos são concebidos, financiados e se fazem acessíveis à população carcerária. Mas não podemos desconhecer que esforços têm sido empreendidos a esse respeito. Contudo ainda a questão da educação em espaços prisionais é aventada como um projeto de transformar homens maus em homens bons e não necessariamente a educação e efetivada nas prisões como a garantia de direitos. Cabe assinalar a esse respeito que a educação nas prisões não atinge a todos os internos de uma unidade prisional pelos mais diferentes motivos. Sabe-se que, mesmo com o incentivo da remição de pena, muitos presos não demonstram interesse pelo estudo e também muitos dos que querem estudar não apresentam os critérios necessários à seleção que possibilita frequentar a escola. No entanto, conforme assinalam Onofre e Julião (2013, p. 56) “a inclusão das pessoas em privação de liberdade no grupo de todos é também reconhecer que a educação em prisões não é educação de prisioneiro, mas a educação permanente de todos aqueles que têm alguma ligação com a prisão”. Certamente essa nuança preconizada por Onofre e Julião ainda está longe de ser alcançada nos espaços prisionais, visto que os espaços escolares são tão exíguos que dificilmente comportariam todos os detentos de uma unidade, para situar apenas um dos impasses, além de infraestruturas precárias, entre outras.

Se a educação em prisões prima pela transformação de índole do preso, sabemos que este é um grande obstáculo, pois conforme assinala Bitencourt (2011) os planos de transformar as prisões em centros de correção visando à recuperação de delinquentes, no início do século XIX, fracassaram. As prisões não oferecem as condições humanas necessárias previstas em lei, a fim de atender a seus objetivos com eficiência. O tratamento desumano dispensado à população carcerária tem vínculos com as culturas religiosas e jurídicas, que deixam sequelas indeléveis no homem encarcerado. Frente a esse cenário é preciso ser cauteloso nas propostas de educação em prisões para que a escola não seja apenas mais um dos aparatos técnicos de controle do sistema carcerário. É preciso que a educação em prisões aconteça no espírito da uma política que considere a emancipação do homem pelo acesso ao saber e garanta subsídios para o exercício da cidadania. Caso contrário, a escola adequa-se muito bem às engrenagens repressoras do sistemas de segurança a serviço de determinados segmentos da população. Desse modo, a educação em prisões precisa ser pensada no sentido de responder às necessidades e anseios da população atendida, mediante propostas adequadas ao tipo de vida e às histórias passadas, presentes e perspectivas futuras dos custodiados, entendendo que se trata de sujeitos que têm suas histórias marcadas pela exclusão e o não acesso aos bens culturais e materiais (Wacquant, 2001). Neste sentido, a perda do direito de ir e vir não pode significar a destituição de todos os demais direitos. A especificidade dos sujeitos presos traz um sentido de reconstrução, mas, sobretudo, o de que a educação deve ser entendida como direito de todos que auxilia e possibilita a obtenção de outros objetivos para a reabilitação que incidem em resgate social, numa dimensão de autonomia, sustentabilidade

e minimização da discriminação social. Sendo assim, a educação em prisões não deve ser concebida como uma recompensa para os detentos classificados em uma escala de bom comportamento. Mas, em muitas unidades prisionais esse tem sido o critério de seleção para um preso frequentar a escola. disso então extraímos duas indagações: esse tipo de funcionamento restritivo decorreria da impossibilidade de a escola absorver todos os preso de uma unidade? Ou, haveria, nas prisões, a reprodução da prática segregativa de acesso à educação, que também acontece nos contextos fora da prisão? Por enquanto as evidências apenas nos permitem algumas reflexões.

O Estado do Rio de Janeiro apresenta, no cenários das práticas educativas em ambientes carcerários, um certo pioneirismo, não somente por ter sido o primeiro estado a implantar escolas em prisões, como pela estrutura das escolas que seguem as determinações da Secretaria Estadual de Educação. Aliás, como assinala Julião (2013, p. 35):

O Rio de Janeiro tem sido destacado como um dos estados que mais avançou na consolidação de um proposta política de educação para o sistema penitenciário. É considerada como uma das experiências pioneiras na implementação de ações regulares de ensino para o cárcere.

Essa iniciativa política do Estado, desde a década de 1950, consolidou ações de ensino regular com escolas de educação básica no interior das prisões. Há no Estado do Rio de Janeiro 18 Colégios Estaduais em prisões, 5 em espaços destinados ao cumprimento de medidas socioeducativas, 8 escolas a serem criadas e 9 salas de extensão. As escolas abrigam, cerca de 998 alunos nas Unidades Escolares Socioeducativas e 4.067 alunos nas Unidades Prisionais, totalizando 5.605 alunos, segundo dados apresentados no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Conexão Professor.

O interesse em um estudo sobre o cotidiano, a cultura e a construção da memória das escolas em prisões parte do entendimento desse espaço como lugar de confrontos e de contradições entre distintas práticas com objetivos que não se coadunam, em que não só as marcas das tecnologias disciplinares, o trabalho prescrito e as técnicas de reprodução se fazem presentes, mas também a criação, as potencialidades, as invenções diárias. Com isso, refletir sobre a educação em espaços prisionais é tentar desvendar as transformações possíveis desenhadas em um lugar, a priori, marcado pelo fracasso, pelo controle, pela estaticidade, mas que, a partir de um olhar mais apurado às experiências singularizadas, permite-nos perceber o imprevisível, o movimento, a possibilidade de campo fértil; espaço acostumado a uniformização, a mortificação, visto como fecundo nas tessituras das práticas cotidianas dos sujeitos que fazem a escola da prisão. Sendo assim enveredamos por uma caminho no intuito de apresentar elementos que permitam conceber as memórias e cultura construídas na escola prisional frente à reprodução de hábitos e costumes, fazer interseções atentas às fixações e variações, desvendando destinos prognosticados, considerando as imprevisibilidades do fazer diário; considerando as resistências presentes nas tentativas de disciplinamento e docilização de corpos. Nesse sentido, nos direcionamos para a construção de uma memória, não como a reprodução de fatos de um dado lugar, mas como um conceito “eminentemente ético e político, ou seja, a memória é tecida por afetos e por expectativas diante do devir: um foco de resistência no seio das relações de poder” (GONDAR, 2005, p. 16). Não se trata de negar o caráter das práticas cotidianas e das interações entre os sujeitos no tempo e espaço escolar prisional, mas reconhecer ações realizadas e construções que ocorrem, considerando a vontade de poder. Ao destacarmos que as prescrições não dão conta da variabilidade das situações de trabalho, a escola é aqui entendida como lugar de criação. A compreensão de cotidiano, remete-nos a um campo de forças em luta, onde é possível desenvolver alternativas de vida em termos de criação, e não simplesmente como espaço de mera reprodução de práticas naturalizadas. O cotidiano pode nos oferecer diferentes modos de existência e possibilitar a tessitura de movimentos capazes de afastarem ou minimizarem práticas excludentes. É esse o encaminhamento que propomos para refletir a transmissão de saber no âmbito da escola em prisão, como um tipo de experiência atravessada pela singularidade, edificada em rastros de memória.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transmissão de saber no espaço prisional tem duas facetas: por um lado, concerne à cultura escolar construída em narrativas e, evocada pelos espaços e mediações; por outro, alude ao lugar de experiências compartilhadas que restitui o movimento dialético entre temporalidades distintas, ao mesmo tempo em que desvela aquilo que perpassa oculto nas margens do processo informativo. As narrativas que possibilitam a construção da memória e a constituição da cultura escolar prisional merecem um olhar permanente na estruturação das relações sociais que se configuram nesse espaço. Um olhar para as possibilidades que se instalam no espaço escolar carcerário, aludem a uma história e vai além do já determinado e das institucionalizações. Assim, busca-se perceber as descontinuidades, que tornam as marcas carcerárias estigmatizadas, para que possam ser ressignificadas. Possibilidade, então, de construir saberes na experiência, revelando diferentes sujeitos e histórias na trama envolvente do processo memorialístico e da experiência. Permite-se ao contar, recontar, lembrar, reconhecer a necessidade de valorizar a construção de uma outra experiência coletiva, redimensionando, assim, nossa humanização. O ambiente escolar prisional entendido como espaço de interdição, insegurança e exclusão pode oferecer a oportunidade de resgatar um olhar sem amarras; redimensionar o sentido da própria liberdade, ou seja, através da educação o preso pode ultrapassar ideologicamente os muros da prisão. No sentido deste sujeito conquistar mais espaço no interior da prisão e ainda acumular saberes para a construção de um olhar crítico ou não. Com a construção dos saberes, memórias, narrativas e culturas em suas dimensões subjetivas, fraturas possam se dar no já constituído, permitindo o surgimento do potencial de criação que permeia as práticas educativas.

A memória, instrumento reflexivo criado pelo homem, tem sua essência no esquecimento, ajuda-nos a perceber um comprometimento do homem com o futuro a partir de fatos passados potencializados e atualizados, tendo o presente como gatilho do que podemos chamar de eixo temporal. Deste modo, por imposições arbitrárias, violência e pressões exercidas no seio das comunidades, a memória torna-se elemento constitutivo e garantidor do bem estar dos grupos. Construir memória caracteriza então o humano em seus processos de socialização e aponta caminhos futuros, reconhecidos no passado e vivenciados no presente. A cultura forjada por determinado grupo em um tempo-espaço carrega traços memorialísticos garantidores de sua transmissão e constituição. Sem contar com as relações de poder estabelecidas pelo ato de lembrar e de esquecer, definidores dos traços culturais de determinado grupo. As marcas de tempos vividos nos espaços prisionais e escolares guiarão muitas das lembranças presentes nos sujeitos produtores de cultura. Assim como o lembrar apresenta-se como elemento constitutivo da memória e necessário à sobrevivência; o esquecimento, também parte do processo de construção de memória, permite eliminar parte de experiências passadas, permitindo espaço para novas forças, para a criação. Embora vestígios possam ser encontrados nas práticas diárias, o processo dinâmico de criação é assegurado pela capacidade de esquecimento, garantidor da vitalidade presente no passado em direção ao devir.

Focalizemos agora o ambiente de uma escola prisional: o Colégio Anacleto de Medeiros. Das incursões com representantes da gestão penitenciária constatou-se uma posição recalcitrante em relação à escola e seu funcionamento por ser considerado uma variável a mais a ser objeto de controle e comando pela direção. No entanto, quanto a isso, depreendeu-se também certa ambiguidade, uma vez que a escola funciona como um cartão de visita da unidade prisional, ou seja, é bom ter uma escola na prisão. No tocante à direção da escola observa-se um investimento em termos da proposta em oferecer meios para o detento elaborar projetos para gerenciar sua vida após sua saída da prisão. E, nisso, os objetivos da escola vão de encontro aos objetivos da prisão: para a direção da escola o melhor seria o preso sair da prisão enquanto para os diretores da unidade, o preso deve manter-se disciplinado até cumprir sua sentença. Há um fato curioso em relação aos professores: muitos são unânimes em ressaltar a preferência pelo trabalho em escolas prisionais, sob a alegação de que, nesses espaços, os alunos são obedientes, reconhecem e valorizam o trabalho docente.

Alguns chegam mesmo a expressar que poderiam trabalhar em escolas fora da prisão, mas preferem, pela realização, o ofício em escolas prisionais. Os alunos que estudam apresentam uma certa motivação para frequentar a escola em razão da quebra da monotonia na prisão e também pela remissão da pena. Muitos alegam que a escola é a única possibilidade de praticar uma atividade diferente, principalmente, aqueles que não têm uma filiação religiosa. No entanto, aqueles que estudam são conscientes de que não há espaço para todos da unidade estudarem se forem selecionados e desejarem. Enfim, os ajudantes, presos bem comportados que exercem funções laborais nas prisões, funcionam como órgãos de controle, pois muitos são indicados por facções criminosas que comandam determinadas ações na prisão. Como se pode depreender, algumas contradições perpassam a dinâmica da instituição escolar na prisão. Em princípio, a valorização feita, pelos professores, à obediência dos alunos, no caso, criminosos, parece ter um efeito compensatório, para o professor, em termos da desvalorização e descrédito da profissão, fora da prisão. Em segundo lugar, a escola funciona de modo a dar continuidade ao processo de homogeneização fazendo ressonância à política da administração penitenciária. Mas como se trata de transmissão de saber, não se pode controlar as consequências desse processo e, provavelmente, esse é o aspecto positivo da escola na prisão: possibilitar emancipação em um espaço de restrição de liberdade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- AGUIRRE, Carlos. Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940. In: MAIA, Clarissa Nunes. et al. (org). **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, v. I., 2009.
- BARTHES, Roland. **A aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- CARREIRA, Denise e CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria nacional para o direito humano à educação**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories//relatorio_educacao_nas_prisoas_nov09_final.pdf, 2009. Acesso em 27 de janeiro de 2014.
- BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27 de janeiro de 2014.
- DESCARTES, René. **As paixões da alma**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- DORES, Antonio Pedro. Prisões e globalização. In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas e CARVALHO FILHO, Milton Julio de (orgs). **Prisões numa abordagem interdisciplinar**. Salvador: Edufba: 2012.
- FACEIRA, Lobelia da Silva. Lei de execuções penais: um olhar sobre a assistência à pessoa presa. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. (org). **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: _____ e DODEBEI, Vera. (orgs). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.
- _____. A instituição psicanalítica é possível? **Tempo Psicanalítico**. 29, 1997.
- IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**. Brasília: v. 24, n. 66, 2011.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes (org). Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade. In: _____ **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- LACAN, Jacques. **O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- _____. Kant avec Sade. In: Lacan, J. **Écrits**. Paris: Séuil, 1966.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarossano e JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 38, n. 1, 2013.

ONU. Regras **Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros da Organização das Nações Unidas**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>. 1957. Acesso em 27 de janeiro de 2014.

SÁ, Geraldo Ribeiro. **A prisão dos excluídos**. Juiz de Fora: Edufjf, 1996.

VIEIRA, Elisabeth de Lima Gil. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 38, n. 1, 2013.

WACQUANT, Loic. **Prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

De um Ponto de Vista:
Como se Aprende ou Não Gramática na Escola
A Viewpoint: How to Learn or Not the Grammar in School

Ricardo David¹

¹ Mestrando em Educação pela Uneatlantico, Universidad Europea del Atlántico - Espanha. Professor de língua portuguesa e inglesa para a educação infantil, ensino fundamental I e II.

Recebido em 11 de abril de 2016; Aceito em 20 de abril de 2016.

Resumo

Avaliando os desafios que a escola tem passado, ao ensinar a língua portuguesa aos alunos, de modo que eles saibam como usar as palavras de maneira adequada, e sejam capazes não apenas de interpretar textos, mas escrever com perfeição, torna-se relevante pesquisar sobre até que ponto a gramática se torna um fator essencial de ser aprendido na escola. Existem muitos estudos que diferem em opiniões em relação ao assunto, mas este artigo tem como objetivo demonstrar que a própria escola passa por desafios na compreensão do que é prioritário ensinar e como transmitir aos alunos características da língua portuguesa que venham de encontro a uma escrita perfeita. Para realização deste assunto, utilizei-me de pesquisa bibliográfica, buscando em diferentes autores informações que viessem ao encontro ao objetivo deste estudo.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Gramática. Aprendizado.

Abstract

Evaluating the challenges that the school has experienced in teaching the English language to students, so that they know how to use words properly, and are able not only to interpret texts, but write perfectly. Becomes relevant research on the extent to which the grammar becomes an essential factor to be learned at school. There are many studies that differ in opinions on the subject. But this article aims to demonstrate that the school itself goes through challenges in understanding what is a priority to teach and how to give students characteristics of Portuguese who come against a perfect writing. To conduct this subject matter, I used me literature, searching in different authors, information that came against the objective of this study.

Keywords: Portuguese language. Grammar. Learning.

INTRODUÇÃO

Em muitas pesquisas de especialistas no ensino de língua portuguesa sobre o ensino de gramática nas escolas, encontramos várias opiniões a respeito de o mercado editorial estar oferecendo vasta produção de livros didáticos, destinados aos primeiros anos do EF, que partem em defesa do letramento como solução para os problemas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita e, em parte, do fracasso escolar.

Sobre o assunto Marcuschi (2005, p. 21), destaca que:

[...] O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos, como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. [...]

Tfouni (2004, p. 20) faz uma distinção entre letramento e alfabetização, onde é exposto que “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

No entanto, quanto à contribuição da escola de Ensino Fundamental (EF) ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, gramáticos e linguístas mostram-se favoráveis à “convivência” entre o ensino de gramática e um planejamento de atividades linguísticas que proporcione um contato permanente e agradável dos alunos com a maior variedade possível de textos.

Vários estudos, sobre o ensino da gramática inferem que esse discurso mostra-se dicotômico, pois o professorado parece reconhecer a dificuldade do uso e do ensino da língua e, simultaneamente, clama por uma revisão de ensino gramatical. E, no final das contas, pouco se ensina e menos ainda se aprende.

Nessa perspectiva, Perini (2005 p. 29) destaca que:

O estudo de gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contraexemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. Nesse sentido a gramática tem imensas potencialidades como instrumento de formação intelectual.

No entanto, o autor alerta ao fato de que muitos professores ainda reduzem seus planejamentos a propostas, unicamente, de atividades de gramática. Esse equívoco, além de empobrecer a contribuição da escola ao desenvolvimento cognitivo do aluno, favorece visões errôneas sobre a importância do ensino de aspectos gramaticais nas aulas de língua portuguesa.

Neste contexto, Neves (2002 p. 226) destaca a relação entre um bom desempenho linguístico e a importância da gramática no ensino de língua:

[...] saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática.

Desta forma, por meio deste estudo visa-se demonstrar que é possível ensinar gramática dentro de um contexto de didática do letramento nas escolas, uma vez que os alunos podem e devem aprimorar sua escrita e sua literatura, inclusive por questões gramaticais. Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo demonstrar que a própria escola passa por desafios na compreensão do que é prioritário ensinar e como transmitir aos alunos características da língua portuguesa que venham de encontro a uma escrita perfeita. Para realização desse estudo, utilizei-me de pesquisa bibliográfica, buscando em diferentes autores, informações que viessem de encontro ao objetivo desse estudo.

O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa deve estar conectado com as novas tecnologias e com a pragmática. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação é delineado o campo de atuação da educação em que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996, art 1º)

Verdade e objetividade devem ser empregadas em nome de uma alternativa libertadora, caso contrário, explorar e problematizar nossas concepções de conhecimento e de verdade apenas equivale a um exercício de ginástica mental. Na teoria da educação, a terminologia foucaultiana é aplicada diretamente às práticas educacionais modernas, a fim de revelar como a microfísica do poder, tais como vigilância, exclusão, classificação, distribuição, totalização e regulamentação (através das práticas de escrita, classificação e análise) permeiam o ambiente de aprendizagem. As instituições de educação formal são fundamentais para a disciplina na sociedade, uma vez que é onde governamentalidade e as técnicas e estratégias de tecnologias disciplinares são nutridos. Estas tecnologias disciplinares que, por sua vez, permeado de outras instituições, formando assim as grandes potências que definem a sociedade ocidental (WOERMANN, 2012).

O TRABALHO COM O TEXTO

Conceitua-se texto a unidade linguística máxima, ou seja, o texto é superior à oração, que está dotada de sentido e de uma mensagem completa. (QUECONCEITO, 2014). O texto possui como características a existência de ideias diferentes que possuem

coerência entre si e que contribuem para a composição de uma ideia geral. Outra característica é a coesão, com uma sequência de significados relacionados entre si, e por fim, adequação, que leva o leitor a se interessar pelo texto.

O termo texto é derivado etimologicamente do vocábulo latino “textus”, que significa alguma coisa tecida ou algo entrelaçado. Este entrelaçado define como texto uma série de anúncios sistemáticos e previstos de coerência dispostos a que sejam expressos de forma tanto oral como es-

crita. Comunicar uma mensagem de qualquer natureza, já seja ela persuasiva, romântica, informativo, entre outros, é a verdadeira intenção de um texto; por esse motivo um texto deve possuir sentido, para poder ser compreendido por seu destinatário. O destinatário de um texto pode ser uma ou várias pessoas de forma individual, podemos usar como exemplo individual, uma carta, e um livro destinado ao público em geral (destinatário massivo). (QUECONCEITO, 2014, v. CONCEITO DE TEXTO).

Segundo Koch (2002) pode-se definir o texto ou discurso como:

(...) ocorrência linguística falada ou escrita de qualquer extensão, dotada de uma unidade sócio comunicativa, semântica e formal. Antes de mais nada um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sócio comunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua. (KOCH, 2002, p. 4).

Os fatores que contribuem para a construção e o sentido do texto são enunciados por Koch (2002) como sendo: as intenções do produtor do artigo ao escrever, o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação ao si mesmo e ao tema do discurso, e o espaço de percepção visual e acústica comum quando há comunicação face a face.

Duas propriedades básicas no conteúdo são o contexto sociocultural e o fato de que o texto constitui uma unidade semântica, ou seja, ele é visto como um todo significativo. Os fatores que contribuem para essa totalidade material são a coerência e a coesão textual. A pesquisa deve ser avaliada, segundo Koch (2002), por um viés pragmático, outro semântico-conceitual e sob o ponto de vista formal, que indica a sua coesão.

O QUE É TEXTUALIDADE

A textualidade é a propriedade que confere a um texto uma totalidade discursiva.

Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases. Beaugrande e Dressler (1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo comunicativo. (grifos do autor) (KOCH, 2002, p. 5).

A coerência é um fator fundamental para a textualidade, pois ela é o resultado da configuração que irão assumir os conceitos e relações subjacentes ao texto propriamente dito. Envolve aspectos semânticos, cognitivos e lógicos, pois a coerência depende da partilha que é feita dos conhecimentos entre os interlocutores.

Os conhecimentos necessários à compreensão de um texto em sua maioria não estão descritos no texto, por si mesmo o texto não significa, mas o seu sentido está dado pela relação entre o que produz e o que recebe o texto, sendo que este último tem que deter conhecimentos necessários à sua interpretação. Portanto, coerente é o texto que possuindo uma lógica interna, produz significados que são interpretados pelo leitor que conhece as relações colocadas em jogo.

De outro lado, coesão é uma manifestação da coerência ligada à linguística, que se constrói através de lexicais e gramaticais.

Coerência e coesão juntas promovem a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, e se expressam na conectividade textual. Coerência, então é o nexos entre os conceitos e a coesão textual, ou seja, a expressão desse nexos no plano da linguagem. A fala no texto não necessariamente precisa de marcadores sintáticos específicos que denotem coesão. O nexos está no nível semântico-cognitivo, e não ao nível gramatical. (KOCH, 2002). Assim, essencial para a textualidade é a relação coerente das ideias entre si. Os fatores pragmáticos se encontram na fala, na intenção de comunicar, no contexto da situação, nas características e crenças do produtor e do receptor do texto. A intencionalidade como fator pragmático realiza os objetivos que o produtor tem em mente numa situação de comunicação, seja ela convencer ao leitor, impressioná-lo, informá-lo ou outra. Segundo Koch (2002) a intencionalidade e a aceitabilidade foram classificadas por Beaugrande e Dressler (1983) como estando referidas aos protagonistas e ao ato comunicativo.

A intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. A meta pode ser informar, ou impressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender, etc., e é ela que vai orientar a confecção do texto. Em outras palavras, a intencionalidade diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa. (KOCH, 2002, p. 11)

Aceitabilidade diz respeito à expectativa do receptor de que o texto tenha coerência, utilidade e relevância, que possa gerar novo conhecimento ou cooperar com os objetivos do produtor. A comunicação, então, será feita quando há um contrato de cooperação entre interlocutores. Se há falhas na produção, a tolerância do receptor depende do grau de conhecimento que possui do assunto.

O produtor sabe da existência dessa tolerabilidade e conta com ela, assim como conta a capacidade de pressuposição e inferência do receptor. Essa “cumplicidade” do receptor para com o texto é que possibilita que a produção não seja tarefa excessivamente difícil e tensa e, assim, viabiliza o jogo comunicativo. (KOCH, 2002, P. 12).

A situacionalidade está na pertinência e relevância do texto quanto ao contexto. Trata-se da adequação do texto à situação sócio comunicativa. (KOCH, 2002). O sentimento do discurso, para Koch (2002) pode ser definido pelo contexto, e ele orienta tanto produção quanto recepção do texto. Conjugando-se a situacionalidade com a intencionalidade e a aceitabilidade pode-se chegar a uma situação em que o produtor não precisa explicitar o seu discurso, que podem ser dados pelo contexto imediato ou mesmo preexistirem ao ato comunicativo. Dessa junção resultaria a noção de coerência pragmática e a existência de diferentes discursos.

A coerência pragmática é a necessidade de se reconhecer o texto ou o discurso como emprego normal da linguagem num determinado contexto. A praxe define de certa forma a intenção comunicativa, pois há convenções que regem o funcionamento da linguagem na vida social e que determinam qual discurso é mais adequado a um certo ato comunicativo. Assim, Koch (2002) conclui que a unidade textual se constrói a partir do aspecto sócio comunicativo, pelos fatores pragmáticos e pelos aspectos semânticos (de coerência) e formal (coesão).

OS DESAFIOS DA ESCOLA FRENTE AO ENSINO DA GRAMÁTICA E O ENTENDIMENTO DE COMO ENSINAR GRAMÁTICA NAS INSTITUIÇÕES

“a gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática”, assim como a escrita quando passa a ser ensinada porque a criança não sente nenhuma necessidade real ou iminente delas (gramática e escrita), apenas uma vaga ideia de suas utilidades. Se na escrita a criança passa a ser exigida de que crie situações, tome consciência da estrutura sonora de cada palavra, disseque-a e reproduza-a em símbolos alfabéticos, que devem ser anteriormente estudados e memorizados, organizando-os em palavras sequenciadas para formar uma frase; no estudo da gramática a criança não aprende novas habilidades, pois já conjuga e declina antes de entrar na escola (RIBEIRO 2003, p. 12).

Segundo o PCN de Língua Portuguesa, desde o começo dos anos 80, o ensino desta língua se tornou alvo dos intensos debates acerca dos órgãos competentes responsáveis por desenvolver melhores políticas educacionais para o país. Essas discussões revelaram que o fracasso escolar é proveniente da má formação da leitura e da escrita, sendo que os níveis de repetência estão associados com as dificuldades dos alunos em adquirirem o devido conhecimento.

É no primeiro ano e no sexto ano do Ensino Fundamental que há o maior nível de repetência, sendo que no primeiro ano o motivo envolve problemas de alfabetização, e no sexto ano os alunos não conseguem utilizar a linguagem de maneira eficaz, essencial para o desenvolvimento dos aprendizes até o nono ano.

Santos (2004, p. 122) faz menção ao mito do letramento, onde há “esse falseamento todo que se tem acerca do domínio ou uso da escrita por um grupo social, ou de seus reflexos na sociedade”. A autora ainda afirma que o letramento influencia positivamente do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, porém a realidade educacional não consegue transpor os conhecimentos do letramento para as práticas de alfabetização.

Isto ocorre por dois motivos. O primeiro envolve a negação tácita das variedades linguísticas da Língua Portuguesa, como os dialetos que segundo Preti (2000) se encontram condicionados por variáveis extralinguísticas geográficas e socioculturais. O segundo motivo refere-se às propostas de ensino nas aulas de português que se encontram direcionadas apenas ao ensino da gramática normativa, onde a maioria dos professores trabalham conceitos de maneira pouco compreensiva.

Isso afrouxa a prioridade que se deveria dar ao trabalho com a produção e recepção de textos nos diferentes contextos de uso, o que, decerto, exigiria **reflexão gramatical contextualizada** (aplicada ao uso). A favor do mito do letramento está a crença de que a árdua tarefa de se dominar a gramática da língua de maior prestígio social implica um trabalho mental cujo esforço elevaria as potencialidades psíquicas do estudante, fosse qual fosse seu contexto linguístico vivencial (SANTOS, 2004, p. 125).

O ensino da língua materna está associado com o desenvolvimento dos potenciais de leitura, escrita e oralidade do aprendiz, já que após a escolarização, os alunos precisarão desses elementos para manter relações sociais relevantes e satisfatórias.

Assim, as dificuldades dos professores em ensinar devidamente a língua é desenvolver estratégias que possam aumentar a percepção dos alunos para a importância da leitura e da escrita em suas vidas e quando

utilizadas de maneira correta possam render resultados satisfatórios.

Dessa maneira:

[...] a escola passa a assumir um papel imprescindível como espaço social que permite ao aluno a possibilidade de desenvolver plenamente a educação linguística escolar – aquela que é sistematizada, formalizada em processos pedagógicos -, uma vez que o mesmo já domina a educação linguística mais ampla, aquela iniciada em casa, no momento de aquisição da língua materna e que deverá ser expandida ao longo da experiência enquanto usuário dessa língua (CANZIANI, 2009, p. 11151)

Com base no pensamento acima, é função da escola de posicionar firmemente no processo de ensino-aprendizagem da linguística, principalmente em seu aprimoramento. No entanto, é preciso que a instituição esteja atenta a internalização da língua, combatendo práticas repressivas e discriminatórias capazes de prejudicar o entendimento das variáveis linguísticas de cada aprendiz.

Os objetivos da escola considerando a necessidade do letramento no ensino da Língua Portuguesa envolvem capacitar seus alunos para a escolha correta das melhores expressões que possam caracterizar determinadas situações de acordo com seus aspectos sociais e culturais.

O letramento e a aprendizagem de Língua Portuguesa são trabalhos através de três variáveis essenciais: aluno, língua e o ensino. Para o PCN:

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (PCN, 1997, p. 25).

Esta mediação, citada pelo PCN como a atividade fundamental para o planejamento, a implementação e a coordenação das práticas pedagógicas, possui a missão de desenvolver, apoiar e orientar as ações e reflexões de cada aprendiz, considerando as propostas didáticas da instituição escolar e o esforço do aluno.

Apesar de várias considerações positivas a respeito do letramento e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa, é possível considerar que até agora muitos especialistas da área também não chegaram a um consenso a respeito das práticas mais eficazes para o ensino da língua materna.

Partindo desta visão, Santos (2004) considera a existência de alguns pontos de conflito no ensino do português das instituições educacionais, estando associadas com as relações abaixo:

- Dicotomia oralidade x escrita: as escolas possuem o costume de ensinar a escrita como um registro regular e natural da fala, priorizando sempre o ensino da oralidade do que a escrita. Assim, é preciso considerar que ambas apresentam suas especificações e limitações sendo verdadeiramente únicas para o processo de ensino-aprendizagem.

O ideal é que as escolas pudessem romper esta barreira em que há a dissociação desses dois elementos, sendo preciso tratar tanto a oralidade quanto a escrita como essenciais para o letramento e a alfabetização do aprendiz. Marcuschi (2001) revela que a oralidade pode partir da escrita, sendo possível lidar com essas

duas modalidades de maneira a identificar suas diferenças e garantir o pleno domínio da Língua Portuguesa.

- Ensino de leitura x ensino de gramática: atualmente muitos especialistas incluem ao debate sobre a importância do letramento no ensino do português a dúvida a respeito da função mais importante: ensinar os aspectos gramaticais ou ensinar o aprendiz a ler e a escrever.

Neste sentido Luft (2003) considera a gramática como o elemento base para a sustentação da língua e de suas variáveis linguísticas. Para o autor, o domínio da língua exige que o aluno compreenda sua gramática, assim como suas outras possibilidades.

As escolas de hoje ainda deixam a desejar na contextualização do ensino de gramática, havendo a seguinte dúvida: “como ensinar a ler e a escrever sem discutir a gramática e como ensinar gramática sem ser dentro da prática real, funcional, da língua, quer falada, quer escrita? Parece ser este um dos pontos de conflito entre ensino escolar e uso pragmático da escrita” (SANTOS, 2004, p. 122).

Para Lerner (2002, p. 18):

O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

A língua escrita é considerada tão importante, que é uma das principais metas do ambiente escolar, já que permite que o aluno possa dominar a linguagem escrita, proporcionando melhores oportunidades para adquirir o conhecimento e se expressar melhor.

- Ensino da língua culta x ensino da variedade linguística: para entender esta relação é fundamental enfatizar que quando o aluno domina a língua culta sem respeitar devidamente as variáveis linguísticas não aproxima o aluno do letramento, podendo manter resultados negativos como o bloqueio do aluno em relação a sua expressão oral e escrita; e a aquisição de nível culto muito superficial, sendo que o aluno “pode sentir vergonha de usar no meio “culto” sua própria variedade linguística, não fica também à vontade em forçar naquele e em seu meio social um nível de língua que de fato não incorporou” (SANTOS, 2004, p. 124).

Neste sentido, Zuanetti et al (2008, p. 241) relata o desafio enfrentado pelas crianças no processo de entendimento da ortografia:

Assim, após o entendimento do princípio alfabético de escrita, a criança se depara com um novo desafio: a aprendizagem das regras ortográficas. Primeiramente, a criança trabalha com a hipótese de uma regularidade absoluta entre fonema e grafema. Aos poucos a criança começa a compreender que as relações grafofônicas não são apenas de natureza biunívoca (cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra), começando então a problematizar a grafia das palavras. Escrever ortograficamente, portanto, irá exigir da criança diferentes níveis de conhecimento e habilidades cognitivas.

Os obstáculos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em se objetivar fazer com que o aprendiz incorpore outra variedade de língua diferente do que aquele em que sua comunidade pratica, influencia as metodologias utilizadas. Dessa maneira, a instituição escolar ainda não tem conseguido oferecer ao aprendiz condições e atividades que aumentem sua percepção em relação a variedade culta da língua.

- Textos didáticos x textos vivos: a interpretação de textos nas escolas também apresentam falhas em

relação ao nível de letramento em que se deseja alcançar, sendo que a maioria dos textos didáticos usados para o ensino da leitura e da escrita não são obras voltadas para os aspectos culturais e sociais do aluno.

Os textos vivos, ou seja, aqueles que abordam o cotidiano do aluno devem ser incluídos do ensino da Língua Portuguesa, pois contribuíram significativamente para com o letramento dos educandos, havendo a verdadeira intenção de comunicação através das expressões que permitam o total entendimento.

Ao analisar os conflitos propostos por Santos (2004), entende-se que é possível ampliar esse conhecimento internalizado da Língua Portuguesa, visto que o aprendiz apresenta inúmeras fases de aprendizado segundo os períodos de escolaridade. O letramento da Língua Portuguesa contribui com a orientação do aluno em relação a linguagem utilizada pelos diversos grupos sociais.

Essa formação permitirá ao estudante aprender as convenções que caracterizam os diferentes gêneros textuais, perceber e adequar-se às variações linguísticas, além de ampliar a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, identificando as posições ideológicas presentes no discurso (CANZIANI, 2009, p. 11152).

O desenvolvimento do aprendiz e a compreensão da Língua Portuguesa permite que o mesmo possa construir novos enunciados em sua língua materna, propiciando ao aluno o alcance de níveis maiores de letramento e conseqüentemente de habilidades linguísticas, imprescindíveis para sua formação enquanto cidadão.

Diante disso, a escola mantém seu papel de socializar o aluno, fomentando recursos para que o letramento seja ensinado constantemente e sem haver interrupções através de práticas didáticas que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade, mantendo todas integradas e otimizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a simples menção da valorização do “espaço” da gramática nos estudos de língua e linguagem incomoda muitos professores que acreditam que essa postura desmerece os avanços dos estudos linguísticos e a importância dos conceitos de texto, discurso e variação linguística, entre outros.

Através deste estudo pode analisar que é comum professores não conseguirem diferenciar o processo de alfabetização do processo de letramento, sendo que a alfabetização envolve o ensino da gramática e suas normas cultas. Por sua vez, o letramento se encontra voltado para as habilidades da escrita de cada aprendiz sobre os grupos sociais que os mesmos se relacionam, havendo melhor aproveitamento da comunicação entre os indivíduos.

O letramento do aprendiz permite a identificação das variedades linguísticas, assim como os registros da língua oral, principalmente quando os indivíduos precisam manter uma linguagem e escrita precisa para alcançar os resultados de comunicação pretendidos.

Neste sentido, o letramento pode ser considerado o segmento mais amplo da alfabetização, pois possui a função de desenvolver melhores práticas de leitura e escrita, aumentando o potencial de comunicação do indivíduo. Podendo ser utilizado como um método para ampliação do ensino de gramática nas escolas.

No entanto, para que isto seja possível é imprescindível que as instituições escolares mantenham suas propostas pedagógicas de alfabetização integradas com as práticas de letramento e gramática, juntas, assegurando que o aluno se mantenha acima dos níveis de alfabetização, responsável pela melhoria de suas

práticas sociais e culturais. Assim, entende-se que quanto maior for seu potencial de letramento, maior serão seus conhecimentos a respeito da escrita e variáveis linguísticas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CANZIANI, Tatiana de Medeiros. **O letramento no ensino de língua portuguesa: estratégias para a formação do cidadão.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.
- LERNER, Délia. **Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed. 2002.
- LUFT, P. C. **Língua & Liberdade: por uma nova concepção da língua materna.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2005.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: UNESP, 2002.
- PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português.** São Paulo: Ática, 2005.
- SANTOS, Janete. **Letramento, variação linguística e ensino de português.** Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 119-134, jul./dez. 2004.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2004.
- WOERMANN, Minka. **Interpreting Foucault: an evaluation of a Foucauldian critique of education.** S. Afr. j. educ., Pretoria, v. 32, n. 1, 2012 .

O Luto na Fase Adulta: Um Estudo Sobre a Relação Apego e Perda na Teoria de John Bowlby
Mourning in the Adult Stage: A Study about Relationship Attachment and Loss in John Bowlby Theory

Iara Oliveira Meireles¹, Francisca Flávia Loureiro Costa Lima²

¹ Acadêmica do 10º Semestre do curso de Psicologia da Universidade para o Desenvolvimento da Região e do Estado do Pantanal (UNIDERP). E-mail: iara_priez@hotmail.com

² Docente do curso de Psicologia da Universidade para o Desenvolvimento da Região e do Estado do Pantanal (UNIDERP). Mestre em Psicologia da Saúde. E-mail: francisca.lima@uniderp.edu.br

Recebido em 30 de setembro de 2015; Aceito em 20 de abril de 2016.

Resumo

O presente artigo busca compreender o processo de luto na fase adulta a partir da relação apego e perda descrita por John Bowlby, e de que maneira os padrões de apego estabelecidos durante a infância podem influenciar na forma com que o indivíduo lida com as perdas futuras. Para compreender tais objetivos, foi descrito o caso da jovem Jandira que procurou a Clínica-escola de Psicologia após a morte traumática do noivo. Trata-se, portanto, do resultado de uma pesquisa qualitativa baseada em um relato de experiência. Observou-se que os padrões de apego influenciam na forma com que o indivíduo lida com suas perdas futuras.

Palavras-chave: Perda. Luto. Fase adulta. Teoria do apego.

Abstract

This article seeks to understand the grieving process in adulthood from the relationship attachment and loss described by John Bowlby, and how the attachment patterns established during childhood may influence the way the individual deals with future losses. To realize these objectives, it described the case of young Jandira who sought Clinic-school of psychology after traumatic groom's death, it is therefore the result of a qualitative research based on an experience report. It was observed that the attachment patterns influence the way the individual deals with their future losses.

Keywords: Loss. Grief. Adulthood.

INTRODUÇÃO

A morte desde os primórdios é considerada um tabu na humanidade, um assunto visto como inacessível devido à magnitude de sua misteriosidade. Vários estudiosos já tentaram explicar este fenômeno irreparável, como o médico canadense William Osler, um dos pioneiros nos estudos relacionados à morte. Em sua publicação: *A study of death* (1904) são abordados os aspectos biopsicológicos da morte, destinado a minimizar o sofrimento de pessoas diante dessa situação (KOVÁCS 2002).

Segundo o dicionário de psicologia de Álvaro Cabral (2006), a palavra Tânatos refere-se à personificação grega da morte, este termo, de acordo com a teoria de Sigmund Freud, representa o conjunto de pulsões destrutivas que atuam sobre o ego, as pulsões de morte estariam relacionadas aos conteúdos oníricos dos pacientes que sofriam de neuroses traumáticas. De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa, Aurélio (2009) a palavra morte origina-se do latim *mors*, significa cessação à vida, término, fim, pesar profundo, destruição e ruína. Mais adiante, observou-se que o conceito de morte passou por modificações conforme as influências histórico-culturais.

Para Kaplan (1997), há dois tipos de morte: oportuno e inoportuno, o primeiro implica ao tipo em que o tempo esperado de vida e o período realmente vivido são aproximadamente iguais, quando a morte da pessoa é esperada previamente por algum motivo, e aqueles que deveriam suportar o luto aceitam de maneira não surpreendente. Já o segundo refere-se à morte prematura, súbita, inesperada, catastrófica, geralmente associada a um ato de violência ou um acidente, vista como algo extremamente absurdo e inaceitável, em que Kovács (2003) definiu como “Morte escancarada”, momento em que as pessoas ficam expostas e sem defesas, ocorre repentinamente, de forma invasiva e involuntária.

Carvalho (1995) salienta em seus estudos que na Idade Média a visão da morte estava interligada à vida, os cemitérios naquela época eram localizados nos grandes centros das cidades, sendo totalmente dominados pela igreja católica, onde as pessoas de maior poder aquisitivo eram enterradas em lugares privilegiados, enquanto os menos favorecidos eram sepultados em terrenos baldios.

Observa-se, ainda, que a morte sempre esteve atrelada ao misticismo religioso, como busca de respostas diante da perda de um ente querido. Maranhão (1996) descreveu em seus estudos os cortejos fúnebres, em que as pessoas tinham o costume de fechar as janelas da casa, acender velas ao falecido, paralisar os relógios, pronunciar orações sobre a mesa onde permanecia o defunto, vestiam-se com roupas da cor preta, durante dois ou três dias, amigos e parentes faziam-se presentes para o último adeus.

A morte é permeada por sentimentos de tristeza, desamparo, lamentação e marcada fortemente pelo luto. A terminologia da palavra luto, segundo o dicionário Aurélio, origina-se do latim *luctus*, traduzida para a Língua Portuguesa como: dor; pesar e aflição. Freud (1974) em seus escritos “Luto e Melancolia” definiu o luto como uma reação a perda, seja de um ente querido ou de um objeto afetivo equivalente.

Na fase adulta, o processo de perda e luto ocorre de maneira angustiante e conflituosa, mesmo que o conceito estrutural de morte já tenha sido elaborado. Kaplan (1997) define a perda como ser privado de alguém pelo ceifar da morte, relacionada a um estado de luto. Bowlby (1998b) em sua trilogia, aponta que a perda de um ente querido é dolorosa tanto para quem vive quanto para quem o observa, devido ao sentimento de impotência. Por essa razão, o indivíduo utiliza-se de mecanismos de defesa para subestimar o quanto é aflitivo e desnorteante perder alguém.

Em análise, observa-se que a morte está diretamente ligada à perda e ao luto. Esses se relacionam intimamente com o sentimento de apego, no qual há a busca e aproximação do objeto afetivo, persistindo por todo ciclo vital. O estabelecimento de vínculo ocorre anterior à relação de apego, este é construído gra-

dativamente e permeia as relações. Bowlby (1998b) denominou o apego como uma conduta universal e inata existente nos bebês, que promove a manutenção e a proximidade com sua figura primária.

O presente artigo visa apresentar uma compreensão sobre o processo de perda e luto na fase adulta, conforme as relações de apego sob o enfoque da teoria de John Bowlby, o qual será ilustrado por meio de um caso clínico, cujos nomes e características de identificação foram alterados, de acordo com o art.16 da resolução CFP Nº 010/05 previstos no Código de Ética do Psicólogo. Conforme orientações desse código, foi dado um nome fictício (Jandira) para ilustrar o caso da paciente que passou por situações claras de vivências de luto.

A RELAÇÃO APEGO E PERDA NA TEORIA DE JOHN BOWLBY

A morte em primeira instância faz menção à figura de apego com a pessoa ausente. Segundo a teoria da vinculação estabelecida pelo psicanalista John Bowlby (1998b), o apego é um vínculo que ocorre entre o cuidador e o bebê, que auxilia na qualidade da interação entre ambos, possui caráter adaptativo para o bebê e garante a ele que serão satisfeitas suas necessidades de âmbito físico e psicoemocional, pois segundo a teoria etiológica, pais e bebês são biologicamente predispostos a apegarem-se, promovendo assim a sobrevivência emocional do bebê.

Bowlby foi o pioneiro no estudo do apego, sendo que primeiramente utilizou-se da observação de animais e mais tarde aplicou experimentos com crianças na clínica de psicanálise em Londres e convenceu-se que, as crianças internadas com distúrbios não poderiam ser separadas das respectivas mães sem que ocorresse uma substituição adequada para que os cuidados maternos não fossem negligenciados. Ele evidenciou que a ligação mãe-bebê é crucial para o desenvolvimento saudável da criança (PAPALIA, 2006).

Percebe-se que o vínculo estabelecido nas relações primárias traz consequências positivas para a criança, a forma com que ela verá o mundo e o meio em que está inserida, não obstante, influenciará na maneira de ser e agir diante das demandas da vida, conforme Borsa (2006, p. 314) ao citar Klaus, Kennel & Klaus (2000, p.167):

Investimento emocional dos pais em seu filho. É um processo que é formado e cresce com repetidas experiências significativas e prazerosas. Ao mesmo tempo outro elo, geralmente chamado de 'apego', desenvolve-se nas crianças em relação a seus pais e a outras pessoas que ajudem a cuidar delas. É a partir dessa conexão emocional que os bebês podem começar a desenvolver um sentido do que eles são, e a partir do que uma criança pode evoluir e ser capaz de aventurar-se no mundo.

Mary Aisnworth, aluna de John Bowlby, desenvolveu uma técnica clássica de laboratório utilizada para explicar padrões de apego entre os bebês e os adultos, denominado como "situação estranha". A técnica foi realizada com crianças de quatro à dez meses, consistia em, a mãe deixar o bebê em um ambiente não familiar, sendo que a primeira vez ela o deixou na presença de um estranho, como forma de analisar a resposta emitida pelo bebê (PAPALIA, 2006).

Dessa forma, pode-se observar que a criança emite uma resposta ao ser colocada em "situação estranha" como foi denominada pela pesquisadora e revela a forma com que a criança internaliza a ausência materna, em seus aspectos físicos e emocionais e como ela reage na presença de um estranho, se a reação é de protesto, manifestada pelo choro ou se é indiferença e ansiedade.

Nota-se que a partir da experiência desenvolvida por Aisnworth foi verificado diversos tipos de res-

postas das crianças que participaram deste experimento, sendo observados o tipo de comportamento e as emoções envolvidas durante a separação e ausência da mãe.

Após essa observação, Ainsworth identificou três padrões principais de apego: apego seguro, em que os bebês reagem com choro, protestam a ausência materna e fazem festa em seu regresso, utilizando-a como base segura; o apego evitativo, em que dificilmente choram quando a mãe se ausenta e evitam-na quando ela retorna, não gosta de ser pego no colo e; o do tipo ambivalente, no qual os bebês mostram-se ansiosos antes mesmo na ausência materna e perturbam-se em sua falta, em seu regresso, buscam contato com a mãe, porém, ao mesmo tempo, ficam agitados, muitos apresentam comportamento agressivo (PAPALIA, 2006).

Main & Solomon (1999) identificaram o que seria o quarto padrão de apego, denominado como apego confuso ou desorganizado, em que os bebês evitam a presença da mãe e procuram proximidade com o estranho, pois não possui recursos para lidar com estresse da “situação estranha”, conforme explica Teixeira (2011, p.33) ao citar Dalbem & Dell’Aglia, 2005):

A criança explora o território durante a ausência e não fica sobressaltada com o estranho, muitas vezes brincando com o mesmo. Após a reunião, fica em um conflito de busca/evitação da mãe. As crianças deste grupo, na experiência Situação Estranha, apresentam comportamentos contraditórios, impulsividade, estados de transe e perturbações.

Salienta-se que os tipos de apego estabelecidos por meio das primeiras relações na infância, perpassam todo o ciclo vital e refletem na forma com que indivíduo lida com as demandas da vida e na maneira de vivenciar as perdas cotidianas e definitivas como, por exemplo, a morte.

Kovács (1992, p.160-161) mencionou que Bowlby realizou um estudo sobre o luto infantil e percebeu que este sofre influência direta no processo de luto no adulto, com base nas primeiras relações de apego na infância, prossegue a autora:

Estudos realizados com bebês, nos quais já ocorreu o estabelecimento de vínculos específicos, demonstram que a criança se desespera na ausência da mãe, que é sentida como morta. Suas primeiras reações são de protesto e raiva, um esforço urgente para recuperar a mãe.

Essas características são compatíveis com a primeira fase do luto. Bowlby (1998b) identificou quatro fases de reação à perda de um ente querido ou de alguém próximo, porém, salientou que estas fases não ocorrem de maneira definida em cada indivíduo. A primeira fase é de entorpecimento ou choque, em que se predomina o sentimento de raiva e explosões de aflição em decorrência do fato, o anseio e a busca da figura perdida são as características da segunda fase, podendo durar alguns meses e por vezes anos, a terceira fase é de desorganização e desespero e quarta fase de maior ou menor grau de reorganização.

Pode-se dizer que as primeiras relações são cruciais no decorrer do desenvolvimento do ciclo vital, a maneira com que ocorreu o estabelecimento do vínculo entre o bebê e a figura de apego irá influenciar na forma com que o indivíduo vivência a perda, conforme explica Marinho et al (2007):

Quando um vínculo é rompido, o indivíduo busca recursos para elaborar o luto na qualidade do vínculo anteriormente existente. Se o vínculo básico foi seguro, o sujeito terá sua autoconfiança e autoestima desenvolvidas, viabilizando a elaboração do luto como conseqüente possibilidade de firmar novos vínculos. Se o vínculo básico foi ansioso, provavelmente a

confiança e a autoestima não se desenvolverão de forma consistente. Ao vivenciar um rompimento de vínculo por morte, os recursos internos não serão suficientes para superar adequadamente a perda e encontrar novas possibilidades de vínculos, podendo ocorrer o chamado luto patológico.

Mediante ao exposto, considera-se que a maneira com que o indivíduo lida internamente com as perdas sofridas ao longo de sua vida, está intimamente ligada à forma com que se estabeleceram as relações de apego com a figura materna ou equivalente, o que conseqüentemente, influenciará no manejo e enfrentamento das situações dotadas de grande carga emocional como no processo de luto. A situação de perda leva o indivíduo a buscar de forma inconsciente, as revivências de perdas anteriores, por conseguinte, revela o modo com que se estabeleceu o vínculo entre o Eu e o objeto afetivo que foi perdido.

O LUTO NA FASE ADULTA

Perder ou ganhar? O ser humano sempre buscou durante sua trajetória terrestre compreender seus ganhos e perdas e, sobretudo, a aprender a lidar com os sentimentos envolvidos daquilo que foi perdido. Ao nascer o bebê lida inconscientemente com a sua primeira situação de luto, impulsionado para fora, a respirar um ar que não lhe era próprio, sua primeira reação é de choro ao se ver em uma atmosfera desconhecida. A partir daí, precisa aprender a lidar com um novo ambiente, pois, este se encontrava submerso em seu universo particular localizado no útero materno (KOVÁCS, 2003).

Mais adiante, o homem foi aprendendo a lidar com aquilo que foi perdido, o amuleto da sorte que se perdeu, o jogo de futebol tão disputado na escola, o dente de leite que caiu, o desmame, a amizade que se rompeu, o dinheiro que foi guardado, os vizinhos que se mudaram para longe, os duros términos dos relacionamentos. Todas as situações acima elencadas se referem às circunstâncias da vida em que o ser humano precisou lidar com a aterrorizante ideia de perder.

Na fase adulta a ocorrência do luto relacionado à perda de um ente querido, revela-se conflituosa e angustiante, mesmo havendo já estruturado o conceito de morte. O adulto tenta a todo instante esquivar-se deste processo e de tudo que está relacionado a ele. A morte é vista como um tabu para a sociedade. Salienta-se que a fase adulta, por ser indefinida cronologicamente, é marcada pela busca da autonomia, responsabilidade e exigência interna e externa (KOVÁCS, 1992).

As exigências internas e externas como um fator determinante da fase adulta traz implicações na forma com que o luto é vivenciado, ou seja, na adultez a morte de um ente querido pode trazer à tona sentimentos de autorrecriação e culpa. Conforme Barcellos et al (2012, p 05) ao citar Parkes (1998):

A tristeza pode vir sem, necessariamente, a presença do choro. A raiva pode se apresentar por meio de duas origens principais, sendo uma relacionada com o sentimento de frustração de não ter conseguido fazer nada para evitar a perda da pessoa amada, a outra origem de sentimento de raiva está relacionada à vivência regressiva, fazendo com que a pessoa enlutada se sinta desamparada. Também é comum o sentimento de culpa e a autorrecriação, geralmente associados aos momentos que antecederam a morte, mas que, na maioria das vezes, são sentimentos irracionais.

Os sentimentos de autorrecriação e culpa são comumente observados no processo de luto, em que a pessoa se questiona sobre o que poderia ter feito para impedir o ceifar da morte. Durante este período recorrentemente observa-se frases como “Se eu pudesse ter feito isto ou aquilo...”, “Se estivesse mais próximo dele (a)”, indagações em que o indivíduo procura imaginar, como seria caso pudesse ter feito alguma

intervenção diferentemente daquilo que é real, conforme explica Viorst:

Sentimentos de culpa – irracional ou justificada, são sempre parte do processo de dor da perda sofrida. Pois a ambivalência que está presente no mais profundo amor, existia também no nosso amor pela pessoa perdida quando ela era viva. Nós a víamos como menos perfeita e nosso amor era menos do que perfeito; talvez, em algum momento, tenhamos até desejado sua morte. Mas, agora que está morta nos envergonhamos dos sentimentos negativos e começamos a nos censurar por nossa maldade: “Eu deveria ter sido mais bondosa”, “Eu deveria ter sido mais compreensivo”, “Eu deveria ser grato por tudo que tinha”, “Eu deveria visitar meu pai”, “Ele sempre quis ter um cachorro, eu nunca deixei, agora é tarde demais” (VIORST, 2005 p.247).

A negação é característica principal da primeira fase do luto, pois a realidade mostra-se cruel e dolorosa, e o indivíduo procura um meio adaptativo para conseguir lidar com a situação. A negação é uma forma de defesa temporária, sendo logo substituída por uma aceitação parcial e não está relacionada ao aumento de tristeza (Kübler Ross, 1996, p.53).

Observa-se que na segunda fase do luto, o indivíduo vivencia um misto de raiva e culpa diante da figura que se perdeu, levando-o ao sentimento de desorganização emocional, em que, muitas vezes, tem dificuldades em identificar os seus sentimentos. Em alguns casos, o sentimento de culpa, pode não ser evidente, sobressaindo-se o sentimento da revolta, indignação, questionamentos religiosos, reflexões sobre a vida e a existência, explica Blanchet (2005, p. 165):

O conhecimento relativo à morte causa angústia, expectativa. Cria teorias, sentidos de vida, teologias, ciências, religioso. Insere questionamentos sobre a vida, a morte torna-se o espelho da alma. Demonstra o tempo na atemporalidade de sua chegada e na imprevisibilidade de suas investidas. Olhando assim, a morte torna-se estimuladora de um conhecimento que atravessa o cognitivo e nos aborda no limiar de nossas emoções e sentidos.

Dessa forma, observa-se que os questionamentos religiosos fazem parte do processo de luto, pois o indivíduo busca respostas para o embate que está enfrentando, como uma tentativa de elaboração da perda, o que pode haver variações conforme a crença e o meio sociocultural no qual está inserido.

O estágio da barganha é marcado pelos contatos com o místico e o sagrado como uma tentativa de obter algo desejado, em troca o indivíduo oferece um sacrifício, uma penitência, promessa, como uma forma de “pagar” a Deus por ter sido atendido, é o que explica Taverna e Souza (2014, p.42):

Acontece por um tempo curto, uma negociação, assim como os filhos fazem com os pais. Se eu fizer isso, você me dá aquilo! A maioria das barganhas é feita com Deus. As pessoas propõem uma meta, por exemplo: vou participar mais da igreja e conseguir me manter vivo por mais um determinado tempo.

O quarto estágio é marcado pela depressão, é comum nesses casos o indivíduo sentir-se deprimido durante este processo, estando mais introspectivo, com distanciamento social e familiar durante algumas semanas. Entretanto, o que determinará a gravidade deste estágio é a duração, intensidade do quadro depressivo, que para Basso e Wainer (2011) pode ocorrer de duas formas:

A depressão, quarto estágio, é dividida em preparatória e reativa. A depressão reativa ocorre quando surgem outras perdas devido à perda por

morte, por exemplo, a perda de um emprego e, conseqüentemente, um prejuízo financeiro, como também a perda de papéis do âmbito familiar. Já a depressão preparatória é o momento em que a aceitação está mais próxima, é quando as pessoas ficam quietas, repensando e processando o que a vida fez com elas e o que elas fizeram da vida delas.

Para Zimerman (2007) o conteúdo latente está relacionado às estruturas egoicas de ordem inconsciente, dotadas de mecanismos de defesas, voltados para o oculto, já o conteúdo manifesto ocorre de forma consciente, é aquilo que é verbalizado pelo paciente como uma queixa principal. No caso da psicoterapia, o luto vivenciado pelo paciente pode deixar emergir outras questões que precisam ser trabalhadas para ressignificação da perda.

A aceitação vivenciada pelo paciente está relacionada ao luto normal, este por sua vez, é definido como a reação frente à morte que ocorre de forma natural, já no luto patológico os sentimentos de tristeza e comportamentos de isolamento são intensificados perdurando por longo período, causando prejuízos sociais, profissionais e afetivos na vida do indivíduo. Salienta-se que a aceitação não pode ser compreendida como um estado de felicidade é quase um esvaziamento, a pessoa já não experimenta o desespero e não nega a realidade que está envolta, explica Kübler-Ross (2012, p.118):

Não confunda aceitação com um estágio de felicidade. É quase uma fuga de sentimentos. É como se a dor tivesse esvanecido, a luta tivesse cessado e fosse chegado o momento do “repouso derradeiro antes da longa viagem”.

Observa-se que na fase de aceitação, conhecido como o quinto estágio do luto, o indivíduo começa a se desvencilhar pouco a pouco, passa a exercer as atividades da vida cotidiana, busca apoio da família e amigos para prosseguir, muitos ainda, procuram contato espiritual como uma fonte de fé e esperança, transcendendo a dor da perda e dando lugar a saudade.

O rompimento dos laços afetivos traz à tona sentimentos de raiva, não conformidade, medo, angústia, tristeza e desalento, fazendo o indivíduo atravessar estas fases do luto. Este processo para algumas pessoas torna-se lento e demorado, porém, outras pessoas conseguem realizar esta travessia de forma mais rápida. Todavia, a Psicologia considera saudável que o indivíduo vivencie este processo, externalize sua dor e sofrimento e principalmente busque apoio familiar e de amigos, além do suporte psicoterapêutico e espiritual, para conseguir superar esta fase dolorosa e temida pelo ser humano.

Uma coisa é fato, a morte continua sendo um tabu para a sociedade, o ser humano evita falar dela, mas pessoas em algum momento da vida experimentarão o vazio e a saudade de quem se foi. Deparar-se com a finitude, a morte que até então estava nas novelas entrou nos lares e tornou o corpo paralisado, sem sinal vital. E o que dizer da matéria? O poeta Guimarães Rosa já dizia “as pessoas não morrem, ficam encantadas”.

CASO JANDIRA

Jandira, 26 anos, acadêmica do curso de enfermagem, trabalha em laboratório de análises clínicas. Procurou a Clínica-escola de psicologia no ano de 2014, após três semanas do assassinato de seu noivo. Declarou que aquela era a primeira vez que procurou um atendimento psicológico e que se sentia deprimida após a morte de seu companheiro.

Historiou que conheceu Márcio por meio de amigos em comum, ambos foram convidados a serem padrinhos de batizado da filha de uma amiga, posteriormente começaram a trocar mensagens pelas redes

sociais, após longo período de contato virtual, Márcio começou a visitar Jandira em sua cidade.

O rapaz pediu Jandira em namoro, mas devido à distância o casal mantinha contato pelas redes sociais, até o momento em que Márcio decidiu mudar de cidade para estar mais próximo de Jandira. Começaram a conviver maritalmente e também com os pais e irmão de sua noiva, que aceitaram a vinda de Márcio. Ele, por sua vez, passou a trabalhar com o irmão de Jandira.

Sobre seu histórico familiar, a paciente relatou que é a filha caçula da prole, o genitor é aposentado, tem dificuldades em demonstrar afeto pelos filhos e possui problemas com álcool, tendo muitas vezes a paciente presenciado cenas de violência entre ele e a mãe. A genitora trabalha de forma autônoma, passava a maior parte do dia fora de casa, não estabelecendo muito diálogo com a filha. O irmão era proprietário de uma empresa, na qual Márcio passou a prestar serviço.

Para Bowlby (1998) as primeiras relações servem de base para as demais, o padrão de apego que foi instalado na infância influenciará significativamente na forma com que o indivíduo enfrentará as perdas futuras. No caso da paciente, observa-se que a situação familiar era bastante conflituosa, o que fez Jandira estabelecer um vínculo ansioso entre as figuras parentais. A mãe mostrava-se ausente e o pai tinha dificuldades em exercer a paternidade devido ao vício.

Observa-se que Jandira havia estabelecido com Márcio uma relação de amparo, segurança e proteção diante da situação familiar conflituosa. A paciente inconscientemente buscava em Márcio suprir o vazio ocasionado pela ausência das figuras parentais, Jandira encontrava no relacionamento sua base segura.

Na ocasião da morte do cônjuge da paciente, ocorreram dois disparos, atingindo fatalmente o rapaz, instantes depois, Jandira chegou à residência e encontrou o noivo ensanguentado, quase sem sinais vitais. No local havia aglomeração de vizinhos, policiais e do Corpo de Bombeiros. Por ser acadêmica de enfermagem, pediu autorização para prestar auxílio ao companheiro, o que não foi autorizado pela equipe socorrista. A paciente relatou que a última lembrança que se recorda é da sirene da ambulância a caminho da Unidade de Pronto Atendimento (UPA). Segundo ela, o noivo segurou sua mão fortemente, minutos depois foi notificada a morte do companheiro.

Evidencia-se que, para a paciente, a morte do noivo foi vivenciada como um trauma, pois se trata de uma morte inesperada, o que Kovács (2010) denominou como “Morte Escancarada”, explica a autora:

Morte escancarada é o nome que atribuo à morte que invade, ocupa espaço, penetra na vida das pessoas a qualquer hora. Pela sua característica de penetração dificulta a proteção e controle de suas consequências: as pessoas ficam expostas e sem defesas. Ela não é aberta à comunicação como morte rehumanizada, na qual se vê o processo gradual e voluntário regido pelo sujeito. Ou seja a morte escancarada é brusca, repentina, invasiva e involuntária [...] Exemplifico a morte escancarada com duas situações: a morte violenta das ruas, os acidentes e os homicídios; a morte veiculada pelos órgãos de comunicação, mais especificamente pela TV (KOVÁCS, p.140, 2010).

Após a morte de seu noivo, os veículos regionais de comunicação noticiaram o assassinato de Márcio. A repercussão na mídia faz com que o indivíduo vivencie várias vezes a situação dolorosa, dificultando a elaboração do luto.

Ressalta-se que o momento da notificação do óbito de uma pessoa não é uma tarefa fácil tanto para o médico quanto para os familiares do paciente, que tentam negar a situação porque têm conhecimento de

que aquela notícia influenciará significativamente a estrutura familiar, explica Medeiros e Lustosa (2011):

O termo “má notícia” designa qualquer informação transmitida ao paciente ou a seus familiares que implique, direta ou indiretamente, alguma alteração negativa na vida destes. É importante que seja definido do ponto de vista do paciente e de seus familiares: a notícia recebida por estes é considerada desagradável em seu contexto. Dessa forma, embora normalmente associada à transmissão de diagnóstico de doenças terminais ou à comunicação do óbito, a má notícia pode trazer patologias menos dramáticas, mas também traumatizantes para o paciente e /ou familiares.

Medeiros e Lustosa (2011) salientam que após a notícia da morte de seu ente querido, o indivíduo passa por um estado de torpor, a partir daí, inconscientemente o paciente criará mecanismos de defesa para conseguir lidar com esta separação.

Observou-se que no início do processo psicoterapêutico, a paciente encontrava-se na primeira fase do luto, na qual há um momento de choque do indivíduo e posteriormente a negação. Frases como “*eu queria acordar e perceber que isto foi só um pesadelo*” eram pronunciadas com frequência pela paciente.

Afirmou que após o óbito do noivo, sente-se completamente sem forças, parou de se alimentar adequadamente, perdeu peso e tinha dificuldades para dormir. Relatou que a cena traumática da morte de Márcio insiste em passar pela sua mente a todo instante como se fosse um filme. Mostra-se inconformada com a morte do companheiro, “*Eu não sei como isso foi acontecer, ele era uma pessoa tão boa... tínhamos planos e sonhos pela frente, não sei o que vou fazer da minha vida agora sem ele*” (sic). As expressões que a paciente utilizava durante as sessões traziam em seu bojo dor e sofrimento psíquico devido a perda do noivo.

Foi identificado através do relato da paciente o isolamento social, ela informou que se sentia inquieta mesmo na presença dos familiares mais próximos “*eu tenho vontade de ficar no meu quarto, olhando suas fotos, deitada na cama*”. Para Kübler Ross (1996) isolamento é considerado como um mecanismo de defesa temporários do Ego contra a dor psíquica diante da perda.

Nas primeiras sessões apresentou-se muito chorosa, relatou sentimentos de tristeza, falta de apetite, insônia e com humor rebaixado, o que Viorst (2005) explica como uma conduta comum nos quadros de luto:

Depois da primeira fase da dor, que é relativamente curta, passamos para uma fase mais longa, de intenso sofrimento psíquico. Choramos e nos lamentamos. Temos mudanças bruscas de temperamento e nos queixamos de desconfortos físicos. Passamos por uma fase de letargia, atividade exagerada, regressão (a um estágio mais carente: “Ajude-me!”) ansiedade pela separação e um desespero sem remédio (VIORST, 2005, p. 246).

Mencionava a figura do noivo com pesar, lamentação, idealização e culpa, que segundo Viorst (2005) faz parte do processo de luto, o indivíduo é tomado por sentimento de culpa, o que faz idealizar copiosamente a figura perdida, canonizando-o de forma que se lembre da pessoa falecida como alguém isento de defeitos.

Diante do quadro de luto intenso vivido por Jandira identificou-se a necessidade de encaminhá-la para tratamento psiquiátrico.

Após um período significativo de sessões e auxílio medicamentoso, deu-se o período de férias da Clínica-escola, momento no qual a paciente teve uma piora em seu quadro, interrompeu por conta própria seus medicamentos e relatou à terapeuta o desejo de pôr um fim à vida “*talvez assim eu me encontre com ele*”.

Apesar da intensa tristeza, a paciente buscou outros meios de estar perto do marido que se foi. A paciente começou a buscar apoio espiritual, que até então, em sua vida não era uma prática cotidiana, passando a frequentar semanalmente o centro espírita com intuito conseguir se comunicar com o companheiro. Souza (2003) salienta que a espiritualidade, como fator inerente ao ser humano, tende a aparecer ainda mais nesse momento, muitas vezes confundida com a religiosidade, ela está muito atrelada às esses momentos de perda.

O luto pode ser considerado um processo de desconstrução libidinal, pois conforme a literatura Freudiana, antes da perda o indivíduo realiza forte investimento em seu objeto de desejo. Durante o processo de luto, a pessoa terá que desprender-se progressivamente deste objeto com intuito de realizar novo investimento libidinal, conforme explica Santa Clara, 2007.

A retirada é um processo penoso, porquanto abandonar o objeto é o mesmo que abandonar uma posição de satisfação há muito tempo construída. Desse modo, o trabalho de luto requer tempo, um tempo necessário para o desinvestimento do objeto, que não está mais onde costumava ser encontrado, e necessário também para o reinvestimento em outro objeto [...] É esse processo que vai possibilitar o escoamento energético do investimento das lembranças e, posteriormente, no desenrolar do trabalho de luto, um gradativo desinvestimento, permitindo, assim, ao eu eleger e investir um outro objeto na realidade. Assim, quando novo objeto surge no horizonte e o eu decide investi-lo, fica claro que as lembranças do objeto perdido, causadoras do longo sofrimento do luto, já se encontram em fase de desinvestimento e esvaziamento, possibilitando novo ligar pulsional (SANTA CLARA, 2007, p.134).

Este investimento libidinal, descrito por Santa Clara, não se trata da necessidade de que o investimento seja feito novamente em outra pessoa, mas também em uma causa, religião, família, estudos etc, pois há inúmeras possibilidades de investimento pulsional que o indivíduo pode realizar ao longo da vida.

A busca espiritual da pessoa que perdeu seu ente querido está intimamente ligada ao sentimento de manter firme a esperança e a busca pela figura perdida, como uma tentativa de fazê-lo presente em seu cotidiano.

A paciente adquiriu o hábito de vestir as roupas do cônjuge, manter objetos e pertences do falecido, todos os dias olhava as fotos do casal e escutava repetidamente as mensagens de vozes gravadas em seu aparelho celular, o boné permanecia no banco do passageiro de seu carro e a conta da rede social de Márcio permaneceu ativada, sendo administrada pela própria Jandira. Segundo Oliveira e Lopes (2008) estes comportamentos caracterizam a fase do desejo em que a pessoa enlutada tenta buscar a figura a perdida.

A fase do desejo é caracterizada por um forte impulso de busca pela figura perdida. Nela ocorre um estado de vigília, de movimentação para os locais onde a pessoa normalmente estaria, e mesmo de chamado, como formas de descaracterizar a perda, pois se ela é procurada, ela não morreu [...] Uma forma de abrandar o luto é manter a sensação de que a pessoa está por perto e criar uma idealização através do reviver de lembranças felizes. Podem ser, neste caso, bem-vindos os tributos ao falecido, pois isto representa que este é merecedor da dor dos sobreviventes (OLIVEIRA e LOPES, 2008, p. 02).

Durante o período das férias foi marcada uma sessão extra com a paciente. Ao deparar-se com ela, observou-se que sua aparência estava diferente, os cabelos loiros e compridos foram cortados rentes à orelha, disse que queria mudar, que a aparência fazia-lhe recordar coisas do passado, que gostaria de “*virar a página*”. Relatou nesta sessão que se sentia sem forças, que havia inclusive interrompido por conta própria os medicamentos prescritos pela psiquiatra.

O ato de Jandira em cortar os cabelos representa simbolicamente, para a Psicanálise, a castração do desejo, culturalmente o corte do cabelo relaciona-se à perda da força como na história de Sansão. Todavia, o corte do cabelo pode caracterizar a busca do Eu, da identidade e do desejo, conforme salienta Oliveira (2007):

Ao entrar num salão de beleza, algumas pessoas estão curvadas, cabisbaixas, silentes, deprimidas. Conforme seus cabelos vão sendo cortados, a postura vai se alterando: levantam o corpo e a cabeça, sorriem para a imagem no espelho e para a cabeleireira. Os cabelos, tendo crescido, perderam o formato; com isso a pessoa sente que perdeu a beleza, a identidade. Com o novo corte, restabelece-se o contorno que marca os limites, restaura-se a pele psíquica, ela se recupera, se reencontra.

Durante o processo de aproximadamente nove meses, a paciente apresentou melhoras em seu quadro, retomou seu trabalho e a faculdade. Foi dada continuidade ao suporte psicoterapêutico como forma de auxiliá-la na elaboração do luto para ressignificar a situação traumática vivenciada.

A ressignificação é algo importante na vida do ser humano, ela permite que o indivíduo passe a olhar de uma forma diferente o acontecimento, conforme explica Bandler e Grinder (1986, p.09):

A isto chama-se “ressignificar”: modificar o molde pelo qual uma pessoa percebe os acontecimentos, a fim de alterar o significado. Quando o significado se modifica, as respostas e comportamentos da pessoa também se modificam [...]. Muitas fábulas e histórias de fadas incluem comportamentos ou acontecimentos que mudam seu significado quando muda seu enquadre. O patinho feio, parece feio, mas acaba se evidenciando como cisne, mais bonito do que os patos aos quais vinha se comparando. A ressignificação é ainda o elemento-chave para o processo criativo; trata-se da habilidade de situar o evento comum num molde útil ou capaz de proporcionar prazer.

Dentro do *setting* terapêutico, o processo de ressignificação ocorre quando o paciente, com auxílio do terapeuta, consegue compreender um acontecimento a partir de outra ótica, de forma ponderada, equilibrada, por outro viés. Conforme mencionam Bandler e Grinder (1986 p.9):

A ressignificação aparece em grande escala no contexto terapêutico. Quando um terapeuta tenta fazer um cliente “pensar de outro modo sobre as coisas”, “ver novos pontos de vistas” ou “levar outros fatores em consideração”, está envidando esforços para ressignificar eventos a fim de fazer com que o cliente responda aos mesmos diferentemente.

No caso da paciente, o processo de ressignificação ocorreu de forma progressiva, aos poucos a paciente foi retomando suas atividades, buscou apoio espiritual e por meio do fortalecimento encontrado no processo psicoterapêutico, passou a compreender que voltar a realizar suas atividades não seria algo desrespeitoso em relação à figura do falecido. Os primeiros sinais de melhora em seu quadro foram evidenciados pelo cuidado da aparência, Jandira passou a se maquiar, cuidar das unhas e do cabelo, voltou a sair com as

amigas da faculdade para espairecer.

A iniciativa da paciente em ter procurado atendimento psicoterápico após a perda do cônjuge, fez com que Jandira trouxesse para a psicoterapia conteúdos relacionados à morte do noivo, mas também, a relação conflituosa com o pai mediante ao vício e a ausência materna, isto é, ao padrão de apego que foi estabelecido durante sua infância.

A busca pelo suporte psicoterapêutico mesmo durante o período de férias leva-nos a compreender que a paciente necessitava de apoio emocional. Jandira buscou através da figura do terapeuta aquilo que Ainsworth (1970) denominou como base segura. A psicoterapia tornou-se o espaço em que a paciente poderia falar de suas tristezas, angústias e medo diante da nova etapa de sua vida, livre de julgamentos. Ao final dos atendimentos na Clínica-escola de Psicologia, notou-se que Jandira já se encontrava mais fortalecida psiquicamente, demonstrando resiliência frente à morte de Márcio.

Para o psicanalista Cyrulnik a resiliência é definida como “a arte de navegar nas torrentes”, isto é, a capacidade do indivíduo vivenciar uma situação traumática e conseguir superá-la. Para o autor, duas “palavras-conceito” explicariam a resiliência: a mola e o tricô. O primeiro estaria relacionado à deformação elástica, isto é, a propriedade da matéria em retornar ao seu tamanho original após um choque violento, termo muito utilizado na Física, associada à resistência e a elasticidade. A segunda relaciona-se à capacidade do indivíduo de tecer fio a fio uma nova história a partir da experiência traumática. Por fim, a resiliência seria considerada um convite à metamorfose, que transforma o dilaceramento em força (Czerny, 2006).

No caso de Jandira, pode-se dizer que a paciente conseguiu ressignificar a situação traumática da morte de seu noivo, desenvolvendo internamente sua capacidade resiliente, buscou dentro de si, forças e motivo para recomeçar apesar da tristeza e do vazio sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar o tema luto exige primeiramente que o pesquisador compreenda as representações da morte e o que psicologicamente esse acontecimento gera na vida do ser humano, sendo necessária uma compreensão biopsicossocial. Uma coisa é certa, ninguém está isento desta experiência, um dia todos nós iremos passar por esta fase da vida.

Em algumas culturas, a morte é encarada sob óticas diferentes, não significando o fim, mas, sim, o retorno à divindade e ao sagrado. Na Idade Média, por exemplo, quando se anunciava a morte de um ente querido, a comunidade voltava toda a atenção para aquele acontecimento, chegando a ficar três dias velando o defunto e as viúvas cobriam as cabeças com véu preto. Aos poucos, a cultura foi se modificando, porém, a morte continua sendo um tabu para a humanidade.

Para compreender o processo de perda e luto, buscou-se como base a Trilogia de John Bowlby, um grande pesquisador da área, que explicou em seus estudos, como os padrões estabelecidos na Infância podem influenciar significativamente na vida adulta e como o indivíduo lida com as situações de perdas futuras.

Observou-se na literatura que há diferenças entre o bebê que introjeta a figura da mãe como base segura e o bebê que introjeta a figura parental como apego inseguro, desorganizado ou evitativo.

Mais adiante, a pesquisa buscou compreender como o adulto vivencia a experiência da perda causada pela morte, considerando as quatro fases do luto descritas por John Bowlby e por Elisabeth Kübler Ross.

Como forma de ilustrar o tema, o caso Jandira trouxe conteúdos clássicos referentes ao processo de

luto, mais especificamente da perda do cônjuge por uma morte abrupta, em que se recorreu aos estudos de Kovács referente à “Morte Escancarada”, inesperada, vinculada nas mídias e nos meios de comunicação, de difícil elaboração para o indivíduo por se tratar de um trauma.

Identificou-se, durante o período psicoterapêutico da paciente na Clínica-escola de psicologia, as fases do luto descritas pelos autores citados acima e a dificuldade de realizar o reinvestimento libidinal. Além da psicoterapia, a paciente buscou auxílio espiritual e medicamentoso, tão importantes durante este processo.

Observou-se que o padrão de apego estabelecido por Jandira durante a Infância não lhe trouxe base-segura, fazendo com que a paciente buscasse em Márcio a base necessária para seguir em frente. Após sua perda, a paciente sentia-se sem vitalidade e sem razões para sair da crise.

Aos poucos, com o auxílio da psicoterapia, Jandira foi encontrando mecanismos e razões para prosseguir, realizando aquilo que Freud denominou como reinvestimento libidinal, retomando a faculdade e o serviço. Ao entrar em contato via telefone no ano seguinte para dar seguimento ao tratamento, Jandira relatou que não retomaria o processo, pois estava concluindo a faculdade, identificando assim, que a paciente havia retomado o seu projeto de vida e sonhos.

Para o terapeuta não é uma missão fácil lidar com a dor do outro, em casos da perda por morte. O terapeuta revisita as suas perdas, por isso, torna-se tão difícil lidar com este processo, pois em algum momento da vida já perdemos alguém ou algo de grande valor para a nossa história.

Revisitar a história e reinventar a partir dali é o que Jandira conseguiu alcançar através da sua resiliência: superou a perda, o vazio e retomou sua jornada.

Espera-se que o resultado da pesquisa aqui apresentada possa beneficiar todas as “Jandiras” que sofrem com as perdas de entes queridos, principalmente, em casos de morte escancarada, além de auxiliar não somente os profissionais da psicologia, mas também todos os profissionais da saúde que lidam com a questão da morte, produzindo assim, conhecimentos científicos na área.

A trilogia de John Bowlby auxilia na compressão das primeiras relações são cruciais para a formação biopsicossocial do indivíduo e como elas influenciam a vida do ser humano, trata-se de uma teoria importante do desenvolvimento psicológico postulada há muitos anos, porém, torna-se tão contemporânea para explicar os fenômenos psicológicos da vinculação.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO. **Dicionário de Língua Portuguesa**. ed. positivo, 2ª edição, Curitiba, 2001.

BANDLER, Richard et al. **Ressignificando: programação neurolinguística e a transformação do significado**. São Paulo: Summus, 1986.

BASSO, Lissia. WAINER, Ricardo. **Luto e perdas repentinas: contribuições da Terapia Cognitivo-Comportamental**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, vol.7no.1.Rio de Janeiro jun. 2011.

BLANCHES, de Paula. **A contribuição do consolo religioso na elaboração do luto**. Revista Caminhando. Volume 10, nº 2005.

BORSA, Juliane. **Considerações acerca da relação mãe-nebê da gestação ao puerpério**. Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade, Porto Alegre, n.02, p.310-321, Abr/Mai/Jun 2007.

BOWLBY, John. **Apego e Perda: separação: angústia e raiva, v. 2**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Apego e Perda: perda, tristeza e depressão, v. 3**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

- CABRAL, Álvaro. *et al.* **Dicionário Técnico de Psicologia**. 14 ed. São Paulo: Cultrix. 2006.
- CARVALHO, Maria. *et al.* **Psico-oncologia no Brasil: resgatando o viver**. São Paulo: Editora Summus, São Paulo, 1998.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética do Psicólogo**. CFP Nº 010/05, Brasília-DF, 2005.
- FREUD, Sigmund. **Obras Completas: Luto e Melancolia**. Vol. XIV Ed. Imago 1ª Edição Standard Brasileira, São Paulo, 1974.
- KAPLAN, Harold *et al.* **Compêndio de Psiquiatria: ciência, comportamento e psiquiatria clínica**. 9a Edição, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.
- KOVÁCS, Maria Júlia. **Educação para Morte: Temas e Reflexões**. São Paulo: Casa do Psicólogo: Fapesp, 2003.
- _____. **Morte e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- KÜBLER ROSS, Elizabeth. **Sobre a morte e o morrer: o que os doentes têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MAIN & SOLOMON. **Procedimentos para identificar crianças com comportamento desorganizado / desorientado durante a Situação Estranha de Ainsworth: Teoria, pesquisa e intervenção**. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- MARANHÃO, José Luiz. **O que é morte?** Editora brasiliense. São Paulo, 1996.
- MARINHO, Ângela. *et al.* **O processo de luto na vida adulta decorrente da morte de um ente querido**. Monografia, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/RJ: 2007.
- MEDEIROS, Luciana. LUSTOSA, Maria. **A difícil tarefa de falar sobre morte no hospital**. Rev. SBPH, vol.14.no.2 Rio de Janeiro dez. 2011.
- OLIVEIRA, João. LOPES, Ruth. **O processo de luto no idoso pela morte de cônjuge e filho**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 217-221, abr./jun. 2008.
- OLIVEIRA.M. **Cabelos: da etologia ao imaginário**. Rev. bras. psicanálise v.41 n.3 São Paulo set. 2007.
- SOUZA, Adriana. **A Espiritualidade no processo de luto**. XIII Curso anual de Tanatologia e cuidados paliativos: aprendendo a lidar com as situações de terminalidade. Belo Horizonte.2013.
- SANTA CLARA, Carlos. **Melancolia e narcisismo: a face narcísica da melancolia nas relações do eu com o outro**. Mental. p.131 – 150. v.5 n.9 Barbacena nov. 2007.
- TAVERNA, Gelson e SOUZA, Waldir. **O luto e suas realidades humanas diante da perda e do sofrimento**. Caderno Teológico d a PUCPR, Curitiba, v.2, n.2, 2014.
- TEIXEIRA, Raquel Coelho. **Eventos estressores na infância e apego adulto**. Dissertação, Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2011.
- VIORST, Judith. **Perdas Necessárias**. Editora: Melhoramentos, São Paulo, 2004.
- ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos: teórica, técnica e clínica: uma abordagem didática**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Os Planos Genéticos Do Desenvolvimento Humano: A Contribuição De Vigotski The genetic plans of human development: the Vygotsky's role

**Elaine Andrade Moura¹, Pedrita Reis Vargas Paulino¹, Ana Paula Freitas¹, Carlos Alberto Mourão Júnior¹,
Cláudia Helena Cerqueira Mármora¹**

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. E-mail: claudia.marmora@uff.edu.br

Recebido em 09 de fevereiro de 2016; Aceito em 03 de junho de 2016.

Resumo

A noção de desenvolvimento está atrelada a um contínuo de evolução ao longo de todo o ciclo vital e, segundo a proposição de Vigotski, grande estudioso do tema, o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos acontecem a partir dos planos genéticos do desenvolvimento humano (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese). Com isso, o objetivo deste estudo foi abordar os planos genéticos como uma matriz de entendimento dos fenômenos que compõem as etapas da evolução humana. A filogênese estuda a evolução das espécies, por meio da adaptação progressiva desde os seus primórdios, abordando tanto as predisposições biológicas quanto as características gerais do comportamento humano. A ontogênese refere-se à evolução humana, iniciada na concepção, seguida de transformações sequenciadas até a morte, de tal forma que cada estágio apresenta um determinado nível de maturidade. A sociogênese estuda as interações sociais como sendo as raízes das funções mentais superiores, que só passam a existir no indivíduo na relação mediada com o mundo externo. A microgênese é caracterizada pela emergência do psiquismo individual no cruzamento dos fatores biológico, histórico e cultural, sendo crucial na questão da afetividade e no conceito de personalidade. Portanto, é de suma importância adensar estudos sobre esta perspectiva do desenvolvimento, os planos genéticos, que, uma vez juntos, vão caracterizar a gênese dos processos psicológicos no ser humano.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Filogênese. Ontogênese. Sociogênese. Microgênese.

Abstract

The concept of development is linked to a continuous evolution throughout the life cycle. Vygotsky, a great scholar of this subject, has proposed that the development and transformation of individuals occur from genetic plans of human development (phylogenesis, ontogenesis, sociogenesis and microgenesis). Our aim is to enlarge the knowledge of the human development, addressing the genetic plans as an array of the understanding of the phenomena that make up the steps of human evolution. The phylogenesis studies the evolution of species by mean of the gradual adaptation since its beginning, addressing the biological predispositions and the general characteristics of human behavior. The ontogenesis refers to human evolution from the beginning of the conception, followed by sequenced transformations until death, such each stage has a certain level of maturity. The sociogenesis studies social interactions as the roots of higher mental functions, that only exists in the individual through mediated relation with the external world. The microgenesis is characterized by the emergence of the individual psyche at the intersection of biological factors, historic and cultural, being crucial in the question of affectivity and the concept of personality. Therefore, its important increase studies about this development perspective, the genetic plans, once together will characterize the genesis of psychological processes in humans.

Keywords: Human Development. Phylogenesis. Ontogenesis. Sociogenesis. Microgenesis

INTRODUÇÃO

A noção de desenvolvimento está atrelada a um contínuo de evolução ao longo de todo o ciclo vital. Esta evolução se dá em diversos campos da existência, tais como: afetivo, cognitivo, social e motor. Esse caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos, mas, também, pelo meio, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações, os quais são fatores de máxima importância no desenvolvimento humano (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010).

A cultura torna-se parte da natureza humana em um processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, determina o funcionamento psicológico do homem (DE LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Lev Semenovich Vigotski¹, um grande estudioso do desenvolvimento humano, dedicou-se a estudar os processos do desenvolvimento e os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico ao longo do processo sócio-histórico (BLANK, 2003; ANDRADE; SMOLKA, 2012). Suas ideias não se limitaram a uma elaboração individual. Ao contrário, multiplicaram-se e desenvolveram-se na obra de seus colaboradores, dos quais os mais conhecidos são Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev (OLIVEIRA, 1993; ANDRADE; SMOLKA, 2012).

As pesquisas de Vigotski ambicionavam edificar uma ciência psicológica mais totalizadora em relação às teorias existentes a sua época. Fundamentavam-se em três elementos: o entendimento de que o cérebro é a base biológica das funções psicológicas; a noção de que tais funções se fundam nas relações sociais, necessariamente históricas e culturais; e a interpretação de que as funções psicológicas superiores são mediadas simbolicamente. Seus estudos teóricos implicam uma abordagem qualitativa e interdisciplinar (OLIVEIRA, 1993), integram em uma mesma perspectiva o homem enquanto membro da espécie humana (corpo e mente) e participante de um processo histórico (ser biológico e social) (MÁRMORA, 2013).

A abordagem em questão representa uma nova e importante fronteira na ciência psicológica, devido ao forte papel atribuído às interações no ambiente social, enquanto propulsoras do desenvolvimento cognitivo (SANTANA; ROAZZI; DIAS, 2006). Esta concepção postula que o sujeito é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (história anterior do sujeito) e externos (situações sociais do desenvolvimento no qual o sujeito está envolvido). Portanto, é na interação dialética dos planos genéticos que se dá a constituição de cada indivíduo (ARANTES, 2003).

Os planos genéticos do desenvolvimento humano propostos por Vigotski integram o plano da filogênese (história da espécie); da ontogênese (história do próprio indivíduo); da sociogênese (história do grupo cultural) e da microgênese (história da formação de cada processo psicológico específico em curto prazo, bem como das experiências vividas pelo indivíduo). Cabe lembrar que este termo não foi cunhado por Vigotski e sim por Wertsch (SILVA, 2008; WERTSCH, 1985), embora Vigotski tenha feito, ao longo de sua obra, várias menções a esses aspectos de singularidade do sujeito. Assim, o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos acontecem ao longo de toda a vida e é resultado da interação entre esses quatro planos (SCHERER, 2010).

Em cada um dos planos, Vigotski procurou descrever em linhas gerais o traço dominante do comportamento e os aspectos principais do caminho na evolução psicológica em seus diferentes momentos decisivos ou críticos. O vínculo serve para ligar uma etapa de desenvolvimento à seguinte (ARANTES, 2003), embora, para Vigotski o processo de desenvolvimento ocorra em idas e vindas, e não de maneira linear.

1 O nome de Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de diferentes maneiras: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski ou Vygotsky. Neste artigo empregamos a grafia Vigotski, mas preservamos, nas indicações bibliográficas, a grafia original adotada em cada uma delas.

A contribuição de Vigotski se estende a diferentes ramos do conhecimento (e.g. educação, psicologia, neurociências, filosofia, medicina, fonoaudiologia etc.). Entretanto, não encontramos na literatura nenhuma revisão sintética, que pudesse ser útil aos estudantes, explicitando a ideia dos quatro planos genéticos do desenvolvimento. Consideramos tal fato um problema, qual seja, uma lacuna na literatura, impedindo que muitos sequer conheçam parte da teoria de Vigotski.

Portanto, o objetivo deste trabalho é unicamente apresentar as ideias de Vigotski acerca dessas quatro dimensões (planos genéticos) do desenvolvimento, uma vez que a obra de Vigotski é muito pouco conhecida no ocidente, porquanto a grande maioria de seus escritos se encontra em idioma russo e alfabeto cirílico, não tendo sido traduzida até hoje. Não é objetivo deste artigo fazer uma revisão ampla sobre a obra de Vigotski (que escreveu e produziu muito, embora tenha vivido somente 38 anos). Nem é nossa intenção entrar em desdobramentos da teoria de Vigotski na educação ou em outras áreas aplicadas. Com efeito, nosso enfoque não é pragmático (discutir as aplicações dos conceitos), mas meramente descritivo e ontológico (apresentar os conceitos criados por Vigotski). Assim, passamos à descrição dos planos genéticos do desenvolvimento, na perspectiva de Lev Vigotski.

FILOGÊNESE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A filogênese estuda a evolução das espécies, porém, para compreender este fenômeno, é primordialmente importante descrevê-lo. A espécie é vista como uma continuidade biológica e genética, isto é, o segmento de uma linha, de uma sequência ancestral, e sua evolução consiste em um processo lento de transformação em longos períodos de tempo. Darwin e Wallace foram os expositores da teoria da seleção natural, segundo um princípio evolutivo, no qual todos os seres vivos evoluíram a partir de formas preexistentes mais simples. Por meio desta visão, a evolução das espécies tornou-se termo de complexidade crescente, organização e adaptação biológica (RHODES, 1974). Essa visão evolucionista dá suporte à teoria histórico-cultural em Vigotski, que ao mesmo tempo que tem o evolucionismo como pano de fundo, o supera em vários aspectos, dando a ele uma dimensão humana e cognitiva.

O plano genético da filogênese aborda a evolução por meio da adaptação progressiva desde os seus primórdios: dos peixes aos répteis, o que possibilitou a conquista do meio terrestre; dos répteis aos mamíferos, que inicialmente eram quadrúpedes e transformaram-se em bípedes, o que permitiu a libertação dos membros superiores para a fabricação e manipulação de instrumentos. Com esse avanço desenvolveu-se também um cérebro cada vez mais plástico que proporcionou as capacidades de raciocínio, linguagem e introspecção (FONSECA, 2009). Com isso, a interação social torna-se um ponto muito importante para o desenvolvimento no plano individual, que é caracterizado como o marco central para a própria definição da espécie humana (AQUINO, 1997).

Para compreender a perspectiva da filogênese é preciso abordar a psicologia evolucionista, que abrange como o passado de uma espécie tem repercussão no desenvolvimento ontogenético do ser humano. O evolucionismo considera que existe uma continuidade filogenética entre o ser humano e os outros animais e que a nossa mente e os mecanismos de processamento de informação seriam o produto de nossa história filogenética (MOURA, 2004).

Os pressupostos desta teoria consideram tanto as predisposições biológicas quanto as características gerais do comportamento humano. Os processamentos de informações que selecionam estímulos do ambiente ampliam a capacidade de adaptação inclusiva dos indivíduos, que nada mais é do que a sobrevivência e perpetuação da espécie. Nesse sentido, o nosso cérebro foi moldado para obtermos processos, tais como: filtros perceptivos, regras de aprendizagem e mapas cognitivos, organizando nossa experiência para que te-

nhamos um significado evolucionista. O potencial humano de estratégias comportamentais é amplo e variado; com base nisso, pode-se criar condições para ativar algumas táticas, enquanto deixamos outras de forma latente, com o objetivo de conseguir alcançar altos níveis de qualidade de vida (MOURA, 2004).

No contexto do evolucionismo, Vigotski objetivou identificar os primórdios do desenvolvimento humano e as principais diferenças entre o homem e os demais animais. Ele teve como foco os estudos de sua época que comparavam o homem com macacos antropóides (gorilas, chimpanzés), os ancestrais mais parecidos com o ser humano. Com isso, ele observou que o manejo de instrumentos para conseguir os alimentos simbolizou o primeiro passo na evolução dos processos mentais superiores, que só atingem o ponto mais alto nos seres humanos (ARANTES, 2003). Desta forma, ele concluiu que a utilização dos instrumentos rudimentares por esses animais, para conseguir alimentos, não é uma atividade com o intuito de atingir uma meta. Além disso, os macacos são incapazes de introduzir tais ferramentas no campo da comunicação, apresentando, então, uma incapacidade de produzir um sistema simbólico (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

ONTOGÊNESE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A ontogênese refere-se à evolução humana, iniciada na concepção, seguida de transformações sequencializadas até a morte, de tal forma que cada estágio apresenta um determinado nível de maturidade (VELASCO, 2006).

Vigotski deu mais ênfase em seus estudos à dimensão social (sociogênese), concentrando-se na cultura de cooperação, colaboração, comunicação e ensino, seguida pela preocupação com a ontogenia em detrimento da filogenia (MOLL; TOMASELLO, 2007).

O cérebro, base biológica do funcionamento psicológico, é visto como o órgão principal da atividade mental, e o mesmo se desenvolve a partir da necessidade individual do ser humano (REGO, 2002). Durante o aprimoramento, da infância até a adolescência, as estruturas cerebrais irão desenvolvendo-se passando por períodos de maturação produzindo novos sistemas (RHODES, 1974). Há uma hipótese de que o processo de desenvolvimento normal e de aquisição de marcos funcionais está relacionado ao processo de mielinização, o qual segue a ordem do desenvolvimento cerebral. Este permite que os sinais (impulsos nervosos) sejam transmitidos com mais rapidez e regularidade (HUANG, 2010).

A evolução da maturação do sistema nervoso envolve uma transição funcional que vai dos centros inferiores (medula espinhal), aos centros superiores (córtex cerebral), os quais vão sendo organizados ao longo da vida (FONSECA, 2009).

Com base na integração sensorial e na mielinização, o ser humano conquista o seu próprio corpo fazendo dele o espaço de sua imaginação e o continente de sua ação, como um instrumento vital para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional (LURIA, 1973). O processo de organização e de integração das sensações no sistema nervoso constitui o triunfo adaptativo da evolução ontogenética da espécie humana (FREITAS, 2006).

A maturação é vista como uma pré-condição do aprendizado e nunca como resultado dele. Então, o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando-o essencialmente inalterado. Estes dois processos diferentes, embora inerentes, influenciam um ao outro. A maturação depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso e o aprendizado, por si só, também é um processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Até meados do século XX, os cientistas acreditavam que o cérebro se desenvolvia de um modo imu-

tável, geneticamente determinado. Hoje, considera-se, com base em estudos com animais, que o cérebro pós-natal é “moldado” pela experiência, principalmente durante os primeiros meses de vida, quando o córtex ainda está crescendo de forma rápida e organizada (VIGOTSKI, 2007). As primeiras experiências podem ter efeitos duradouros sobre a capacidade do sistema nervoso central de aprender e armazenar informações (BLACK, 1998; CHUGANI, 1998).

Além disso, a ontogênese abrange diversos campos da existência humana, sendo que este caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos, mas, também pela influência do meio em que o indivíduo está inserido, tal como a cultura, a sociedade e suas interações. Os seres humanos nascem inseridos em uma cultura e, logicamente, esta terá influências no seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

SOCIOGÊNESE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Baldwin (1906), Mead (1934) e Vigotski (2007) foram os primeiros a elaborar a ideia de que as interações sociais são as raízes das funções mentais superiores, sendo que Baldwin já se referia ao ser humano como um “produto social”. Além disso, este autor menciona que, com a difusão ocidental das ideias de Vigotski, na década de 80, o pensamento sociogenético ultrapassou as barreiras da psicologia (BRANCO, 1993). Com isso, destaca-se o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, cuja solução de problemas se dá com orientação de um adulto (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010).

O uso da idade cronológica como critério para o diagnóstico do desenvolvimento já era questionado. O conceito de ZDP relacionou o desenvolvimento às funções maturacionais, segundo o qual, o que as crianças conseguiam fazer apenas com colaboração, futuramente poderiam fazer de forma individual (ALVES, 2005).

Vigotski defendeu que as funções mentais superiores ocorrem na ontogênese em dois momentos consecutivos: primeiro, ao nível das interações sociais ou nível interindividual; e segundo, ao nível intrapsíquico ou intraindividual (BODROVA; LEONG; AKHUTINA, 2011; BRANCO, 1993). Este movimento de fora para dentro, denominado internalização, está na base do pensamento sociogenético e estende-se a todas as dimensões da experiência humana, sendo a base do importante salto da psicologia animal para a psicologia humana (VIGOTSKI, 2007).

As funções psíquicas superiores podem ser entendidas como aquelas de origem social, que só passam a existir no indivíduo na relação mediada com o mundo externo (SCHERER, 2010). Não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo se torna capaz de socializar-se, é justamente na socialização que se dá o desenvolvimento dessas funções: percepção, memória, linguagem e pensamento (CASTRO, 2010).

Vigotski apresenta um conceito de sujeito que não se organiza internamente e nem é apenas um simples fenômeno dos estímulos do ambiente. Esta concepção é fundamental para pensarmos que o sujeito não é apenas condicionado pelo meio ou interage com ele de forma neutra, mas, também, o produz e o afeta. Nesse aspecto, o conceito de mediação é fundamental na aprendizagem, pois é através dela e da internalização dos símbolos que os processos psicológicos complexos, característicos do homem, são formados (BEDIM; OLIVEIRA, 2012).

A internalização dos símbolos representa a inserção do indivíduo no universo de significados e valores da cultura em que vive (BRANCO, 1993). A mediação à qual Vigotski se refere ocorre fundamentalmente através da linguagem, um ponto importante na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas

superiores (CASTRO, 2010).

Para ele, a linguagem, enquanto um sistema simbólico estritamente humano, seria o palco onde são circunstanciadas as interações pelas quais os sujeitos reformulam e reinterpretem informações, conceitos e significações, intermediados pelos que o cercam (MÁRMORA, 2013).

Assim como no reino animal, o pensamento e a linguagem têm origens diferentes no ser humano. Inicialmente, o pensamento não é verbal e a linguagem não é racional e suas trajetórias não são paralelas, cruzam-se. Por volta dos dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem encontram-se para dar início a uma nova forma de comportamento. É a partir deste ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional, e depois esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança (VIGOTSKI, 2010). A escrita é um exemplo de instrumento que faz a mediação entre o homem e o mundo, sendo desenvolvida ao longo dos tempos com o intuito de perpetuar a fala e registrar a história do homem (CASTRO, 2010).

Nesse contexto, vale destacar que a mediação significa a existência da intervenção de um “outro”, mais experiente, que atribuirá significados à realidade na qual estamos inseridos (BEDIM; OLIVEIRA, 2012), situando o comportamento como um reflexo direto do diálogo social (WERTSCH, 1980).

Luria enfatiza o homem como um ser social por excelência e relata que, para Vigotski, cada sociedade se desenvolve diferentemente a partir de interações sociais e históricas (SCHERER, 2010). Assim, as semelhanças e as variações no desenvolvimento passaram a ser observadas ao longo da vida como um fenômeno biológico-social. Essa mudança filosófica ofereceu oportunidade para diálogos de integração entre disciplinas (FEATHERMAN; LERNER, 1985), e confirmou a crença de que as relações sociais concebem o homem como um ser que se constitui imerso na cultura (GÓES, 2000; SMOLKA, 2001).

MICROGÊNESE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Sabe-se que o comportamento e o funcionamento mental humano devem ser estudados nos quatro diferentes planos genéticos: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. Este último plano é caracterizado pela emergência do psiquismo individual no cruzamento dos fatores biológico, histórico e cultural, sendo crucial na questão da afetividade e no conceito de personalidade (SILVA, 2008).

Este plano genético centra-se no manifesto interpsicológico ao longo de um período relativamente curto, como: aprender uma palavra, um som, ou uma função gramatical de uma língua. Assim, a microgênese é também o estudo da origem e da história de um evento particular. Além disso, a premissa fundamental é que o desenvolvimento aparece pela primeira vez no plano interpsicológico e que a origem dos processos de desenvolvimento (microgênese), às vezes, é visível à medida que se desenrolam (GUTIÉRREZ, 2008).

Wertsch foi o primeiro a cunhar o termo microgênese, mas o mesmo cita que foi Vigotski quem efetuou o entrecruzamento de ontogênese e microgênese (WERTSCH, 1985). Vigotski refere-se à microgênese como sendo situações vivenciadas de forma particular, que modificam a atividade das funções mentais superiores criando novos níveis de desenvolvimento próprios em cada indivíduo (SCHERER, 2010). Este plano genético é caracterizado pela formação de um processo psíquico em curto prazo, que pode ser observado durante um esforço do sujeito para dominar ou solucionar uma tarefa (WERNER, 1999). Isso é observado no momento em que o indivíduo menos experiente internaliza os modos de funcionamento e que a mediação do “outro” não é mais essencial, tal como a capacidade de uma criança alimentar-se sozinha. Esta abordagem não expõe um sujeito moldado pelo ambiente, mas o curso de desenvolvimento do sujeito só se constitui na sua inserção no mundo (BEDIM; OLIVEIRA, 2012).

A análise microgenética é um recurso metodológico que avalia processos afetivo-cognitivos e que investiga a compreensão dos processos psíquicos superiores, tais como: pensamento, linguagem, atenção voluntária, entre outros (WERNER, 1999). Além disso, envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo. É uma forma de identificar transições genéticas, ou seja, a transformação nas ações dos sujeitos e a passagem do funcionamento intersubjetivo para o intrasubjetivo (FONSECA, 2009).

Nessa perspectiva, os seus princípios são: a análise dos processos (e não dos objetos); a explicação capaz de revelar as relações dinâmico-causais; e a análise histórica de comportamentos que já sofreram processo de desenvolvimento, capazes de identificar a origem dos mesmos (VELASCO, 2006). Além disso, apresenta característica peculiar, não no termo micro em si, mas em sua qualificação genética. A visão genética implicada vem das proposições de Vigotski sobre o funcionamento humano, e dentre as diretrizes metodológicas que ele explorou estava incluída a análise minuciosa de um processo em sua gênese social e suas transformações (GÓES, 2000).

Portanto, essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas, por ser orientada para indícios minuciosos. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante os processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura (GÓES, 2000). Os processos microgenéticos constituem, assim, o quarto plano genético que interage com os outros três, caracterizando a emergência do psiquismo individual no entrecruzamento do ser biológico, histórico e cultural (AQUINO, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vigotski e Luria foram quem descreveram em linhas gerais os pontos de referência presentes nos processos do desenvolvimento psíquico, os quais permitem compreender as relações qualitativas entre as diferentes etapas do desenvolvimento humano, considerando-o na sua totalidade.

A análise dos planos filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético caracteriza a constante inter-relação entre o desenvolvimento da espécie, o desenvolvimento do ser individual, a história do grupo cultural onde se insere o sujeito, e o aspecto microscópico do desenvolvimento humano. Mas, sabe-se que cada uma dessas linhas tem suas especificidades e são governadas por princípios explicativos próprios.

Vigotski conceituou os planos genéticos, cuja ideia de que o mundo psíquico e o funcionamento psicológico não são inatos, mas, também, não são recebidos prontos pelo meio ambiente. Portanto, essa visão interacionista postula a integração entre esses quatro planos, que, uma vez juntos, vão caracterizar a gênese dos processos psicológicos no ser humano.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. M. As formulações de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 1, n. 2, p. 11-16, 2005.
- ANDRADE, J. J.; SANDRADE, J. J. SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo (Impresso)**, v. 17, p. 699-709, 2012.
- AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 1997.
- ARANTES, V. A. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 2003.
- BALDWIN, J. **Thought and Things: A Study of the Development and Meaning of Thought**. London: Swan Sonnenschein & Co, 1906.

- BEDIM, A.; OLIVEIRA, L. O jornal impresso e a questão ambiental: uma perspectiva baseada da teoria de Vygotsky. **En-sino, Saúde e Ambiente**, v. 5, n. 2, p. 25-32, 2012.
- BLACK, J. E. How a child builds its brain: some lessons from animal studies of neural plasticity. **Preventive Medicine**, v. 27, p. 168-171, 1998.
- BLANK, G. **Para ler a psicologia pedagógica de Vygotsky**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BODROVA, E.; LEONG, D. J.; AKHUTINA, T. V. When everything new is well-forgotten old: Vygotsky/Luria insights in the development of executive functions. **New Dir Child Adolesc Dev**, v. 133(Fall), p. 11-28, 2011.
- BRANCO, A.U. Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 3, p. 9-17, 1993.
- CASTRO, F. S. **Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- CHUGANI, H. T. A critical period of brain development: Studies of cerebral glucose utilization with fiser. **Preventive Medicine**, n. 27, p. 184-187, 1998.
- DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1992
- FEATHERMAN, D. L.; LERNER, R. M. Ontogenesis and Sociogenesis: problematics for theory and research about development and socialization across the lifespan. **American Sociological Review**, v. 50, p. 659-676, 1985.
- FONSECA, V. Gerontopsicomotricidade: uma abordagem ao conceito da retrogênese psicomotora. In: Fonseca V. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. (pp. 343-381). Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.
- FREITAS, N. K. Desenvolvimento humano, organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Luria e de Vygotsky. **Ciência e Cognição**, v. 3, n. 9, p. 91-96, 2006.
- GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.
- GUTIÉRREZ, A. G. Microgenesis, Method and Object: A Study of Collaborative Activity in a Spanish as a Foreign Language Classroom. **Applied Linguistics**, v. 29, n. 1, p. 120-48, 2008.
- HUANG, H. Structure of the fetal brain: what we are learning from diffusion tensor imaging. **Neuroscientist**, v. 16, n. 6, p. 634-639, 2010.
- LURIA, A. L. **The working brain: an introduction to neuropsychology**. New York: Basic Books, 1973.
- MÁRMORA, C. H. C. **A (a)praxia na doença de Alzheimer**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013.
- MEAD, G. **Mind, self and society**. University of Chicago Press, 1934.
- MOLL, H.; TOMASELLO, M. Cooperation and human cognition: the Vygotskian intelligence hypothesis. **Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci**, v. 362, n. 1480, p. 639-648, 2007.
- MOURA, M, L. S. **O bebê do século XXI e a psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN. R. D. **Desenvolvimento humano**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RHODES, F. H. T. **Evolution**. Nova Iorque: Golden Press, 1974.
- SANTANA, S. M.; ROAZZI, A.; DIAS, M. G. B. B. Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 71-78, 2006.
- SCHERER, C. A. A contribuição da música folclórica no desenvolvimento da criança. **Educativ**, v. 13, n. 2, p. 247-60, 2010.

- SILVA, E. R. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. **Soletras**, v. 15, p. 133-140, 2008.
- SMOLKA, A. L. B. Social practice and social change: activity theory in perspective. **Human Development**, v. 44, n. 6, p. 362-367, 2001.
- VELASCO, C. G. Retrogênese: um processo a ser verificado. In: Velasco, C.G. **Aprendendo a envelhecer à luz da psicomotricidade** (p. 61-63). São Paulo: Phorte Editora, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- WERNER, J. Análise microgenética: contribuição dos trabalhos de Vigotski para o diagnóstico em psiquiatria infantil. **Int. J. Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine**, v. 11, n. 2, p. 157-171, 1999.
- WERTSCH, J. V. The significance of dialogue in Vygotsky's account of social, egocentric and inner speech. **Contemporary Educational Psychology**, v. 5, p. 150-162, 1980.
- WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard Ed., 1985.

A Soberania Entre a Renúncia dos Direitos Ilimitados do Contrato Hobbesiano e a “Alienação Verdadeira” do Pacto Rousseauiano

The Resignation of Unlimited Hobbesian Treaty and “True Alienation” of the Rousseau Covenant

Luiz Carlos Mariano da Rosa¹

¹ Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR/SP) e Pós-Graduado em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ); Professor-Pesquisador e Filósofo-Educador no Espaço Politikón Zôon - Educação, Arte e Cultura.

Recebido em 16 de dezembro de 2015; Aceito em 08 de junho de 2016.

Resumo

Detendo-se na transição do estado de natureza para a sociedade civil, o artigo contrapõe o caráter contingente e voluntário do contrato hobbesiano e a necessidade que implica o processo de constituição do social que determina o pacto rousseauiano, convergindo para a antinomia da relação envolvendo liberdade e autoridade que se de acordo com a perspectiva de Hobbes demanda a renúncia dos direitos ilimitados dos sujeitos em função da soberania estatal e acarreta a instituição do soberano como representante, detentor de todo o poder coletivo e única fonte da lei, segundo a leitura de Rousseau requer a “alienação verdadeira” dos indivíduos em face da soberania popular e resulta na constituição do povo soberano, única fonte legítima do poder e seu único detentor, e na instituição da Vontade Geral como condição para o seu exercício.

Palavras-chave: Hobbes. Rousseau. Contrato. Direitos. Soberania.

Abstract

Pausing in the transition from the state of nature to civil society, the article contrasts the contingent and voluntary character of the Hobbesian contract and the need to involve the social inception process that determines the Rousseau pact, converging on the antinomy of the relationship involving freedom and authority in accordance with the prospect of Hobbes demand the resignation of the unlimited rights of individuals on the basis of state sovereignty and entails the establishment of the sovereign as representative, holder of all collective and only source of power law, according to the reading of Rousseault requires the “true alienation” of individuals in the face of popular sovereignty and results in the formation of the sovereign people, the only legitimate source of power and its sole owner, and the institution of the General Will as a condition for their exercise.

Keywords: Hobbes. Rousseau. Contract. Rights. Sovereignty.

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Concebendo o estado de natureza como a condição que encerra o embate envolvendo os diversos interesses que se intersejam ao acaso em um espaço não polarizado, a psicologia mecanicista hobbesiana impõe à ação humana o impulso determinante do interesse, convergindo para caracterizar que o confronto interindividual consiste nessa colisão, que se constitui um fenômeno tão necessário como a gravitação, à medida que se a projeção de um corpo acarreta o desenvolvimento de modo indefinido do seu percurso, no âmbito do qual mantém a conservação do seu movimento, correspondentemente os indivíduos, submetidos ao estímulo em questão, prosseguem indeterminadamente a sua luta, que envolve a obtenção de um objeto que, sob a égide do impulso do desejo, não implica senão um caminho que guarda possibilidade acerca da conquista de outra coisa em um processo que tende a assegurar, em suma, uma vida plenamente satisfeita.

Nesta perspectiva, se em função da luta interindividual que o movimento determinado pelos interesses particulares produz as energias que emergem das forças individuais tendem à dispersão, anulando-se, o que se impõe como necessário é a criação de um mecanismo capaz de empreender a sua convergência, cuja condição não se concretiza senão através do Soberano, que corporifica todas as energias da nação e cumpre o encargo concernente à sua redistribuição racional, à medida que

(é) nele que consiste a essência da república, a qual pode ser assim definida: *uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por todos como autora, de modo que ela pode usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comuns.* (HOBBS, 2003, p. 148, grifos do autor)

À essência do poder do Estado o que se impõe não é senão a onipotência do Soberano que resulta da soma envolvendo os poderes de todos os indivíduos, segundo a leitura hobbesiana que, contrapondo-se à qualquer tipo de sociabilidade instintiva na origem das sociedades*, atribui ao Estado a condição que implica uma criação humana, convergindo para caracterizar o Estado ou República como uma “pessoa artificial”¹, o “homem artificial”, quer o poder político seja exercido por um homem (monarquia) ou por uma assembleia, constituindo-se o Soberano, nesta perspectiva, o delegado do conjunto dos sujeitos, não uma *pessoa transcendente*, à medida que o contrato de Hobbes consiste, em última instância, em uma delegação de poder, que se sobrepõe ao sentido que encerra um *pacto de submissão* (pacto com o soberano, no caso) e à aceção que se restringe a um *pacto de associação*, tendo em vista que se trata de um construto que traz o endosso de todos em função de um terceiro, perfazendo um sistema que pretende a legitimação da obediência através do fundamento da delegação da autoridade, ou seja, na representação.

Considera-se que uma *república* tenha sido *instituída* quando uma *multidão* de homens concorda e *pactua*, cada um com cada um dos outros, que a qualquer *homem* ou *assembleia de homens* a quem seja atribuído pela maioria o *direito de representar* a pessoa de todos eles (ou seja, de ser o seu *representante*), todos sem exceção, tanto os que *votaram a favor dele* como os que *votaram contra ele*, deverão *autorizar* todos os atos e decisões desse homem ou assembleia de homens, tal como se *fossem* os seus próprios atos e decisões, a fim de viverem em paz uns com os outros e serem protegidos dos demais homens. (HOBBS, 2003, p. 148-149, grifos do autor)

Nesta perspectiva, a noção de soberania elaborada pela leitura de Hobbes guarda condição de exterior-

1 “Uma pessoa é aquele cujas palavras ou ações são consideradas quer como as suas próprias, quer como representando as palavras ou ações de outro homem, ou de qualquer outra coisa a que sejam atribuídas, seja verdade ou ficção.

Quando são consideradas como as suas próprias, ele chama-se uma *pessoa natural*. Quando são consideradas como representando as palavras e ações de um outro, chama-se-lhe uma *pessoa fictícia* ou *artificial*.” (HOBBS, 2003, p. 138, grifos do autor)

ridade concernente ao Direito, se lhe sobrepondo, pois, em uma construção que encerra um poder absoluto, que supera as limitações determinadas pela teoria que atribui ao Estado uma supremacia de caráter relativo², que se circunscreve às fronteiras do âmbito legal e se detém nos limites estabelecidos pelo Direito Divino, pelo Direito Natural e pelo Direito das Gentes, escapando, conseqüentemente, à condição que o princípio absolutista, que traz como base a noção que implica “*princeps legibus solutus est*”³, confere à autoridade em questão, que se torna, dessa forma, ilimitada e onipotente.

Se o consentimento que converge para a instituição do contrato advém coercitivamente, segundo a perspectiva hobbesiana, demandando a instauração de uma autoridade política cujo exercício guarda condição de exterioridade em relação ao corpo social⁴, perfazendo uma delegação de poder que, resultando da renúncia dos direitos ilimitados dos indivíduos a favor do Estado, encerra um caráter absoluto, à medida que implica uma autorização que se lhe é outorgada mediante o referido acordo que, atribuindo ao Soberano a *função representativa*, se lhe legitima a obediência do conjunto dos sujeitos no âmbito do sistema sócio-político-jurídico, a teoria política rousseauiana, que se lhe contrapõe, mantém o pacto sob a égide que envolve um ato necessário, que consiste em um produto das leis naturais em sua determinação na situação-limite da contradição, a saber, no âmbito da generalização da guerra, que acarreta a consciência da impotência total diante da realidade e requer a superação do estado de natureza e da possibilidade de supressão dos seres humanos através de um processo que abrange uma transformação do desejo que traz como efeito a universalidade que cabe à Vontade Geral que, configurando-se como o princípio da autopreservação do povo enquanto tal, no sentido de um corpo coletivo e moral que emerge como a única fonte do poder e seu único detentor, não se impõe senão como condição para o exercício da soberania popular.

DA ANTROPOLOGIA HOBBSIANA E O MATERIALISMO MECANICISTA: A RENÚNCIA DOS DIREITOS ILIMITADOS DO INDIVÍDUO E A SOBERANIA ESTATAL

Se a ciência política hobbesiana dialoga com uma perspectiva antropológica que converge para as fronteiras que encerram uma relação de correspondência que implica as causas tanto do comportamento humano quanto das sociedades e dois tipos de realidade psíquica, a saber, o comportamento do mundo evocado pelo homem e as suas paixões, o sistema para o qual tende não guarda raízes senão em um tipo de funcionamento de caráter puramente mecânico, que se sobrepõe a qualquer possibilidade de emergência concernente ao livre-arbítrio, tendo em vista a compatibilidade que estabelece entre a liberdade e a necessidade, assinalando que as ações advêm da vontade e se mantêm, por esta razão, atrelada ao exercício da liberdade, não escapando, contudo, como todo desejo e inclinação, a uma causa no âmbito de uma cadeia ininterrupta que traz Deus como origem e cuja condição, por esse motivo, se impõe em face da necessidade.

2 Alcança relevância, nesta perspectiva, a observação de que, a despeito de enfatizarem o caráter absoluto e indivisível do poder soberano, Jean Bodin, Charles Loyseau, Cardin Le Bret, os grandes legistas franceses do fim do século XVI e início do século XVII, “sentiam ainda muito fortemente a herança medieval que tinha colocado o direito acima do rei. Conseqüentemente, a onipotência legislativa do soberano se encontrava limitada não apenas pela lei divina e pela lei natural, mas também pelas leis fundamentais do reino, enquanto correlacionadas à coroa e a ela indissolivelmente unidas.” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1182)

3 Significando “O Príncipe não é sujeito às leis” ou “O Príncipe está isento da Lei”, esta máxima de Domício Ulpiano (170-224), famoso jurista clássico romano, compõe com “*Quod principi placuit, legis habet vigorem*” (“O que apraz ao Príncipe vigora como lei” ou “O que agrada ao Príncipe tem força de lei”) a síntese do poder e da autoridade que caracterizam o Absolutismo, tornando-se necessário esclarecer que, “na verdade, a redução, válida, embora elementar, do princípio de fundo do Absolutismo à fórmula *legibus solutus*, referida ao príncipe, implica autonomia apenas de qualquer limite legal externo, inclusive das normas postas pela lei natural ou pela lei divina; e também, a maior parte das vezes, das 'leis fundamentais' do reino.” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 2)

4 Tendo em vista que o que se impõe ao pacto, guardando-o da possibilidade de convergir para a nulidade, é “um poder comum situado acima dos contratantes, com direito e força suficiente para impor o seu cumprimento”. (HOBBS, 2003, p. 118)

Nessa perspectiva, à realidade psíquica do desejo a leitura hobbesiana impõe a noção de *conatus*⁵, que designa o “movimento vital” que emerge como desejo de durar e como poder de agir, consistindo o homem, na esfera do processo de amadurecimento que a dinâmica em questão encerra, em um conjunto de desejos e apetites, que implica a correlação de duas paixões opostas, a saber, o desejo de reconhecimento e o desejo de conservação, à medida que, respectivamente, caracterizam a manifestação do orgulho e da vaidade, que tendem à aspiração e à glória, cuja condição acarreta uma situação de risco constante em face do conflito instaurado em nome dessa satisfação, e o medo da morte (violenta), que em função disso advém, e que perfaz a única possibilidade de atenuação concernente ao desenfreamento do desejo de cada vez mais adquirir poder⁶.

Se não guarda possibilidade de se sobrepor às leis da natureza, longe de interromper a luta em questão, que envolve os indivíduos e os seus interesses particulares em face da ação que, sob a égide determinante do impulso destes, se lhes cabe levar a efeito através do movimento incessante que implica a sua satisfação, o que se impõe ao contrato é a sua transformação, à medida que, não se circunscrevendo ao referido estímulo, o homem detém a possibilidade para a qual converge a razão, sob a acepção de um jogo de denominações justas, que, em suma, se lhe confere a capacidade de cálculo, tendo em vista que se *voltar atrás* do ímpeto inicial é incogitável, se lhe compete a direção que em certa medida deve realizar, conforme supõe o domínio de um curso de água que, não se dispondo à interrupção do seu fluxo, não resiste ao controle da sua força que, através do seu desvio, permite a utilização dos seus recursos em benefício humano.

Nesta perspectiva, se o confronto inevitável que envolve as forças individuais encerra uma situação de risco permanente que converge para uma angústia mortal, a revelação da morte que emerge do referido contexto produz a conscientização acerca da sua condição comum, implicando em uma ação de caráter racional, tendo em vista a possibilidade que carrega a razão quanto à antecipação dos perigos inerentes ao estado de natureza em um processo que demanda a substituição do “direito de natureza”⁷ (direito do mais forte) pelo “direito natural” ou “lei natural”, que traz como primeira e fundamental regra a procura e a manutenção da paz⁸, instaurando dessa forma a ruptura diante do estado primitivo e instituindo um contrato que, baseado em um consentimento mútuo, designa a convenção por intermédio da qual os homens renunciam reciprocamente aos seus direitos naturais sobre todas as coisas e transferem o seu poder a um soberano (monarca ou assembleia, que pode ser aristocrática ou democrática), fundando o Estado e a sociedade civil.

À delegação da autoridade que emerge como fundamento da legitimação da obediência, característica do contrato hobbesiano, o que se impõe é a impossibilidade que envolve os sujeitos de exercerem a censura acerca de qualquer tipo de ação do Estado, à medida que esta tem como base a prévia autorização dos membros do corpo coletivo social ora constituído, convergindo para uma soberania que, resultando da renúncia

5 “Hobbes usou o termo *conatus* principalmente em sentido mecânico. Em *De corpore*, o *conatus* é apresentado como um movimento determinado pelo espaço e pelo tempo, e mensurável numericamente. Em *De homine*, aparece como um movimento voluntário ou 'paixão' que precede a ação corporal e que, embora 'interno', possui determinações e propriedades mecanicamente expremíveis.” (MORA, 2004, p. 518)

6 “Assinalo assim, em primeiro lugar, como tendência geral de todos os homens, um perpétuo e irrequieto desejo de poder e mais poder, que cessa apenas com a morte. E a causa disto nem sempre é que se espere um prazer mais intenso do que aquele que já se alcançou, ou que cada um não possa contentar-se com um poder moderado, mas o fato de não se poder garantir o poder e os meios para viver bem que atualmente se possuem sem adquirir mais ainda.” (HOBBS, 2003, p. 85)

7 “O direito de natureza, a que os autores geralmente chamam *Jus Naturale*, é a liberdade que cada homem possui de usar o seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação da sua própria natureza, ou seja, da sua vida; e conseqüentemente de fazer tudo aquilo que o seu próprio julgamento e razão lhe indiquem como meios mais adequados a esse fim.” (HOBBS, 2003, p. 112)

8 “A lei de natureza primeira, e fundamental, é que devemos procurar a paz, quando possa ser encontrada (...). E esta é a primeira lei, porque as demais dela derivam, e dirigem nossos caminhos quer para a paz, quer para a autodefesa. Uma das leis infelidas desta primeira e fundamental é a seguinte: que os homens não devem conservar o direito que têm, todos, a todas as coisas, e que alguns desses direitos devem ser transferidos ou renunciados.” (HOBBS, 1998, p. 38-39)

dos direitos ilimitados dos indivíduos a favor da sua instituição, encerra uma condição necessariamente absoluta, tendo em vista o Estado consistir na *única fonte da lei*, determinando o justo e o injusto em um processo que torna os seus atos indiscutíveis, com cuja finalidade guarda correspondência a sua capacidade de assegurar a ordem, garantindo a proteção e a segurança de todos, pois como detentor do poder coletivo o que se lhe cabe é a direção das suas ações em face do bem comum e o respeito aos indivíduos, aos cidadãos que, se lhe delegando todos os seus direitos e poderes, “personifica”, cumprindo a *função representativa* se lhe conferida por todos que o fizeram o seu representante e a sua autoridade soberana.

Nesta perspectiva, atribuindo ao homem desde o instinto de posse até o desejo de acumulação, a teoria hobbesiana da formação da sociedade e da instituição da autoridade política, trazendo como fundamento um “estado de natureza” que se lhe antecede, defende um individualismo que se caracteriza como possessivo, demandando uma organização capaz de assegurar a realização dos interesses particulares, o que implica em direitos que envolvem desde a conservação (segurança pessoal) até a propriedade, à medida que em virtude da sua instabilidade a condição natural não guarda possibilidade de garantir, tendo em vista que converge para as fronteiras que encerram *homo homini lupus e bellum omnium contra omnes* em face do caos instaurado pelo extremo egoísmo e pelas disputas incessantes.

Estabelecendo um compromisso envolvendo a lei e o direito, o objetivo e o subjetivo, o contrato, guardando a pretensão de instituir o *status* jurídico do indivíduo como tal, consiste na busca de um equilíbrio entre o indivíduo e a coletividade, convergindo para medir a limitação dos direitos subjetivos infinitos, cuja condição não corresponde senão à necessidade que caracteriza o estado social, à medida que, dessa forma, enumera os direitos subsistentes do cidadão em um processo que não implica nenhum tipo de “alienação” propriamente dita, tendo em vista que a abdicação de um direito infinito que a instituição da ordem cívica requer se circunscreve ao campo teórico através de uma relação que assegura, em compensação, direitos reais, possibilitando, em última instância, a contratação destes para si próprio.

DO EMPIRISMO NOMINALISTA E A ESTATALIDADE DO DIREITO

Se ao materialismo⁹ hobbesiano o que se impõe não é senão a concepção que assinala a experiência como origem de todo o conhecimento (a saber, um empirismo), à medida que este consiste no efeito cuja manifestação corresponde à ação das coisas que se mantêm sob condição de exterioridade e se caracteriza como resultado da propagação dos embates corpóreos sobre o homem em um processo que, tendo o corpo como causa das sensações, encerra a sensibilização dos órgãos sensoriais, a representação, circunscrevendo-se ao movimento da própria coisa que se lhe está atrelada, converge para as fronteiras que reduzem ao viés particular o fenômeno em questão, o que implica em um *empirismo nominalista*, que perfaz um sistema que traz como fundamento os indivíduos, ao reconhecimento de cuja existência se limita, justificando, dessa forma, a teoria política baseada no individualismo, que guarda raízes nos indivíduos e no próprio movimento vital que os determina, e tem uma lógica que encerra a correspondência entre o *nominalismo*¹⁰ do conhecimento e o *artificialismo* na ordem política.

Caracterizando toda a *substância* como corpórea¹¹, a leitura hobbesiana se contrapõe ao dualismo que

9 Caracterizando a noção de matéria sob a acepção que a encerra, no que tange à possibilidade de explicação dos fenômenos, como o único instrumento que se lhe emerge como disponível e capaz, à leitura hobbesiana o que se impõe é o *materialismo metodológico*, à medida que converge para as fronteiras que encerram a noção que inter-relaciona o conhecimento de algo à descoberta de sua *gênese*, que não consiste senão em *movimento*, que implica, por sua vez, em *corpo*.

10 Doutrina que caracteriza o pensamento que defende a existência das substâncias singulares e dos nomes puros somente, o que implica a eliminação da realidade das coisas abstratas e universais, segundo a definição de Leibniz, que atribui à perspectiva hobbesiana a referida condição.

11 Atribuindo ao corpo a condição que o encerra sob a acepção que envolve o único objeto que emerge como *possível* concernente ao conhecimento, a leitura de Hobbes distingue a filosofia *natural*, à qual cabe investigar a natureza (*corpo natural*),

converge para as fronteiras que encerram a irreducibilidade da *substância pensante*, à medida que a uma “coisa que pensa” impõe o sentido que envolve uma “coisa corpórea”, identificando, pois, o espírito como algo cuja noção se mantém atrelada às determinações que implicam grandeza e forma, guardando possibilidade de ocupar um espaço, afinal, perfazendo uma construção que tende a relacionar à ação recíproca dos corpos a constituição da totalidade da realidade, se lhe concedendo a sua razão de ser, haja vista a concepção que, dialogando com a teoria cartesiana, supõe, na composição de todo e qualquer corpo, corpúsculos homogêneos que detêm extensão variável e formas geométricas que carregam diversos aspectos que exercem influência uns sobre outros, produzindo efeitos através de embates, choques e colisões que guardam correspondência com um conjunto de relações de causa e efeito de extremo rigor e leis quantitativas, consistindo, em última instância, em um *materialismo mecanicista*¹² que justifica o viés antropológico corporificado pela interpretação do hipotético estado de natureza e pelo mecanismo de transição desta situação - representada pela condição que abrange *homo homini lupus*¹³ (o homem é um lobo para o outro homem) e *bellum omnium contra omnes*¹⁴ (a guerra de todos contra todos) – para a sociedade civil na instauração da autoridade política “personificada” pelo Estado e pelo seu poder soberano.

Se as relações envolvendo o homem e a natureza, sobrepondo-se às fronteiras do campo teórico, implicam relações objetivas, técnicas ou circunscritas ao trabalho, convergindo para a construção de um sistema de direito, o que se impõe à leitura hobbesiana é um processo que assinala, no que concerne à ordem da matéria, a desconexão do “fato humano”, que alcança autonomia e perfaz um contexto que encerra forte oposição abrangendo *natureza-cultura*, resultando no direito “natural” moderno que, trazendo como fundamento o acordo *hic et nunc*¹⁵ de duas vontades, caracteriza-se como finalmente *positivo*, configurando-se, em última instância, como *subjetivo*, em face do seu fundamento, a pessoa, e do seu fim¹⁶, e *analítico*, tendo em vista a composição do direito em geral, que se mostra formado apenas pelo conjunto de tais contratos bilaterais¹⁷.

Ao Estado o que se impõe, segundo a leitura hobbesiana, é um caráter ilimitado, o que implica seja na ordenação do Direito Positivo, seja na criação da própria justiça, convergindo para atribuir ao *jurídico*, instituído pelo Estado, a condição que o encerra, em última instância, sob a acepção de *todo o justo*, sobrepondo-se, dessa forma, à concepção que circunscreve o *jurídico* ao âmbito que envolve a expressão do *justo*, tendo em vista que o contrato, abrangendo os indivíduos enquanto súditos, emerge em função da “pessoa artificial”¹⁸ e a filosofia *civil*, que traz a competência de estudar a sociedade (corpo *artificial*).

12 Trazendo como fundamento uma perspectiva do mundo que converge para um sistema de corpos em movimento, o mecanicismo, que emerge como uma concepção filosófica através da construção hobbesiana, consiste em um pensamento que encerra a negação da causalidade do fim, que implica em atribuir a um fim seja a causa total da organização do mundo, seja a causa dos acontecimentos isolados (finalismo), e não se impõe senão pela afirmação da causalidade necessária atrelada a todos os fenômenos da natureza (determinismo).

13 “Portanto, tudo aquilo que se infere de um tempo de guerra, em que *todo homem é inimigo de todo homem*, infere-se também do tempo durante o qual os homens vivem sem outra segurança senão a que lhes pode ser oferecida pela sua própria força e pela sua própria invenção.” (HOBBS, 2003, p. 109, grifos meus)

14 “(...) durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de mantê-los todos em temor respeitoso, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma *guerra que é de todos os homens contra todos os homens*.” (HOBBS, 2003, p. 109, grifos meus)

15 Expressão latina que guarda o significado de “aqui e agora”.

16 Que converge para as fronteiras que encerram a possibilidade de “substituir a idéia de *justo objetivo* (em relação à totalidade do mundo), ou da lei, pela idéia de '*direito*' (afereente à pessoa).” (DUVIGNAUD, 1974, p. 106, grifos do autor)

17 Contrapondo-se ao direito natural que, segundo a leitura aristotélica, tem como base a inserção do “fato humano” em geral na *physis*, no sentido de princípio de homogeneidade do real, que compreende da física à política e guarda a atribuição de *objetivo e sintético*, à medida que contempla a justa distribuição dos seres e das coisas e engendra, sob o equilíbrio da referida égide, o mundo como uma totalidade fechada e coerente dos objetos ou essências, remetendo à pressuposição acerca da existência de uma harmonia na natureza, uma ordem que carrega a possibilidade de expressão através de leis matemáticas e abarca as relações sociais. (ROSA, 2013)

18 Do Estado como uma *persona civilis* cuja legitimidade guarda correspondência com o fato que implica a sua

que, como encarnação do governo que se lhe resulta, não participa da referida contratação, constituindo-se, antes, um produto do pacto em um processo que, baseado no princípio absolutista, elimina qualquer tipo de restrição ao exercício da autoridade soberana que, por essa razão, não guarda senão onipotência¹⁹.

Tornando-se objetos da renúncia dos homens em favor do soberano mediante o pacto original, aos direitos naturais sobre todas as coisas e ao seu caráter absoluto o que se impõe senão a condição absoluta do ato em questão (a renúncia, no caso)²⁰, à medida que a transmissão que implica a instauração do contrato emerge como definitiva e irrevogável, perfazendo um compromisso assumido voluntariamente pelos indivíduos e entre eles no sentido de instituírem um poder capaz de assegurar a paz, convergindo a soma dos poderes de todos os sujeitos para constituí-lo como soberano, cujo absolutismo (sinônimo de eliminação total de restrições no exercício do poder) resulta da impossibilidade de qualquer tipo de divisão em seu exercício, o que o torna o único poder legislativo em um processo que encerra o Estado como fonte do Direito, que se lhe traduz, em última instância, a vontade²¹.

Se a decisão acerca do justo e do injusto se circunscreve à lei, a sua inexistência, pois, converge para uma situação na qual não pode haver injustiça, segundo a leitura hobbesiana²², que assinala a impossibilidade de que uma lei se contraponha ao Direito, embora possa se contrapor à *equidade*, conforme a definição que emerge dos princípios e preceitos racionais que compõem o conjunto designado como “leis de natureza”²³, o que implica, em última instância, a construção do “positivismo jurídico”²⁴, tendo em vista que, estabelecido pelo Estado, o Direito encerra uma validade que não depende de qualquer referência a valores éticos, se lhes sobrepondo.

Estabelecer como fundamento dos direitos atuais a noção que encerra um direito subjetivo naturalmente infinito, eis as fronteiras para as quais converge o contrato que, cumprindo uma função ideológica essencial, institui, no que concerne ao positivo, uma relação de dependência envolvendo a limitação dos direitos subjetivos do indivíduo, o que implica um processo no qual o arbitrário (o contratual) escapa aos referidos direitos em si mesmos, constituindo-se a convenção em questão, como um mecanismo de tran-

própria existência, eis o princípio fundamental que se impõe ao Direito Público que emerge da teoria política de Hobbes.

19 “Todos submetem-se então, voluntariamente, à autoridade de um só homem ou de uma assembléia com a condição de que todos os outros o façam do mesmo modo. Nessa concepção, o soberano – pouco importa que seja um homem ou uma assembléia – recebe seu poder em virtude mesmo do pacto que os cidadãos concluíram entre eles. Ele mesmo não está ligado por nenhum compromisso em relação aos seus súditos, já que ele não fez um pacto com estes e nada lhes prometeu da sua parte. Além disso, ele dispõe de um poder absoluto sobre todos os membros do Estado.” (DERATHÉ, 2009, p. 308)

20 “Diz-se que abre mão de seu direito quem a ele renuncia de *forma absoluta*, ou o transfere a outrem. Renuncia *absolutamente* a seu direito quem, por sinal suficiente ou símbolos adequados, manifesta a vontade de que deixe de ser lícito (*lawful*) ele fazer aquilo a que antes tinha direito. E transfere seu direito aquele que, por sinal suficiente ou símbolos adequados, declara a outro que é sua vontade que se torne ilícito ele resistir-lhe, naquilo em que antes poderia resistir.” (HOBBS, 1998, p. 39, grifos meus)

21 “Porém, na coerência lógica desta construção de Hobbes, este poder soberano não é um poder arbitrário, na medida em que suas ordens não dependem de uma vontade, mas são imperativos produzidos por uma racionalidade técnica conforme as necessidades circunstanciais, são instrumentos necessários para que seja alcançado o máximo objetivo político, a paz social exigida para a utilidade de cada um dos indivíduos. Este absolutismo apresenta uma racionalidade peculiar: a da adequação ao objetivo.” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1183)

22 “Onde não há poder comum não há lei, e onde não há lei não há injustiça.” (HOBBS, 2003, p. 111)

23 “Uma Lei de Natureza (*Lex Naturalis*) é um preceito ou regra geral, estabelecido pela razão, mediante o qual se proíbe a um homem fazer tudo o que possa destruir a sua vida ou privá-lo dos meios necessários para a preservar, ou omitir aquilo que pense melhor contribuir para a preservar.” (HOBBS, 2003, p. 112)

24 “Em sua definição inicial, o positivismo jurídico está associado na tradição inglesa aos escritos de Thomas Hobbes e, mais tarde, dos filósofos do direito do século XIX, Jeremy Bentham e John Austin. O positivismo desses pensadores consistia em definir a lei muito simplesmente como a ordem do soberano e, uma vez isolada essa única fonte ou oráculo do direito nacional, podiam sustentar que a tarefa ou província da jurisprudência era a determinação científica da linhagem e coerência lógica da ordem jurídica estabelecida.” (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 596)

sição entre o estado de natureza e o estado social, um arcabouço que define, no tocante aos membros do corpo social e aos seus súditos, a *medida* daquilo que um cidadão concede aos demais como possibilidade do seu exercício, à medida que o que se impõe não é senão a construção da ordem final da vontade, que opõe a ordem humana à ordem natural, sob a acepção de ordem mecânica da matéria, em um sistema que relega a organização social e as suas modalidades à condição de um resultado da determinação *a priori* da correspondência aos direitos subjetivos (restritos) do homem como parte ativa (cidadão) da coletividade, perfazendo uma teoria que guarda raízes no horizonte dos interesses e das ambições econômicas e políticas dos contratantes.

LIBERDADE, PERFECTIBILIDADE E BONDADE DO HOMEM NO ESTADO NATURAL E A MUTAÇÃO DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO: A DIALÉTICA ENVOLVENDO HOMEM E NATUREZA

Circunscrevendo ao processo de socialização a possibilidade acerca da instauração e do desenvolvimento das determinações essenciais que perfazem a condição humana (do homem enquanto homem) e a distinguem como tal, a saber, implicando desde o pensamento racional até a linguagem articulada, além do sentimento moral, que escapam ao estágio natural, a concepção rousseauniana, no que tange à superação do estado de natureza, converge para se sobrepor à construção sociopolítica que guarda raízes nas fronteiras da leitura antropológico-filosófica que encerra a perspectiva hobbesiana (tanto quanto a visão lockeana) e que traz como fundamento a existência de indivíduos ontologicamente isolados²⁵.

Se a condição do homem natural converge para as fronteiras que envolvem a dispersão e a ignorância concernente ao trabalho, o que se lhe confere distinção em relação à animalidade é a capacidade de reconhecer-se livre para se submeter ou não à instintividade absoluta concomitantemente com a *perfectibilidade*²⁶, cuja faculdade, uma vez em potência, atualiza-se em função das circunstâncias, dirigindo o desenvolvimento humano que, longe de engendrar necessariamente o progresso moral, consiste no processo que, sob a acepção que encerra o homem como um *ser em devir*, implica a possibilidade de que torne-se melhor ou pior, segundo a perspectiva rousseauniana, que se sobrepõe, em suma, à concepção que tende a estabelecer uma relação entre o homem e a realidade baseada em determinações rígidas e “definitivas”, tendo em vista que atribui à natureza humana uma disposição que contempla a *abertura* à experiência e à sua irreduzível diversidade²⁷.

Consistindo em uma inocência original que implica uma disposição psicológica que inter-relaciona dois princípios que antecedem à razão e guardam oposição e complementariedade, a saber, o amor de si (*amour de soi*) e a piedade ou “compaixão” (*pitié*), a bondade²⁸, que se impõe à condição humana no estado

25 Convém salientar que, longe de ter como fundamento “indivíduos” sob condição de separação, o que se impõe à leitura rousseauniana é um “estado de natureza” de caráter hipotético, cujo postulado teórico emerge como o oposto “dialético” do estado social através de uma relação que, sobrepondo-se ao processo que, tendo como base o ser individual, encerra a dedução da sociedade, converge para estabelecer a medida da sua “evolução” ou da sua variação histórica.

26 “É da 'perfectibilidade' que brota toda inteligência do homem, mas também todos os seus erros; que brotam as suas virtudes, mas também os seus vícios. Ela parece elevá-lo acima da natureza, mas torna-o ao mesmo tempo um tirano da natureza e de si mesmo. Entretanto, não podemos renunciar a ela, pois a marcha da natureza humana não se deixa deter: '*la nature humaine ne rétrograde pas*'. (CASSIRER, 1999, p. 101)

27 Eis o esclarecimento de Dent: “O homem pode aprender como o seu meio ambiente funciona e pode adaptar-lhe o seu comportamento para sua própria vantagem, assim como modificar esse meio ambiente a fim de obter mais vantagens. Virtualmente todos os comportamentos humanos são aprendidos ou adquiridos, e poucos se tornam tão consolidados que não permitam sua modificação se a necessidade (ou o gosto) o exigir. A nossa capacidade para toda essa flexibilidade e adaptabilidade, a nossa aptidão para aumentar o nosso estoque de conhecimentos e aplicá-los de modos infinitamente variados, Rousseau as atribui à perfectibilidade.” (DENT, 1996, p. 181)

28 “Essa bondade não se funda numa propensão instintiva qualquer da simpatia, mas na capacidade de autodeterminação. Portanto, a sua verdadeira prova não se encontra nos impulsos de benevolência natural, mas no reconhecimento de uma lei moral à qual a vontade individual se submete espontaneamente.” (CASSIRER, 1999, p. 100)

de natureza, segundo a leitura rousseauiana, não se caracteriza senão como uma moral natural, à medida que escapa ao sentido que envolve um valor ético, mantendo-se aquém da consciência do bem e do mal em uma situação originária de felicidade que traz como fundamento a perfeição da natureza em sua instauração em um contexto que atribui ao homem primitivo independência e ociosidade, e isto no sentido que supõe, respectivamente, a inexistência de restrições, tanto quanto a ausência de necessidade do trabalho.

Se o *amour de soi* possibilita a autoconservação, se lhe guardando correlação e raízes a *pitié* consiste em uma forma primordial de manifestação do genérico-humano que converge para as fronteiras que encerram a identificação que abrange todos os seres em face da vivencialização das vicissitudes existenciais através de um compartilhamento que expõe a condição de integrantes de uma mesma natureza, cujas características distintivas se lhes conferem o sentido de pertencimento a um conjunto de possibilidades e determinações que os mantém sob a égide da semelhança, o que implica uma intersecção que não tende senão para um sentimento de repugnância inata diante da comunicação que se desenvolve mutuamente acerca da experiência do sofrimento²⁹.

Se a leitura hobbesiana atribui ao “instinto de conservação” um caráter egoísta, que converge para a condição que encerra o estado de natureza sob a égide que envolve *homo homini lupus* e *bellum omnium contra omnes*, se lhe contrapondo Rousseau estabelece a distinção, na esfera do princípio que emerge como fundamento da relação do homem consigo mesmo, entre o *amour de soi*, que consiste em um sentimento natural que implica a autopreservação e guarda capacidade de produzir, sob o governo da razão e a influência da piedade, humanidade e virtude, e o *amour propre* (amor-próprio), que perfaz um sentimento factício que corresponde à vida em sociedade, à medida que se manifesta em seu âmago e impele o sujeito, na relação interindividual, a se deter em si em detrimento do outro, incitando-o a se sobrepor ao próximo³⁰.

Sobrepondo-se à independência que caracteriza os homens em sua condição natural, a dependência recíproca dos indivíduos socializados, que guarda correspondência com a multiplicação e a diversificação das necessidades humanas, implica a instauração de conflitos e rivalidades, à medida que o que se impõe à fundação da “sociedade civil” não é senão a propriedade privada³¹, que converge para a emergência da divisão do trabalho e a sua crescente intensificação em um contexto caracterizado pela oposição de interesses que, detendo-se nas fronteiras da concorrência, torna o *amour propre* a base das relações sociais em detrimento do *amour de soi*.

Nesta perspectiva, ao liame dedutivo envolvendo a subjetividade psicológica e moral da “pessoa” e o ser social, que converge para uma perspectiva que encerra o cidadão através de uma condição que guarda correspondência com uma procedência absoluta em direito do homem enquanto indivíduo “natural”, o que se impõe à leitura de Rousseau é a instauração de uma ruptura que atribui ao estado social um processo que implica uma mutação total do ser em questão, à medida que, contrapondo-se à “ideologia” burguesa do contrato, defende a existência de normas e determinações próprias no que concerne à vida no âmbito da organização social, cujo funcionamento escapa ao caráter apriorístico de uma concepção trans-histórica e

29 “Por natureza, o homem possui a capacidade de imaginar-se no ser e na sensibilidade do outro e esta aptidão para a 'empatia' faz que ele sinta até certo grau o sofrimento do outro como se fosse o seu. Mas há uma grande distância entre essa capacidade fundada numa mera impressão sensorial e o interesse ativo, a defesa efetiva dos outros.” (CASSIRER, 1999, p. 97-98)

30 “Para Rousseau, a deficiência da filosofia de Hobbes consiste em colocar no lugar do egoísmo puramente passivo existente no âmbito do estado natural um egoísmo ativo. O impulso para espoliar e dominar com violência é algo estranho ao homem natural como tal; ele só pôde surgir e criar raízes depois que o homem passou a viver em sociedade e conheceu todos os desejos 'artificiais' criados por esta.” (CASSIRER, 1999, p. 97)

31 “O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassinios, misérias e horrores não poupou ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: ‘Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!’.” (ROUSSEAU, 1999a, p. 87, grifos do autor)

depende do fato que advém das relações interindividuais e intersubjetivas.

Perfazendo um resultado lógico que se impõe ao processo de legalização que envolve a própria natureza no seu desenvolvimento ou o “social”, o pacto social se sobrepõe à condição que encerra uma convenção contingente, transpondo as fronteiras do arbítrio e da liberdade moral, à medida que consiste, em última instância, no ato necessário do sujeito no sentido de fazer-se social, segundo a perspectiva rousseauiana, que escapa à ideologia que caracteriza a teoria contratualista e converge para assinalar a mutação total que, concernente ao ser humano, implica o estado social.

Se o que se impõe como fundamento ao contrato (segundo a leitura de Hobbes e a perspectiva de Locke) não é senão o instituto da propriedade privada³², além dos direitos que se lhe estão atrelados, que consiste na instauração de um sistema baseado no princípio do “individualismo possessivo” que, caracterizado pela correlação envolvendo o instinto de posse e o desejo de acumulação, tende inevitavelmente a reduzir o Estado, em última instância, à função de assegurar o conjunto dos interesses particulares, o que implica em investi-lo de uma autoridade ilimitada e de um poder absoluto, uno, indivisível e inalienável, perfazendo uma soberania cujo exercício, possibilitando a proteção e a segurança de todos, determinando o justo e o injusto em uma construção que assinala a submissão destes a partir da legitimidade pressuposta na delegação de poder que a convenção que funda a instituição estatal e a sociedade civil viabiliza, o pacto rousseauiano traz a *troca* e as *relações* para as quais converge como o momento essencial do processo de transformação da autossuficiência do desejo para a Vontade Geral³³, expressão do povo enquanto corpo coletivo e moral na formação do qual o homem enquanto membro emerge, simultaneamente, como cidadão e súdito³⁴.

DA PROPRIEDADE PRIVADA E O DIREITO NATURAL BURGUESES À VONTADE GERAL E O DIREITO SOCIAL DO PACTO ROUSSEAUIANO: A DIALÉTICA ENVOLVENDO INDIVÍDUO E CIDADÃO

Longe de consistir em um direito natural atribuído pelo trabalho, se lhe emergindo como o seu resultado, conforme defende a perspectiva lockeana, a propriedade demanda uma legalidade positiva que seja capaz de proporcionar uma condição que se lhe confira, diante de todos indistintamente, inclusive diante dos não-proprietários, os pobres, o seu reconhecimento como tal, convergindo para uma concordância que não advém senão do recurso que transforma um interesse particular em universal, a saber, a ideologia, perfazendo o jusnaturalismo, dessa forma, um construto que dialoga com a legitimação filosófica da desigualdade, tendo em vista que a desigualdade moral ou política, guardando contraste referente à desigualdade natural ou física, não mantém correspondência senão com uma espécie de convenção que possibilita o seu estabelecimento como tal, a sua instituição, pois, ou a sua autorização³⁵.

32 “Como antes de se constituir a cidade todas as coisas pertenciam a todos (...), e tudo o que alguém chamasse de *seu* algum outro teria idêntico direito a igualmente dizer *seu* (pois, onde todas as coisas são em comum, nada pode ser propriedade de um), segue-se que a propriedade de alguém nada mais é do que aquilo que ele pode conservar graças às leis e ao poder da cidade como um todo, isto é, daquele a quem está conferido o mando supremo sobre ela.” (HOBBS, 1998, p. 111, grifos do autor)

33 À *troca* e às *relações* que caracterizam o pacto rousseauiano o que se impõe não é senão que “o ato de associação compreende um compromisso recíproco entre o público e os particulares, e que cada indivíduo, contratando, por assim dizer, consigo mesmo, se compromete numa dupla relação: como membro do soberano em relação aos particulares, e como membro do Estado em relação ao soberano.” (ROUSSEAU, 1999b, p. 73)

34 “Quanto aos associados, recebem eles, coletivamente, o nome de *povo* e se chamam, em particular, *cidadãos*, enquanto partícipes da autoridade soberana, e *súditos* enquanto submetidos às leis do Estado.” (ROUSSEAU, 1999b, p. 71, grifos do autor)

35 “Se o trabalho possibilita o direito à produção (o resultado do investimento na terra), a sua transposição para o que se lhe escapa (a terra, propriamente), inicialmente sob condição temporária, converge para o instituto que instaura a desigualdade, a saber, a propriedade, que, guardando caráter artificial, amplia as diferenças naturais, agravando-as, à medida que se impõe através da apropriação ininterrupta dos meios de produção em face do direito que se lhe cabe aos fins, dos bens produzidos, no caso.” (MA-

Caracterizando um processo de socialização cuja instauração implica fases sucessivas que abrangem distintas estruturas econômico-sociais que não guardam correspondência senão com o progresso que envolve as técnicas de produção (pastoreio, agricultura, metalurgia, etc.) e as faculdades humanas (linguagem, razão, especialização no trabalho, etc.), convergindo para uma estrutura material que traz em condição de imanência um antagonismo baseado em interesses diversos, a perspectiva rousseauiana estabelece um liame orgânico entre o desenvolvimento das forças produtivas e os diferentes modos de produção e formações sociais. (MARIANO DA ROSA, 2014)

À contingência que caracteriza a invenção da agricultura e da metalurgia o que se impõe é o desencadeamento de um processo irreversível, convergindo para a divisão do trabalho e para a organização de um sistema produtivo cujo resultado se sobrepõe às necessidades de consumo, perfazendo um contexto que encerra a superabundância de bens que, tornando-se objeto de cobiça, deflagra a disputa da posse do supérfluo que implica os indivíduos que, submetendo à exploração do trabalho os demais, exercem o usufruto da ociosidade através da construção do poder econômico-social, tendo em vista a instauração da forma de desigualdade social que traduz-se na desigualdade econômica que, determinando as condições em questão, traz como fundamento a propriedade, que não consiste senão na apropriação arbitrária daquilo que guarda um sentido de pertencimento que se mantém atrelado a todos e a ninguém, simultaneamente, se lhe escapando, pois, o reconhecimento de algum direito, circunscrevendo-a, dessa forma, à defesa da força que, sob a égide que acena com a “lei do mais forte”, engendra a situação de guerra permanente e insegurança generalizada que demanda a fundação de uma ordem política que, segundo a leitura de Rousseau, confere uma base jurídica à propriedade e institucionaliza a desigualdade³⁶.

Consistindo em uma ruptura que converge para a instauração do estado cívico, acarretando o processo de corrupção humana, o instituto de propriedade se impõe como uma fronteira em relação ao estado de natureza, reduzindo a noção de “pertencimento” ao sentido da conveniência atrelada à proteção e à integridade física, à medida que a emergência do contrato guarda correspondência com a “necessidade” que envolve a garantia da segurança e da propriedade³⁷, por intermédio de cujo fim alcança legitimidade, tornando-se a construção da organização sociopolítica um benefício que se circunscreve a uma parcela da sociedade, que é representada, em suma, pelos detentores de um *poder* que advém do estágio que antecede a instituição em questão e que, por essa razão, configura uma conquista empreendida pela força, perfazendo, enfim, uma usurpação³⁸.

MARIANO DA ROSA, 2014, p. 117)

36 “Se seguirmos o processo da desigualdade nessas diferentes revoluções, verificaremos ter constituído seu primeiro termo o estabelecimento da lei e do direito de propriedade; a instituição da magistratura, o segundo; sendo o terceiro e último a transformação do poder legítimo em poder arbitrário. Assim o estado de rico e de pobre foi autorizado pela primeira época; o de poderoso e de fraco pela segunda; e, pela terceira, o de senhor e escravo, que é o último grau da desigualdade (...)” (ROUSSEAU, 1999a, p. 110)

37 “Consistindo no direito de usufruir de seus bens independentemente de outro homem, da sociedade, o direito de propriedade privada emerge como a aplicação prática do direito de liberdade individual, que se impõe como o fundamento da 'sociedade civil', assinalando para o indivíduo que o outro não se caracteriza como a realização de sua liberdade, pressuposto da 'sociedade igualitária', senão como o seu limite, que confere ao direito em questão a condição de direito do egoísmo, ou, segundo a leitura rousseauiana, o direito do homem dominado pelo *amour propre*.” (MARIANO DA ROSA, 2014, p. 118)

38 “Unamo-nos’, disse-lhes, ‘para defender os fracos da opressão, conter os ambiciosos e *assegurar a cada um a posse daquilo que lhe pertence*.’” (ROUSSEAU, 1999a, p. 100, grifos meus). Eis o que se impõe ao estabelecimento da sociedade civil e da ordem política através do pacto iníquo, segundo a leitura rousseauiana que, detendo-se na questão que envolve o instituto da propriedade e as suas implicações, converge para as fronteiras que encerram a seguinte conclusão: “Tal foi ou deveu ser a origem da sociedade e das leis, que deram novos entraves ao fraco e novas forças ao rico, destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram para sempre *a lei da propriedade e da desigualdade*, fizeram de uma usurpação sagaz um direito irrevogável e, para lucro de alguns ambiciosos, daí por diante sujeitaram todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria.” (ROUSSEAU, 1999a, p. 100, grifos meus)

Se a natureza guarda possibilidade de convergir para uma desigualdade que emerge em função da força ou do gênio, o que se impõe ao pacto é a instauração de uma igualdade moral e legítima que seja capaz de proporcionar uma equivalência envolvendo a condição de todos indistintamente, o que não pressupõe senão uma base material, cuja inexistência relega a igualdade às fronteiras que encerram uma mera aparência e ilusão, perfazendo uma realidade social que contrapõe a miséria do pobre e a usurpação do rico e demanda a superação da alienação para a qual tende o referido contexto através da instituição de uma organização social que, atribuindo à propriedade privada uma função social³⁹, que a mantenha atrelada ao interesse comum da coletividade, exclua a divisão do trabalho que se lhe está imbricada, tendo em vista que

o pacto fundamental, em lugar de destruir a igualdade natural, pelo contrário substitui por uma igualdade moral e legítima aquilo que a natureza poderia trazer de desigualdade física entre os homens, que, podendo ser desiguais na força ou no gênio, todos se tornam iguais por convenção e direito. (ROUSSEAU, 1999b, p. 81)

Se o que se impõe à natureza do homem não é senão a autossuficiência do desejo, o princípio da violência que a caracteriza se lhe nega a condição de estabelecer “de direito” o Estado, convergindo para as fronteiras que encerram a impossibilidade de que se constitua como fundamento do contrato, perfazendo uma situação que encerra uma ruptura entre a natureza e a sociedade, a despeito desta (a sociedade) consistir em um produto daquela (a natureza), à medida que o pacto traz como base a Vontade Geral, que emerge como expressão do corpo coletivo e moral resultante do referido ato que, neste sentido, guarda a acepção que envolve um compromisso do povo consigo mesmo, tendo em vista que implica a manifestação do corpo político como tal, da totalidade dos “cidadãos” em sua *atividade*, do povo incorporado que, dessa forma, se torna “soberano” e que em sua *passividade*, concernente à noção de um “conjunto de súditos”, configura o “Estado”, fundando-o e fixando-o enquanto tal e se lhe conservando sob controle. (ROSA, 2015)

Se o “indivíduo” carrega um viés identitário prenhe de sobredeterminações éticas e políticas para cujas fronteiras converge como um produto cultural ou ideológico, o que se impõe ao contrato, que não se esgota sob a acepção que envolve um ato que implica *indivíduos* que emergem de uma condição caracterizada pela liberdade e pela igualdade em direitos, não é senão, no que concerne ao cidadão e ao indivíduo, modos de existência reciprocamente exclusivos, segundo a perspectiva rousseauiana, que suprime os termos contratantes e o compromisso ou partilha que a cultura burguesa se lhe atribui, contrapondo-se à convenção que propõe a renúncia dos direitos ilimitados, infinitos, embora teóricos, em função da possibilidade que corresponde à garantia de direitos *reais*, tendo em vista que o pacto de Rousseau guarda a noção de uma troca, uma permuta, que consiste em uma relação que, abrangendo o ser individual e o ser social (cidadão), assinala a superação daquele por este último, conferindo precedência ao coletivo através de uma construção que sublinha o processo histórico de transformação que, baseado no trabalho, instaura o Direito Social, que traz o intercâmbio que abarca o natural e o humano e sobrepuja o Direito Natural burguês, que se mantém atrelado à égide que estabelece a oposição entre natureza e cultura.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

³⁹ Se a perspectiva hobbesiana atribui à propriedade a condição de uma concessão do soberano, à medida que é a instituição do poder comum que viabiliza a sua emergência como tal, o que implica a impossibilidade de que se constitua um direito absoluto do indivíduo concernente ao Estado, a leitura rousseauiana, a despeito de tornar o Estado detentor dos bens de seus membros através do contrato, converge para as fronteiras que encerram a noção que envolve a sua capacidade de assegurar a legítima posse e a necessidade para a qual tende a transformação da “propriedade-fato” em “propriedade-direito” no que tange ao controle social, visto que o Estado “está autorizado e habilitado a intervir na propriedade à medida que a disparidade da posse coloque em perigo a igualdade dos sujeitos jurídicos - e condene classes isoladas de cidadãos à completa dependência econômica ameaçando assim tomar-se um joguete nas mãos dos ricos e poderosos.” (CASSIRER, 1999, p. 60)

Se escapa ao sentido que envolve uma realidade histórica concreta, o estado de natureza, segundo a leitura hobbesiana, consiste em uma ficção teórica que exprime a condição humana pré-social, que configura uma situação que encerra a inexistência de normas ou leis no âmbito da qual o direito natural representa o direito de todos os homens sobre todas as coisas e sobre todos, convergindo para guardar, em cada indivíduo, caráter proporcional à extensão do seu poder, o que implica em um contexto que, em face da ausência de um poder transcendente e constrangedor que determine os seus limites, assinala a transformação do homem no “lobo do homem” e a instauração de um estado de guerra perpétuo que, emergindo em função do orgulho, fonte de rivalidade, torna, inversamente, o medo da morte na paixão que tende a possibilitar, em última instância, a procura de um modo de existência que assegure a paz.

Longe de se circunscrever à definição ou à formação do corpo social, o que cabe ao contrato é a determinação do “indivíduo novo”, à medida que a organização do sistema guarda correspondência com uma específica noção de indivíduo, cuja emergência “preexiste” em princípio à sua condição social em um processo que encerra a concretização da sua ligação com a ordem social através da vontade, que consiste, pois, no fundamento da sua existência, tendo em vista que estabelece o fim do estado de natureza e configura uma oposição entre a ordem natural e a ordem humana que converge para a ruptura efetiva diante do passado político, econômico, social, em face da transposição das suas fronteiras e da *abertura* de uma zona indefinida da História que traz a *livre empresa* dos cidadãos-burgueses como base da sua construção.

Se o contratualismo de Hobbes converge para a instituição do Estado ou *República* que, corporificada seja por um homem, seja por uma assembleia, emerge como uma criação humana, a saber, a “pessoa artificial”, cuja soberania, ilimitada, resulta da soma que envolve os poderes de todos os indivíduos, a onipotência que se lhe impõe não guarda correspondência senão com a teoria patrimonial do poder político sob a acepção que implica um direito de propriedade do *príncipe*, convergindo para um governo que emerge da convenção que compreende os particulares no ato da sua instituição como um produto deste, tendo em vista que o pacto é instaurado pelos sujeitos e entre eles em função de um terceiro, a *persona civilis*.

Se a união dos homens, sob a condição de isolamento que caracteriza o estado de natureza, a fim de constituírem-se em sociedade, configura o *pactum unionis* ou *societatis*, o *pactum subjectionis*, ou pacto de submissão, por sua vez, consiste na transferência ou na alienação dos poderes da sociedade assim composta em um processo que implica determinadas condições e converge para a instituição de um soberano, perfazendo um dualismo que encerra um antagonismo inevitável entre os direitos do povo e o soberano e cuja superação o contratualismo de Hobbes pretende realizar, à medida que atribui a um único e mesmo ato a possibilidade envolvendo a formação da sociedade política e a fundação do poder soberano, configurando um compromisso estabelecido entre os indivíduos que, renunciando reciprocamente aos seus direitos naturais sobre todas as coisas, autorizam todas as ações que a partir de então a *persona civilis ora* criada concretize em nome dos referidos sujeitos, tendo em vista que a delegação de poder que a convenção define e expressa pressupõe uma *função representativa* que torna inquestionáveis e inobjetáveis as decisões da autoridade soberana.

Haverá sempre grande diferença entre subjugar uma multidão e reger uma sociedade. Sejam homens isolados, quantos possam ser submetidos sucessivamente a um só, e não verei nisso senão um senhor e escravos, de modo algum considerando-os um povo e seu chefe. Trata-se, caso se queira, de uma agregação, mas não de uma associação; nela não existe nem bem público nem corpo político. (ROUSSEAU, 1999b, p. 67)

Guardando coincidência no que concerne ao caráter absoluto do poder do soberano, ao qual cabe a condição de juiz da execução do contrato, o pensamento hobbesiano e a teoria rousseauiana convergem

para a distinção que implica a finalidade que carrega a proposta de ambos, à medida que se a pretensão do contrato hobbesiano é assegurar a *segurança* dos cidadãos e a *paz civil*, o objetivo do pacto rousseauiano não consiste senão em garantir a *liberdade* que, caracterizando-se como um direito inalienável, não pode permanecer sujeita à renúncia no ato de constituição do corpo político, o que confere à sua construção, que envolve a correlação que abrange autoridade e liberdade, uma absoluta originalidade, tendo em vista a necessidade da alienação da liberdade natural em função da instituição da ordem social e da autoridade política que, configurando-se um produto da união de forças e de vontades, detém um poder que, longe de se sobrepor ao corpo social, se lhe guarda raízes, escapando à acepção de um exercício que o relega às fronteiras da exterioridade, visto que traz a Vontade Geral como instrumento para o seu exercício, tornando-se capaz de viabilizar, através do interesse comum que carrega e do bem comum para o qual tende, a proteção e a harmonia em nome dos quais a associação dos indivíduos se estabelece e dos quais depende a sua manutenção como tal.

À possessividade que, implicando desde o instinto de posse até o desejo de acumulação, caracteriza o individualismo que emerge da teoria política hobbesiana (tanto quanto da perspectiva lockeana), o que se impõe é a transposição da condição humana da “sociedade civil” para o estágio pré-social, conforme demonstra a leitura rousseauiana, que concebe a “possessividade” como uma de suas virtualidades, cuja atualização guarda correspondência com o processo de socialização, que encerra a possibilidade de acarretar ou não a sua emergência, convergindo a sua construção, concernente às inter-relações envolvendo indivíduo e sociedade, para um dinamismo histórico e uma potencialidade de transformação que se constituem, em suma,

uma antecipação no tocante à ontologia do ser social que encerra a proposta de Hegel, tanto quanto, principalmente, de Marx, que defende que o homem enquanto tal, sob a acepção de um ser que raciocina, dispõe de linguagem e age moralmente, se define pelo seu trabalho, pela sua história e pela sua *práxis* social, produzindo-se através dela, afinal. (ROSA, 2015, p. 108-109)

Contrapondo-se à transposição do psicológico ao político que caracteriza um processo que assinala a correspondência entre o cidadão e o homem enquanto indivíduo “natural”, cuja condição se impõe ao contratualismo sob a perspectiva de Hobbes (e a leitura de Locke), a construção rousseauiana converge para a particularidade que implica a supressão dos termos contratantes, tornando mutuamente exclusivos o cidadão e o indivíduo na instauração do estado social que, sobrepondo-se à exigência de qualquer tipo de partilha ou compromisso, resulta de um pacto que não encerra senão uma *alienação verdadeira*⁴⁰, que envolve, pois, em última instância, uma “troca” que tem por objeto o próprio contratante, tendo em vista a ruptura radical para a qual tende a referida convenção, que supõe a “eliminação”, o “desaparecimento” do indivíduo “natural” em face da emergência do cidadão, o ser social, atribuindo ao coletivo, a partir de então, precedência no que concerne ao individual.

À mutação absoluta para a qual tende o estado social em relação à condição do indivíduo “natural”, segundo a leitura rousseauiana, o que se impõe é a instauração de uma ruptura em face da sua própria natureza, tanto quanto da natureza em geral, que escapa ao caráter acidental e emerge como necessária, convergindo para a sua *refundição* em uma construção que estabelece uma correspondência entre a referida concepção de “contrato” e o conceito marxista de *práxis*, à medida que implica um processo histórico de *transformação* que envolve as correlações que encerram o natural e o humano e abrange o inevitativo e o evolutivo, trazendo como fundamento o trabalho e demandando a apropriação da natureza e a sua conse-

40 “Essas cláusulas, quando bem compreendidas, reduzem-se todas a uma só: a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda, porque, em primeiro lugar, cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos, e, sendo a condição igual para todos, ninguém se interessa por torná-la onerosa para os demais.” (ROUSSEAU, 1999b, p. 70)

quente redução à esfera de uma das atividades humanas, conforme supõe o ato de associação que institui a ordem social.

Se a eticidade emerge como o conteúdo do liame que converge para a constituição da associação, a agregação, dispensando-a, se impõe em função de estruturas de contato que se circunscrevem às fronteiras que encerram necessidades e objetivos imediatos, detendo-se em vínculos que não guardam correspondência senão com um utilitarismo que escapa à possibilidade que implica a construção de valores e práticas, condutas e comportamentos que possibilitem a criação de condições objetivas para a emergência do interesse comum e a manifestação da Vontade Geral, tendo em vista que, sobrepondo-se à definição que envolve uma simples reunião de indivíduos em suas particularidades, ao membro do corpo soberano, que traz o referido interesse como elemento de coesão, cabe uma ação, cujo exercício supõe julgamento e decisão, baseada no “caráter específico” que assume como tal no processo de objetivação do qual, dessa forma, participa e para o qual tende enquanto totalidade sócio-político-jurídica em seu movimento de institucionalização.

Nesta perspectiva, pois, escapando ao sentido que implica uma comunidade de interesses de vontades que se mantêm sob condição de isolamento e que, por essa razão, sintetizando empiricamente determinados impulsos e tendências, demanda um equilíbrio que se lhe cabe cumprir através de um poder cujo exercício encerra inevitavelmente como base a exterioridade coercitiva, o Estado, segundo a leitura rousseauiana, consiste na forma que possibilita o movimento de transição envolvendo a arbitrariedade e a vontade moral, guardando a lei, neste sentido, a acepção de um “princípio constitutivo”, à medida que, sobrepondo-se à definição de uma força que estabelece a “união” das vontades individuais (que, desse modo, prescindem do processo de intersubjetivação, conservando-se tão somente justapostas), impõe-se aos cidadãos e aos seus atos para qualificá-los como tais, a saber, como membros do soberano, e para torná-los o que a referida situação exige, tendo em vista que o sistema de direitos e deveres não pode perfazer senão a expressão de valores, necessidades e objetivos do povo enquanto corpo coletivo e moral em virtude de uma lógica que, superando o antagonismo que tende a caracterizar a relação entre liberdade e autoridade, propõe que aos seus integrantes, como cidadãos e súditos concomitantemente, cabe uma obediência que se circunscreva a si próprios no âmbito de uma associação que carrega como finalidade tanto impedir a instauração de uma conjuntura que assinale a submissão de um dos associados à vontade do outro quanto reduzir os efeitos das desigualdades.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Vol. 1. Trad. de Carmen C. Varriale et al. 11 ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998;
- BOTTOMORE, T.; OUTHWAITE, W. (Org.). **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Trad. de Álvaro Cabral e Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996;
- CASSIRER, E. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Trad. de Erlon José Paschoal e Jézio Gutierrez. São Paulo: Ed. UNESP, 1999;
- DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996;
- DERATHÉ, R. **Jean-Jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo**. Trad. de Natalia Maruyama. São Paulo: Ed. Barcarolla/Discursos Editorial, 2009;
- DUVIGNAUD, J. **A sociologia: guia alfabético**. Trad. de Ivan Pedro de Martins. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974;
- HOBBS, T. **Do cidadão**. Trad. de Renato Janine Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998;
- _____, _____. **Leviatã: ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil**. Trad. de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003;

MARIANO DA ROSA, L. C. Do direito de ser homem: da alienação da desigualdade social à autonomia da sociedade igualitária na teoria política de Jean-Jacques Rousseau. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá-AP, v. 7, n. 2, p. 109-133, jul./dez. 2014;

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Tomo I (A-D). Trad. de Maria Stela Gonçalves et al. 2. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2004;

ROSA, L. C. M. Da vontade geral como condição para o exercício da soberania popular em Jean-Jacques Rousseau. **Revista Latitude**, UFAL, Maceió-AL, v. 9, n. 1, pp. 99-130, 2015;

_____, _____. Do bem comum da visão platônico-aristotélica à lógica hobbesiana do contrato social (da ordem mecânica da matéria à ordem final da vontade). **Revista Aurora**, UNESP, Marília-SP, Edição Especial (Dossiê), v. 7. p. 81-102, 2013;

ROUSSEAU, J.-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. de Lourdes S. Machado. Vol. II. São Paulo: Nova Cultural, 1999a;

_____, _____. **Do contrato social**. Trad. de Lourdes S. Machado. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

O Levantamento dos Stakeholders de uma Biblioteca: O Case da Biblioteca Pública Estadual da Paraíba

Research on the stakeholders of a library: the case of the State Public Library of Paraíba

Tiago Eloy Zaidan¹

¹ Mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco; graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal de Alagoas; Professor da Unidade Acadêmica de Gestão e Negócios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (UAG - IFPB). E-mail: eloyzaidan@gmail.com

Recebido em 28 de novembro de 2015; Aceito em 20 de abril de 2016.

Resumo

O presente artigo tem como foco as bibliotecas, de natureza pública ou privada, abertas gratuitamente ao público e com acervo circulante para empréstimo de livros, e visa levantar os stakeholders básicos de uma biblioteca – incluindo, além dos usuários, aqueles identificados como público interno, membros da comunidade onde se insere a instituição, órgãos governamentais os quais possam influenciar as atividades da biblioteca, meios de comunicação, fornecedores de bens e serviços inerentes ao funcionamento do espaço cultural, dentre outros – e apresentar linhas gerais para o relacionamento com esses, com vistas a promover o estreitamento da relação entre o espaço cultural e os seus diversos públicos. Este trabalho vale-se do recurso metodológico do estudo de caso com a Biblioteca Pública Estadual Augusto dos Anjos, de João Pessoa, com vistas a descortinar, na prática, a aplicação e/ou identificação dos elementos e recursos percorridos no desenvolvimento do paper.

Palavras-chave: Biblioteca. Stakeholders. Comunicação Dirigida. Estudo de Caso.

Abstract

This article focuses in the libraries, public or private, open free to the public and with collection of books available for loan, and aims to investigate the basic stakeholders of a library - including, in addition to users, those identified as public internal, community members, government agencies which may influence the activities of the library, the media, suppliers of property and services related to the operation of cultural space, among others - and to present guidelines for the relationship with these aiming to promoting a rapprochement between the cultural space and its various stakeholders. This work is based in the methodological approach of the case study with the State Public Library Augusto dos Anjos, of João Pessoa, in order to discover, in practice, the application and / or identification of the elements and resources percorridos in development of the article.

Keywords: Library. Stakeholders. Directed communication. Case study.

INTRODUÇÃO

O presente artigo está calcado em dois recortes. O primeiro são as bibliotecas, de natureza pública ou privada, abertas gratuitamente ao público, mediante cadastro, com o qual se dá acesso ao empréstimo dos livros. O segundo recorte é o reconhecimento e definição dos *stakeholders* da biblioteca, enquanto pressuposto para a confecção adequada das mensagens aos distintos segmentos de interesse e para o redundante estreitamento da relação entre o espaço cultural e os seus diversos públicos.

Os objetivos precípuos deste trabalho são:

a. O de levantar os *stakeholders* básicos de uma biblioteca e apresentar linhas gerais para o relacionamento com esses; e

b. Investigar, por meio de estudo de caso, quais os *stakeholders* da Biblioteca Pública Estadual Augusto dos Anjos, de João Pessoa, na Paraíba, e quais as bases adotadas no relacionamento com eles.

O estudo está concentrado metodologicamente:

a. Na pesquisa exploratória, por meio de levantamento bibliográfico e documental, por meio do qual se espera obter “(...) uma visão global do fato ou fenômeno estudado” (OLIVEIRA, 2011, p.54), no caso, o setor de bibliotecas e o levantamento dos diferentes segmentos de públicos passíveis de serem contemplados por serem influenciados ou influenciarem os trabalhos dos espaços culturais.

b. Estudo de caso, o qual “(...) permite que os investigadores foquem um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real (...)” (YIN, 2015, p.4). O estudo de caso engendrado neste trabalho dedica-se, sobretudo, a aspectos relacionados à identificação dos *stakeholders* e à definição das bases gerais de relacionamento com estes por uma biblioteca.

Para a realização do estudo de caso - cujo objetivo é descortinar os *stakeholders* e as bases de relacionamento com esses, ou, na pior das hipóteses, para constatar a ausência de tal levantamento - foi elencada a Biblioteca Pública Estadual Augusto dos Anjos, de João Pessoa.

O estudo de caso está permeado por entrevista individual em profundidade, com identificação do entrevistado, a partir de questionário semi-aberto, conjugando a flexibilidade das respostas livres com o controle propiciado por um roteiro-base, cujas questões-chave servirão como fundamento “(...) para comparação de respostas e articulação de resultados, auxiliando na sistematização das informações fornecidas por diferentes informantes” (DUARTE, 2009, p. 67). O instrumento de coleta utilizado foi a gravação, a qual permite o registro integral da contribuição do entrevistado. Quanto ao uso do gravador, para Duarte (2009, p.76), “apesar de certa discussão, a experiência indica que não afeta o resultado e oferece maior segurança à fonte”. Quando cabível, foi contemplada, ainda, a análise de mensagens confeccionadas pelo espaço cultural destinada a públicos específicos.

A sistematização das entrevistas em profundidade foi executada tomando-se por alicerce categorias analíticas, “(...) obtidas a partir do fracionamento e da classificação em temas autônomos, mas inter-relacionados” (DUARTE, 2009, p.79), estruturadas de forma a organizar o conjunto de informações obtidas com o entrevistado.

Apesar de o trabalho ter como foco um perfil específico de biblioteca – aquelas abertas ao público, de forma gratuita, e com acervo circulante, independentemente do caráter, se público ou privado – espera-se que o estudo aqui apresentado sirva, ao menos, como suporte para a realização de um levantamento dos *stakeholders* de uma biblioteca de qualquer natureza, atividade necessária para o melhor atendimento das

expectativas dos diferentes públicos e para o conseqüente estreitamento do relacionamento destes com a instituição.

Uma biblioteca pode ser definida a partir de sua condição, de propiciadora da "(...) existência de alguma forma de organização que permita encontrar o que se deseja (...)" (MILANESI, 2002, p. 12). Também representa o esforço para se proteger um patrimônio humano, calcado no conhecimento acumulado pelas gerações anteriores e sobre o qual novos conhecimentos e avanços podem ser construídos. A não conservação e o perecimento dos acervos de conhecimento humanos representam, portanto, um prejuízo decisivo para o desenvolvimento de um povo.

PÚBLICOS

A biblioteca, como de resto qualquer organização, deve pavimentar uma interação planejada com uma miríade de públicos os quais são, em alguma medida, partes interessadas ou passíveis de sofrer alguma influência advinda da iniciativa do espaço cultural. Adotamos aqui o conceito de *stakeholders*, os quais "(...) são indivíduos e/ou organizações que estão ativamente interessados em um projeto ou cujos interesses podem ser positiva ou negativamente afetados pela execução ou conclusão deste projeto" (DAYCHOUW, 2007, p. 21).

A escolha dos signos, no bojo da operacionalização da comunicação organizacional, não pode prescindir da compreensão dos gostos e das preferências das audiências as quais se busca influenciar. Por isso, é importante entender os gostos e preferências dos usuários ou dos usuários em potencial de uma biblioteca.

A preocupação com a adequação da mensagem é válida na comunicação dirigida aos distintos segmentos do público externo, pois o conteúdo que comunica ao usuário pode não funcionar com jornalistas. E, mesmo em meio ao segmento "usuário", existem perfis tão distintos quanto um idoso e um adolescente. Da mesma forma, no tocante ao público interno, deve-se atentar para o respeito às diferenças entre os distintos colaboradores. Não se pode negar que, "(...) pela própria natureza dos cargos dentro de uma organização (...), as pessoas tenham diferentes níveis de escolaridade e formação e, assim, não recebam ou apreciem determinadas questões corporativas do mesmo modo que outras o fazem" (MARCONI, 2009, p.116).

Ainda a respeito do público interno, frisa-se que não basta apenas munir os colaboradores de informações. É preciso cultivar o diálogo, a interação, o que é inerente a verdadeira comunicação. As reivindicações precisam ser apreciadas e respondidas, mesmo que não possam ser atendidas (MARCONI, 2009, p.125). De resto, tal preocupação também é válida na interação com o público externo.

Abaixo, sugerimos uma lista básica de *stakeholders* de uma biblioteca. Não se trata de uma lista exaustiva, apenas ilustrativa, livremente baseada em Fortes (2003).

Funcionários fixos: bibliotecários, auxiliares de biblioteca, etc.

Estagiários: especialmente na área de ciência da informação.

Funcionários terceirizados: embora não sejam diretamente vinculados à biblioteca e, sim, à empresa terceirizada fornecedora, devem receber treinamento contínuo, especialmente no sentido de imergir nas políticas, missão, valores e cultura do espaço cultural. "(...) O terceirizado 'fala' em nome da organização e as pessoas não conseguem distingui-lo dos funcionários fixos. Qualquer informação incorreta ou falta de atenção será consignada como falha da empresa, o que pode comprometer o seu conceito público" (FORTES, 2003, p. 74).

Familiares e dependentes dos funcionários: O objetivo é que esta parcela dos *stakeholders*, enquanto parte da comunidade, seja usuária do espaço cultural e se beneficie do serviço ofertado e do trabalho de seus parentes, o que certamente motivará os funcionários.

Conselhos de classe e sindicatos: o conselho de classe e o sindicato dos profissionais de ciências da informação.

Fornecedores de serviços: empresa fornecedora do serviço de hospedagem do *website* da biblioteca; empresa terceirizada fornecedora de recursos humanos, como auxiliar de limpeza e segurança e, por fim, concessionários de serviços públicos – companhias de água, de luz, de telefonia e de internet.

Fornecedores regulares de bens: alfarrábios da região, enquanto fornecedores de títulos para o acervo da biblioteca. A conquista da boa vontade por parte dos fornecedores pode favorecer a instituição. O relacionamento também pode contemplar informações aos livreiros de alfarrábios sobre os segmentos editoriais de maior interesse da biblioteca e ao estado das obras aptas a serem fornecidas, o que agilizará e otimizará a relação comercial.

Escolas e universidades: por meio das quais a biblioteca pode iniciar um relacionamento com potenciais recursos humanos, facilitando o recrutamento (no caso das universidades) e, por meio das quais alcançará, potencialmente, uma parcela significativa dos *targets* do espaço cultural, os estudantes. No caso das universidades, o relacionamento resulta ainda em parcerias no campo da extensão universitária e na possibilidade de consulta a especialistas.

Investidores: categoria de público delicada, por envolver parceiros importantes para a viabilização da instituição. Envolve aqueles com os quais se articulam “(...) permutas de qualquer espécie (...)” (FORTES, 2003, p. 75). Aqui estão contidos, portanto, os bancos, estabelecimentos de crédito e os doadores – no caso da biblioteca, mais comumente, os doadores de livros. Universidades, por meios de projetos de extensão, podem vir a se tornar investidoras, podendo prover recursos tecnológicos, mão de obra e até mesmo instalações para oportunizar a iniciativa. A transparência e a informação constante devem ser a tônica da relação.

Usuários cadastrados: público consumidor a respeito do qual a biblioteca reunirá mais informações e que estará apto a solicitar empréstimos de livros. O objetivo precípua da relação é fazer com que os usuários aumentem a frequência e o tempo de duração das visitas à biblioteca, bem como, ampliem a solicitação de empréstimos de livros.

Público visitante: freqüentadores esporádicos, eventuais ou constantes que, por algum motivo, não efetuaram cadastro na biblioteca. O objetivo precípua da relação é fazer com que os públicos visitantes tornem-se usuários cadastrados.

Comunidade: é de se esperar que os membros da comunidade sejam usuários ativos do espaço, não apenas por questões de agregação de números à audiência. Beneficiando-se da biblioteca, a vizinhança assumirá, mais facilmente, uma atitude de cooperação e de boa vontade com relação à iniciativa. Por este motivo, estratégias específicas devem ser encetadas para facilitar a integração da vizinhança à biblioteca. Enquanto um dos consumidores prioritários, a comunidade pode trazer novos usuários para o espaço, a partir do boca a boca – amigos, parentes, colegas do trabalho – contribuindo assim com a ampliação da base de cadastrados. Estão inclusos no segmento comunidade, formadores de opinião importantes, como lideranças comunitárias e líderes religiosos.

Grupos organizados: tais como aqueles de defesa dos direitos humanos, de ambientalistas, de defesa dos direitos dos animais, de movimentos de defesa do consumidor, dentre outros. Com estes, “(...) as rela-

ções serão estabelecidas pela transparência das ações da companhia e pelo acatamento de sugestões, considerando-se que são entidades especializadas e preocupadas com assuntos e temas específicos (...)” (FORTES, 2003, p.212). Tais entidades devem ser convidadas a contribuir com sugestões de títulos para a biblioteca, a partir do *know how* de cada uma. Em alguns casos, as entidades podem até mesmo doar cópias de suas próprias publicações, para figurarem no acervo do espaço cultural a amplificar a divulgação das mensagens de suas causas. Esta ação não apenas é consonante com uma política de relações públicas, ao mostrar o quanto a biblioteca se importa com as causas oriundas de demandas da sociedade civil, como, ainda, serve de fonte para a constituição de um acervo plural, que contempla as diversas demandas e segmentos sociais.

Jornalistas e meios de comunicação: formadores de opinião e, de certa forma, representantes da sociedade, motivo pelo qual devem ser atendidos, em suas solicitações, com presteza e honestidade. Mas não só. Sugere-se uma postura proativa, por meio do envio regular de sugestões de pauta relevantes e consonantes com as particularidades de cada veículo.

Governo: dos diversos poderes – principalmente do Executivo e do Legislativo – e nas diversas esferas, sobretudo por meio de seus órgãos de cultura, especialmente aquelas gestoras ou mediadoras de fundos de incentivo. O relacionamento com o poder público tem a faculdade de gerar boa vontade deste com a iniciativa da biblioteca, o que pode redundar em isenções tributárias. Tais benefícios devem ser prescritos sempre pelas vias legais, sem prescindir de todo o trâmite burocrático-legal. Jamais se deve esquecer que os cargos políticos são mutáveis, atributo inerente à democracia. O relacionamento com as autoridades deve ocorrer no campo institucional e não personalista, de modo a evitar vinculação da instituição ao político e, conseqüentemente, ressentimentos perante aqueles que podem vir a assumir o poder em um futuro próximo. O relacionamento com os poderes públicos, antes de ser balizado pela obtenção de vantagens, deve visar à manutenção de “(...) uma reputação inatacável para subsistir à alternância de mandatários, mediante o cumprimento das obrigações legais, como o pagamento de tributos em qualquer nível, e a compreensão das atitudes governamentais” (FORTES, 2003, p.213). Neste quesito, os fins jamais justificam os meios.

Outras bibliotecas e espaços de lazer cultural e entidades representativas dos setores em que estão inseridas a organização: como associações de bibliotecas ou comitês de incentivo à leitura, associações de mídias não-convencionais etc. O relacionamento pode propiciar a troca de experiências e informações úteis. As outras bibliotecas compartilham alguns dos interesses, das características e das vulnerabilidades do espaço cultural. Diante de ameaças e oportunidades político-econômicas e de mudanças de tendências de hábitos e do mercado, as instituições devem articular “(...) os interesses individuais e de um grupo delimitado no rumo do bem comum, da coexistência e da defesa recíproca” (FORTES, 2003, p. 214).

DETALHAMENTO DO OBJETO DO ESTUDO DE CASO

A Biblioteca Pública da Paraíba foi fundada em 1859 por Henrique Baurepaire Rohan, mas, apenas em 1939, foi estabelecida no atual prédio que a abriga, na Avenida General Osório, região central de João Pessoa. Trata-se de um casarão ventilado, com estrutura imponente a qual já abrigou, antes dos livros, a primeira Escola de Ensino Primário e o Tribunal de Justiça. Tal edificação, cuja pedra fundamental data de 26 de março de 1874, foi concluída somente em 1884 (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2014).

Depois disso, a biblioteca e o casarão histórico ainda foram separados em 1982, período marcado pelos derradeiros atos da ditadura militar no Brasil. Na ocasião, o acervo foi transferido para o Espaço Cultural da Paraíba, deixando o centro da capital paraibana órfão de biblioteca. O limbo durou até 1998, quando a Biblioteca Pública retornou ao prédio o qual já lhe confere identidade (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2014).

Atualmente, sob a alcinha de Biblioteca Pública Estadual Augusto dos Anjos, o espaço possui cerca de 26 mil títulos, dos quais 16 mil estão cadastrados digitalmente. Entre 1 500 e 1 800 títulos são infantis, e ficam em estantes à parte. Trata-se de um acervo basicamente conquistado através de doações, como o são as cerca de 300 revistas em quadrinhos em espanhol, inglês e português, doadas por um usuário. Também constam periódicos, gentileza dos frequentadores os quais possuem assinaturas de revistas. As informações são de Severina Kátia Augusta da Silva, a coordenadora da biblioteca.

Fisicamente, a estrutura é composta por uma recepção, o salão do acervo e um amplo salão de leitura, com sete computadores ligados à internet disponíveis para os usuários. “Cada um tem o direito de usar por uma hora, podendo renovar por mais uma hora. Eles têm acesso ao que eles quiserem, com exceção de sites pornográficos e jogos. Essa parte eles não podem acessar”, esclarece Severina Kátia. O salão de leitura abriga ainda eventos, como sarais poéticos, lançamentos de livros e exposições, a exemplo da recentemente realizada mostra em memória de Augusto dos Anjos, ilustre poeta paraibano e patrono da instituição. Periodicamente, o salão também é adaptado para receber crianças de escolas municipais e estaduais, em ações de imersão dos infantes no mundo da leitura.

O fluxo diário de visitantes ao espaço é de 60 pessoas, em média. Embora esse número possa variar. Kátia esclarece que, em época de alta estação turística, o prédio recebe visitantes de outros estados e, até mesmo, de outros países, curiosos em descobrir o acervo da biblioteca local.

Para o futuro, pelo menos dois projetos de infraestrutura estão em pauta. A climatização do ambiente – o que demandaria a aprovação do Instituto Histórico e Geográfico, uma vez que o prédio é tombado, conforme faz saber a bibliotecária – e a disponibilização de *wi fi* para os usuários, já que a internet é acessível apenas nos sete computadores alocados no salão de leitura.

O encetamento de tais projetos depende diretamente de negociações junto à Secretaria de Educação do Estado, a qual a biblioteca está vinculada atualmente. A instituição não possui verba própria e depende da emissão de projetos e ofícios à Secretaria para as ações, como os eventos, incluindo aqueles destinados aos estudantes da rede pública, e reparos na estrutura física. Foi assim que a biblioteca recebeu os seus equipamentos mais recentes, como computadores e um aparelho de reprografia. Antes, Kátia lembra que precisava valer-se de uma máquina de datilografia elétrica.

Apesar das conquistas, nem todas são boas notícias. “A gente tem muitos projetos, mas não é certeza que eles vão sair”, admite a bibliotecária. O motivo é patente: a limitação dos recursos. Por falta de verba, o mini-auditório da biblioteca, com capacidade para cerca de 25 pessoas, foi desativado. Isso porque as cadeiras precisaram ser deslocadas para o salão de leitura, onde os usuários não podiam prescindir delas.

O arrocho afetou, da mesma forma, o horário de funcionamento da Biblioteca Pública Estadual. Antes, o espaço funcionava das 8h às 21h30. Hoje, o expediente foi encolhido para as 16h30, para a frustração dos usuários, muitos dos quais comerciários, impossibilitados de usufruir no espaço durante a manhã e à tarde, conforme reconhece Kátia.

Como se não bastasse, alguns problemas podem residir justamente naquele que é o principal motivo da biblioteca existir: o usuário. Há leitores os quais, diante de uma página cujo assunto lhe interessa, não titubeiam: arrancam a folha do livro. Desse impropério estavam padecendo, sobretudo, os títulos de história da Paraíba, bastante procurados pelos candidatos em concursos públicos. Agora, tais obras ficam guardadas na recepção, e o usuário interessado deve solicitar o livro no balcão.

FUNCIONÁRIOS DA BIBLIOTECA

A Biblioteca Pública Estadual Augusto dos Anjos possui seis funcionários. Desses, três são servidores efetivos (são quatro, mas uma está de licença), e quatro são prestadores de serviço para o Estado. Segundo faz saber a bibliotecária Severina Kátia Augusta da Silva, coordenadora da biblioteca, dentre os prestadores, há quem já esteja a serviço do Estado há 12 anos, apesar do esforço do governo para substituir os prestadores por concursados.

Nem todos os integrantes da equipe são devidamente conhecedores das funções de auxiliar de biblioteca. Kátia cita, por exemplo, uma funcionária de 76 anos a qual tem demonstrado dificuldade de entender a organização dos livros nas estantes a partir dos números utilizados na catalogação. Por este motivo, a bibliotecária tem considerado a possibilidade de utilizar cores como complemento aos números – geralmente afixados nas lombadas nos livros –, para a organização dos títulos por assuntos. Em todo caso, tal demanda interna motivou a biblioteca a afixar uma placa, em local visível, de modo a facilitar o trabalho dos funcionários, para que estes encontrem as obras por assunto nas estantes de forma otimizada, agilizando as solicitações dos usuários.

A comunicação voltada para o público de funcionários gira em torno, basicamente, das seguintes ferramentas:

- *Reuniões*: realizadas em ocasiões de pouco movimento de usuários, são utilizadas, sobretudo, para pavimentar tomadas de decisão. Especialmente diante da possibilidade da biblioteca receber algum evento, como lançamento do livro ou exposição, ocasião em que os funcionários são indagados sobre a disponibilidade para contribuir com a organização.

- *Treinamento*: gerido de modo informal, pela própria bibliotecária, no espaço da biblioteca, é destinado aos novos funcionários. A metodologia predominante no treinamento é a da observação, na qual o novo colaborador assiste, por cerca de duas semanas, ao desempenho profissional de um funcionário mais experiente, para aprender o que, mais tarde, terá de fazer sozinho.

- *Manual de consulta para o público interno*: confeccionado em papel A4, encadernado, e com apenas uma cópia disponível na biblioteca para acesso exclusivo dos funcionários, o manual acaba sendo preterido pelas explicações boca a boca.

FAMILIARES DOS FUNCIONÁRIOS

Os familiares dos funcionários são contemplados na relação com a biblioteca por meio de confraternizações em datas festivas específicas.

TERCEIRIZADOS

Os terceirizados, por seu turno, são cinco. Um auxiliar de serviço, para a limpeza, e quatro vigilantes, os quais se revezam em pares.

Há uma preocupação em orientar os terceirizados com vistas a adequar a atuação desses aos procedimentos da biblioteca, sobretudo em relação ao trato com o usuário. Segundo palavras de Kátia, tal preocupação é balizada, principalmente, pelo fato do usuário ser o “patrão”, inclusive do chefe do Executivo Estadual, uma vez que “dele [usuário] depende o voto do governador. E algo que for contra esta instituição vai contra o governador”.

Especificamente com relação aos vigilantes, a preocupação basal refere-se à abordagem aos usuários infratores das normas da biblioteca: “O vigilante vai ter que saber abordar. Antes de tudo ele é um usuário. Tem que saber chegar. Já teve vigilante complicado que queria tirar na tapa. E não pode. Se tiver alguma ocorrência, eu digo para os meninos: saibam abordar”, esclarece a bibliotecária. Parte significativa dos problemas com usuários que demandam a intervenção do vigilante reside no uso dos computadores ligados à internet, onde é proibido o acesso à pornografia e a jogos. Segundo Kátia, “(...) tem alguns usuários que são meio complicados. Eles vão ver coisas que não devem, ali no computador; às vezes a gente vai pedir para sair, eles se alteram, no computador. Aí precisa da abordagem do vigilante”.

Com relação ao auxiliar de limpeza, posto de uma vaga sujeito a rodízio gerido pela empresa terceirizada, a preocupação maior é em orientar o terceirizado a não desprezar o usuário que, por ventura, venha a lhe fazer uma pergunta sobre o acervo. Neste caso, a orientação é que o prestador de serviço encaminhe o usuário para o balcão, onde os auxiliares de biblioteca poderão ajudá-lo.

ESTAGIÁRIO

Atualmente a biblioteca não possui estagiários. A última vez que o espaço contou com este auxílio foi entre 2012 e 2013. O corte de verbas empreendido pelo governo do Estado – o que inviabilizou o fornecimento das passagens aos estagiários – e a greve da Universidade Federal da Paraíba, de onde vêm os estudantes de Ciência da Informação, sepultaram as chances da biblioteca valer-se de estagiários em 2015, embora este seja um projeto para 2016.

FORNECEDORES

Com os fornecedores, a relação é meramente pragmática e utilitarista, e se resume aos pedidos de material, como álcool para a limpeza. A contratação e os pagamentos aos fornecedores são efetuados pela Secretaria de Educação – à qual a biblioteca está vinculada.

GOVERNO

A Secretaria de Educação, sozinha, praticamente monopoliza as relações da biblioteca com o governo. A comunicação com a secretaria se dá por meio de:

- *Relatório de atividades da biblioteca*: elaborado a cada seis meses, trata-se de um material ilustrativo, o qual é permeado por gráficos dos livros que foram lidos e computadores utilizados, fotos dos eventos realizados na biblioteca, dentre outros. O relatório, produzidos em papel A4, recebe uma capa de processo, quando protocolado com destinação ao secretário de Estado. Eventualmente, perante marcação de reunião com o próprio secretário, o relatório é entregue em mãos.

- *Relatório de tomo patrimonial*: Elaborado anualmente e entregue junto com o relatório de atividades ao fim do ano. Uma cópia de ambos os relatórios – o patrimonial e o de atividades – é destinado ao arquivo da biblioteca, sem acesso pelo público.

- *Encontros pessoais*: em geral, a bibliotecária visita a Secretaria semestralmente, quando protocola os relatórios e dá outras providências. Quando necessário, é marcada uma audiência com o secretário, ocasiões em que “(...) a gente leva o que está precisando; mais recursos”. Foi por meio de tais visitas presenciais que a biblioteca conquistou os computadores com internet os quais possui hoje e que substituíram a máquina de datilografia elétrica que persistiu na instituição até 2011.

OUTRAS AUTORIDADES

A relação do espaço com outras autoridades, fora do poder executivo, por seu turno, é meramente reativa. Kátia cita a relação pontual a qual foi estabelecida com um juiz, por ocasião da doação de seis mil livros de ensino fundamental, resultantes de uma apreensão.

“Eu tive que registrar todo este material. Então, eu tive que escrever para ele [para o juiz] – informando que eu não poderia ficar com todos [os livros doados] – para pegar a autorização dele. Eu iria repassar para outras instituições. Todos eram duplicados. Vamos supor: eram 20 livros deste aqui, 30 livros de gramática”, lembra.

CONSELHO DE CLASSE DE BIBLIOTECONOMIA E OUTRAS BIBLIOTECAS

Segundo Kátia, não há qualquer trabalho de relacionamento da instituição onde atua com outras bibliotecas ou espaços culturais, nem mesmo aquelas ligadas à Secretaria de Educação.

Tão incipiente quanto é a relação da biblioteca com o Conselho de Classe de Biblioteconomia. O conselho visita a biblioteca anualmente para fazer uma avaliação do espaço, dos cuidados com os livros aos contatos com os usuários, redundando em um relatório.

RELAÇÃO COM UNIVERSIDADES E ESCOLAS

Afora a relação com a Universidade Federal da Paraíba, cujo objetivo é um cadastro com vistas ao recebimento de estagiários, o foco da biblioteca são as escolas de ensino básico das redes estadual e municipais, embora o espaço também esteja aberto para as escolas particulares.

O principal canal utilizado com as escolas e os seus estudantes é a comunicação dirigida aproximativa. Kátia explica que o trabalho que se faz com os alunos abrange contação de história, sarau poético dentre outras atividades possíveis. Para estas ocasiões, o acervo de literatura infantojuvenil é retirado das estantes e disposto no salão de leitura da biblioteca, de modo a favorecer o contato das crianças com os livros.

Para incentivar as escolas a agendarem um passeio à biblioteca, é feito, a cada início de ano, um *tour* de visitas às escolas públicas, com o intuito de convidá-las. Nestas ocasiões, são distribuídos o folder da biblioteca. Quanto às providências administrativas, a bibliotecária esclarece que lança mão de um ofício para que a escola permita que o funcionário da biblioteca (em muitos casos, a própria coordenadora é quem representa a biblioteca em tais visitas), passe nas salas de aula, versando sobre o espaço.

O folder também é distribuído por ocasião da visita de escolas do interior do Estado à biblioteca, objetivando a divulgação do espaço na cidade de origem dos visitantes. O referido folder, confeccionado em 2014, em cores e em papel cartonado, teve tiragem de cinco mil exemplares.

A bibliotecária menciona ainda o projeto, o qual espera lançar em breve, do *house-organ* – jornalzinho corporativo – da biblioteca, no qual está contemplado o plano de publicar pequenos textos escritos pelos escolares. Depois de lançado, os *house-organs* seriam distribuídos na própria biblioteca e nas escolas, especialmente naquela onde o estudante autor do texto estuda. A princípio, o boletim terá uma tiragem módica e será impresso em preto e branco na máquina de xérox da própria instituição.

USUÁRIOS

Os usuários, leitores, podem ser, grosso modo, classificados em:

- Usuários cadastrados

Os cadastrados somam apenas 136 pessoas, os quais possuem o direito de retirar obras a título de empréstimo. São, em sua maior parte, comerciantes da região central da capital paraibana, filhos dos comerciantes e moradores de bairros distantes, os quais justificam os empréstimos domiciliares com o fato de não podem estar na biblioteca todos os dias. Trata-se de um cadastro especial, relativamente seletivo, o qual não prescinde de uma entrevista com o candidato, onde, segundo Kátia, o usuário é inquirido sobre o horário em que estuda, o horário em que trabalha e onde mora. Passada esta fase, os documentos exigidos para o cadastro são a carteira de identidade, o CPF e o comprovante de residência.

A coordenadora espera estender os cadastros a toda e qualquer pessoa, sem a necessidade de entrevista. Mas, para isso, estipulou como condição o término da catalogação dos livros do acervo da biblioteca.

A comunicação com os usuários cadastrados se dá, basicamente, através do *email*, por meio do qual são feitas lembranças do prazo para a devolução do livro emprestado e onde são recordadas diretrizes como o da relação de dependência entre o cadastro e a obrigatoriedade de devolver o livro.

- Público visitante não cadastrado

Os perfis dos usuários não cadastrados foram descortinados pela biblioteca através de observação empírica. Não foi feita nenhuma pesquisa formal.

Apesar de algumas exceções, tratam-se, essencialmente, de estudantes. Não apenas do ensino básico, mas, em quantidade significativa, de candidatos em concursos públicos. Estes, não raro, trazem os seus próprios materiais, e utilizam a biblioteca como sala de estudos.

Colegiais do ensino médio em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio costumam afluir para o espaço em grupos.

Por fim, crianças são deixadas na biblioteca pelos pais para a realização de trabalhos escolares. Segundo Kátia, os pais resolvem demandas no comércio, enquanto os filhos desenvolvem as atividades da escola.

A exceção aos estudantes é o público o qual, simplesmente, gosta de ler, e visita o espaço para um passeio despretenso. Este segmento é composto em sua maioria por senhores os quais costumam trazer os seus jornais ou revistas para ler no salão de leitura. “Eu conheço pessoas que vem aqui todos os dias”, garante Kátia.

Há, também, os não estudantes que gostam de pesquisar por *hobby* temas como histórias de guerra, história da humanidade, história das religiões, dentre outros.

É interessante mencionar, ainda, o público visitante composto por turistas, de passagem pela cidade. Este segmento destaca-se, sobretudo, nos períodos de alta estação, nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro. A biblioteca está situada próximo ao centro histórico de João Pessoa, o que favorece as visitas pelos turistas, os quais se interessam pelo prédio – uma construção histórica da cidade – e pelo acervo. Diante deste público inusitado, Kátia reconhece a dificuldade de se comunicar com os estrangeiros, pois falta na instituição alguém que fale inglês ou espanhol.

O relacionamento com os públicos, cadastrados ou não, é feito em grande medida de modo informal.

A ausência de um usuário assíduo é percebida pela bibliotecária. Quando o ausente volta a frequentar a biblioteca, não raro é inquirido sobre o motivo da falta.

Uma iniciativa empreendida pela biblioteca, e adotada especialmente em períodos de maior fluxo – geralmente as vésperas de concursos públicos –, ou no final do ano, é a disponibilização de um pequeno formulário, deixado sobre cada uma das mesas do salão de leitura. No formulário, constam perguntas como “O que você gostaria de ler?”, “O que você não encontrou aqui?”, “O que incomoda mais você aqui?”, faz saber a coordenadora.

Como não há caixa de sugestão, os formulários respondidos são devolvidos à própria bibliotecária, ou a alguém da equipe.

Por fim, encerrando o instrumental de comunicação destinado aos usuários, vale mencionar:

- O mesmo folder destinado às escolas, o qual também é colocado à disposição dos novos visitantes da biblioteca;
- Avisos afixados próximos aos computadores e nas mesas do salão de leitura, com normas da biblioteca, tais como, as regras de utilização do computador com acesso à internet disponibilizado pela instituição aos usuários.

PÚBLICO INFANTIL

O público infantil, apesar de contemplado por um acervo específico, não conta com um espaço adaptado nas dependências da biblioteca. Motivo pelo qual, por ocasião dos eventos e visitas das escolas, a biblioteca precisa improvisar um espaço adequado no salão de leitura.

Os eventos mencionados consistem, basicamente, em contação de história e sarau poético. Nas ocasiões, o acervo infantojuvenil é deslocado das estantes para o salão de leitura, onde é colocado ao alcance das crianças. Assim, elas têm acesso livre aos títulos. “Pode deixar até no chão, o livro, se você quiser. Eles vão ficar à vontade. Se deitar, sentar. (...). Livro que fica parado na estante não é livro. Deixa os meninos pegarem”, propugna Kátia.

Outra parcela das crianças que afluem à biblioteca são aquelas trazidas pelos pais. Estes deixam os filhos no espaço enquanto resolvem alguma demanda no centro da cidade. Geralmente as crianças adiantam as atividades escolares. Uma das funcionárias da biblioteca é professora, e fica à disposição para tirar dúvidas dos usuários mirins.

Iniciativa digna de nota foi aquela encetada com crianças de comunidades quilombolas. “Eu conhecia a moça que trabalhava com os quilombolas e eu disse: ‘mulher, traz os meninos aqui para gente fazer leitura’”, esclarece Kátia, com a sua habitual informalidade. O evento com os quilombolas, no salão da biblioteca, contou com distribuição de cachorro-quente e almoço – obtidos por meio de ofício à Secretaria da Educação –, leitura e contação de história.

Fisicamente a biblioteca ainda é pouco sedutora e inadaptada às crianças. Mesmo os bonecos e tapetes arranjados no salão, por ocasião das visitas escolares, são emprestados. A biblioteca não possui os seus.

Há projetos para reverter tal condição. Tapetes coloridos foram encomendados e a próxima pintura da biblioteca contemplará um espaço, nos fundos, o qual será colorido. Atualmente, no entanto, a criatividade tem sido a tônica. As estantes onde repousam as obras infantis são do mesmo modelo destinado ao acervo

para os adultos. Com a diferença que, na parte das crianças, papéis adesivos coloridos foram aplicados nas estantes, como forma de quebrar a monotonia.

COMUNIDADE / VIZINHANÇA

Como canal de relacionamento dirigido aproximativo, os membros da comunidade podem vir fazer exposição de seus trabalhos no salão da biblioteca. Para tal, é necessária uma reserva através de ofício e uma consulta a respeito da disponibilidade do espaço. “Até 15 dias, um mês, pode ter a exposição dele aqui dentro”, garante a bibliotecária.

Quanto à realização de alguma ação com vistas a aproximar ou seduzir a vizinhança para o espaço da biblioteca, a coordenadora admite apenas uma distribuição de folders nas residências da região no contexto da reabertura da biblioteca, no final da década de 1990.

Talvez pela falta de um trabalho sistemático com a comunidade vizinha, “Ainda tem gente que entra aqui [na biblioteca] que diz: ‘ah, eu moro perto há mais de 20 anos e nunca soube dessa biblioteca’”, admite Kátia. Embora relativize em seguida: “são mais as pessoas que estão fora. Que não vêem. Mas a maioria já sabe. Mesmo porque, este ano, a gente já fez muita reportagem aqui. Já teve vários canais de televisão. E teve um que repetiu umas três vezes a reportagem”.

MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Apesar da mencionada reportagem, a relação da biblioteca com a imprensa não é fácil. Pelo menos com os meios de comunicação privados, já que o jornal A União, editado pelo governo do Estado costuma conceder espaço incondicional para a divulgação da biblioteca e de suas ações. Todavia, conforme esclarece Kátia, “o jornal lido por todos os públicos é o jornal Correio, é o Jornal da Paraíba. E eles não são muitos parceiros. É raro”.

As empresas de comunicação comerciais procuram a biblioteca em momentos pontuais, tais como dia nacional do livro e dia do livro infantil. Estas são situações em que a biblioteca age de forma reativa para atender a uma solicitação da mídia. Quando a postura é proativa, ou seja, quando a sugestão da pauta parte da própria biblioteca, o aproveitamento pelos meios de comunicação costuma ser pífio.

“Eu aviso a eles quando vai ter um sarau poético: ‘pessoal vai ter um sarau poético. Se você se interessar, tal hora’. Desses avisos que eu fiz do sarau poético, dos lançamentos de livros, só veio um canal de televisão”, lamenta Kátia.

O contato é feito de modo descerimonioso, através de ligação telefônica e *email*. “Primeiro eu mando o *email*. Mando um *email* informal. Convidando. Eu escrevo a sugestão e digo: ‘gente, a gente está com um pessoal assim e assim, estudando. Vocês querem fazer um trabalho com eles?’”, explica a coordenadora, dando conta do tamanho da informalidade.

Como não há nenhum profissional de comunicação social na instituição, o relacionamento com a imprensa é encetado de forma amadora pela própria bibliotecária, a qual nem sempre pode atender às solicitações inerentes aos processos produtivos da mídia. A bibliotecária recorda, por exemplo, uma ocasião em que a jornalista “(...) queria que eu fizesse aqui [na biblioteca] às seis da manhã, para ela fazer uma tomada ao vivo. Naquele repórter da manhã. Aí eu disse: ‘não tem como. Porque você não encontrar público, e a rua está um deserto. Eu vou ter que me deslocar as cinco, 5h30, pra chegar aqui, para abrir’”.

DOADORES

Parte saliente do acervo foi obtida graças a doações, muitas delas oriundas de livrarias e distribuidoras. A própria coordenadora, munida de ofícios, é quem se encarregou de buscar tais empresas na faina por doações. Ajudou o fato de Kátia já ter trabalhado em escola particular – época em que era cortejada pelo setor produtivo livreiro. É desse período a maior parte dos contatos da bibliotecária. O *modus operandi* é simples: “Vou pessoalmente. Levo o ofício e solicito. Eu levo alguns ‘nãos’, mas eu já tenho o ‘não’. O ‘sim’ eu conquisto. Eu tenho isso comigo”.

Alguns escritores, os quais também são usuários, colocam-se à disposição para ajudar a instituição. Kátia cita três literatos, com destaque para a professora Neide Medeiros, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Infantojuvenil, a qual, segundo dados da bibliotecária, doa 250 livros por ano à biblioteca.

A comunicação com as livrarias e distribuidoras fica só no ofício. Os doadores particulares, ou seja, as pessoas físicas, recebem um certificado de doação – embora a maioria não faça questão de tal documento. Também há um termo de doação já escrito, pronto para ser assinado por quem disponibilizar os livros.

Nem todas as doações são relevantes. “Quando as pessoas doam, as pessoas doam material que não estão atualizados. Porque têm em casa e não querem se desfazer. Então doam para a biblioteca”, afirma a coordenadora.

Kátia é a responsável por uma idéia digna de ser considerada por outros espaços culturais. Começou a sugerir aos visitantes assíduos que estudavam para concurso nas dependências da biblioteca que, quando eles passassem no concurso, doassem os seus livros e materiais de estudos para a biblioteca que os acolheu. O público de concurseiros costuma trazer o seu próprio material – com exceção dos títulos de história da Paraíba, bastante consultados pelos candidatos. Segundo a bibliotecária, a idéia deu certo: “Nós temos muitas apostilas de concurso, gramáticas, direito”. Os pedidos foram feitos boca a boca, com o decurso da relação entre a bibliotecária e os candidatos, a qual redundou em uma relativa intimidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme verificado no estudo de caso, não há qualquer levantamento formal de quais são os *stakeholder* da biblioteca Pública da Paraíba. A despeito disso, como se viu, a biblioteca se relaciona – ainda que informalmente e sem planejamento – com uma miríade de públicos distintos, os quais vão do Governo do Estado aos terceirizados responsáveis pela vigilância e limpeza do espaço.

Não há, na equipe da biblioteca, nenhum funcionário destacado para dedicar-se à coordenação planejada e integrada com os diversos públicos. A bem da verdade, as atividades estratégicas da instituição ficam a cargo da bibliotecária a qual coordena o espaço. Estão sob sua gestão as diversas demandas da biblioteca, inclusive aquelas relacionadas, evidentemente, à atividade fim, a qual é a organização e a disposição de informações para os usuários – com a licença do prisma tradicional. No mais, o quadro de pessoal da biblioteca é bastante reduzido e a qualificação deste não é uniforme. Há funcionários os quais sequer conhecem, ao certo, as atribuições da função que ocupa: auxiliar de biblioteca.

A tônica no contato com os *stakeholder* é a pessoalidade e a informalidade. Existem raras exceções, como, no caso, por exemplo, do relacionamento mantido com a Secretaria de Educação, a qual a biblioteca está vinculada. Em algumas circunstâncias específicas, a biblioteca também lança mão de ofícios e declarações para diretores de escolas e para doadores em potencial, principalmente pessoas jurídicas. No mais, contatos pessoais, telefônicos e *email* são as ferramentas de comunicação mais utilizadas.

Especialmente diante da escassez de recursos, tais canais – aliados a abordagens criativas – podem ser bastante relevantes e, de fato, têm cumprido seus papéis no bojo do relacionamento da biblioteca com os seus diversos públicos. O ponto negativo, todavia, é a falta de continuidade nos relacionamentos e a pontualidade da comunicação – realizada apenas em momentos específicos, quando de estrito interesse da instituição.

A ausência de uma identificação precisa dos diferentes públicos do espaço – mesmo a respeito dos diferentes segmentos de usuários – também prejudica a comunicação da biblioteca. O que a bibliotecária dispõe sobre os frequentadores da instituição é baseada, sobretudo, em observações empíricas – o que inclui conversas com os usuários (o que, evidentemente, é de bom alvitre).

Com base em tais observações, sabe-se que parte significativa dos usuários utiliza a biblioteca essencialmente como um local de estudo, seja escolar, seja para concurso público. Deste modo, é possível supor que o posicionamento da Biblioteca Pública da Paraíba é consonante com a tônica geral que relaciona as bibliotecas a espaços de estudo e pesquisas escolares. Isto é reforçado pelo fato de a biblioteca estar, hoje, vinculada a Secretaria de Educação.

São, aliás, as escolas e os escolares os *stakeholders* mais sistematicamente visados pelas atividades de relacionamento da biblioteca, especialmente através de recursos da comunicação dirigida aproximativa, as quais trazem os públicos para perto, ou, no caso, para dentro da organização.

Os esforços de posicionamento a serem adotados pela instituição deveriam ocorrer no sentido de afastar a biblioteca da imagem de um espaço voltado somente para estudantes dos ensinos fundamental e médio. O acervo precisa contemplar os interesses deste segmento, certamente, contudo, o posicionamento necessita ser trabalhado no sentido de um espaço cultural múltiplo, atraente inclusive para os adultos que procuram entretenimento e informação. Tal preocupação deve se refletir no acervo.

A comunicação informal boca a boca já realizada pela biblioteca com os segmentos dos usuários frequentadores é, sem dúvida, um ponto positivo o qual deve ser mantido e, quiçá, reforçado. Recursos da comunicação digital online – muitos dos quais oferecidos gratuitamente na rede mundial de computadores – poderiam ser utilizados em maior escala e com regularidade para complementar o relacionamento com os frequentadores do espaço e para estreitar o relacionamento da biblioteca com os demais *stakeholders*, os quais – conforme preconiza as Relações Públicas – também são importantes e merecem atenção na medida em que são potenciais influenciadores – ou são influenciados – pelas atividades da biblioteca.

REFERÊNCIAS

- DAYCHOUW, Merhi. **40 ferramentas e técnicas de gerenciamento**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007. 245 p.
- DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge & BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009. P. 62-83.
- FORTES, Waldyr Gutierrez. **Relações públicas – processo, funções, tecnologia e estratégias**. 2ª Ed. São Paulo: Summus, 2003. 394 p.
- GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Educação. **Biblioteca Pública Estadual Augusto dos Anjos**. João Pessoa, 2014. Folder.
- MARCONI, Joe. **Relações públicas – o guia completo**. Trad. Anna Maria Dalle Luche. São Paulo: Cengage Learning, 2009. 211 p.
- MILANESI, Luís. **Biblioteca**. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2002. 116 p.
- OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: EL-

sevier, 2011.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Cristhian Matheus Herrera. 5ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

The Walking Dead e Os Zumbis Contemporâneos *The Walking Dead And Zombies Contemporary*

Camila Nogueira de Sá Boaventura¹, André Luis da Silva²

¹ Psicóloga. Mestranda em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté- UNITAU- SP, Brasil. E-mail: capsico1@hotmail.com

² Antropólogo. Dr. pela PUC de São Paulo. Docente do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté- UNITAU- SP, Brasil. e- mail: interiworld@gmail.com

Recebido em 06 de fevereiro de 2016; Aceito em 20 de abril de 2016.

Resumo

O presente artigo resulta de um estudo sobre a série *The Walking Dead*, seu significado simbólico e a relação deste significado com a sociedade ocidental contemporânea. O problema proposto foi o de saber se haveria neste conteúdo simbolizado e apresentado pela série uma inter-relação com aspectos do indivíduo pós-moderno. A metodologia adotada foi a da pesquisa de procedimento básico, com objetivos exploratórios e qualitativa quanto à forma de abordagem do problema. A coleta de dados foi feita através de pesquisa bibliográfica narrativa realizada em obras literárias sobre os assuntos abordados, banco de dados das Plataformas Scielo, Capes e Google acadêmico, bem como em outras fontes virtuais que comportassem informações sobre os descritores. As abordagens teóricas adotadas foram as contribuições da Teoria Cultural e da Psicanálise. Através da coleta foi possível perceber indícios de relações entre o cenário contemporâneo e a simbologia zumbi presentes no seriado. Utilizado como metáfora de questões sociais desde 1968 pelo diretor George Romero no filme *Madrugada dos Mortos-Vivos*, a figura do zumbi assume papel híbrido e dentre suas inúmeras possibilidades simbólicas atualmente de forma mais acentuada que outrora tipifica aspectos de massificação, consumismo e relações de dominação no cenário do ocidente contemporâneo.

Palavras-chave: *The Walking Dead*. Simbologia. Sociedade contemporânea.

Abstract

This article results from a study of *The Walking Dead* series, its symbolic meaning and significance of this relationship with contemporary Western society. The proposed issue was whether this would be symbolized content and presented by host an inter-relationship with aspects of the postmodern individual. The methodology used was the basic procedure of research with exploratory and qualitative objectives on how to approach the problem. Data collection was done through narrative bibliographical survey of literary works on the topics discussed, the database of Scielo platforms, Capes and Google Scholar, as well as other online sources that behave information on the descriptors. The adopted theoretical approaches were the contributions of Cultural Theory and Psychoanalysis. By collecting was possible to see evidence of links between contemporary setting and the symbolism zombie present in the show. Used as a metaphor for social issues since 1968 by director George Romero movie *Dawn of the dead- Living*, the zombie figure assumes hybrid paper and among its many possibilities currently symbolic more sharply than once typifies aspects of massification, consumerism and domination relations in the scenario of the contemporary West.

Keywords: *The Walking Dead*. Symbolism. Contemporary society.

INTRODUÇÃO

“Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu corpo dedico com saudosa lembrança estas memórias póstumas”
Machado de Assis (1870)

Com estes versos e de forma irônica Brás Cubas inicia o relato das memórias que vem a contar. Memórias sobre seu amor por Marcela, seu desejo de se tornar ministro, de desenvolver um emplastro, enfim, sobre sua vida... Através de memórias póstumas o autor reflete sobre sua vida. Assim como Brás Cubas, todo ser vivente em algum momento se depara com a experiência da morte. Seja em vivências, em discursos religiosos e filosóficos, notícias de jornais, letras de músicas ou em obras literárias, de diversas formas a morte se apresenta enquanto realidade da vida. Imperativa e ao mesmo tempo fonte de inquietação humana torna-se recorrente em diferentes expressões culturais pelo teor enigmático que comporta. Conforme considerou Becker (2013, p. 31) “[...] de todas as coisas que movem o homem, uma das principais é seu terror da morte.” Contudo, a exemplo de Brás Cubas, entrar em contato com a morte pode ser uma forma de refletir sobre a vida.

Mencionadas tais premissas, cabe inserir como exemplo de produto cultural que remete a tal temática o seriado *The Walking Dead*. Criado no ano de 2003 nos Estados Unidos da América (E.U.A.) como série em quadrinhos, comportava uma narrativa sobre o dia Z, ou seja, o dia em que os mortos são chamados à vida novamente e saem em busca de carne humana para saciarem sua fome (DANA, 2014). A trama circula em torno da história de vida de sobreviventes/heróis que tentam se safar dos zumbis que se proliferam, pois os que por eles são mortos também se tornam um deles. Um dos ápices principais da estória se refere ao fato de que a transformação se dá devido a um vírus ainda não identificado que atinge o sistema nervoso central do cadáver, fazendo-o se mover em busca de carne humana, porém já sem as mesmas características que possuíam enquanto seres viventes. Diante desta realidade, os poucos sobreviventes se unem para encontrar um lar longe da ameaça monstruosa. No grupo há um líder, Rick Grimes, policial que acorda sozinho em um hospital após toda transformação, e a partir daí busca pela esposa (Lori) e seu filho. Ele se junta a outros parceiros também assustados na tentativa de escapar da “praga”. Ademais, conforme menciona Felipe (2014), lutam diariamente pela sobrevivência em um mundo cheio de criaturas aterrorizantes e indivíduos psicologicamente afetados pelo trágico acontecimento, além da escassez de subsídios vitais, como água, comida e medicamentos.

Em 2010 as histórias se transformaram em séries televisivas, atingindo audiências extremas tanto nos E.U.A. quanto no Brasil. Oliveira (2014) destaca que o escritor norte-americano Robert Kirkman tornou-se produtor executivo da série televisiva produzida pelo canal *American Movie Classics* (AMC), série esta surgida da transformação das histórias em quadrinhos criadas por ele em 2003. Ambas as produções estão em andamento e alcançaram um grande sucesso mundial (OLIVEIRA, 2014). Hoje, estrelando a sexta temporada na televisão, os fãs de T.W.D. possuem grupos e comunidades na internet, twitter, facebook¹. Nobre e Inocêncio (2012) atentam para o fato de que em 2011, T.W.D. já era uma série de sucesso consolidada, adquirindo o respeito entre os críticos (o seriado foi aclamado por sua dramaticidade, direção de fotografia e produção de figurino e maquiagem, além das atuações do elenco). Somado a este dado informaram que a primeira

1 Exemplos de tais comunidades são os sites:

The Walking Dead Brasil, disponível em: <<http://www.thewalkingdead.com.br/>>; WALKINGDEADB.COM, disponível em: <http://walkingdeadbr.com/the-walking-dead-alexandria/>>;

The Walking Dead: os mortos vivem, os vivos morrem!, disponível em: <<https://plus.google.com/communities/111964695161585347773?hl=pt-BR&partnerid=gplp0>>

temporada foi assistida por mais de 200 milhões de pessoas em todo o mundo, transmitida em 122 países e 35 idiomas.

T.W.D. bate recordes de audiência em vários episódios, contando-se somente os telespectadores que assistiram ao programa ao vivo na televisão americana. Um dos records, nesta métrica, foi o final da quarta temporada, que atingiu 15,7 milhões de telespectadores (BRASILEIRO, 2014). A autora citada acima acrescenta que se somadas todas as outras formas legais pelas quais pessoas podem assistir ao episódio nos Estados Unidos, como reprises na TV, *on-demand*² e via *streaming*³ com autorização da emissora, o número salta para 28 milhões de telespectadores semanais na quarta temporada de T.W.D.

A repercussão dentro e fora do país de origem (EUA) embora se considere este exportador de cultura de massas, intriga pelo próprio conteúdo mórbido e angustiante oferecido num momento em que presumidamente as pessoas prezam pelo hedonismo, o prazer a todo custo. Tal qual é implícito na sociedade do “hiperconsumo” (LIPOVETSKI, 2004).

Williams (1979) traz o conceito de “mediação” para descrever o processo relacional entre sociedade e arte. Através deste processo não encontraríamos sempre realidades sociais diretamente demonstradas na arte, sendo estas alteradas pelo processo de mediação, disfarçando de certa forma o conteúdo a ser expresso. Dessa forma, a busca por compreender produções culturais dessa ordem temática requer que seja considerado tanto o caráter contemporâneo quanto o aspecto mediador das manifestações artísticas. A partir da questão levantada, a possibilidade de entender quais características da sociedade ocidental contemporânea estaria sendo expressas pelo conteúdo simbólico da série T.W.D., permeiam-se possibilidades de entendimento da forma como o indivíduo tem construído suas vivências, alegrias e pesares cotidianos, ou seja, refletir assim como o fez Brás Cubas, porém antes da experiência da morte, sobre a vida do homem ocidental contemporâneo. Para início de tal intento segue-se uma pequena explanação a respeito das características do contexto até então mencionado: a sociedade ocidental contemporânea.

SOCIEDADE OCIDENTAL CONTEMPORÂNEA: ALGUNS APONTAMENTOS

Ao delinear aspectos da sociedade ocidental contemporânea e a fim de caracterizá-la, torna-se pertinente atentar para as considerações de Giddens (2002), para quem as dimensões que envolveram a época moderna se pautaram na industrialização, que requer o uso da força material e maquinário nos processos de produção, no capitalismo, que envolve a produção mercantil, a competitividade e mercantilização da força de trabalho e nos sistemas de vigilância responsáveis pelo controle e supervisão de populações. Surgiram formas sociais de organização distintas, sendo que dentre elas a mais importante é o Estado-nação (GIDDENS, 2002, p. 21).

Todavia, é evidente para o sociólogo inglês, que o período atual é de transição, não apenas no Ocidente, mas em todo mundo. (GIDDENS, 1997, p.73) Emerge, assim, denominada por ele, como sociedade “pós-tradicional”. Até certo momento da modernidade, mesmo sendo apregoadada a oposição à tradição pelos ideais iluministas, essa era reconstruída e recriada, legitimada pela manutenção do poder estatal. Recriada e ao mesmo tempo mantenedora de aspectos como família e identidade social (GIDDENS, 1997, p. 74). Muitos dos rituais mantidos durante gerações e base de relação com tempo e espaço, bem como suporte de certa forma para formação de identidades, foram abrindo espaço à globalização. Esta última redimensiona a relação com o espaço por ser uma “ação à distância” e a sociedade moderna pós-tradicional é a primeira sociedade global, o que traz consequências em diferentes esferas. Giddens (1997) desenvolve seus argumentos

2 Seriam vídeos sob demanda dos telespectadores assistidos em computadores ou televisores conectados a *world wide web*.

3 Pacotes de mídia armazenados e exibidos no computador.

mencionando que a tecnologia aboliu os processos que envolviam rituais e tradições, sendo o papel destas últimas deveras significativo como meio moralizador, comportando um aspecto afetivo na união de seus participantes. A tradição envolve memória e tempo, repetição do ritual (de fabricação de algum produto, plantação, dentre outros), relaciona-se à organização do tempo e espaço, assim como na globalização, porém em sentido oposto.

Enquanto a tradição controla o espaço mediante seu controle de tempo, com a globalização o que acontece é outra coisa. A globalização é, essencialmente, a “ação à distância”; a ausência predomina sobre a presença, não na sedimentação do tempo, mas graças à reestruturação do espaço (GIDDENS, 1997, p.119).

Giddens (1997) articula seus argumentos considerando que após a Segunda Guerra o padrão do capitalismo começou a se alterar, tornando-se mais descentralizado e abrangente; a interdependência aumenta a produção, suas flutuações e notadamente o comércio internacional. Nesta perspectiva se acentua, segundo Giddens (1991), o processo denominado de “reflexividade”, ou seja, na dinâmica de mútua implicação das dimensões da vida. Para o autor, reflexividade é uma característica da ação humana ligada ao aspecto de se manter contatado às bases do que se faz como parte do próprio fazer. Diante da modernidade, a reflexividade assumiria um aspecto diferente, sendo as práticas sociais constantemente influenciadas pela informação renovada delas mesmas o que as faz ter seu caráter alterado constantemente. As atividades locais são altamente influenciadas por acontecimentos ou organismos distanciados. O reverso também ocorre na medida em que ações cotidianas individuais podem produzir consequências globais, concretizadas, por exemplo, através de opções de compras que repercutem na empregabilidade de alguém distante ou no equilíbrio ambiental. Desta feita, a relação entre decisões cotidianas e resultados globais, e também seu contrário, a influência das ordens globais sobre a vida individual compõem aspectos que além de estarem interligados se fazem presentes e interferem na realidade contemporânea (GIDDENS, 1997, p.75).

Giddens (1991) menciona que há um perfil de risco na modernidade delineado em amplos aspectos, desde o risco intenso e globalizado do perigo de guerras nucleares, aos eventos interligados do trabalho e possíveis crises que afetam grande parte das pessoas. Riscos ambientais naturais, riscos de instituições que ao serem afetadas afetam indivíduos. A consciência dos riscos também se torna um risco, visto que não mais são obtidas certezas absolutas via discursos religiosos ou mágicos neste cenário. Por fim, há os riscos advindos do próprio conhecimento da população da existência destes e de que nenhum sistema perito pode resguardar a todos de suas consequências.

O que chamei de intensidade de risco é certamente o elemento básico no “aspecto ameaçador” das circunstâncias em que vivemos hoje. A possibilidade de guerra nuclear, calamidade ecológica, explosão populacional incontrolável, colapso do câmbio econômico global, e outras catástrofes globais potenciais, fornecem um horizonte inquietante de perigo para todos (GIDDENS, 1991, p. 112).

Devido ao citado acima, Giddens (1997) além de definir o atual momento como um período pós-tradicional, este pode ser também denominado de “alta modernidade” pelo fato de que o cenário, a seus olhos sejam os frutos e acirramento da modernidade.

Porém, há autores que preferem optar por denominações diferentes para tal período. Lipovetsky (2004), por exemplo, considera que mesmo o termo pós-modernidade seria vago, pois indicava uma modernidade de novo gênero. Hoje segundo o mesmo, já desatualizado e não mais sugestivo do novo. O que se observa segundo ele é a época do “hiper” “Hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo,

hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto- o que mais não é hiper?" (LIPOVESTISKY, 2004, p. 53). Dessa forma, a sociedade atual para ele é aquela em que as forças de oposição à modernidade democrática, liberal e individualista não são mais estruturantes, época em que surgiram os grandes objetivos alternativos. Hoje não há mais resistências contra a modernidade. Apesar de nem todos os elementos pré-modernos se volatizarem, mesmo eles funcionam segundo uma lógica moderna, desinstitucionalizada, sem regulação.

Até as classes e as culturas de classes se todam em benefício do princípio da individualidade autônoma. O Estado recua, a religião e a família se privatizam, a sociedade de mercado se impõe: para disputa, resta apenas o culto à concorrência econômica e democrática, a ambição técnica, os direitos do indivíduo. Eleva-se uma segunda modernidade, desregulamentadora e globalizada, sem contrários, absolutamente moderna, alicerçando-se essencialmente em três axiomas constitutivos da própria modernidade anterior: o mercado, a eficiência técnica, o indivíduo. Tínhamos uma modernidade limitada; agora, é chegado o tempo da modernidade consumada. (LIPOVETSKY, 2004, p. 54).

Segundo Charles (2004, p.26), tomando por base os conceitos de Lipovetsky (2004), o momento pode ser nomeado como "Hipermodernidade", ou seja, uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, fluidez e flexibilidade. Para Charles (2004) há a vigência de paradoxos no contexto social, pois, por exemplo, os indivíduos hipermodernos ao mesmo tempo em que são mais informados são mais desestruturados, mais adultos, porém instáveis, menos ideológicos e mais tributários das modas, mais abertos e mais influenciáveis, mais críticos e mais superficiais, mais céticos e menos profundos (CHARLES, 2004, p. 26-27).

Na esteira de tais argumentos, Magalhães, Henriques e Feres-Carneiro (2006) enfatizam que o início do terceiro milênio indica a vigência de fatores como instabilidade, incerteza e insegurança se tornando constitutivos do indivíduo contemporâneo. Estes fatores permeiam inclusive as relações familiares, trazendo mudanças às formas de relação estabelecidas neste âmbito. Desta forma, mudanças em larga escala como globalização, desenvolvimento tecnológico, cultura de massas, entre outras, trouxeram alterações à forma de relacionamento do homem consigo e com os demais. Assim como Giddens (1997), Lima (2000) acrescenta que diante de tais alterações surge como resultado a perda de referências em instituições organizativas da sociedade, como as de família, escola, nação e Estado.

Magalhães, Henriques e Ferez-Carneiro (2006) destacam que o fenômeno da globalização abole fronteiras e interligam experiências que certamente causam impacto nas subjetividades, o que corrobora a afirmação de Laplantine (1998, p. 14) de que absolutamente todas as sociedades no presente se defrontam com mutações velozes, sem precedente histórico, devido ao avanço tecnológico, evolução das relações sociais, migrações internas e externas e processos acelerados de urbanização. Para ele tal movimento reconduz a reacomodações por vezes "brutais" da organização da personalidade.

Para a psicanalista Vianna (2012) as lutas por ideais coletivos e as ideologias que marcaram o século XX se findaram. Este processo retirou do homem a matéria-prima com que fabricava sonhos e mantinha esperança de poder transformar o mundo com suas ações. Perde-se a crença em ideais coletivos, despontando um sujeito centrado no próprio eu e primando pela valorização do aqui e agora.

Para Birman (1997), já no final do século XX, o ideário iluminista se encontrava em crise nos seus fundamentos. Apesar da racionalidade científica perpassar a realidade atual, os valores fundantes desta se en-

contrariam em crise desde os anos 1970. Giddens (1997, p. 109) corrobora tal afirmação ao mencionar que a ciência perdeu boa aura de sua autoridade, resultado da provável desilusão causada pelos esperados benefícios que a tecnologia traria após surgirem as duas grandes guerras, armas destrutivas e a crise ecológica global.

Observa-se a difusão e o consumo massivo de drogas (lícitas e ilícitas), ao lado da produção de discursos fundamentalistas em larga escala como forma de aplacar a angústia, evidenciando respostas sociais imediatamente visível face às novas condições históricas do mal-estar na civilização. Nesse contexto, a religião sustentaria o paradigma da ilusão. “Isso porque, se as ilusões pretendem proteger o sujeito da experiência originária do desamparo, a crença numa figura onipotente divinizada tem a função de proteger o sujeito do horror do desamparo” (BIRMAN, 1997, p.74). Para Freud (1996a), este sentimento de desamparo se encontra presente em todo ser humano, sua origem se dá no início da vida quando o recém-nascido realmente se encontra numa situação de desamoramento, cuja sobrevivência depende da ação de outrem. A figura divina vem a materializar essa demanda, impedindo o sujeito de seu confronto com tal desamparo.

Como se pode ver, a contemporaneidade trouxe em seu bojo múltiplas transformações nas esferas sociais, econômicas, tecnológicas e geopolíticas em escala mundial, implicando alterações para os modos de ser dos sujeitos e suas formas de agir na sociedade (SOARES; KRAWULSKI; COUTINHO, 2007). Destaca-se que, independente do termo empregado pelo teórico da área, no momento contemporâneo há a vigência da solidificação do capitalismo como modelo econômico, a globalização do mercado, aumento tecnológico e maior contato real ou virtual entre os povos. Propagandas variadas, produtos diversificados, vendas e lucratividade. Crises e desempregos. Incentivo constante ao consumo. Tais ideias se tornam presentes na vida do homem e trazem implicações ao dia-a-dia dos mesmos e seu modo de agir no mundo. Fatores destacados sobre os quais não há dissidência, conforme elucidado pelos autores supracitados. Os constantes riscos a que estão expostos os indivíduos pertencentes a este cenário bem se assemelham a um cenário caótico ou pós-apocalíptico, cuja aparição da metáfora zumbi pode se fazer presente de diferentes formas.

OS ZUMBIS E AS PRODUÇÕES CULTURAIS

A saga T.W.D. não é a única a explorar a temática do morto-vivo. Vivencia-se na atualidade um grande fascínio pelo universo do zumbi, pois o tema tem sido explorado em muitas produções cinematográficas e literárias. O que permanece em comum nas histórias é que as mesmas versam sobre o apocalipse zumbi, ou seja, algo próximo ou depois do fim do mundo, dia em que os mortos por alguma razão retornam à vida e amedrontam os vivos (OLIVEIRA, 2013).

Corso (2013) afirma que a crescente aceitação da temática de zumbis marca o fim da dinastia dos vampiros, explorados por vários gêneros artísticos no século XX. Os filmes de zumbi como conhecidos hoje, são um gênero ou subgênero do cinema de terror criado no final dos anos 60 por George Romero. Seu filme “A Noite dos Mortos-Vivos” (1968) é cultuado como inaugurador e fonte de inspiração para dezenas de obras (TEIXEIRA, 2013). Porém, segundo Stanck (2015), no cinema de horror da década de 1960, o morto-vivo não era novidade. Já havia aparecido em obras como *White Zombie* (1932), *Revolt of the Zombies* (1936) e *The Devil's Daughter* (1939), entre outros. No livro *Zumbi: o livro dos mortos*, Jamie Russell comenta que a ideia de corpos sem vida caminhando originava-se de relatos de viajantes do Haiti. Ortiz (2013) menciona que Lauro e Embry (2008) confirmam o surgimento da lenda dos zumbis no Haiti. Informam que no folclore haitiano, os mortos voltariam à vida sendo escravizados a fim de trabalhar em campos.

A lenda advém da religião Vodou, termo que, segundo Prospero e Gentini (2013), encontra raízes na tradição africana religiosa teísta-animista, com origem entre os primeiros povos Fon-Ewe da África Ocidental. O Vodou representa a religião popular e sincrética do povo haitiano, cujos principais componentes são baseados

nas crenças antigas das tribos do continente Africano aportadas no Caribe para os trabalhos forçados nas plantações de cana-de-açúcar (PROSPERI; GENTINI, 2013).

Para Prospero e Gentini (2013) o processo da escravidão consistiu na alienação cultural, religiosa e étnica dos negros. Assim, os cultos africanos eram proibidos e os escravizados forçados a aceitar o cristianismo através do batismo. Nesta conjuntura, ressalta-se que, antes de tudo, o Vodou haitiano simbolizava a resistência africana diante do sistema escravagista branco. Portanto, o Vodou segundo eles deve ser interpretado como uma forma de resistência dos escravizados em relação aos senhores. A prática do Vodou nas colônias, “significava, desde cedo, uma linguagem própria, mediante a tomada de consciência da diferença que existia entre o mundo dos oprimidos (escravizados) e dos opressores (senhores)” (PROSPERI; GENTINI, 2013, p. 75).

Estes argumentos levam a crer, conforme Prospero e Gentini (2013) que mais do que uma religião, o Vodou na cultura haitiana condensa uma simbologia do ser haitiano. É um sistema integrado de princípios que rege a conduta humana, um complexo místico de visão do mundo no qual seres humanos, natureza e todo o sistema intangível de crenças estão intimamente ligados, não havendo nenhuma separação entre o sagrado e o temporal, entre sagrado e o profano, entre o material e o espiritual. O Vodou no universo simbólico deste povo é visto e reconhecido como uma religião popular como qualquer outra e sua dimensão sincrética nos remete à construção histórica do colonialismo e da escravidão nas Américas (PROSPERI; GENTINI, 2013, p.77). Para Fonseca (2011) em virtude de o Vodou ter contribuído “para a união dos negros na luta pela independência, a elite afrancesada que apoiava, obviamente, as forças repressoras, o combateu por meio de sua desqualificação, bem como com medidas que proibiam o seu culto religioso” (FONSECA, 2011, p. 57). Pela questão de luta e resistência social subjacente à religião Vodou no Haiti e a figura zumbi advir desta tradição, percebe-se o caráter aterrorizante de se ser transformado e escravizado por um feiticeiro.

White Zombie (1932), filme dirigido Victor Halperin e estrelado por Bela Lugosi, é um dos primeiros longas metragens sobre zumbis produzidos pela indústria Hollywoodiana, destacando informações trazidas por Sá (2014). Ainda segundo Sá (2014) o filme mostra trabalhadores de um engenho de açúcar explorados pelo ganancioso dono do moinho, Monsieur Beaumont (Robert Frazer), e manipulados pelo feiticeiro Murder Legendre (Bela Lugosi), que os escraviza através de uma combinação de drogas, hipnotismo e magia negra. Muitos dos zumbis trabalhadores do engenho eram negros e mestiços, porém o horror central do filme se dá quando o feiticeiro usa suas artimanhas a fim de escravizar uma mulher americana e transformá-la em uma “zumbi branca”. Este se torna o fato destacado no enredo, a escravização de uma pessoa de pele branca, pouco importando ou sendo destacado a escravidão das pessoas de pele escura. Apesar de chamar a atenção para a figura do zumbi, o filme apresenta uma visão negativa da cultura e sociedade negra no Haiti, demonstrando um entendimento sensacionalista e preconceituoso (SÁ, 2014, p. 210).

Massarolo e Gomes (2013) informam que em 1968 quando o então cineasta amador George A. Romero lança o filme independente *Noite dos Mortos Vivos* (*Night of the Living Dead*) liberta a imagem do zumbi das raízes caribenhas. O filme, segundo Sá (2014) é um divisor de águas no tropo do Zumbi, atualizando o imaginário dos mortos-vivos para questões mais condizentes ao seu tempo, introduzindo modificações que irão alterar significativamente o conceito do personagem.

Segundo Sá (2014), até então o zumbi caribenho era apenas um ser desprovido de vontade própria, que não oferecia maiores perigos àqueles que estavam à sua volta, sendo que o medo dos espectadores era ser transformado em um. Romero adiciona à figura caracteres do folclore africanista e outros aspectos ligados ao canibalismo. O zumbi desenhado por ele é híbrido e inaugura uma nova fase da figura dentro da cultura popular norte-americana, apoiada em imagens de feitiçaria, antropofagia e terror. Seu conceito de “apocalipse zumbi” tornou-se um marco da arte popular moderna. Descrevem Massarolo e Gomes (2013) que o filme em questão gira em torno de sete pessoas refugiadas em uma residência situada em uma zona

rural, a fim de se protegerem de mortos vivos. Há uma dinâmica interior e exterior, na qual a crescente horda de zumbis do lado de fora coexiste com a intensificação dos conflitos entre os sobreviventes dentro da casa. Em sua obra Romero desenha um cenário apocalíptico em que os zumbis apresentam-se como seres guiados por um único desejo primordial: se alimentar de carne humana. Sá (2014) contribui com a informação de que os personagens presos em ambientes claustrofóbicos discutem e se desentendem, e as brigas internas levam à desarticulação do grupo. Curiosamente para este autor, a palavra “zumbi” não aparece nos diálogos do filme, sendo os mortos-vivos chamados por “ghouls”.

Stanck (2015) informa que tal filme traz uma dimensão social ao colocar um personagem negro liderando brancos descontrolados. O conflito fictício encontra eco nas lutas pela igualdade racial e social que explodiam nos Estados Unidos no período em que foi lançado. Ainda conforme Stanck (2015), a representação dos mortos vivos é alvo de muita análise por fãs e críticos. Em uma delas verifica-se que o diretor apresentou um grupo de monstros irracionais que não deixam de ser humanos e são tratados brutalmente pelos vivos. Assim sendo, nas últimas cenas da obra, as criaturas são queimadas, enforcadas e usadas em jogos sádicos, como se assim Romero mostrasse pouca diferença entre os humanos e a massa de zumbis esfomeados. Reis-Filho e Suppia (2011) elucidam que

A importância de *A Noite dos Mortos-Vivos* reside na relevância da representação moderna do zumbi, que desata a correspondência entre morto-vivo e religião – construindo outra relação: a do zumbi como metáfora da corrupção social e política, da falência do Estado e da família modelar. Em lugar da antiga conotação mística, George Romero introduziu uma epidemia que transforma homens em cadáveres andantes portadores de inexplicável instinto canibal. O cineasta mantém ocultas as origens de sua criação, ao passo que busca exteriorizar o fracasso das relações sociais. Em seus filmes, os protagonistas humanos costumam demarcar os zumbis como o inimigo, mas a verdadeira ameaça não é a crescente horda de mortos-vivos e sim o tenso relacionamento entre os sobreviventes, uma alegoria da corrupção do tecido social e do colapso do marco civilizatório advindos da “epidemia zumbi” (REIS-FILHO; SUPPIA, 2011, p. 280).

Mencionando Sá (2014) é possível destacar que um dos aspectos centrais do filme é a onipresença do *memento mori*, expressão latina que significa “lembre-se da morte” ou “lembre-se que vai morrer”, pois os zumbis de Romero remetem aos limites entre vida e morte, monstro e vítima, levando o espectador a questionar a diferença essencial entre zumbis e humanos.

Percebe-se, portanto, que deslocada de sua origem religiosa, a figura zumbi encontrou nas telas de George Romero um significado que remete às questões sociais e inclusive a críticas a tais questões, como por exemplo, ao fracasso das relações sociais. Porém, tornar-se escravo de um senhor ou de certa forma escravo de um sistema corrupto através da adesão ao mesmo via consumo não seriam maneiras de descrever fenômenos semelhantes em contextos diferentes? Neste sentido Sá (2014, p. 214) destaca que a figura do zumbi enquanto metáfora tem muito a oferecer por operar dentro da dimensão histórica da apatia política, esvaziamento da memória, trabalho forçado e novos tipos de servidão transpostos para a conjuntura capitalista do século XX e XXI. Caminhando na utilização da temática do zumbi nos contextos de arte e entretenimento, constata-se que de aparições esparsas o tema passa a se repetir de maneiras variadas em séries, filmes, games, dentre outros, fato pelo qual este estudo supõe haver razões pertencentes às condições sociais, cujo assunto será mais bem descrito em linhas subsequentes.

OS ZUMBIS DE *THE WALKING DEAD*

Refletindo sobre as características do zumbi apresentado no seriado objeto deste estudo, Oliveira (2013) aponta que em T.W.D. este é descrito de modo mais próximo às lendas tradicionais, sem nenhum resquício de memória ou consciência de si ou dos fenômenos que o rodeiam. Seus movimentos físicos naturais são lentos e mecanizados, sendo que o que os atrai são sons e, possivelmente, odores diferentes dos seus. Ao andarem na mesma direção, atraem outros que os acompanham e, unidos formam as chamadas hordas, capazes de derrubar cercas, casas e outros obstáculos. A forma de matá-los é danificando o cérebro com tiro ou outro ferimento profundo, como facadas e flechadas.

Apesar de possuir um enredo geral extremamente simples, *The Walking Dead* prima por explorar situações que provocam grandes questionamentos filosóficos, políticos e sociais. Os sobreviventes se deparam com grandes dificuldades devido ao convívio com outros seres humanos. Assassinos, psicopatas, estupradores e pessoas com desvios de comportamento, por vezes mais ameaçadores que os próprios zumbis. (OLIVEIRA, 2013, p. 173). Conforme aponta Teixeira (2013), a série T.W.D. parece borderjar esse limite com que se defronta o cinema dito de entretenimento quando almeja ser reconhecido como “sério”.

Para Teixeira (2013) pode-se reconhecer nesse gênero cinematográfico alguns temas cruciais de nossos dias. Retomando o percurso de tal figura através dos tempos até o presente, Reis-Filho e Suppia (2011) ressaltam:

Enfim, percebe-se que a idéia do morto-vivo – o cadáver que retorna à vida – é recorrente na mitologia de diversas culturas desde a antiguidade. Já o Zumbi, especificamente, tem suas raízes firmadas no solo haitiano, sob unção das crenças afro-caribenhas. A partir das primeiras décadas do século XX, a religião vodu inspirou diversos diretores de cinema a produzirem filmes diretamente conectados ao folclore haitiano. Em 1968, a figura do zumbi é reconstruída pelas mãos de George Romero e passa por um processo de laicização/secularização, suprimindo ou amenizando o elemento religioso. Dessa maneira, Romero atribuiu ao zumbi valor de crítica ao momento histórico vivido pelos Estados Unidos no final dos anos 1960. O “morto-vivo moderno” é o legado do cineasta americano para o cinema e para a cultura popular, sendo a reconstrução do zumbi de grande importância para os gêneros do horror e da ficção científica pelo seu impacto sobre produções audiovisuais recentes, nos mais diversos suportes. São inúmeras as produções que tiveram no paradigma romeriano sua ideia fundadora e que configuram, atualmente, o amplo universo dos mortos-vivos. O tema evoluiu de tal forma na cultura popular, sofrendo novas reconstruções, que hoje traz consigo não apenas a carga do medo ancestral da morte, mas igualmente os temores contemporâneos relacionados à manipulação genética e aos ideais de epidemia e extinção da espécie humana [...] (REIS-FILHO; SUPPIA, 2011, p. 282)

Conforme Webb e Byrnand (2008) mencionam, o interesse aqui se pauta em entender o modelo de zumbi disseminado por Hollywood e setores a ela ligados. Interessa a narrativa zumbi enquanto sugestiva do que significa ser humano na contemporaneidade: diante do domínio da economia neoliberal, da globalização, e trabalho de produção capitalista que encanta e ao mesmo tempo desencanta os povos. Nesta espreita Sá (2014) acrescenta que o zumbi tem sido forma de representar uma gama de questões sociopolíticas e ansiedades culturais, como a escravidão, xenofobia, racismo, horrores da guerra, medo da morte e apreensões sobre a cultura de consumo.

Coadunando com o mencionado acima, Corso (2013), traz a reflexão de que os aspectos simbólicos envolvidos na figura do zumbi revelam inúmeras contradições e situações de conflitos entre o homem e imposições sociais atuais. Dessa forma, faz uma análise interpretando aspectos que podem ser expressões de temas centrais na vida humana como a morte, o envelhecimento, o corpo e outras temáticas atuais na sociedade contemporânea, a saber, massificação, toxicomania e isolamento.

A massificação se soma às simbologias da figura do zumbi (CORSO, 2013). O fenômeno morto-vivo é revolucionário por representar, em sua visão, plebeus atingindo prestígio. Em tal fenômeno, verifica-se a ambiguidade observada em um contexto que preza pelo individualismo ao mesmo tempo em que incita a todos prenderem seus desejos em semelhanças, inclusive os de ascensão e prestígio social. Ser ninguém é o que se deseja evitar, porém tal desejo é rompido pela figura do zumbi, excluído socialmente e mais um na massa, mas também elemento central da cena pós-apocalíptica. Um ser sem vontade e sem cérebro símbolo da civilização mecânica e burocratizada, dissidente do pensar e adepta ao consumismo. Os processos de “zumbificação” em suas diferentes possibilidades (seja por contaminação viral, radioativa, lavagem cerebral, feitiçaria, dentre outros) são relacionados recorrentemente à massificação das opiniões, perda de capacidade de raciocínio crítico, apatia e insensibilidade emocional, implicações que repercutem no próprio conceito de humanidade (SÁ, 2014, p. 208). Em consonância às considerações de Webb e Byrnannd (2008), torna-se possível entender que o capitalismo funciona como um análogo da “zumbificação”. Para compreensão de tal analogia, primeiramente considera-se que ela se baseia no apetite insaciável do zumbi e na vontade de consumir do homem capitalista. Uma diferença residiria no fato de que, segundo os autores, no consumo zumbi há algo impensado e no consumo capitalista há algo organizado. A organização faz parte de um sistema que trabalha para produzir a história, tem aspirações e alcances globais. Todavia, o que vem acontecendo em uma escala global é a produção não só da história, mas da fome das pessoas ao redor do mundo; e da veiculação de uma forma de pensar que compreende o capitalismo como o único sistema viável para a organização social, intercâmbio econômico e relações geopolíticas (WEBB; BYRNAND, 2008).

No filme *Dawn of the Dead*, ou *O despertar dos mortos*, de 1978, George Romero já simbolizava o consumo irracional como tema central, pois enquanto os zumbis têm como principal objetivo comer carne humana, os personagens permanecem presos dentro de um shopping e se abstraem da situação séria em que se encontram desejando unicamente consumir os acessórios e produtos disponíveis sem precisar pagar pelos itens, conforme destaca Sá (2014). Caminhando nas reflexões de Webb e Byrnannd (2008), denota-se que praticamente todos os seres humanos ocidentais são fisgados por preceitos consumistas, por vezes, de acordo com o desejo, por vezes, de acordo com a necessidade, o que pode ser visto como uma manifestação do vírus que transforma todos em zumbis. As necessidades e desejos motivam a busca da satisfação, mas nunca esta satisfação é alcançada, seja via jantares, carros, bebida ou companhia atraente, nada preenche, tudo se torna degraus que conduzem para mais e mais. Para estes autores, talvez o aspecto mais importante da globalização, assim como do neoliberalismo, seja o caminho que combinou com o recuo do Estado, com o avanço do capitalismo global muitas vezes em face da resistência dos interesses locais, regionais e nacionais. A globalização e o neoliberalismo atuam na lógica do capitalismo, na ideia de liberdade. Para o neoliberalismo, liberdade equivale ao capitalismo e se iguala ao livre comércio, uma economia sem limites, e a circulação sem entraves de pessoas, bens e capitais. O seu princípio fundador é a busca do interesse próprio através da concorrência entre os produtores e os consumidores. A motivação do lucro se sobrepõe a todos os outros motivos, inclusive religiosos, nacionalistas e ambientais, em um sistema que compreende tentáculos de comércio e de câmbio que cruzam o globo, prometendo recompensas para aqueles que servem ao sistema e estabelecendo uma indefinição de necessidades e desejos que transformam todos em consumidores irracionais. Uma vez recebidas as “picadas de capitalistas”, o indivíduo pega o vírus. E são os próprios homens das sociedades capitalistas que de fato infectam outras pessoas, apesar de suas melhores intenções. A questão crítica não é o fato de que todos começam a comprar as mesmas coisas, mas o de que este sistema aparen-

temente mais democrático das políticas econômicas não leva a uma democracia da riqueza, mas para uma sociedade dividida em termos globais e locais entre poucos que têm quase tudo, e muitos que possuem pouco ou nada.

Aspectos da organização capitalista consumista foram apontadas por Bauman (2004) que afirma que atualmente os *shopping centers* tendem a ser planejados para atingir o súbito despertar e a rápida extinção dos impulsos, em detrimento da incômoda e prolongada criação e maturação dos desejos.

Encerrando tais conexões teóricas que exploram o aspecto massificante e consumista do homem contemporâneo e sua representatividade na figura do zumbi, cabe considerar que:

Em uma cultura caracterizada pela hegemonia maciça da ciência e tecnologia, regulada pela força brutal do mercado e do lucro, um mercado que promete ilusoriamente a realização de qualquer tipo de desejo, e que, nas sociedades periféricas do capitalismo globalizado, tem buscado fisgar nas suas redes até mesmo o consumidor de classe E, parece fazer muito sentido a sugestão lacaniana de que um dos aspectos do gozo se encontra no consumo pelo consumo. (SANTAELLA, 2006, p.146).

Nesta consideração sobre o acesso aos itens de consumo, Fortes (2009) declara que a chamada democracia burguesa passou a mascarar as desigualdades sociais, tornando objetos de bem-estar acessíveis a todos. Contudo essa pretensa igualdade não se mostrou real ao não permitir a problematização e o encontro das possíveis soluções para as desigualdades sociais.

A figura do Zumbi, conforme Sá (2014, p. 215) parece adequada para falar da questão do consumismo, principalmente quando se pensa na formação das sociedades pós-coloniais no continente americano, em particular, da América Central e Latina. Em outras palavras, a metáfora do Zumbi reflete contextos sócios históricos pós-coloniais nos quais um conjunto específico de relações corporais, de violência, formas degradadas de trabalho fazem parte. O Zumbi permanece simbólico das relações desiguais seja no Haiti, em Cuba ou no Brasil, pois para o autor as sociedades pós-escravagistas da América Caribenha e Latina continuam refém das práticas de consumo ditadas pelos países dominantes. Estendendo o significado dos filmes inaugurados por Romero que exploram o tema do consumo irracional corporificado na figura do Zumbi, o argumento deste autor é que as relações de dominação se mantêm no século XXI tal como foram no século XX.

A história se repete desde a comodificação dos corpos subalternos para trabalho e sexo, “comidos” por aqueles em posições de poder, passando pela devoração do capital cultural dos países dominados, a exemplo do conhecimento de plantas nativas pelas grandes indústrias farmacêuticas, até o controle das economias nacionais via políticas financeiras que servem para manter e reafirmar a posição dos países dominantes enquanto fonte de conhecimento e poder. Os países periféricos continuam sendo consumidos [...] (SÁ, 2014, p. 215).

Por esta óptica, portanto, o consumismo simbolizado na figura do Zumbi comporta também as relações de desigualdades entre povos detentores de capital e outras nações que lhes servem como polos de trabalho, diversão ou matéria prima, sendo os mesmos “consumidos” pelo apetite voraz do sistema capitalista.

Curso (2013) considera que as manifestações de mitos comportam múltiplos significados e seus sucessos demonstram justamente essas camadas de possibilidades. São pensamentos que ainda buscam forma, expressam situações concretas para as quais não há indícios de soluções próximas. Acrescentando outro aspecto a tais possibilidades simbólicas, cita-se a reflexão de Massarolo e Gomes (2013) que apontam para as al-

terações na forma dos zumbis se locomoverem. O andar dos mesmos em produções artísticas anteriores era mais lentificado do que em produções do presente. Os autores destacam assim a presença de zumbis mais velozes em relação aos retratados anteriormente (que andam mais lentos que os vivos), afetando assim a movimentação dos sobreviventes. Nos primeiros filmes de zumbi, a exemplo de “A noite dos mortos- vivos”, eram apresentadas cenas em que os grupos se refugiavam em locais fixos e lá permaneciam enquanto os zumbis, lenta e ininterruptamente se aglomeravam no exterior. Assim era gerado o suspense, cujo clímax se dava na invasão do local de refúgio. A dinâmica operada nas histórias atuais é a da mobilidade, uma vez que os sobreviventes não optam pela permanência em um local e sim por deslocamentos, perpassando múltiplos espaços no decorrer do filme.

Quando avaliamos a figura do zumbi como corporificação de ansiedades sociais, a mudança em seu padrão de locomoção pode ser refletida sob uma perspectiva sociológica. Nesse sentido, uma provável explicação para esta alteração pode ser encontrada dentro de uma análise das características da sociedade do século XXI, que sofreu contundentes mudanças em sua estrutura: passamos de uma sociedade industrial para uma sociedade pós-industrial e globalizada, caracterizada pelo aumento da velocidade do fluxo de informações e pessoas, dentro de um novo paradigma da mobilidade (MASSAROLO; GOMES, 2013, p. 209-210).

Nesta correlação entre sociedade e mobilidade de informações e de pessoas no contexto globalizado, pode-se acrescer as relações que foram configurando o trabalho no século XX. Sennet (2001, p. 21) ressalta que as mudanças no mercado global e o uso de tecnologias não são os únicos elementos do capitalismo atual. Há outra dimensão de mudança referente à forma de organizar o tempo, especialmente o de trabalho. Desta forma, a carreira tradicional vem fenecendo juntamente com a qualificação pautada em uma única experiência laboral. Ao contrário de lemas anteriores, o chavão em voga expressa não haver longo prazo em mundos corporativos. As empresas, buscando atender o mercado considerado dinâmico, priorizam mudanças constantes, implantam o trabalho em curto prazo, por contrato ou episódico. A burocracia tende a ser eliminada, tornando as organizações mais planas e flexíveis, no modelo de redes, em que as hierarquias são diminuídas (SENNET, 2001, p. 23). Em decorrência disto, há maior mobilidade quanto aos locais em que se trabalham os indivíduos contemporâneos.

Parece evidente que as mudanças sociais se interligam ao sistema vigente. Embora em tom repetitivo, observa-se que este sistema, para subsistir, não vê outra possibilidade senão o estímulo constante ao consumo, valendo-se dos contextos midiáticos para tal veiculação. A hipótese proposta é a de que o espaço artístico, ainda que comportando características da cultura de massa, opera mediações das contradições humanas, onde a dor, o envelhecimento e a morte ainda têm vez e voz, mesmo através de produtos de entretenimento, em tom jocoso, sutilmente irônico e bizarro, como na figura de um zumbi. Negação da morte, culto ao corpo, burocratização, dependência química, violência e política desvirtuada são assombrações presentes no cotidiano. Para Sá (2014) pensando além de contextos históricos específicos, há questões centrais subjacentes à maioria das obras que representam o zumbi. Famintos por carne humana, o zumbi é uma metáfora cultural que está de modo literal e simbólico, intrinsecamente relacionada à canibalização do homem pelo homem.

Quando deixamos de pensar em nossos corpos enquanto consumidores de comida para pensarmos neles enquanto alimento para os outros, ultrapassa-se uma fronteira que diz respeito aos excessos do ser humano em sua capacidade de consumir, diante, se avançarmos esse pensamento, ultrapassa-se a fronteira do próprio conceito de humanidade. O zumbi, esse ícone do horror moderno, é uma constante lembrança de que todos os seres humanos são perecíveis (*memento mori*)

e que tentar controlar o destino, seja pela tecnologia ou pela acumulação de riquezas, é uma arrogância e uma ilusão. (SÁ, 2014, p. 218)

Ressalta-se que de formas diversificadas tornou-se possível estabelecer indícios de uma relação entre as simbologias contidas na figura do zumbi e no seriado *The Walking Dead* e os aspectos da vida do homem ocidental contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos desta pesquisa se pautaram em conhecer as relações presentes de forma simbólica no seriado *The Walking Dead* e da sociedade contemporânea. Expoente suntuoso da saga, a figura zumbi, cujo enredo norteia o seriado, o apocalipse zumbi, mostrou-se rica em alternativas de significados simbólicos. Verificou-se em literatura grande correlação entre tal temática e relações sociais. Em seu histórico, a lenda zumbi se origina da religião Vodou, sendo esta nativa de ilhas haitianas, fruto do sincretismo religioso entre religiões africanas e católicas cristãs. Tal religião desempenhou um papel fundamental na organização para libertação do Haiti enquanto colônia e a lenda do zumbi comportava aspectos desta ordem religiosa, visto se balizar na possibilidade de que através de um feitiço um morto chamado à vida se tornasse escravo eterno de outra pessoa. As primeiras representações de tal figura no cinema mantiveram a ligação religiosa, apontando inclusive concepções preconceituosas em relação à religião que deu origem à lenda zumbi.

Em 1968 George Romero passa a se utilizar da catastrófica invasão zumbi para denunciar questões seculares e sociais. Nesta toada atualmente se observa uma evolução do tema em meio aos produtos culturais, comportando diferentes possibilidades metafóricas que envolvem questões sociais e enigmas humanos, como medo da morte, consumismo capitalista, epidemias e extinção da espécie humana.

REFERÊNCIAS

BECKER, E. **A negação da morte**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BIRMAN, J. **Estilo e modernidade em psicanálise**. São Paulo: Editora 34, 1997.

BRASILEIRO, B. *The Walking Dead* chegou a 28 milhões de telespectadores em soma de plataformas. **Minha série**, 05 Jun. 2014. Disponível em: <<http://www.minhaserie.com.br/novidades/17287-the-walking-dead-chegou-a-28-milhoes-de-telespectadores-em-soma-de-plataforma>>. Acesso em 03 Jul. 2014.

CHARLES, S. O individualismo paradoxal: Introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

CORSO, M. A invasão zumbi: Zumbi, você ainda vai ser um... na melhor das hipóteses. **Psicanálise na vida cotidiana**. 29 Jun. 2013. Disponível em: <www.marioedianacorso.br>. Acesso em: 04 Jul. 2014.

DANA, L. Veja 12 curiosidades sobre a saga *The Walking Dead*. **Super Interessante**. s/d. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/galerias-fotos/veja-12-curiosidades-saga-the-walking-dead-701432.shtml#0>>. Acesso em 24 Jun. 2014.

FELIPE, F. C. Um estudo sobre a poética e a convergência de mídias na série *The Walking Dead*: análise a partir dos estudos culturais de identidade, mídia e representação do “outro” no mundo globalizado. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, v.5, 96-103, 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Giu/Downloads/192-388-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Giu/Downloads/192-388-1-SM%20(1).pdf)>. Acesso em: 03 Jul. 2014.

FREUD, S. O mal estar na civilização. [1930] In: _____. **Obras completas de Sigmund Freud**. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

- FONSECA, J. M. O vodu no bicentenário da independência haitiana. **Revista Ameríndia**, v. 10, p. 55 -60, Nov. 2011.
- FORTES, I. A psicanálise face ao hedonismo contemporâneo. **Revista mal-estar e subjetividade**, v. 9, n.4, Fortaleza, CE, dez 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1518-61482009000400004&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 jul. 2015.
- GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- _____. A vida em uma sociedade pós- tradicional. In: LASH, S.; GIDDENS, A.; BECK, U. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997, p.73- 131.
- _____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.
- LAPLANTINE, F. **Aprender Etnopsiquiatria**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- LIMA, A. A. S. A produção paradoxal do nosso tempo: intensidade e ética. In: FUKS, L. B.; FERRAZ, F. C. (Orgs.). **A Clínica Conta Histórias**. São Paulo: Escuta, 2000.
- LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MAGALHÃES, A. S.; HENRIQUES, C. R.; FERES-CARNEIRO, T. Trabalho e família: o prolongamento da convivência familiar em questão. **Paidéia**, ano 16, n. 35, p. 327- 336.
- MASSAROLO, J. C.; GOMES, P. Um estudo sobre a construção de mundos no cinema de terror: representação das multidões nos filmes de zumbi. **Eco Pós: revista do programa de pós-graduação da escola de comunicação da UFRJ, dossiê: imaginando o real: novos realismos**, v. 15, n. 03, p. 196- 216.
- NOBRE, C.; INOCENCIO, L. Estratégias criativas do campo de batalha para o cotidiano: o marketing de guerrilha e o case The Walking Dead. In: Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação- XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Fortaleza, CE. 3 a 7 set. 2012, p. 1 a 15. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-2432-1.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2014.
- OLIVEIRA, D. E as tintas criaram vida... aspectos da transposição dos quadrinhos The Walking Dead para a série de TV. **Revista Translatio**, n.6, 2013.
- ORTIZ, V. F. Capitalismo Zombi. **Estudios Culturales**. Facultad de Filosofía y Letras, UNAN, 29 abr. 2013. Disponível em: <<https://estudioscultura.wordpress.com/2013/04/29/capitalismo-zombi/>>. Acesso em: 02 nov. 2015.
- PROSPERI, R.; GENTINI, A.M. O Vodu no universo simbólico haitiano. **Universitas Relações Internacionais**. Brasília, v.11, n. 1, p. 73- 81, Jan. a Jun. 2013.
- REIS-FILHO, L.; SUPPIA, A. Dos cânones sagrados às alegorias profanas: a laicização do zumbi no cinema. **MNEME: revista de humanidades**, Rio Grande do Norte, v. 11, n. 29, p. 272-285, Jan.- Jul., 2011.
- ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- SÁ, D. S. *Memento mori*: o zumbi no gótico americano. **Soletras revista**: Santa Catarina, n. 27, p. 207- 219, Jan. 2014.
- SANTAELLA, L. O corpo como sintoma da cultura. **Comunicação, mídia e consumo**: Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, v. 1, n. 2, p.139 - 157, nov. 2004.
- SENNET, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SOARES, D. H. P.; KRAWULSKI, E.; COUTINHO, M. C. Identidade e trabalho na contemporaneidade: re-

pensando articulações possíveis. **Psicologia e Sociedade**: Edição Especial 1, v. 19, 29-37, 2007.

STANCK, R. A construção do zumbi moderno em “A noite dos mortos -vivos”. **A escotilha**. 25 mar. 2015. Disponível em: < <http://www.aescotilha.com.br/cinema-tv/espanto/a-construcao-do-zumbi-moderno-em-a-noite-dos-mortos-vivos/>>. Acesso em: 12 set. 2015.

TEIXEIRA, M. R. Porque será que gostamos tanto dos filmes de zumbis? **Cógito**, Salvador, v. 14, p. 12-15, Nov.2013.

VIANNA, M. C. Se não sei cair, como aprendo a levantar? **Textura**: revista de psicanálise, ano 11, n. 09, p. 35-40, 2012.

WEBB, J.; BYRNAND, S. Some kind of virus: the zombie as body and as trope. **Body and Society**, Los Angeles, London, New Delhi and Singapore: SAGE Publications, v. 14, n. 2, p. 83 – 98, 2008.

WILLIAMS , R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.