

V.9_{n.2}
REVISTA

RCH

CIÊNCIAS HUMANAS

ISSN 2179-1120

UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ

2016 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

DESENVOLVIMENTO HUMANO
& DIVERSIDADE CULTURAL



UNITAU
Universidade de Taubaté



Revista Ciências Humanas
Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Volume 9 n 2, Edição 17
2º 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: Dezembro 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

Desenvolvimento Humano & Diversidade Cultural	5
Reflexões de uma Educadora Sobre o Conceito de Vivência (Erlebnis) e o Filme “Dias de Nietzsche em Turim”	7
A Educação Como Estratégia de Elaboração: Entre Memórias e Experiências.....	14
O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em Escolas Públicas: O Real e o Ideal	24
Entre as Angústias e o Desejo de Ensinar e Aprender uma Língua: Desafios de Professores de Língua Estrangeira em Formação	32
Ensino da Linguagem Escrita na Educação Infantil: Opinião das Professoras.....	47
Análise de Perfil e da Autoeficácia na Escolha Profissional: Uma Análise em Instituição de Ensino Superior Privada	60
Limites e Possibilidades das Oficinas com Famílias no CRAS.....	75
O “Novo Desenvolvimentismo” Brasileiro e a Política de Assistência Social: A Restauração Conservadora e o Direito em Processo de Destituição.....	91
Ocupação Pinheirinho: Descrições sobre a influência da trajetória de trabalho de uma ex-moradora em sua escolha por uma ocupação urbana.....	101
A imaginação na sociologia de Charles Cooley.....	117
Ambiente, Mídia e Sociedade: A Difusão das Ideias Ecológicas no Brasil.....	127
Moralidade e Amor: Estudo de Caso com Mulheres Casadas	143

Desenvolvimento Humano & Diversidade Cultural

Leticia Maria Pinto da Costa

EDITORIAL

É com satisfação que apresentamos a nova edição da Revista de Ciências Humanas da Universidade de Taubaté.

Nela, caro leitor, você poderá conferir artigos diversos, resultados de pesquisas e de reflexões teóricas nas diferentes áreas do conhecimento, reunidos no nosso terceiro dossiê, **Desenvolvimento Humano & Diversidade Cultural**. Acreditamos que a elaboração de dossiês seja uma forma de orientar autores que tenham interesse em publicar suas produções em nossa revista e, ao mesmo tempo, de oferecer aos leitores um apanhado periódico e temático sobre o vasto campo interdisciplinar das Ciências Humanas.

Grande parte dos textos desta edição aborda diferentes aspectos do universo da Educação – campo diretamente ligado aos fenômenos do Desenvolvimento Humano.

Seis estudos apontam nesta direção. “Reflexões de uma educadora sobre conceito de vivência (Erlebnis) e o filme Dias de “Dias de Nietzsche em Turim”, de Rosana Cristina Macelloni Alvarenga, procurou compreender o conceito de vivência e sua importância para a formação das pessoas, traçando um paralelo entre a Filosofia e a Educação.

“A Educação como estratégia de elaboração: entre memórias e experiências”, de autoria de José Mauro de Oliveira Braz e Francisco Ramos de Farias, faz uma reflexão de cunho sócio-histórico, encarando a Educação como mecanismo de reconhecimento de determinadas categorias sociais que são historicamente excluídas.

Ainda no campo da Educação, esta edição traz dois artigos sobre o ensino do Inglês. Ricardo Santos David analisa em “O ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em escolas públicas: o real e o ideal” quais fatores fazem com que o ensino do Inglês encontre dificuldades e barreiras tanto da parte do professor como do aluno nas escolas públicas brasileiras.

Dando eco a esse questionamento, o artigo “Entre as angústias e o desejo de ensinar e aprender uma língua: desafios de professores de Língua Estrangeira em formação”, de Clarice Nunes Ferreira, aponta os efeitos sofridos pelos professores nesse processo.

O artigo de Josiane Peres Gonçalves e Josiani Alves Barbosa Ferreira – “Ensino da Linguagem Escrita na Educação Infantil: opinião das professoras” – analisa quando se deve iniciar o processo de linguagem escrita na educação infantil. Já Luccas Santin Padilha, Domingos Luiz Palma e Eliane Salete Filippim fazem uma “Análise de perfil e da autoeficácia na escolha profissional: uma análise em instituição de ensino superior privada”, mostrando como as relações sociais influenciam essa escolha.

A dinâmica social também foi abordada em cinco artigos desta edição: “Limites e possibilidades das oficinas com famílias no CRAS”, de Ana Paula Galvão Rosa e Marilza Terezinha Soares de Souza”; “O novo desenvolvimentismo brasileiro e a política de assistência social: a restauração conservadora e o direito em processo de destituição”, de Ozileia Cardoso da Silva; “Ocupação Pinheirinho: descrições sobre a influência da trajetória de trabalho de uma ex-moradora em sua escolha por uma ocupação urbana”, de Pedro Henrique Faria Machado e Elisa Maria Andrade Brisola; “A imaginação na sociologia de Charles Cooley”, de Iuri Yudi Furukita Baptista e “Ambiente, Mídia e Sociedade: a difusão das ideias ecológicas no Brasil”, de Antonio Teixeira de Barro.

Os aspectos do Desenvolvimento Humano também foram abordados na esfera pessoal, no artigo no “Moralidade e amor: estudo de caso com mulheres casadas, de autoria de Jussara Abilio Galvão, Heloisa Moulin de Alencar e Cláudia Broetto Rossett.

Como vê, prezado leitor, uma vasta contribuição acadêmico-científica, tendo como mote aspectos do Desenvolvimento Humano e da Diversidade Cultural, tão presentes no campo das Ciências Humanas.

Esperamos que tenha uma leitura agradável e que encontre inspiração para seus próximos estudos.

Reflexões de uma Educadora Sobre o Conceito de Vivência (Erlebnis) e o Filme “Dias de Nietzsche em Turim”

Rosana Cristina Macelloni Alvarenga¹

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA pela UNESP-Bauru (1998). MESTRADO EM EDUCAÇÃO pela UNESP- Marília (2008). DOUTORANDA EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA -UNESP/BAURU.

rosanamacelloni@bol.com.br

Recebido em 24 de maio de 2015; Aceito em 14 de dezembro de 2016.

Resumo

Este trabalho trata a respeito de reflexões realizadas por uma Educadora sobre o conceito de vivência (Erlebnis) e o filme “Dias de Nietzsche em Turim”, com a finalidade de compreender o conceito de vivência e sua importância para a formação das pessoas, por não fazer mais sentido dissociar Filosofia e Educação e por fazer-se necessário outro modo de conceber o humano. Neste sentido, a partir do conceito Erlebnis, a leitura do filme de Julio Bressane traz a relação da natureza física e psicológica de um filósofo com o modo de pensar próprio de Nietzsche, o qual desafiou a humanidade a pensar por si mesma, seguir em frente com total liberdade, propôs ao ser humano o superar-se a si mesmo, transcender-se, e na incorporação de vivências, formar-se. A experiência humana não é agradável de maneira geral e Nietzsche buscou respostas filosóficas ao sofrimento da existência. Pioneiro numa nova forma de pensar, enfraqueceu as crenças morais e religiosas e lembrou de que a vida está aí para construí-la, então que a construamos com as nossas vivências. Dessa interpretação, surgiram novas perguntas e algumas respostas em busca de uma melhor, mais frutífera e mais humana de Educação.

Palavras-chave: Educação. Vivência, Nietzsche, Filosofia.

Abstract

This work is about reflections carried out by an educator on the concept of experience (Erlebnis) and the film “Days of Nietzsche in Turin”, in order to understand the concept of experience and your importance to people, not make more sense to dissociate Philosophy and Education and make it necessary another way of looking at human. In this sense, from Erlebnis concept, reading of Julio Bressane film brings the relationship of physical and psychological nature of a philosopher with the thinking of Nietzsche himself, who challenged humanity to think for yourself, move on with total freedom, proposed to overcome the human being himself, transcend ourselves and the incorporation of experiences, to form. Human experience is not pleasant in general and Nietzsche sought philosophical responses to the suffering of existence, pioneering a new way of thinking, it weakened our moral and religious beliefs and reminded us that life is there to build it, so that we build with our experiences ... this interpretation arose new questions and some answers in search of a better, more fruitful and more humane education.

Keywords: Experience, Nietzsche, Philosophy

“A vida é aquilo que acontece enquanto você está planejando o futuro”
John Lennon

INTRODUÇÃO

As questões fundamentais deste trabalho são: qual a gênese e significados do conceito de vivência (Erlebnis)? Qual é o papel da vivência na formação do ser humano? Que vivências de Nietzsche, o filme nos traz? O que estas vivências contribuem para a Educação? Como se deu esta vivência do filme para a autora do trabalho?

Aqui, neste trabalho de análise de conceito e de um filme, acredita-se que empreender essa análise significa tentar entender e explicar como Filosofia e Educação andam juntas. Com ele busca-se o estudo de um conceito fundamental para a formação da pessoa e dessa (re)flexão surgem novas ideias sempre para que o ensino e o aprendizado impulsionem o desenvolvimento do indivíduo, como um ser humano ético, criativo e agente de transformações sociais, uma pessoa íntegra, com pleno desenvolvimento de suas capacidades, para conseguir atuar de forma justa, democrática e consciente, numa sociedade cada vez mais caótica na qual vivemos.

Em suma, a análise em sua natureza semiótica, objetivou também fazer uma reflexão de como a compreensão do conceito de vivência pode dar contribuições para as habilidades de pensamento crítico aos estudantes em geral.

Em Goethe, Nietzsche e Foucault, existe uma noção comum de conceber Educação e Filosofia, e é o conceito de vivência que melhor explicita o que há em comum entre os pensamentos dos três.

Antes de analisar a relação dos autores com o conceito de vivência, faz-se necessário a análise da gênese e significados da palavra, a qual segundo Viesenteineir (2013) tem a sua ocorrência como Erlebnis e

aparece no vocabulário alemão pela primeira vez a partir da metade do século XIX, e ganha estatuto filosófico só em meados do mesmo século. Substantivado a partir do verbo *erbelen*, Erlebnis significa “estar ainda presente na vida quando algo acontece”, e seu uso lingüístico geral remonta à literatura de caráter biográfico que surge inicialmente com o texto de Dilthey sobre a vida de Schleiermacher (VIESENTEINEIR, 2013, p. 142)

Viesenteiner (2013) também nos esclarece os três aspectos principais do uso geral da palavra Erlebnis: 1) vivência com o caráter de ligação imediata com a vida. 2) o que é vivenciado deve ter uma intensidade de tal modo significativa, cujo resultado confere uma importância que transforma por completo o contexto geral da existência. 3) seu emprego deve ser pensado do ponto de vista estético, pois há a impossibilidade de determinar racionalmente o conteúdo da vivência, ou seja, não é possível exprimir pela linguagem a abundância de sentimento dessa Erlebnis, não existem meios racionais que expliquem tal conteúdo.

Imediatez, significabilidade e incomensurabilidade são, então, tentativas de exprimir por palavras o conceito de vivência, tarefa nada fácil, pois segundo Foucault há, entre a linguagem e o sujeito, uma relação intrínseca, indissociável e na linguagem se perde muito do que se quer descrever e se ganha muito de quem está descrevendo:

Mas pode ser também que esteja para sempre excluído o direito de pensar ao mesmo tempo o ser da linguagem e o ser do homem; pode ser que haja aí como que uma indelével abertura de tal forma que seria preciso rejeitar como quimera toda a antropologia que pretendesse tratar do ser da lingua-

gem, toda concepção da linguagem ou da significação que quisesse alcançar, manifestar e liberar o ser próprio do homem (FOUCAULT, 2007, p.468)

Há também o caráter estritamente individual de toda vivência, pois a vivência é sempre única para cada ser, com significados próprios para cada um.

A vivência em si somente pode ser traduzida depois de vivida, sendo assim, só pode ser explicado o sentido que damos a vivência, além disso, temos que:

O significado originário de Erlebnis implica em um estreito vínculo com a noção de pathos, ou seja, como uma espécie de “conquista” de um excesso perdulário de vida que não é oriundo da sistematização teórica sobre uma certa forma de vida, mas se origina do solo mesmo da travessia existencial de uma vivência. Pathos e Erlebnis não são oposições, mas uma vivência é propriamente pathos, o padecimento da travessia através de uma vivência. (VIESENTEINEIR, 2013, p.146)

Erlebnis e pathos estão estreitamente vinculados, só temos reflexões, avaliações e julgamentos das vivências, produtos tardios da natureza, então não somos, desta forma, contemporâneos de nós mesmos, fato este paradoxal e intrigante, que nos intriga muito e também intrigou a Nietzsche, a ponto de achá-la misteriosa.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE VIVÊNCIA EM NIETZSCHE E GOETHE

Vivência então é o tempo presente, diferente de passado e de futuro, com a vivência nos vinculamos ao presente, ela é tudo o que temos, ela é tudo o que existe de fato e para Nietzsche é trágico o fato de que no fundo de tudo existe a vivência, que não é algo objetivo, há somente reflexões da vivência e por existir essa defasagem, reside aí uma tragédia.

Para Viesenteiner (2013)

Seja a imediatez homem-mundo, a significabilidade para o contexto geral da vida e ainda a impossibilidade de comensurar racionalmente o conteúdo da vivência, ou seja, sua dimensão estética, todas elas encontram ecos nos textos de Nietzsche. (VIESENTEINER, 2013, P. 154)

Para Nietzsche também Erlebnis significa pathos e ao longo de seus escritos, o conceito recebe outras variações semânticas, como autogenealogia em “Crítica da razão da vida”.

Cada vivência é única e talvez aí repouse a verdade de que o “extraordinário” está justamente no “ordinário”, assim como os gregos acreditavam e adotavam como modo de vida. O modo próprio de ser grego é o da valorização das coisas ao redor, herói é quem luta ao meu lado, Deus é tudo, é ar, é água, há o significado de vivência do instante como a única coisa preciosa que existe na vida.

Em “A Gaia Ciência”, aforismo 354, Nietzsche clarifica que a consciência é um estágio inferior, é secundária, linguagem, pensamento e consciência estão abaixo da vivência; podemos ter linguagem sem consciência, pensamento não é o auge, tudo pode ser feito sem consciência, pois

Todas as nossas ações, no fundo, são pessoais de maneira incomparável, únicas, ilimitadamente individuais, não há dúvida; mas, tão logo as traduzimos para a consciência, não parece mais sê-lo. Este é o verdadeiro fenomenalismo e perspectivismo, como eu o entendo: a natureza da

consciência animal ocasiona que o mundo de que podemos nos tornar conscientes seja só um mundo generalizado, vulgarizado – que tudo o que se torna consciente está relacionada uma grande, radical corrupção, falsificação, superficialização e generalização (NIETZSCHE, 2001, p. 250)

Juntamente com Goethe, Nietzsche e Foucault temos Pierre Hadot, concordando com o fato de que os gregos foram os únicos que ensinaram que não há separação entre pensar e viver, para os gregos a única razão de ser a filosofia seria viver coerentemente com o modo de pensar, inclusive Hadot nos recomenda: “Lembra de Viver”.

No desejo de fundamentação que a Filosofia tem, encontramos Fausto de Goethe, e o dilema de Fausto é também o dilema de Nietzsche. Fausto representa aquela pessoa que fica se perguntando e não encontra respostas, que ao buscar o indefinido, o infinito e a perfeição e que ao tentar ampliar o próprio ser; encontra “coisas” e não respostas objetivas. O dilema de Fausto também era: como viver sem enlouquecer? Com compulsão pelo conhecimento; como conciliar compulsão com a impossibilidade de alcançar a verdade?

Fausto se apresenta como uma grande obra literária, escrita em 57 anos por Goethe, possui vários significados, signos infinitos. Fausto nos revela “coisas” que todas as pessoas em seus quartos de trabalho já devem ter pensado. Ele quer ampliar o próprio ser, deseja estar em todo lugar e em nenhum lugar ao mesmo tempo, só quer o que não é terrestre, tem fermento que cresce ao infinito. Fausto é o moderno. Goethe faz um acerto de contas consigo mesmo por meio dessa obra.

A vivência para Goethe é um ponto certo para valorização da vida, a valorização da vivência em Goethe e em Nietzsche, significa valorizar e viver cada instante, cada momento, de certa forma Fausto nos ensina isso também.

Os gregos representam o que significa viver no presente, a leitura de Winckelmann de Goethe nos diz isso. Também em Winckelmann temos que: o único, o inesperado, só ocorre quando tudo se reúne em si mesmo em igual medida e desenvolve todas as capacidades, a formação integral (também isso os gregos nos ensinam) reúne em si todas (boas e ruins) capacidades e desenvolve-as.

Goethe também faz crítica ao eruditismo com fim em si mesmo; livro é apenas complemento da vivência, quer aprender sobre os homens? Esteja entre homens, VIVA. Surgem então questões: Como educar homens? Como formá-los? Qual é o papel das vivências em sua formação?

FORMAÇÃO – INCORPORAÇÃO DAS VIVÊNCIAS

A formação é a incorporação das vivências, no domínio da Liberdade, quando se quer formar, se quer mudar,

Ora, na medida em que o “destino da tarefa” de se tornar o que é, como reza a fórmula, pressupõe que “não se suspeite sequer remotamente o que é”, não resta nenhuma outra possibilidade de formação a não ser através de um exercício ou cultivo do homem sobre si mesmo que, neste caso, se dá através das vivências. (VIESENTEINER, 2009, p.209)

Outro modo de conceber a formação implica novo modo de conceber o humano, o que não se converter em vivência, é inútil.

Para Nietzsche a formação além de se dar pelas vivências também se dá a partir de mudanças de hie-

rarquias da composição do próprio ser, do que ele é composto, do que ele é feito.

Pensar o ser como um composto, múltiplo. Nietzsche nos diz que você é o que é porque sua organização, de valores morais, valores políticos, sua alimentação, sua religião etc, se constitui de tal modo e não de outro, ou seja, a organização de suas forças, de tudo isso e muito mais. O que pode mudar são as hierarquias das constituições dos seres humanos.

Nietzsche acreditava no Educar para ser simples no pensamento, que para nós modernos, que não nascemos simples, somos complexos, nos restam exercícios, busca e formação para a simplicidade.

Simples para os gregos implica em reconhecer que o mundo não é composto de fundamentos morais e sim de cosmos, de composições, constituídos de elementos coesos, explicações diretas das coisas, com a linguagem simplificando o que é complexo, falseando de certa forma o que o mundo é, mas nos ajudando na sobrevivência.

É no mundo que a formação se dá e Wilhelm Meister de Goethe, no diz isso, ele sai do seu quarto e vive...

MINHA VIVÊNCIA DO FILME “DIAS DE NIETZSCHE EM TURIM”

Quem sai do quarto e vive e entra no quarto e escreve o que viveu é Nietzsche e o que segue nas próximas linhas é a vivência do filme por uma educadora, a ideia da análise do filme surgiu com o objetivo de elucidar algumas vivências de Nietzsche em Turim:

De longe se ouve o sino, Nietzsche anda pelas ruas de Turim, repara nas grandes janelas, lê placas e anda atento a tudo em sua volta. Chega a seu quarto de trabalho e começa a escrever cartas, fala sobre a brisa, que dá asas aos seus pensamentos mais pesados, as calçadas de Turim são paraísos para seus pés, só os pensamentos que temos caminhando, valem alguma coisa. Eis a cidade de que precisava, cidade digna, severa, onde há uma ponte além do bem e do mal.

Ainda em seu quarto... enfim livrou-se de Wagner, superação de si, filósofos não amam palavras bonitas, se desligou de Wagner quando ele se virou para um Deus alemão, Nietzsche não é músico para não ser romântico, porém sem a música a vida seria um erro.

Há um diálogo agora no filme, entre Nietzsche e algumas pessoas, porém não se ouve o conteúdo da conversa, apenas percebem-se os gestos, as expressões, ouvimos os trovões lá fora e o tic tac do relógio, quando uma mulher toca piano lindamente, causando impressões e sensações indescritíveis nele (Nietzsche) e em nós que assistimos o filme.

Ao som do piano ele sobe as escadas e reflete que não perdeu um só dia de trabalho desde que chegou a Turim e que tem um sobretudo de outono muito elegante. Os dias são de uma luminosidade e ele viu o outono, uvas e outras frutas melhores, a cidade calma com seus trezentos mil habitantes. Observa estátuas, monumentos da cidade, o sino toca mais uma vez, os cavalos passam pelas ruas, levando as carruagens...

Tornamos a nós mesmos obras primas, assiste óperas e ouve obras primas...e agora em sua mesa de trabalho, escreve que alguns homens nascem póstumos.

No alfaiate, enquanto tira suas medidas ele pensa: o corpo é o pensador e que fazia dez anos que não trazia ao corpo uma roupa que lhe agradasse. O sino toca mais uma vez e ele está novamente em seu quarto de trabalho, escrevendo cartas aos resenhistas de suas obras, à Fritz, condenando-o pelo uso do nome de

Zaratustra em vão...

Recita o aforismo 341 de A Gaia Ciência

Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem – e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira!. Você não se prostraria e rangeria os dentes e amaldiçoaria o demônio que assim falou? Ou você já experimentou um instante imenso, no qual lhe responderia: “Você é um deus e jamais ouvi coisa tão divina”. (NIETZSCHE, 2001, p.230)

E a resposta dele é Não (e a minha também) e assim se encerra seu quadragésimo quarto ano de vida ao som de violinos, ele está admirando a arquitetura de Turim e sabe sua sina de que será lembrado um dia, como uma dinamite, alguém que teve a fortuna da existência na fatalidade, no enigma, alguém que estava morto como seu pai e ainda vive e envelhece como sua mãe.

Alguém que no dionísico encontrou no interior do homem algo de sobrenatural, o homem que se torna uma obra de arte. Relacionou o bem e o mal para que um dependa do outro. Em meio à natureza, reflete que teve que voar às alturas para ter a nascente do prazer, da longa experiência da andança no gelo e no deserto, para surgir à pergunta: Quanto de verdade o homem suporta? E na filosofia experimental, tem a vontade do não, mas encontra a fórmula do amor fati.

No barbeiro de Sevilha ele encontra o revirar das perspectivas e em meio a trovões e diz sobre sua arte: comunicar pathos por meio de filis, pois há nele (e em nós), muitas possibilidades de estilos, no difícil encontro consigo mesmo.

Valsa com ele mesmo na incerteza de seus dias, dentro de seu quarto, e em suas cartas a Richard Wagner e a Ariana, diz que ele ser um homem é uma desvantagem, mas viveu entre homens e conhece tudo o que um homem pode provar, das mais altas as mais baixas, diz que não terá muito tempo.

Em meio à sua loucura, ele recebe um rei imaginário em seu quarto, e dança nu com uma máscara, a máscara de Dionísio, fora de si, a libertação efetiva, como ato de afirmação da vida.

Vê que é preciso fazer sacrifícios....”agradeço o céu pelo mundo antigo, criminoso honesto, cada nome da história sou eu... vejo-me nu em meu próprio funeral.... bato nas costas dos outros e digo: Você está contente? Sou Deus!!....com cordial afeto....Seu Nietzsche”

“Seja como fores, sejas tua própria fonte de experiências, jogues fora o descontentamento, perdoa a ti mesmo, está tudo em teu poder... misturado com tuas **vivências**... “ assim falou Nietzsche...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande virtude do filme reside na sensibilidade para compreender o homem e o momento, ou seja, a vivência (erlebnis) de um homem, a nostalgia do filósofo, suas angústias, frustrações e decepção amorosa, os conflitos da existência que o levaram a reflexões filosóficas. E todas essas reflexões filosóficas devem funcionar como um trampolim para a atividade humana prática, para o melhoramento efetivo das condições

impostas pela vida, devem impulsionar uma reflexão do homem em sua dimensão mais “humana” que há, E o olhar que podemos dar aos nossos alunos diante desse entendimento, dessa profundidade que é o ser humano, como podemos como educadores entendê-los e ajudá-los em sua formação diante do fato de saber que a formação é incorporação de vivências, temos que proporcionar vivências mais diversas e efetivas nas disciplinas que lecionamos.

As vivências (erlebnis) de Nietzsche em Turim, suas frustrações, desejos, sensações, distrações, suas confissões mais secretas a si mesmo, suas reflexões sobre a sua vida e análise do comportamento dos demais em uma postura filosófica existencialista sobre o bem e o mal, representaram a fertilidade e o paradoxo de sua evolução espiritual, um pouco antes de enlouquecer e ficar calado por anos entre abril de 1888 e janeiro de 1889, foi o palco onde o filósofo escreveu *Ecce Homo* e *Anticristo*.

Vemos no filme um homem que refletiu o que viveu, e viveu o que refletiu, o filme nos traz a sua escrita aforismática, composta por trechos objetivos, ambíguos ou simplesmente “sugestivos”, e por meio dela, vemos refletido o momento intelectual do filósofo.

As imagens do filme são costuradas como se estivessem funcionando dentro da mente do filósofo. Excertos d’O Caso Wagner e do *Ecce Homo* (1888), articulados com trechos aparentemente reescritos a partir do Além do bem e do mal, dão o grau de acuidade com que Nietzsche parecia olhar a vida.

Diante então do conceito de vivência (erlebnis) temos a interpretação de seu “signo Nietzsche” e o que ele tem de mais vivo, vivificando suas volições e sensações, suas vivências serviram e servem para reflexões das nossas próprias vivências, pessoais e profissionais.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes
- GOETHE, J. W. **Fausto**. São Paulo: Martin Clarit, 2006
- GOETHE, Johann W. “Winckelmann”, in **Laocoonte e altri scritti sull’arte (1789-1805)**. A cura di Roberto Venuti. Roma: Salerno Editrice, 1994.
- GOETHE (1749–1832). **Wilhelm Meister’s Apprenticeship**. The Harvard Classics Shelf of Fiction. 1917.
- VIESENTEINER, Jorge Luiz. **O conceito de Vivência (Erlebnis) em Nietzsche: Gênese, significado e Recepção**. Kriterion, nº127: Belo Horizonte, 2013.
- VIESENTEINER, Jorge Luiz. **Experimento e vivência: a dimensão da vida como pathos – Tese de Doutorado**. UNICAMP, 2009
- NIETZSCHE, F. W. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- Filme “Dias de Nietzsche em Turim” - <https://www.youtube.com/watch?v=w3ylsyq7zzg>

A Educação Como Estratégia de Elaboração: Entre Memórias e Experiências *Education As Strategy Elaboration: Between Memories Experiences*

José Mauro de Oliveira Braz¹, Francisco Ramos de Farias²

¹ UFERJ- UNIRIO - Doutorando em Memória Social pelo PPG em Memória Social e Pedagogia, com licenciatura plena, pela UFERJ. - jmobraz@yahoo.com.br

² UFERJ - UNIRIO - Bacharel e Psicólogo pela UFRJ, Especialista em Psicologia Clínica pela UFRJ, Mestre em Psicologia, área Motivação e Aprendizagem e Doutor em Psicologia, área Psicologia Cognitiva, pela FGV - RJ

Recebido em 09 de outubro de 2016; Aceito em 20 de outubro de 2016.

Resumo

O presente artigo objetiva abordar a educação como mecanismo de reconhecimento de determinadas categorias sociais que são historicamente excluídas. Por intermédio da reflexão de cunho sócio-histórico, procura-se demonstrar que a exclusão repetitiva de determinadas categorias sociais não é uma experiência, mas sim fruto de uma memória transmitida de geração em geração. Desta forma perpetua-se a marginalização social de pessoas em função de seus traços diferenciados, no que concerne a uma classe considerada normal. No contexto de instituições que segregam, encontra-se historicamente a escola, que como um aparelho ideológico por excelência, não se tem voltado para elaborar as memórias que reforçam a exclusão. Com isso legados institucionais são assimilados e funcionam para a manutenção da exclusão a medida que fomentam estereótipos e estigmas. Apesar de encontrar-se em uma posição de indiferença em relação aos segregados, a escola pode surgir como um atenuante da exclusão e da segregação, onde, por intermédio da ação da pedagogia democrática, hoje concebida como pedagogia crítica, poderá construir um ambiente de convivência mais harmonioso entre categorias sociais que ainda nos dias atuais, são segregadas.

Palavras-chave: Memória; Educação; Segregação.

Abstract

This article aims to approach education as a mechanism of recognition of certain social categories that have historically been excluded. Through socio-historical nature of reflection, it seeks to demonstrate that repetitive exclusion of certain social categories is not an experience, but rather the result of a generation of memory transmitted to generation. In this way perpetuates the social marginalization of people because of their different features, with respect to a considered normal class. In the context of institutions that segregate historically lies to school, as an ideological instrument par excellence, has turned to elaborate the memories which increase exclusion. With this institutional legacies are assimilated and work to maintain the exclusion as foster stereotypes and stigmas. Although finding in an indifferent position in relation to segregated, schools may arise as a dampening of exclusion and segregation, which, through the action of democratic pedagogy, today conceived as critical pedagogy, can build a living environment more harmonious between social categories that even today, are segregated.

Keywords: Memory; Education; Segregation.

INTRODUÇÃO

Toda estrutura social, até então conhecida possui, divisões que podem ser observadas como tendo as mais diferentes funções. Existiu, por muito tempo, a divisão sexual do trabalho, e antes disso a divisão por profissão, em que homens com habilidades específicas deveriam exercer determinados papéis enquanto outros fariam o que os primeiros não podiam, ou não eram adequados a fazer. Divisões entre pensadores e trabalhadores; homens e mulheres; fortes e fracos. O homem parece ter uma relação íntima com a necessidade de dividir, talvez para que, dessa forma, consiga perceber melhor o meio no qual se encontra.

Dentre todas as possíveis divisões relacionadas aos sujeitos, será objeto da presente reflexão uma divisão em específico: a divisão feita entre aqueles que servem para viver em sociedade, e aqueles que não servem. É importante ressaltar o seguinte: nenhum ser humano está efetivamente fora de uma sociedade, contudo, todo arranjo social nasce de um grupo, que inevitavelmente conduz, nesse arranjo, modificações que lhes aprazem, e é dentro desta perspectiva que a sentença 'não serve para viver em sociedade' ganha sentido. Loucos, bêbados, prostitutas, criminosos, pedintes, mendigos, portadores de certas doenças, todos estes, e talvez alguns mais, são sujeitos que em função de seus modos de vida foram enquadrados em categorias sociais. Todos estes, segundo discursos morais, não servem para viver em sociedade, logo, todos estes serão segregados, ou seja, afastados do meio social.

Minha intenção é trazer à tona uma reflexão que basicamente gira em torno de dois pontos: por que segregar?; e, supondo a inevitabilidade do processo segregatório, como atenuar os efeitos de convivência da segregação? São perguntas sem sombra de dúvida muito complexas, e obviamente não tenho a intenção de respondê-las. Contudo, quero expor a relação entre o fenômeno da segregação, a memória e a educação e como estes três aspectos se relacionam entre si e com a sociedade.

Para isto, devo em primeiro lugar abordar a questão da segregação propriamente dita, por intermédio da abordagem de alguns momentos históricos do que intitulo como sendo a história dos segregados. Posteriormente apresentarei alguns pressupostos da educação, como foco no entendimento da função social que a educação exerce na sociedade. Após isso apresento alguns pressupostos teóricos que evidenciam a complexidade da convivência entre os segregados e os 'não segregados'¹, para que então apresente a conclusão de minhas reflexões.

A HISTÓRIA DOS SEGREGADOS

Sujeitos que de alguma forma incomodam a grande parcela da população sempre foram segregados do contexto social. A prática da segregação foi, e ainda é concretizada por intermédio da utilização de espaços específicos, pensados e criados para retirar de circulação determinadas pessoas sob as mais diversas pretensões. Percorrendo a história dos segregados, constata-se, na Idade Média (século V ao XV), uma maior preocupação com a questão da segregação, principalmente em virtude do surgimento e da rápida disseminação da lepra. Sob o argumento de evitar a disseminação da doença, são criados os leprosários, locais construídos com o objetivo de separar os leprosos do restante da população, evitando assim o contágio. (FOUCAULT, 2010).

Ao final da Idade Média a lepra praticamente desaparece do mundo ocidental. Tal fato incorre no surgimento de uma série de estabelecimentos desprovidos de uso. Ao lançar olhar sob tais estabelecimentos observa-se que sua arquitetura prima para a segregação², logo, o mais lógico seria dar continuidade à utiliza-

1 Aqueles que vivem fora de espaços específicos para a segregação, no sentido de isolamento do restante da sociedade, contra sua vontade.

2 Características como muros muito altos, janelas pequenas e grandes e resistentes portões são algumas delas.

de deste espaço pelo viés que a própria estrutura disponibiliza. Se estas estruturas antes tinham o propósito de segregar, poderiam ser mantidas para a mesma finalidade, mudando apenas a categoria do segregado. Diante de tal cena, os hospitais gerais, antigos leprosários, passaram a ser locais de exclusão destinados aos sujeitos que evidenciavam diferenças, a partir de constatação de traços identificados e interpretados como ameaças à sociedade, como por exemplo, os portadores de doenças venéreas, os miseráveis (pobres), os vagabundos, as prostitutas, os alcoólatras, os loucos, dentre outros. Essas instituições não tinham por objetivo a recuperação do diferente, desviante ou errante, ou seja, não tinham o objetivo de devolvê-lo à sociedade e sim de aplicar tratamentos morais que ficavam ao encargo de religiosos, além de obviamente terem a intenção de manter estas populações sob controle. Esses sujeitos que expressam ‘um modo de ser’ ou um ‘comportamento’ diferente acabam por ser, geralmente, deixados a esmo por suas famílias, e assim acabam sendo desaprovados moralmente em função de suas particularidades de vida (FOUCAULT, 1996).

Nesse sentido é fundamental trazer à tona um cenário social da Europa do século XVII. Esta se encontrava diante de uma crise econômica, com altas taxas de desemprego, moeda escassa e baixos salários. Os governantes da época atribuíam essa situação aos vagabundos, aqueles pobres que não se dedicavam ao trabalho, mas sim à mendicância ou a roubos. Medidas legais foram criadas no intuito de “limpar” a sociedade desta “infestação” e com isso surgiram diversas casas de internamento (CASTEL, 1978). A justificativa para tentar manter as ações de limpeza nas cidades europeias, ou seja, recolher e isolar algumas de muitas categorias sociais foi a crise econômica vivida em alguns países da Europa, porém esta estratégia fracassou, vindo a gerar instituições cheias de seu público alvo, mas não atenuando com isto os impactos econômicos vividos à época, além de a manutenção de tais instituições serem dispendiosas ao Estado. Constatou-se com o passar do tempo que os não úteis à sociedade não eram os principais responsáveis pelo mal-estar econômico, como até então era difundido. (CASTEL, 1978).

O tratamento, ou seja, a cultura vigente dos estabelecimentos que isolavam socialmente o sujeito sempre esteve norteada pelo enquadramento moral, primando pela correção de maus hábitos e de paixões excessivas (FOUCAULT, 1996). Fossem calabouços, prisões, hospitais gerais, enfim, independente da nomenclatura, esses espaços eram usados pela classe dominante para manter os indesejáveis afastados.

A passagem da Idade Média para a sociedade moderna, sustentada por valores burgueses, deu-se no século XVIII e, em meados deste século, origina-se a medicina social, que se apresentava como um instrumento biopolítico para controlar os homens, de maneira a possibilitar a manutenção do capitalismo industrial (FOUCAULT, 2012). Além disso, o século XVIII foi conhecido como o “século das luzes”, e dentre as ideias que transitavam à época, surgiu o princípio que compreendia a liberdade como um bem inestimável, sendo assim, o sujeito que transgredisse a ordem social, poderia ser privado deste bem, que é o único bem comum a todo ser humano. Posteriormente, surge o movimento higienista, que traz o surgimento do mito das “classes perigosas”, compreendendo que as pessoas que fazem parte das mesmas possuíam características próprias de seus segmentos sociais. Este movimento se apresenta como a adoção do modelo médico nos fenômenos humanos, físicos e sociais (JACÓ-VILELA, 2005). A suposição da existência destas classes “funestas” fez com que o Estado organizasse aparatos técnicos que intervissem nestes fenômenos. Neste contexto, esclarece Dornelles (1988), que o aparato judiciário, sugestionado pela Ciência Positivista, requisita a Psiquiatria para explicar o limiar biopsíquico dos crimes, surgindo assim a Criminologia Positivista, que em função das contribuições de Lombroso (2007), faz surgir a ideia do delinquente nato e do crime como um resquício atávico do homem de barbárie, assinalando um estado de involução. De acordo com o mesmo, havia uma correlação entre a propensão para a delinquência³ e determinadas características físicas das pessoas, cabendo ao Estado, então, utilizar medidas de segurança para controlar estes “naturalmente” perigosos que

3Ao utilizar o termo delinquente, Lombroso engloba uma série de categorias sociais como preguiçosos, pessoas com instabilidade mental, criminosos, pederastas, estupradores, Ociosos, vagabundos, delinquentes científicos, dentre outros; todos com um ponto em comum: a inaptidão para o convívio social.

não eram considerados adequados à convivência social.

O mito das classes perigosas, aliado aos conhecimentos científicos, criou o ambiente social propício para o surgimento das sociedades disciplinares, como salienta Foucault (2012). A partir do século XVIII, emerge um insólito mecanismo de poder que fomenta a aquisição do tempo e trabalho dos homens, como forma de correção e de purificação, já que a ociosidade passou a ser considerada um vício que devia ser combatido. Este poder disciplinar se materializa na contínua vigilância que afetará não só a sociedade como um todo, mas também a esfera das instituições. Nesta última, tal concretização se efetiva mediante a ampla disseminação do projeto arquitetônico benthaminiano, pensado para servir de “plano para uma casa de inspeção penitenciária” (BENTHAM, 2008, p. 20). Tal projeto estende-se a muitas instituições nas quais o controle e a vigilância eram necessários. Além das prisões, onde a vigilância e o controle são uma necessidade natural ao seu objetivo, podem-se mencionar as escolas e os conventos, locais que não possuíam a premissa da punição, mas que se utilizavam da vigilância para ordenar o dia-a-dia e as atividades desenvolvidas em seus espaços.

Classes perigosas, segregados, pessoas que ‘não servem para conviver em sociedade’, estes vocativos são alguns dos atribuídos às pessoas que o poder de determinada localidade quer afastar e manter afastadas de sua convivência. Algumas nomenclaturas se alteraram com o passar do tempo, contudo a classe de segregados conserva uma mesma característica quando observada pelo prisma do poder local: um estigma. Este estigma deve ser entendido como “um sinal corporal, e tem por objetivo atenuar algo extraordinário ou mau sobre o status moral de alguém” (GOFFMAN, 1974, p. 5). Por sinal corporal pode-se conceber tanto marcas visíveis a olho nu, quanto marcas corporais que são interpretadas como determinados gestos, certos tipos de roupas e locais frequentados. Afinal, o corpo e seus sinais, sempre estarão expostos à forças que se articularam social e politicamente (BUTLER, 2015).

É interessante observar que todas estas categorias sociais, em algum momento, foram elencadas como passíveis de segregação, pautadas em justificativas que podem ter variado com o tempo, ou não. Além disso, todas elas estão de certa forma estigmatizadas, como acima exposto, no entanto, do ponto de vista histórico, tais marcas acabam por funcionar como marcas de memória, que acabam por ser transmitidas de grupos mais antigos para grupos mais novos. Tomemos como exemplo a estigmatização dos loucos. Estes são até a atualidade considerados por muitos como sendo perigosos, contudo cabe questionar: como se sabe que o louco é perigoso? Se, digamos, uma criança com desenvolvimento mental e idade adequados para realizar leituras de situações e ações perigosas, tem contato com um louco pela primeira vez, e este não dá evidência de representar perigo, a experiência da criança indica que aquele sujeito não é perigoso. No entanto, se uma pessoa que goza de total confiança do infante, adverte-o a respeito do perigo que ele pode abrigar dentro de si, ela imediatamente o classificará como perigoso. Muito provavelmente, a pessoa que advertiu a criança também nunca experienciou uma ação agressiva por parte de um louco, mas da mesma forma deve ter sido advertida sobre o potencial perigo que este sujeito abriga. Concretiza-se assim a transmissão de uma experiência, ou de uma memória, e este processo acaba por vir a se repetir com todos aqueles que ‘não servem para viver em sociedade’.

Apresentados os pontos e reflexões acima, passemos a abordar a questão educacional. A interseção entre essas abordagens ficará mais clara no encaminhamento da conclusão.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E MEMÓRIA

A educação pode ser compreendida como processo ou ato que implica na utilização de métodos singulares que devem assegurar ao sujeito uma formação e desenvolvimento físico, intelectual e moral. Etimo-

logicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a ideia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade (MARTINS, 2005). Trata-se de um ato de aprendizagem que acontece de maneira espontânea ou não, levando o sujeito a desenvolver uma percepção do meio à sua volta, por intermédio do uso dos sentidos, da memória e da interação com o outro.

A título de análise a educação pode ser dividida em três tipos: educação formal, educação informal e educação não formal. Cada uma destas tem suas peculiaridades (GOHN, 2006).

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, dentre os quais se destacam o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado. Organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento.

A educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor. A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.

A educação informal é entendida como sendo aquela que os indivíduos vivem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, e demais ambientes de socialização. Tais ambientes estão sempre carregados de valores e culturas próprias, de pertencimento e de sentimentos herdados. A educação informal desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. A educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, trata-se da memória de um passado que culmina por determinar um presente e orientar um futuro, no que tange a ações humanas e tradições. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado. A educação informal tem outros atributos: ela não é organizada por séries, idade nem conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo.

Como referido anteriormente, a educação é um processo de aprendizagem, espontâneo e que auxilia o sujeito a perceber o meio à sua volta, por intermédio do uso dos sentidos, da memória e da interação com o outro. O processo educativo pode acontecer nos mais diversos espaços, e é nesse ponto que os tipos de educação aparecem. Os tipos de educação têm uma relação com os espaços onde a construção do conhecimento e a percepção da realidade ocorrem. Faz-se importante entender quais e quantos são os tipos de educação que existem, na medida em que pretendo abordar a instituição escolar, um espaço onde ocorre um tipo de educação.

Uma possível leitura que se pode fazer da função das instituições na sociedade, é a de que estas são um mecanismo de proteção da sociedade, no qual se encontra um conjunto de regras e procedimentos padronizados socialmente, aceitos e sancionados, pela própria sociedade. A importância das instituições concretiza-se no fato de estas terem a capacidade de conservar a organização social e satisfazer as necessidades do grupo que as compõe. São, portanto, instâncias conservadoras por essência e atuam no sujeito com a intenção de manter a ordem. Na maioria das vezes os sujeitos que compõem as instituições estão alheios ao seu funcionamento e à sua função social. A exemplo disto pode-se mencionar o caso da família e da escola, instituições estas que estão concebidas, principalmente na atualidade, essenciais para a manutenção da vida em sociedade (ALTHUSSER, 1985). Nesse sentido, quanto menos um quadro social variar, ou seja, quanto mais coeso for em relação ao que é, mais eficaz será a atuação da instituição na sociedade. Althusser (1985) ao se voltar para a problemática acerca das instituições define-as como aparelhos do estado, apresentando a divisão entre aparelho repressor do estado (ARE) e aparelho ideológico do estado (AIE). Ambos têm por função garantir a ordem da chamada relação de produção por intermédio de, no caso dos aparelhos repressores do estado, ações, mecanismos ou instrumentos que tenham eco na realidade concreta, que podem ser vistos, que estão no mundo físico. Os AIEs buscam da mesma forma, conservar as relações de produção que atravessam a sociedade, porém as ações, mecanismos ou instrumentos de coerção são majoritariamente ideológicos, ou seja, apresentam-se na esfera do discurso e das ideias. A noção de aparelhos ideológicos apresentada por Althusser é uma leitura, dentre outras acerca das instituições, e, mais especificamente, acerca da dinâmica que estas instituições apresentam no que tange a conservar determinando quadro social na condição de estável e duradouro. Deve-se lembrar contudo, que as relações sociais têm uma configuração de teia, ou seja, os pontos de injeção das ações são múltiplos, e não retilíneos.

No que tange a ideologia apresenta-se os três pressupostos de Althusser (1999) nos quais realizou-se embasamento para pensar a investigação e entender as dinâmicas institucionais. Em primeiro lugar a ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Com isso tem-se que:

(...) não são as suas condições reais de existência, seu mundo real que os “homens” “se representam” na ideologia, o que é nelas representado é, antes de mais nada, a sua relação com as suas condições reais de existência. É esta relação que está no centro de toda representação ideológica, e, portanto imaginária do mundo real. É nesta relação que está a “causa” que deve dar conta da deformação imaginária da representação ideológica do mundo real (ALTHUSSER, 1985 p. 87).

Em segundo lugar, a ideologia tem existência material, a qual se materializa nos atos dos sujeitos. Como exemplo tem-se os discursos utilizados no dia a dia, que estão repletos de ideologia, assim como uma pintura, ou um texto como este. Por fim, destaco o terceiro ponto sobre a ideologia, em que Althusser (1985) apresenta-nos a noção de que ela interpela os indivíduos enquanto sujeitos, ou seja, a ideologia interpela o indivíduo e, o constituindo enquanto sujeito, supõe a existência de outro sujeito, que interpela o sujeito interpelado. O Sujeito interpela o indivíduo e esse se reconhecendo na interpelação se constitui em sujeito daquela interpelação. Trata-se do reconhecimento do outro. É a ideologia uma das vias pela qual, sujeitos, podem vir a se perceber como semelhantes no âmbito da humanidade. É essa mesma ideologia que, em determinados momentos históricos por intermédio de jogos de poder, determina as normas para o reconhecimento do outro, enquanto sujeito passível de ser reconhecido pelo outro. Afinal, são “os termos, as convenções e as normas gerais que “atuam” do seu próprio modo, moldando um ser vivo em um sujeito reconhecível” (BUTLER, 2015, p. 19).

Ideologia e reconhecimento, ambos os conceitos atravessam o âmbito da linguagem, recurso que o

ser humano tem se expressar e fazer uso dos seus valores, normas e regras. É por intermédio da linguagem que os discursos são constituídos e estes estão inevitavelmente atravessados por uma ideologia, em maior ou menor grau. Disto depreende-se que existe uma relação muito próxima entre as instituições, o discurso e a ideologia, seja qual for. Partindo-se desta premissa voltamos nosso olhar especificamente para as instituições⁴ representadas, ou seja, os coletivos que atuam na sociedade.

Todas as instituições possuem um grau de abertura, às vezes grande, às vezes não. Esta abertura permite que os sujeitos que integram as instituições possam circular e assim instalar-se nas que vão ao encontro das noções de conforto, ou construções ideológicas acerca do melhor funcionamento da sociedade. Outras instituições apesar de conservarem certo grau de abertura, exigem um maior comprometimento de seus membros, restringindo um pouco mais o fluxo social existente entre o seu interior e o meio social. De um modo ou de outro, as instituições exigem de seus participantes a relação de pertencimento, oferecendo-lhes uma espécie de proteção. (FREUD, 1976). Quer dizer, para participar de uma instituição o homem precisa fazer algum tipo de renúncia pelo menos no tocante a abrir mão de alguns aspectos de sua natureza, ou singularidade, no processo de firmar pactos e acordos nestas instituições. Em compensação a participação é um tipo de garantia em termos de reconhecimento, ou seja, acaba por ser uma relação de troca, o sujeito 'se oferece' à instituição e esta oferece a ele o reconhecimento. Na intenção de reforçar a certeza de que a escola está inserida nos aspectos de uma instituição como a descrita acima, traz-se à tona o fato de esta fornecer ao sujeito um status quo de escolarizado, em detrimento da permanência deste sujeito por uma quantidade determinada de horas no interior da instituição escolar, ou seja, ela constrói uma relação com o seu público alvo, uma relação que exige que o homem abra mão de alguns aspectos de sua natureza, neste caso, o tempo livre.

No tocante à reprodução das relações de poder, salienta-se que a escola tem destaque nesta função, pois consegue "se encarregar das crianças de todas as classes sociais" (ALTHUSSER, 1985, p. 79). A manutenção de tal reprodução se dá pelo viés da sujeição, na qual "o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um sujeito absoluto" (p. 8). No caso das dinâmicas sociais, a classe dominante age como sujeito absoluto sob os demais, por intermédio dos AIEs. Assim as questões sociais passam a ser vistas como naturais, e cria-se a figura do consenso, a 'materialização' da sujeição, porém no campo das ideias, e pelo qual o dominante permanece como tal (GRAMSCI, 1982). A dinâmica descrita caracteriza a escola como um aparato de controle, pois esta conserva em suas ações institucionais objetivos diversos que atravessam a vida daqueles que integram a instituição bem como o meio em volta desta. Ressalta-se que tais objetivos sempre, ou na maioria das vezes, vão ao encontro dos objetivos e 'desejos' da classe dominante. Diante disto há uma preocupação em fazer com que a escola ofereça e apresente uma posição de neutralidade ideológica, pois dessa forma haverá um amplo e efetivo atravessamento social. A exemplo disto tem-se que, desde a revolução industrial, como já visto anteriormente, a escolarização básica tornou-se exigência para os trabalhadores, sob a justificativa de que estes necessitavam escolarizar-se para terem condições de operar o maquinário. Em parte, esta justificativa é verdadeira, pois é necessário que o trabalhador seja alfabetizado e que apresente certo grau de instrução para ler determinadas instruções ou até representar a categoria frente a pronunciamentos e reuniões, mas de certo modo, a dificuldade do letramento ou do discurso poderia ser superada por intermédio de um esforço coletivo dos trabalhadores e não necessariamente por intermédio da instituição escolar.

Houve um esforço da burguesia para impor a escolarização, pois desta forma, estaria legitimando a escola como instituição de conquista, ou seja, a escola estaria auxiliando os trabalhadores a conquistar status quo, e assim poder alcançar melhores empregos, oportunidades, salários, e, uma melhor forma de sobrevivência. Entretanto, deve-se ressaltar que a perspectiva até então abordada acaba dando ênfase a uma perspectiva pessimista acerca da escola. Não deixamos de reconhecer que a escolarização é de fato importante e

⁴Parte do princípio que instituição é um conjunto de valores, normas e regras que leem um passado e o aplicam em um presente podendo, ou não alterar um futuro (VEBLEN, 1974).

que auxilia de certa forma na obtenção das conquistas mencionadas, mas se deve reconhecer que nela estão atravessados valores e intenções que interessam à classe dominante reproduzir na classe dominada.

Como toda instituição, a escola tem uma lógica que a norteia. Esta lógica, no caso da escola, tem como referência o modelo pedagógico que é aceito e amplamente difundido pelo estado. Com isso a escola pode facilmente ser utilizada como AIE. Porém, percebendo isto, parte da sociedade, e em particular de alguns pensadores, como Augusto Comte, John Dewey e Paulo Freire, se esforçaram para atravessar a escola com dinâmicas que pudessem, mesmo que parcialmente revelar a ideologia hegemônica imposta à escola. Tais dinâmicas se apresentam por intermédio dos modelos pedagógicos que foram com o passar do tempo sendo criados, modelos estes que variavam em seu foco, e iam desde a melhor forma de posicionar o aluno em sala de aula, até a maneira pela qual o conteúdo e a vivência do aluno na escola vão auxiliar em sua leitura sobre a realidade.

Apesar de, por parte da classe hegemônica, haver um esforço para que a escola seja vista como neutra dentro do meio social, a pedagogia crítica, que se trata de um movimento educacional ligado ao reconhecimento das liberdades, à proposição de ações construtivas, à negação do autoritarismo e à ênfase da relação entre conhecimento e poder (GIROUX, 1997), recusa essa tese. A principal motivação para esta recusa é o fato de a escola constituir-se em “um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída” (GIROUX, 1997, p. 88). É importante que se leia política como um termo que se refere à instância do homem que ordena suas relações com o mundo, ou seja, a escola vai auxiliar na construção de mecanismos que vão mediar à interação social entre sujeito e sociedade.

A concepção da pedagogia crítica evidencia a busca pela não linearidade do processo educativo e do acesso ao conhecimento, no sentido de que os mesmos caminhos não se repetem para cada sujeito. Só é possível aprender, quando o sujeito se apropria do que lhe é ensinado. Dessa forma, ele transforma o aprendido em modos diferentes de conceber seu conceito, ou seja, reinventando e aplicando o que fora aprendido em situações concretas (FREIRE, 1970).

Nesse contexto, trago a tona um autor que, diferentemente daqueles anteriormente mencionados, não oferece uma metodologia para se aplicada na escola, mas apresenta um pensamento relativo às práticas pedagógicas da escola e da educação. Adorno (1995) apresenta a noção de pedagogia democrática, que se assemelha com a concepção da pedagogia crítica, na medida em que busca esclarecer os alunos acerca de determinada questão.

Depreende-se do exposto que: toda escola, por ser uma instituição, norteia seu funcionamento por uma lógica. Essa lógica é constituída pelos partícipes desta instituição, e pode consolidar-se como sendo um reproduzidor de ideais e ideias (ideologias) hegemônicos, ou como um provocador crítico. Meu foco será tentar refletir teoricamente a possibilidade de a escola ser um viés para permitir que aqueles que são segregados possam mesmo na condição de segregados serem reconhecidos. A questão da segregação pode ser ilustrada também por um grupo que hoje nos assombra a todos, não só porque surgem novos grupos com a mesma bandeira, mas como o surgimento de novos grupos faz-nos lembrar dos horrores cometidos por eles na Segunda Guerra. Trata-se dos neonazistas, tratados aqui como antissemitas. Não se resolverá o problema do antissemitismo colocando um semita para ter experiências com um antissemita, se ambos já possuem uma série de memórias transmitidas acerca um do outro. De certa forma, aqueles que já intitulam-se antissemitas guardam em si uma verdade que é praticamente inabalável, contudo, as memórias que este transmitirá podem receber intervenção de mecanismos sociais, e é justamente aí que entra a escola e a educação.

A segregação de determinados grupos sociais encontra força não na experiência, mas sim na memória.

A Segregação destes grupos é por vezes produto de ações que foram tomadas com base em memórias que foram transmitidas de uma geração para a outra, e são essas memórias que devem ser elaboradas ocasionando uma “inflexão e direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e o seu eu” (ADORNO, 1995, p.48)

CONCLUSÃO

Minha intenção não é de fato apresentar uma conclusão sobre uma problemática grande como a que foi apresentada. O foco do presente artigo é trazer elementos que possibilitem a reflexão acerca da possibilidade de a escola atuar nas memórias transmitidas que os alunos carregam consigo. Mais especificamente as memórias relativas a um grupo específico que foi nomeado como: segregados.

Mendigos, prostitutas, bêbados, moradores de rua, loucos, criminosos, todos estes, e outros que não foram colocados, recebem seus vocativos por motivos que se justificam, e não cabe aqui discuti-los. Contudo, a forma como estes sujeitos são reconhecidos socialmente é o que me preocupa. Em que experiência se ancora alguém que afirma que uma prostituta não serve para se viver em determinado local? Afirmo sem medo de errar que é em nenhuma. Antes seu discurso encontra solidez em uma memória que lhe foi transmitida de geração em geração. Essa memória impede que os segregados sejam reconhecidos, pois deixaram de ser memórias e passaram a ser normas para a identificação daqueles que “não servem para viver em sociedade”.

A escola e a educação, por serem aparelhos ideológicos por excelência, reforçaram historicamente os pensamentos e normas que vieram a enquadrar os segregados como assim sendo. De forma mais explícita ou mais discreta, a sociedade prega que certas pessoas são irrecuperáveis, que bandido bom é bandido morto, e que se você tem pena dos que estão dentro da prisão, você ajuda a manter o clima de insegurança na sociedade, ou seja, na prisão está quem merece, na rua está quem é vagabundo, na prostituição encontra-se quem não presta, e todos estes devem permanecer com suas vidas, longe da dos outros. Contudo, como já foi mencionado, este discurso não se baseia em uma experiência, mas sim em memórias. A problemática da condenação destas categorias sociais como inadequadas, atravessa a questão do reconhecimento. Elas são inadequadas justamente porque não são reconhecidas como sujeitos, não são reconhecidas como vidas humanas que possuem as mesmas angústias que as de todos nós.

Longe de mim apresentar a escola como redentora dos problemas sociais. A escola e a educação são possíveis caminhos para construção de modos de vida e comportamentos sociais que admitam a convivência respeitosa com aqueles que são diferentes, com aqueles que de alguma forma são segregados, ressaltando que uma forma para a aceitação e compreensão do diferente é a aproximação (teórica e prática) destes sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- _____. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BENTHAM, J. **O panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BUTLER, J. **Quadros de guerra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CASTEL, R. **A ordem psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- DORNELLES, J. R. **O que é crime**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v.18.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFMAN, E. Estigma. Rio de Janeiro: LTC, 1974.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Revista Ensaio. Rio de Janeiro, v.14, 2006.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A L; PORTUGAL, F. T. (org.). História da Psicologia. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

LOMBROSO, C. O homem delinquente. São Paulo: Ícone, 2007.

MARTINS, E. S. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. Revista Olhares & Trilhas. Rio de Janeiro, n.6, 2005.

O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em Escolas Públicas: O Real e o Ideal

Ricardo Santos David¹

¹ Mestre em Educação: Formação de Professores, pela UNIATLANTICO - Espanha. - ricardosdavid@hotmail.com
Pós-graduado em Docência do Ensino Superior. Professor de língua inglesa para a educação infantil, ensino fundamental I e II.

Recebido em 10 de outubro de 2016; Aceito em 14 de dezembro de 2016.

Resumo

Percebe-se que o ensino do inglês em escolas públicas, atualmente esta carregado de críticas e questionamentos. Diante disso, a proposta deste artigo é de analisar os fatores que fazem com que esse idioma seja tão relevante no mundo moderno, e porque perante tal asseveração prevalece um ambiente de dificuldades e barreiras tanto da parte do professor como do aluno nas escolas públicas brasileiras. A partir do referencial traçado é possível dizer que as questões que impedem a idealização do inglês nas escolas públicas advêm das dificuldades dos professores em transmitir seus conhecimentos e dos alunos pela falta de conhecimento prévio fonológico e de problemas inerentes ao ensino público, tão bem caracterizado no Brasil.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Inglês; Escolas Públicas.

Abstract

One perceives that the education of the English in public, this loaded of currently critical schools and questionings. Ahead of this, the proposal of this article is to analyze the factors that make with that this language is so excellent in the modern world, and because before such increase it in such a way takes advantage an environment of difficulties and barriers of the part of the teacher as of the pupil in the brazilian public schools. From the traced referencial it is possible to say that the questions that hinder the idealize English it in the public schools happen of the difficulties of the professors in transmitting its knowledge and of the pupils of the lack of phonologic previous knowledge and of inherent problems to so well characterized public education in Brazil.

Keywords: Teach-learning; English; Public schools.

INTRODUÇÃO

Observa-se que o ensino do inglês constitui um fator importante para que qualquer pessoa inserida no meio social possa ter acesso ao mundo tecnológico e cultural. Portanto, tratar do tema sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas remete em primeiro instante no pensar sobre o que tem sido feito estrategicamente para que os alunos dessas instituições de ensino se interessem por outro idioma.

O ponto chave é que as pessoas possam ampliar a comunicação em um tempo de globalização e interação social constante e imediata.

Nesse sentido, o processo de ensino do inglês passa a ser visto como meio de aumentar as perspectivas culturais e profissionais de um cidadão. É por meio desse fato que as teorias se concentram em proporcionar aos alunos uma competência comunicativa que lhes permita desenvolver-se no ambiente: social, cultural e laboral. Tudo isso implica em noções e funções linguísticas, no uso apropriado das expressões, nas diversas situações comunicativas e de interlocutores, ou seja, a teoria atual de ensino e aprendizagem do inglês parece caminhar para um enfoque comunicativo.

Com isso, o papel do docente exerce uma função singular para que o alcance deste tipo de aprendizagem. Teóricos dissertam que o papel desempenhado pelos professores de línguas nas salas de aulas com certeza é relevante para a eficácia e eficiência da aprendizagem, podendo modificar o interesse do aluno. Como por exemplo, Siqueira (2005) explica que os professores de língua inglesa são detectores de um saber expressivo para a expansão de um idioma determinante para o desenvolvimento das sociedades atuais. Para tanto, um responsável para a consolidação do domínio inglês como língua mundial.

Diante disso, o objeto central deste trabalho se concentra em descrever e analisar como tem sido a relação de ensino-aprendizagem da língua inglesa entre professores e alunos no contexto das escolas públicas. Para tanto, se utiliza de uma pesquisa bibliográfica para situar o assunto e construir meios para análise do tema.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Para Siqueira (2005) é público e notório que o inglês é o idioma principal da sociedade contemporânea. Como chama o autor, “[...] o latim dos tempos modernos”. Portanto, não é um fenômeno que vem passando despercebido, pelo contrário, é possível ver que esta língua que atingiu um patamar que serve de pauta para diversos fins sociais, políticos, econômicos e institucionais.

Atualmente, o inglês é a língua nativa de mais de meio bilhão de pessoas oriundas tanto do centro quanto da periferia do globo. É a língua mais falada do mundo por não-nativos e, provavelmente, o único idioma que possui mais falantes não-nativos que nativos. São três falantes não-nativos para cada falante nativo (SIQUEIRA, 2005, p.14).

Observa-se que a pluralidade de situações em que um se depara com os discursos construídos em inglês em diversos meios de comunicação como a televisão, internet, livros, propagandas faz com resalte a importância de seu ensino. Para Lopes (2003) a língua inglesa é atualmente responsável pela grande parte das informações disseminadas acerca dos fatos que acontecem em todo o planeta.

E corrobora Rajagopalan (2005) que o significado do ensino inglês se traslada à importância que dão os pais em promover em seus filhos o conhecimento dessa língua estrangeira, colocando-a não somente

como uma segunda língua, mas, sobretudo como um determinante para o crescimento pessoal e profissional de seus filhos.

Utilizando-se um pouco do aporte da teoria da linguagem para solidificar a importância do ensino da língua inglesa, pode-se citar Daniels (2001, p.12), que vê a linguagem como o “mais poderoso e penetrante dos dispositivos semióticos - funciona como uma ferramenta psicológica na construção da consciência individual”. Observa-se que o autor apresenta uma percepção de aprendizagem da língua como uma produção de sentidos, na qual o ser humano cria e se recria continuamente.

E ainda, como descrevem Spink e Medrado (2004, p.48), a linguagem em sua expressão polissêmica permite às “[...] pessoas transitar por inúmeros contextos e vivenciar variadas situações”. Isso ressalva o objetivo maior que é a compreensão que se reproduz no cenário contemporâneo com a aprendizagem do inglês.

Para tanto, percebe-se que o ensino da língua deve ter como ponto inicial para aprendizagem um fator importante: um constante relacionamento com o cotidiano, com o que acontece na rotina diária das pessoas, de maneira que permita ao indivíduo satisfazer suas necessidades pessoais.

No entanto, quando o tema passa para o dia-a-dia, observam-se certos entraves no cenário brasileiro, advindos de uma época em que a língua inglesa era considerada como apolítica e agente do imperialismo americano, e quando o ensino se baseava na prática de diálogos descontextualizados e memorizados sem significância social.

Abordam Pagliarini Cox e Assis-Peterson (2001, p.17) que foi somente a partir dos anos de 1970, frente à noção de competência comunicativa, que o ensino do inglês passou a ser percebido como uma habilidade funcional, na qual não somente se deveriam incluir regras gramaticais, como também “[...] uma competência pragmática, exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentido no contexto imediato da situação de fala. O foco das atividades da sala de aula se desloca da forma (correção gramatical) para o sentido (fluência comunicativa)”.

Porém, esse enfoque comunicativo entra também em declínio, quando os teóricos começam a questionar o caráter apaziguador e harmônico do ensino de inglês, como um meio de conhecer outra cultura e fazer amigos. Frente a um mundo globalizado, capitalista, democrático, inovador e moderno não se podem conceber o idioma apenas como uma mera percepção passiva. Descrevem Pagliarini Cox e Assis-Peterson (2001, p. 4) que pensadores como Pennycook aludem ao ensino do inglês como um instrumento da comunicação global, onde:

Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros.

Tomando como foco de análise o ensino do inglês no mundo moderno, comenta Rocha (2006) que em muitos países da União Européia, da Ásia e da África o ensino se desenvolve por um período relativamente longo, durante o qual os objetivos estão explicitados e os referenciais teóricos bem constituídos. Ao contrário, na América do Sul, a expansão do ensino do inglês se expressa de maneira bastante aleatória. E em rela-

ção ao cenário educacional brasileiro, a aprendizagem do idioma se apresenta em uma teorização incipiente.

Descreve Oliveira (2003) que se reconhece na literatura uma ineficiência em relação ao ensino em grande parte das escolas do setor público.

Diante dos fatos apresentados, é possível ver também que os resultados insatisfatórios quanto ao ensino de línguas estrangeiras, como neste caso o inglês, faz insurgir por parte de alguns pesquisadores o interesse de compreender o que influencia na prática do professor e no desempenho do aluno, dentro da relação ensino-aprendizagem.

O PROFESSOR DE INGLÊS

No cotidiano profissional de hoje é comum a sensação de desilusão com as “soluções dos teóricos” ante o pouco progresso visível da qualidade do ensino de línguas frente aos olhos e expectativas crescentes de alunos e autoridades.

Observa que, para muitos professores de inglês, não existe a preocupação pela formação social do aluno. Nem sempre as discussões giram em torno das atitudes dos alunos no convívio social. Parece que a missão de educar se delega às disciplinas básicas no ensino regular e às famílias. Isso ocorre principalmente em escolas públicas, onde a relação ensino-aprendizagem do inglês é observada com preconceito, onde os professores em sua maioria consideram que os alunos são incapazes de aprender outro idioma, uma vez que possuem dificuldade de aprender o próprio português.

Agrega Piccoli (2006, p.2):

Percebe-se que o professor de língua estrangeira mantém-se afastado do contexto educacional propriamente dito e preocupa-se apenas em transmitir os conteúdos lingüísticos. Esses professores têm evitado considerar o ensino de língua estrangeira como parte relevante da educação integral do ser humano, desconhecendo muitas vezes as razões e os porquês do ensino de pelo menos uma língua estrangeira como aspecto fundamental na educação de sujeitos.

Vieira-Abrahão (1996) observa que a sala de aula, durante o ensino de inglês, muitas vezes se transforma em um campo repleto de “conflitos e incertezas” por parte dos professores frente ao próprio trabalho.

Esses conflitos e incertezas, quando relacionadas ao fato do professor não ser nativo da língua inglesa, se dão pela falta de domínio suficiente do conteúdo. Segundo Kelly (2000), muitos professores relatam que a falta de tempo para sua própria aprendizagem e domínio total do idioma dificulta muito a relação de ensino na sala de aula. Há aqueles que possuem dificuldades na pronúncia e ainda citam a falta de apoio pedagógico por parte da instituição. Claro que para um brasileiro a diferença entre os dois idiomas é algo que realmente complica.

No entanto, esses problemas não podem se converter em barreiras que impeçam a reflexão sobre a prática didático-pedagógica do objeto em questão. Buscando a ajuda de Freire e Shor (1993, p.48) pode-se dizer que o professor, independente da disciplina que lhe seja conferido, deve ser acima de tudo um educador libertador,

[...] atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria algu-

mas metodologias tradicionais por outras mais modernas, mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. [...].

No contexto da prática pedagógica do inglês, ilustram Deo e Duarte (2004) que o professor deve estar consciente para a necessidade de incluir em sua rotina diária alguns momentos de reflexão e questionamento sobre as ações que circulam no cenário do idioma. O professor não deve ser um mero transmissor de conteúdo, mas sim um profissional que envolve, expressa e constrói apreciações.

Talvez fosse isso que pensaria Vygotsky (1998) frente as dificuldades do professores: que eles deveriam buscar novos meios para estimular o trabalho colaborativo, potencializando o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Para tanto, o ideal para o ensino seria a organização do ambiente que é a base para que o aprendiz se sinta estimulado à aprendizagem. O inglês, como um rico idioma que transita em vários mundos, requer do professor um trabalho de mediador, mediante o qual possa levar o aluno ao mundo da descoberta, da motivação, do querer entender e buscar, onde o mesmo possa ser a peça-chave de seu desenvolvimento.

Considera Piccoli (2006, p.5) que o ensino do inglês implica por parte do professor um compromisso de oportunidades para si e para seus alunos, isto é, de um acordo para a construção de análises e síntese visando um viver e agir em sociedade, “[...] trabalhando partes e vislumbrando o todo complexo”.

Almeida Filho (1998), um grande investigador da Lingüística Aplicada, considera que o ensino comunicativo é aquele que busca organizar experiências de aprender por meio de atividades de real interesse e/ou necessidade do aluno, com o escopo de que este seja capaz de usar a língua-alvo para realizar atos verdadeiros na interação com outros sujeitos que também fazem uso dessa língua.

Seguindo nessa trajetória de pensamento, Piccoli (2006, p.5) disserta:

É necessário que o professor tenha em mente que permitir a si e a seus alunos a (des) construção, reconstrução e reformulação de conteúdos é passar de respondedor a questionador, é manter-se reflexivo, questionando sempre o porquê e o para quê, pois o saber construído sobre a relevância e aplicabilidade dos conteúdos e na confiança e poder que o educador outorga aos educandos constitui-se também objeto de transformação social.

Com isso, é possível dizer que na prática da língua inglesa, muitas vezes se faz necessário que o professor deixe sua “mesa” para ir ao encontro de seus alunos, onde o “saber” implica em aprender a compartilhar representações e estímulos.

Como diria Freire (2003, p.47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”.

O DESEMPENHO DO ALUNO

Não se pode deixar de relatar que o ensino público é marcado pela desigualdade social, econômica e cultural. Problemas advindos da utilização de metodologias inadequadas ao contexto, desvalorização e despreparo dos educadores, tecnologias obsoletas na formação do aluno, falta de investimentos e políticas públicas mal dirigidas.

Descreve Barcelos (2006) que, em geral, a experiência de aprendizagem em escolas públicas se carac-

teriza como ruim e sem motivação. Esse cenário é composto por problemas pedagógicos, falta de interesse dos alunos, a não prática da língua e a falta de competência de grande parte dos professores.

Kelly (2000) narra que a aprendizagem do inglês decorre muitas vezes da falta de interesse do aluno, quando se nota a falta de integração com a pronúncia, com a gramática e vocabulário. É válido ressaltar também que a falta de tempo dificulta o entrosamento do aluno com o idioma.

Além disso, por ser um idioma totalmente distinto da língua materna, esse fato faz com que o aluno se sinta encabulado para se expressar, desta maneira a falta de contato prévio em relação aos aspectos fonológicos prejudicam ainda mais a relação ensino-aprendizagem.

Ilustra Barcelos (2006, p.161) que as desculpas apresentadas pelos alunos pela dificuldade de aprender inglês muitas vezes se resumem:

[...] à repetição de um ensino que geralmente parece ser bastante voltado para aspectos gramaticais e o mais lembrado é o verbo to be. O outro aspecto mencionado no excerto diz respeito a um discurso presente em nossa sociedade – o da falta de competência dos professores de escola pública.

Em um trabalho sobre as representações sociais dos alunos de escola pública, em relação à aprendizagem da língua inglesa em Maceió (AL), Lima e Sales (2007) citam que a realidade se compõe de alunos que não possuem recursos didáticos adequados ao ensino da língua, além de não terem estímulos, e ainda se representam como uma categoria com significativo déficit cultural.

Considerando, ainda, que para muitos alunos somente é possível aprender inglês em cursos particulares, sendo improvável, portanto adquirir o conhecimento da língua estrangeira em uma escola pública. As locuções que surgem nesse meio sempre se traduzem em comentários dos professores que os alunos não conseguem aprender inglês.

Eles não sabem de coisa alguma, quer dizer... Eles não têm esse contato com a língua. É difícil. Imagine, eles não têm nem como, não têm recurso, não tem como se desenvolver, como crescer na aprendizagem da língua, não tem como (LIMA; SALES, 2007, p.7).

Agregam-se ainda os problemas familiares e o baixo nível socioeconômico, que fazem com que os alunos apresentem cada vez menos interesse pela aprendizagem da língua estrangeira.

Diante desses dilemas que emergem no cenário da aprendizagem do inglês em escolas públicas, Barcelos (2006) pergunta o que pode ser feito por parte dos professores, sem levar em conta os problemas econômicos, sociais e culturais que permeiam o mundo do ensino público.

Para a autora, o sonhado seria o esforço consciente do professor de língua estrangeira em se comprometer com uma educação pública de qualidade. Isso requer o conhecimento sobre as crenças e experiências dos alunos, como também a troca de ideias e a meditação sobre as experiências vividas em meio de uma aprendizagem reflexiva. É preciso “[...] ajudar os alunos a refletir sobre sua própria aprendizagem e sobre suas crenças e experiência” (BARCELOS, 2006, p.146).

Para Pacheco (1994) isso seria a emancipação de todo e qualquer conhecimento que se constitui em uma aprendizagem significativa dos alunos. O aluno é construtor da aprendizagem e conseqüentemente busca a descoberta pessoal e a valorização dos saberes adquiridos.

Acrescenta Grundy (1991) que interesse emancipador implica em atitudes do professor e dos alunos

em modificar as condições onde se produz a aprendizagem e que limita a liberdade, tanto em procedimentos como em conteúdos.

CONCLUSÃO

Foi possível perceber neste pequeno ensaio sobre a relação ensino-aprendizagem do inglês em escolas públicas, que para muitos esse não parece ser o lugar ideal para se aprender uma língua estrangeira.

Observa-se, segundo o referencial teórico, que ocorre uma imobilidade em relação ao ensino da língua inglesa, advindo de problemas culturais, econômicos e sociais, além das próprias dificuldades inerentes ao professor em disseminar o conhecimento de um idioma que muitas vezes nem faz parte de seu próprio cenário cultural e social.

Pode-se dizer que os problemas que norteiam o ensino da língua inglesa no cenário brasileiro, em muitos casos ultrapassam o âmbito da escola pública, apesar do discurso da relevância do inglês para o crescimento profissional e social dos indivíduos. Por mais imaginária que seja a construção da importância do inglês na sociedade contemporânea, a realidade faz com que se depare com um ensino carregado de conflitos, incertezas.

Buscando nos estudos de Freire (2003) fundamentos para terminar esta análise, observa-se que o homem é quem constrói a sua história, compartilhada com outras e reconstruídas em outras. À luz desse pensamento, observa-se que dentro do processo de ensino-aprendizagem do inglês somente será possível construir um enredo quando o cotidiano do professor e do aluno conseguirem se permear de experiências, expressões e sentidos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas/SP: Pontes, 1998.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006.
- DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2001.
- DEO, Aldisnéia Santos Rossi De; DUARTE, Luiza Maria. Análise de livro didático: as diversas abordagens e métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica Unibero de Produção Científica**, set. 2004. Disponível em: <<http://www.unibero.edu.br/>>. Acesso em:
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____; SHOR, Iria. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Morata, 1991.
- KELLY, Gerald. **How to teach pronunciation**. Essex: Pearson Education Limited, 2000.
- LIMA, Francisca de Fátima de; SALES, Luís Carlos. Professores de inglês do ensino básico: representações sociais do aluno de escola pública. Anais... 18^º EPENN – **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2 de julho de 2007, Alagoas, 2007.
- MOITA LOPES, Luiz P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- OLIVEIRA, Enio de. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - IEL/Unicamp, Campinas/SP, 2003.
- PACHECO, Jose Augusto B. Área escola: projecto educativo, curricular e didáctico. **Revista Portuguesa de Educação**, v.7,

n. 1-2, p. 49-80, 1994.

PAGLIARINI COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês Entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p.11-36, 2001.

PICCOLI, Maria Cecília. O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável. **Revista X**, v.1, p.1-16, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The ambivalent role of English in Brazilian politics. **World Englishes**, v. 22. n. 2, p. 91-101, 2003.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries**: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n.4, jul. 2005.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. Tese (Doutorado) - IEL, Unicamp, Campinas/SP, 1996.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Entre as Angústias e o Desejo de Ensinar e Aprender uma Língua: Desafios de Professores de Língua Estrangeira em Formação
In Between the Anxiety and the Desire of Teaching and Learning a Language: Challenges of Foreign Language Teachers in Training

Clarice Nunes Ferreira ¹

¹ Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade São Francisco, pós-graduada em Língua Inglesa pela Universidade São Judas Tadeu; claricenferreira@yahoo.com.br

Recebido em 24 de maio de 2015; Aceito em 19 de dezembro de 2016.

Resumo

Este artigo é parte de nossa dissertação de mestrado, em que trabalhamos com entrevistas de professores de Língua Estrangeira (LE), especificamente de língua inglesa, em formação. Tomamos como referência a psicanálise lacaniana que, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF) apresentada por Pêcheux e algumas contribuições de Foucault, orientaram nossa análise. Levantamos os efeitos de sentido acerca das tensões que emergem nos discursos dos alunos-professores ou professores-alunos (como chamamos nossos sujeitos de pesquisa) com relação ao ensino de Língua Inglesa. Nossos sujeitos de pesquisa consistem em alunos de Letras que trabalham, ao mesmo tempo, como professores de língua inglesa, na rede pública do estado de São Paulo. Partindo do pressuposto de que o professor deveria saber a matéria ou conteúdo que ensina, neste caso, a língua inglesa, e que este saber o constitui como sujeito, toma-se como hipótese que tal saber ou não saber afeta sua subjetividade causando-lhe angústia. Os resultados apontam para a emergência de dois tipos de angústia: a do senso comum, que paralisa e a lacaniana que mobiliza o sujeito.

Palavras-chave: angústia, desejo, língua estrangeira.

Abstract

This article is part of our Master's thesis in which we have worked with foreign language teachers' interviews, specifically English language teachers in training. We took as reference Lacanian psychoanalysis in line with the theoretical and methodological assumptions from French Theory of Discourse Analysis by Pêcheux and some Foucault contributions, which has guided our analysis. We reviewed the effects of meaning about the tensions that emerge from the discourses of student-teachers or teacher-students regarding English Language teaching. Our research subjects consist in Languages students who work at the same time as English teachers in São Paulo public schools. Assuming that the teacher should know the matter or content s/he teaches, in this case, English, and this knowledge constitutes him/her as a subject, it is taken as hypothesis that such knowledge or not knowledge affects their subjectivity causing anxiety. The results point to the emergence of two types of anxiety: the common sense, which paralyzes and the Lacanian sense that mobilizes the subject.

Keywords: anxiety, desire, foreign language

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apontar os principais elementos de nossa dissertação de mestrado: a angústia e o desejo de ensinar uma língua estrangeira.

A proposta da pesquisa surgiu a partir da experiência docente da professora/pesquisadora. Há alguns anos em sala de aula, no ensino superior, foi possível notar que os alunos que optavam pela graduação em Letras português/inglês eram oriundos de classe social desfavorável com o intuito de se destacar no mercado de trabalho.

Foi evidente o interesse desses alunos por atuarem como professores de língua portuguesa, uma vez que a licenciatura ofertada pela faculdade na qual se realizou a pesquisa lhes concede, também, o título de professor de língua inglesa, eles são submetidos a estudarem língua estrangeira e terem a opção da segunda licenciatura, o que nos levou à investigação da presente proposta.

Dessa maneira, estes alunos exercerão suas atividades docentes desprovidos de saberes que formam o professor de LE. Considerando-se que a complexidade da tarefa de formação de professor vai além do domínio do código linguístico, postulamos, que estão, também, relacionadas a políticas linguísticas e constituição de subjetividades e identidades. Nesse sentido, pressupondo que o professor deveria saber a disciplina ensinada e que esse (não) saber que o constitui como sujeito causa angústias que afetam sua subjetividade, hipotetizamos que a angústia diante de não saber o leva as situações de inibir ou imobilizar incidindo negativamente no processo de ensino aprendizagem, uma vez que o professor e o aluno não supõem o saber no professor. Considerando, ainda, que a angústia, no sentido lacaniano pode levar ao deslocamento do sujeito, o sujeito professor tenta criar estratégias de identificação e de mobilizar seu desejo.

Nosso objetivo geral é contribuir para a formação de professores de LE de modo a problematizar e questionar as posições subjetivas do professor. Neste artigo, nosso objetivo específico é mostrar as marcas de constituição das angústias vivenciadas pelos sujeitos pesquisados que interferem em suas subjetividades, deslocando-os ou não.

Para fazer a análise do material linguístico-discursivo produzido pelos sujeitos de pesquisa, optamos pelo arcabouço metodológico da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF doravante) em consonância com a psicanálise lacaniana e alguns pontos da teoria foucaultiana.

A REDE DISCURSIVA

A ADF tem como seu principal representante Pêcheux que entende o sujeito como efeito de sentido do discurso, ele não é o centro do seu dizer, mas marcado pela heterogeneidade. Na Análise do Discurso, destacamos os conceitos de língua, sujeito e sentido, pois são fundamentais e interdependentes.

O conceito de língua da AD a pressupõe como não transparente e sim opaca. Segundo Orlandi, “a língua é assim condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 2010 p. 22), ou seja, ela não é um instrumento manipulado pelo sujeito para comunicar fatos. Os sentidos são produzidos em determinado momento sócio-histórico, o que implica que a língua seja um objeto histórico, portanto, mantém uma relação com a ideologia, assim, o discurso é a relação entre língua e ideologia.

O sujeito do discurso, de acordo com Pêcheux (2008), é fragmentado e afetado pelo inconsciente que tem a ilusão de completude e de ser a origem de seu discurso, ou seja, de ser controlador dos sentidos. O sujeito não preexiste, pois é constituído a partir da interpelação ideológica pelas formações discursivas – conceito de Foucault - com as quais o sujeito se identifica inconscientemente.

Foucault, assim, revela

Num caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (...) (FOUCAULT, 2004, p. 43)

Segundo Orlandi, “Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes” (ORLANDI, 2010 p.60). Outro aspecto importante a destacar para analisar os enunciados dos sujeitos da pesquisa são as condições de produção que emergem nos enunciados desses sujeitos os quais, segundo Pêcheux, referindo-se ao enunciado, este “é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PÊCHEUX, 2008, p. 53). Assim, todo enunciado é descritível com pontos de deriva sendo passível de interpretação.

COM RELAÇÃO AO SUJEITO E IDENTIDADE

Para Eckert-Hoff (2008, p. 36) “grande parte da filosofia ocidental consiste numa noção de sujeito dotado de plenos poderes e capacidades”, um sujeito cartesiano, um sujeito social que, segundo Hall (1997, p. 7), “reflete a crescente complexidade do mundo moderno”. Numa tentativa de garantir algum referencial identitário, esse sujeito almeja uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente que, segundo o autor, “é uma fantasia” (Hall, 1997, p. 13).

Contrapondo a uma perspectiva de sujeito moderno, entendemos que o sujeito é cindido, fragmentado, descentrado e não consciente de tudo, pois o sujeito não preexiste, ele é constituído. Constituído na e pela linguagem, que se inscreve no mundo de maneira a se relacionar com o outro. Sujeito discursivo, inserido em formações discursivas que, embora pense ter controle do seu dizer, deixa escapar marcas do inconsciente.

Em consonância com essa perspectiva, a psicanálise lacaniana também ancora o sujeito na linguagem. Em ambas as perspectivas, o que se faz presente é o aspecto social. Coracini (2007, p. 17) assegura que “o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele”.

Partindo da noção de sujeito em ADF e na psicanálise lacaniana, de sujeito submetido à linguagem, explora-se a noção do sujeito do discurso como aquele que se submete à história e à língua, pois para se constituir ou produzir sentidos ele é afetado por elas (ORLANDI, 2010).

A concepção psicanalítica de sujeito é trazida para a análise do discurso por Pêcheux, ele introduz a disciplina de AD em linguística e convoca a psicanálise como uma disciplina constituinte desse campo. Por sua vez, Lacan se aproxima da linguística buscando apoio aos seus estudos psicanalíticos, pois o autor recusava a ideia de que a linguagem é objeto exclusivo da linguística, assim a linguagem é forjada a partir do conceito de inconsciente. Conforme Fink (1998, p. 62),

o inconsciente como um desenrolar contínuo de uma cadeia de significantes excluída da consciência, no qual o saber de um determinado tipo é incorporado, possui uma natureza permanente; em outras palavras, ele subsiste ao longo da vida de um indivíduo. Contudo, seu su-

jeito não é, de forma alguma, permanente ou constante. O inconsciente como cadeia não é a mesma coisa que o *sujeito* do inconsciente.¹

O sujeito que interessa à psicanálise é o sujeito da enunciação, o sujeito que apresenta brechas no seu dizer, que vai além daquilo que pode ser enunciado, esse sujeito está para a ordem do inconsciente.

O sujeito lacaniano é aquilo que um significante representa para outro significante, ou seja, o que emerge entre os significantes. Para Lacan, “o significante é um traço, porém, um traço apagado”, enquanto o signo representa algo a alguém, o significante representa um sujeito para um ser significante. (LACAN, 2005, p. 73). Tomado o inconsciente como uma cadeia de significantes, o sujeito é a possibilidade de ocupar alguma posição e nela significar algo, além de sua relação com a ética, consigo e com o mundo. A identidade é orientada e moldada, externamente, como um efeito do significante e da articulação do desejo, Lacan indica a linguagem como o sistema de significação, aquilo que constitui o inconsciente. Para Lacan, mais do que um lugar privilegiado da subjetividade, o inconsciente é em si Outro, inassimilável.

Fink (1998, p.20) assegura que para Lacan, “o inconsciente é o discurso do Outro, isto é, o inconsciente consiste naquelas palavras que surgem de algum outro lugar que não da fala do eu.” O Outro é constituído de linguagem, sendo que Fink converte para o Outro da linguística, aquilo que, para Lacan é o inconsciente, entendido como que “ estruturado como uma linguagem” (FINK, 1998, p. 25), ou seja, o inconsciente é uma cadeia de significantes. Por sua vez, para Eckert-Hoff (2008, p. 46), afirma “que o inconsciente, mais do que o lugar privilegiado da subjetividade, é o discurso do Outro, é o desejo do Outro”, o que leva a postular o sujeito aluno-professor entre o desejo e a angústia da LE.

DESEJO; SABER; ANGÚSTIA – PONTUAÇÕES LACANIANAS QUE SE FAZEM NECESSÁRIAS

O sujeito inscreve-se na dimensão do desejo que, na busca de constante satisfação e de completude, se encontra clivado, pois sendo fragmentado, o inconsciente o constitui. Como dissemos acima, Lacan assegura que “o sujeito se constitui no lugar do Outro, e (...) sua marca se constitui na relação com o significante” (LACAN, 2010, p. 41). O sujeito lacaniano está na esfera da enunciação pela palavra, este não é o sujeito consciente de seu dizer, mas sim o sujeito do inconsciente que se faz conhecer pela linguagem, a qual permite o acesso do sujeito à outra dimensão da realidade, construída pelo desejo e pelo anseio de (re)significações.

O desejo pode ser compreendido na relação dependente com o Outro. O desejo necessita do Outro para constituir-se. De acordo com Lacan (2005, p. 31), “(...) o desejo do homem é o desejo do Outro”. É o estar no discurso do Outro e no desejo do Outro que permite construir a imagem sobre si, isto é, querer aquilo que supomos que o Outro quer, na verdade, é querer porque o outro quer, portanto, aquilo que me falta é aquilo que falta ao outro. O desejo é a falta, a busca de identificação, uma ilusão de captura do outro, quando de fato se está capturando a si mesmo.

O sujeito não produz a linguagem, ele é um efeito de sua constituição na linguagem, se o sujeito não é causa ou origem de si mesmo em função desse aprisionamento primeiro nas malhas de significantes que o antecedem, isso aponta para o fato de que sua inscrição no simbólico o faz divisor do inconsciente, isto é, o sujeito é falado antes de falar, e sua entrada no simbólico é a entrada em um sistema de significantes que remete a si mesmo antes de constituir redes de sentidos historicamente determinados para o sujeito. Sendo assim, sem significantes não há sujeito, e, ao mesmo tempo, o sujeito advém representado nesses significantes que o constituem. Para existir o sujeito, há de ter uma inscrição do significante. Ou seja, o sujeito é significante.

1 – Grifo do autor.

Se admitimos que o Outro é incompleto e a ele falta alguma coisa, podemos entender que o desejo é o desejo do Outro, consideremos, pois, que o desejo é uma falta, então o objeto que falta ao sujeito é o desejo do Outro. “O desejo do sujeito – ou seja, aquilo que falta ao sujeito – é de suscitar aquilo que falta no Outro. Aquilo que falta ao sujeito é que algo falte ao outro.” (LUSTOZA, 2006, p. 51)

Lustoza (2006, p.54) afirma que só há uma “circunstância em que o objeto passa a exercer uma função nova, momento em que, em vez do nada que suscita a falta do Outro, aparece no lugar do nada ‘alguma coisa’”. A circunstância é a angústia. Lacan (2005, p.51) reitera “Eu disse alguma coisa – entendam uma coisa qualquer.”

Lacan explica que não existe a imagem da falta e por isso ele expressa que a falta vem a faltar para justificar que a falta de toda e qualquer norma “tanto o que constitui a anomalia quanto o que constitui a falta, se esta de repente não faltar, é neste momento que começará a angústia.” (LACAN, 2005, p. 52)

O Outro simbólico é incompleto, lhe falta algo. Uma falta necessária para que o sujeito cause a falta no Outro e situe sua própria falta. Lustoza (2006, p. 55) expressa que “na angústia, alguma coisa se passa no Outro, de tal modo que a falta vem a faltar provocando correlativamente o não relançamento do desejo do sujeito.” Dessa maneira, a angústia não é a falta, mas a falta da falta. Conforme Cavallari (2011b, p. 129), a falta da falta pode ser entendida “como falta da fantasia de tudo poder saber”.

Se pensarmos em termos de educação, na relação professor/aluno está em enunciação dois desejos: o de ensinar e o de saber. O professor assume o papel atribuído pela sociedade de que ele tem o que supõe faltar no outro.

Assim como na análise, a transferência é o vínculo afetivo que faz o sujeito depender do analista, neste caso, o professor, e que faz com que ele tenha total poder sobre o sujeito. Dessa maneira, o professor faz com que o sujeito aceite suas interpretações.

Conforme Ferreira, “A aprendizagem sustenta-se na suposição de que o outro sabe.” (FERREIRA, 2008 p. 45). Segundo Mrech, “Lacan acredita haver ensino somente quando aquele que ensina conseguir tocar o outro, ou seja, se ele conseguir desencadear algo no outro” (MRECH, 2008, p. 22).

Para Lacan, “o saber não é dado, não há como ser dado, pois adquire-se saber ‘com o suor no rosto’ e que o saber nada tem a ver com a aprendizagem” (FERREIRA, 2008, p. 49).

Na psicanálise, o saber é incompleto, na educação procura-se cobrir os “furos do saber”. Mrech enfatiza

[um] aspecto a ser destacado é o fato de a educação atual trabalhar em uma vertente direcionada ao para todos. Trata-se de buscar pautar-se em um saber universal comum a todos, enquanto a transmissão da psicanálise é sempre feita um a um, pois ela é sempre da ordem da singularidade (MRECH, 2008, p. 23).

Diante de tais pontos, tentamos compreender a articulação entre o desejo do Outro e a angústia.

Instaurada no campo do afeto, a angústia se encontra à deriva entre os significantes. Uma “malha” que prende e captura, numa relação entre o desejo e a identificação narcísica. “Em se tratando da angústia, cada malha, se assim posso dizer, só tem sentido ao deixar o vazio em que existe a angústia.” (LACAN, 2005, p. 18)

O afeto apresentado por Lacan afasta a ideia de a angústia ser uma emoção, pois “trata-se do desejo. E o afeto através do qual somos solicitados, talvez, a fazer surgir tudo o que esse discurso comporta como consequência para a teoria dos afetos, consequência não geral, mas universal, é a angústia.” (LACAN, 2005, p. 24) Assim, descarta-se a ideia de emoção, pois para Lacan a angústia está mais para comoção, no sentido de movimento, de tirar do lugar.

O sujeito entra em angústia quando um mecanismo faz aparecer uma coisa qualquer no lugar já ocupado pela imagem especular², isto é, objeto de seu desejo. Lacan argumenta que esse objeto que deseja é o mesmo da fórmula hegeliana do desejo, e que este objeto é a consciência de si. Lacan explica que “por causa da existência do inconsciente, podemos ser esse objeto afetado pelo desejo. Aliás, é na condição de ser assim marcada pela finitude que nossa própria falta, sujeito do inconsciente, pode ser desejo, desejo finito.” (LACAN, 2005, p. 35)

A imagem de nós mesmos refletida é legitimada pelo Outro, porém ela é problemática uma vez que essa imagem é caracterizada pela falta que orienta e polariza o desejo.

A proposta de Lacan está diante de um não saber fazer diante da falta do Outro, ou seja, é da inexistência de um significante da falta do Outro que se trata a angústia. “A angústia não é sinal de uma falta, mas de algo que devemos conceber num nível duplicado, por ser a falta de apoio dada pela falta.” (LACAN, 2005, p. 64)

É na medida em que esse lugar vazio é visado como tal que se institui a dimensão sempre negligenciada, por razões evidentes, quando se trata da transferência. Esse lugar, delimitado por algo que é materializado na imagem – uma borda, uma abertura, uma hênica – onde a constituição da imagem especular mostra seu limite, é o lugar de eleição da angústia. (LACAN, 2005, p. 121).

Em Lacan, o objeto que se rompe e se apresenta na angústia permite o acesso ao desejo, simplesmente para constatar a presença do objeto ou dar acesso ao desejo. O objeto, então, é pensado a partir do campo do imaginário para conferir a esse objeto a configuração de um objeto estranho. De maneira que a ideia do imaginário apoiada sobre o estádio do espelho não seria suficiente para darmos conta da dimensão do objeto que se apresenta na angústia.

O objeto da angústia não se trata de um objeto qualquer do mundo sensível, mas de um objeto inapreensível, não representável, do registro do real, concebido como causa. Para Lacan (2004, p. 321), “a forma primordial da causa é a causa de um desejo.”

A angústia se deve ao fato de um sujeito não saber que objeto ele é para o desejo do Outro. É relevante apontar que por trás do desejável, há sempre um desejante.

O engano do desejo está muito próximo da fantasia. A fantasia consegue sustentar o desejo pela via de uma ficção, ou seja, a fantasia é a construção possível que o desejo constrói em torno de um sentido para o que não tem sentido. O desejo, propriamente dito, é inacessível ao sujeito. Assim, a fantasia viabiliza a relação do sujeito com seu desejo.

² Imagem especular se refere ao “estádio do espelho”, em que Lacan explica a constituição do “eu”. O semelhante faz corpo em nós. O sujeito encontra uma representação imaginária que ao mesmo tempo o representa, o insere no campo do Outro e de seu desejo, ao mesmo tempo o aliena, por instaurar uma mitologia da coerência e da dualidade dentro-fora, externo-interno, que não pode representá-lo verdadeiramente. Lacan propõe “(...) uma articulação mais precisa entre o estádio do espelho (...) e o significante (...) a angústia, com efeito, nos permitirá passar novamente p[or essa] articulação (...)” (LACAN, 2005, p. 39)

O sujeito desejante, na sua busca do gozo³, procura fazer entrar esse gozo no lugar do Outro como significante. Uyenô afirma que “a angústia pode servir para o sustento do desejo, evitando o gozo, entendido como algo para além do princípio do prazer e como tal indomesticável”⁴ (2007, p.5). O desejo não serve para satisfação, mas para sua manutenção, pois impulsiona o sujeito ir em busca constante, daí nasce a angústia.

Dessa maneira, Lacan conclui que “a angústia é um termo intermediário entre o gozo e o desejo, uma vez que é depois de superada a angústia, fundamentado no tempo da angústia, que o desejo se constitui.” (2004, p. 193)

Assinalamos que essa angústia que trata a psicanálise lacaniana nos interessa pelo fato de provocar mudanças na subjetividade, ao contrário da angústia popularmente dita, que apenas causa uma inquietação pontual ou até uma antecipação de algo ruim ou difícil. Frisamos que ambas angústias, também, perpassam a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa, assim como o desejo e a busca de saber.

CONSTRUINDO AS MICROS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

A instituição, na qual foi feita a pesquisa, aposta na formação teórico-metodológica do professor a ser formado, isto é, uma concepção que compreende ensinar teoria e prática como dois elementos dissociados, mas acredita-se, por parte da instituição, que o professor estará instrumentalizado, como se esse modelo garantisse a plenitude na realidade da sala de aula.

A instituição está situada em uma cidade do interior de São Paulo. Os alunos que frequentam esta faculdade são moradores de várias cidades que a circundam, pois além de ser uma instituição de fácil acesso, embora privada, ela é popular, tendo, segundo sua premissa, o propósito de promover a inclusão e ascensão social com incentivo à obtenção de bolsas e auxílio para financiamento estudantil, objetivando o projeto de vida do aluno.

O discurso da instituição inscreve-se no plano da idealização, de maneira que as promessas de que um profissional totalmente capacitado se dará a partir de conhecimentos, saberes, valores e práticas com base em conteúdos relevantes, a ser oferecido pela instituição, conteúdos estes, que visam não somente a ajustar os saberes aos alunos, mas que imprimem determinados sentidos, deixando de lado outros, de forma que o grupo que organiza esses componentes manifesta seu poder.

Sendo assim, esse discurso é marcado por um regime de verdade⁵ que, pela perspectiva teórica, só há uma maneira viável para o ensino de idiomas, que leva o professor formador a ser o aplicador de teorizações ao professor em formação, a teoria é posta aos alunos para ser referendada, portanto uma verdade imposta. O problema advindo desta relação é que se espera que o professor em formação aplique a teoria em sala de aula, porém, esse professor não é capaz de fazê-lo, pois a relação entre teoria e prática é fragmentada gerando no professor em formação um conflito de informação, que acaba por reproduzir, em sala de aula,

³O Gozo refere-se ao investimento libidinal inconsciente que mobiliza as representações, provocando a ‘satisfação’ que amarra os sujeitos em situações que se repetem. Segundo Mrech (1999, p.87), “o gozo é uma outra satisfação a qual ficamos atados. Uma satisfação que não serve para nada (...) mas que acaba estruturando toda nossa economia psíquica.”

⁴Cf original: “la angustia sirve para el sostén del deseo, evitando el goce, entendido como algo para más allá del principio del placer y, como tal, indomesticable.”

⁵Regimes de verdade nas palavras de Foucault: Por regimes de verdade eu gostaria de entender aquilo que constrange os indivíduos a um certo número de atos de verdade (...) é, portanto, aquilo que constrange os indivíduos a esses atos de verdade, aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos. (...) um regime de verdade é aquilo que determina as obrigações dos indivíduos quanto ao procedimento de manifestação do verdadeiro. Obrigação dos indivíduos quanto ao procedimento de manifestação do verdadeiro, quer dizer a junção dessa noção de obrigação com relação à noção de manifestação da verdade em que a verdade obriga pelo fato dela ser manifestada. (FOUCAULT, 2010, p. 67)

sua experiência enquanto aluno.

A sala de aula pesquisada conta com 33 (trinta e três) alunos. São 16 (dezesesseis) alunos do 5º (quinto) semestre e 17 (dezessete) alunos do 6º (sexto) semestre, sendo 3 (três) homens e 30 (trinta) mulheres. Algumas alunas desta sala eram, foram ou são empregadas domésticas, algumas são funcionárias públicas que trabalham em outros setores municipais ou vinculados à educação – como secretárias ou merendeiras –, outras - (os) colaboradores do comércio, que trabalham em balcão no atendimento ao público e outros - (as) ajudante geral.

Outra característica notada nestes sujeitos se refere ao fato de que muitos dos alunos não terminaram seus estudos no percurso escolar regular, eles tiveram que terminar o ensino fundamental ou médio ou ambos na EJA (educação de jovens e adultos), uma vez que, por suas condições sociais, muitos deles advindos de famílias muito pobres, outros por repetência nas primeiras séries do ensino fundamental, não puderam concluir seus estudos, tendo que esperar por oportunidades para então concluir o ensino regular, assim “so-nhar” em ter melhores condições de vida com o ensino superior.

Levando em consideração os critérios acima, a coleta de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas, pois permitiram certa flexibilidade nas questões previamente elaboradas.

Os sujeitos, cujos excertos são analisados neste artigo, são três mulheres do 6º semestre de Letras. No intuito de proteger suas identidades, nomeamos por três princesas dos contos de fadas: Anastácia, Ariel e Jasmine.

Anastácia tem 22 anos de idade, é solteira, mora com a mãe e trabalha como professora de LI e professora eventual em uma escola pública na cidade de Indaiatuba. Anastácia não tem filhos e não possui transporte próprio.

Ariel tem 25 anos de idade, é solteira, mora com o namorado em uma cidade próxima à Indaiatuba e trabalha como professora de LI e professora de artes em uma escola da rede pública na cidade onde mora. Ela não tem filhos e não possui transporte próprio.

Jasmine tem 27 anos de idade, é divorciada e tem duas filhas com quem mora. Ela atua como professora de LI e como professora eventual em uma escola da rede pública na cidade de Indaiatuba. Jasmine não tem transporte próprio.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A seguir um recorte de análise empreendida na dissertação que incide esse artigo. Vamos contemplar a regularidade discursiva, pois evidencia as angústias vivenciadas pelas professoras-alunas, de um lado a angústia que conota frustração e, de outro lado, a angústia que faz sair do lugar.

Lacan aponta a angústia como “a manifestação específica do desejo do Outro” (LACAN, 2005, p.169). Neste sentido, o sujeito é avisado de alguma coisa, isto é, um desejo, uma demanda que não concerne à necessidade alguma, a não ser de seu próprio ser.

O CORPO ATRAVESSADO: EU E AS ANGÚSTIAS

Cinderella walked on broken glass. Sleeping Beauty let a whole lifetime pass. Belle fell in love with a hideous beast. Jasmine married a common thief. Ariel walked on land for love and life.

Snow White barely escaped a knife. It was all about blood, sweat, and tears, because love, means facing your biggest fears!

Unknown author⁶

Segundo Fink (1998, p. 84), “o objeto a é o complemento do sujeito, um parceiro fantasmático que sempre desperta o desejo do sujeito”, ou seja, o objeto é a causa do desejo, “(...) em relação ao fantasma (...) a posição do sujeito articula-se à do objeto a, assim, aliado à noção de gozo e à ideia do real como um resto não completamente redutível ao simbólico (...)” (FARIA, 2010, p. 92). Nas palavras de Lacan, “(...) o objeto liga-se à sua falta necessária ali onde o sujeito constitui no lugar do Outro, isto é, o mais longe possível (...)” (LACAN, 2005, p. 121). “Ao clivar-se desse resto, o sujeito dividido, embora excluído do Outro, pode sustentar a ilusão da totalidade; ao apegar-se ao objeto a, o sujeito é capaz de ignorar sua divisão” (FINK, 1998, p. 83). É nessa relação complexa do sujeito com o objeto a que o sujeito adquire a sensação de preenchimento e satisfação.

Neste sentido, trazemos a manifestação do objeto a como falta, já considerando a angústia como a falta da falta em Lacan.

Segundo o autor,

na angústia, inversamente, o sujeito é premido, afetado, implicado no mais íntimo de si mesmo. (...) Lembrei, a esse respeito, a estreita relação da angústia com o aparelho que chamamos de defesa e, nesse caminho, tornei a apontar que é justamente do lado do real, numa primeira aproximação, que temos de procurar, da angústia, aquilo que não engana. (LACAN, 2005, p. 191)

Para Lacan, há uma função mediana entre a angústia, o gozo e o desejo, o autor afirma: “o gozo não conhece o Outro senão através desse resto, a.” (LACAN, 2005, p.192)

O autor conclui que “a angústia, portanto, é um termo intermediário entre o gozo e o desejo, uma vez que é depois de superada a angústia, e fundamentado no tempo da angústia, que o desejo se constitui.” (LACAN, 2005, p. 193)

Desta maneira, apresentamos a angústia como uma regularidade discursiva nos dizeres dos sujeitos de pesquisa, no sentido lacaniano, mas também exploraremos a angústia como popularmente chamada.

No sentido popular, a angústia é pontual. Pode ser entendida como frustração, ou seja, a negação de uma satisfação pela realidade. Mas essa angústia, também, pode ser pontual no que se refere à falta, à carência, à aflição ou ao estado de exagerada ansiedade.

Ao expressar como se sentem em relação às dificuldades que enfrentam para ensinar um conteúdo que não dominam, Jasmine, Anastácia e Ariel se utilizam de adjetivos para falarem de si. Conforme Eckert-Hoff (2008, p. 137), “falar de si nunca é falar de si somente”, pois “a constituição de si se dá a partir da recolha do discurso dos outros” (FOUCAULT, apud Eckert-Hoff, 2008, p. 137), conforme excerto, a seguir:

6 “Cinderela andou sobre vidro. A Bela Adormecida deixou-se evadir uma vida inteira. Bela se apaixonou por uma fera horrorosa. Jasmine se casou com um ladrão comum. Ariel andou em terra por amor e vida. Branca de Neve escapou por pouco de uma faca. Era tudo sobre sangue, suor e lágrimas, porque o amor significa enfrentar seus maiores medos! Autor desconhecido” – Tradução minha.

RD 01 - *Eu me sinto burra. (rs) Eu me sinto burra. (rs) É isso professora, porque.... Você está diante de alguma coisa que você não sabe e você precisa passar isso de alguma forma. Então, assim... Acho que é mais difícil ensinar algo que você não sabe e vai buscar sozinha.*

No excerto, Jasmine afirma se sentir “burra”. O adjetivo – burro – manifesta o sentido de estúpido, ignorante, de algo alheio a sua volta. Ela se julga tola por não saber a língua que ensina. Ao dizer “você está diante de alguma coisa que você não sabe” ela sustenta sua frustração. Segundo Eckert-Hoff (2008), a partir de Foucault, falar de si corresponde ao ato de confessar, não para alguém, mas para si, a fim de compreender-se como sujeito.

Neste mesmo sentido, Anastácia pondera:

RD02 – *Uma burra. Foi muito simples a definição dela, simples e ótima. Porque você se sente muito mal.*

Notamos que Anastácia concorda com Jasmine ao observar que o adjetivo “burra” traduz seus sentimentos em relação a si mesma. Sentir-se burra conota um ser não inteligente, partindo do pressuposto de que inteligente significa ter inteligência, portanto um ser dotado de habilidade intelectual. Além disso, ao falar sobre tal definição, Anastácia apela pela clareza do termo “simples” e pela ênfase do adjetivo bom fazendo uso de seu superlativo - “ótima”. Ao falar de si, o sujeito pode causar certo estranhamento, mas pode provocar rupturas e deslocamentos em sua formação, tanto como professor, como aluno. (ECKERT-HOFF, 2008).

Anastácia, ainda, destaca:

RD03 – *Às vezes, eu tenho medo de estar ensinando errado. Eu sinto assim...*

Observamos no dizer de Anastácia, certa angústia, mas não no sentido lacaniano. Notamos certa aflição em seu enunciado. Quando ela se refere ao “medo de estar ensinando errado”, o efeito de sentido produzido é de algo que a perturba no sentido de causar algum mal aos seus alunos. Medo, segundo o dicionário da língua portuguesa, pode significar a perturbação resultante de um perigo real ou aparente; apreensão ou ser desagradável, portanto, sentir-se “assim” traz esse sentido de apreensão por parte da aluna-professora. Também podemos considerar esse “medo”, conforme Coracini, como “(...) medo do estranho, do desconhecido, medo de questionar suas próprias crenças, seus hábitos, seu modo de se ver e de ver o mundo, de ver o outro, medo de tudo o que pode provocar deslocamentos” (2007, p.153).

Ao falar desses sentimentos, Jasmine exprime outro adjetivo com conotação negativa.

RD04 – *(...) por exemplo, você chegar no 3º ano do ensino médio eles querem alguma coisa mais avançado e você não poder passar. É muito terrível.*

Jasmine se refere ao ensino médio com certa cautela, pois para ela os alunos do “3º ano” apresentam um questionamento e um posicionamento superior ao que ela julga ter. Portanto, a situação em que se encontra, instaura-se em seu discurso como “terrível”. Ao utilizar-se do advérbio de intensidade “muito”, Jasmine assume, em seu imaginário, que é algo com que não se pode lutar contra, o que é terrível é invencível.

RD05 – *Quando eu fui pra sala de aula e me deparei com essa questão da língua inglesa, foi muito constrangedor pra mim. Muito. (...) Eu me sinto muito constrangida em... se eles me perguntarem: ah, professora você sabe falar inglês? Ah, eu não. Eu não sei. Sei algumas coisas.*

Ainda, nesse outro RD, Jasmine aponta ter sido “constrangedor” seu primeiro contato com a sala de aula e acrescenta o advérbio de intensidade “muito” para sancionar o quanto ela ficou sem liberdade de ação, confirmada na sequência seguinte “eu me sinto muito constrangida”.

Observamos, também, a cordialidade e a humildade que Jasmine utiliza com seus alunos ao expor “Eu não sei. Sei algumas coisas”, fica claro que a professora-aluna assume uma posição de fragilidade. Porém, o professor é visto pelo aluno como sujeito-suposto-saber, isto é, o aluno entende que o conhecimento desse sujeito, que é seu professor, vai além dos conteúdos que ele ensina. O aluno supõe que o professor sabe sobre o seu desejo. Sem esse suposto saber não há reconhecida autoridade, respeito ou limite, pois estes são indispensáveis à relação educativa. Ao expor o seu não saber o professor é tomado por um vazio, algo que o atormenta. É essa falta da fantasia de querer tudo saber que provoca a angústia.

Para Anastácia, a posição de professora lhe confere suposto-saber e por isso declara:

RD06 - Atinge o lado pessoal. Ninguém quer passar por uma situação constrangedora, então entra um pouquinho de vaidade. Dá uma aflição. É um impulso. Não consigo definir exatamente. É uma angústia.

Na sequência discursiva, notamos certo incômodo por parte de Anastácia, primeiro ela revela que “atinge o lado pessoal”, ou seja, há uma concordância ao que está posto, a falta de um saber basilar. Em seguida, ela repete o que vimos no discurso de Jasmine, no RD anterior, “situação constrangedora”, que a imobiliza, a impede de se movimentar, diante de tal impossibilidade, parece-nos plausível supor certo desejo por uma transformação, pois seu dizer é completado pela sentença “entra um pouquinho de vaidade”, remetendo ao sentido de ostentação e valorização de si, que faz emergir a possibilidade de mudança, uma vez que ao alcançar seu “lado pessoal” lhe causa uma “aflição”, que a atormenta a ponto de lhe gerar um “impulso” e, finalmente, “uma angústia”, que a condiciona se deslocar.

Esse estímulo ao qual Anastácia se refere, nomeado por ela de “impulso”, carrega forte conotação que a impele a um movimento, no sentido de ação, no sentido de busca. Notamos certo desejo em “não consigo definir exatamente”, parece-nos uma falta provocada por uma falta,

um resto precário e submisso, sem dúvida, pois, o objeto de troca, e esse objeto é o principio que me faz desejar, que me torna desejoso de uma falta – falta que não é uma falta do sujeito, mas uma carência imposta ao gozo situado no nível do Outro. (...) o desejo só pode ir ao encontro dele [do gozo] e, para encontrá-lo, deve não apenas compreender, mas transpor a própria fantasia que o sustenta e o constrói. (LACAN, 2005, p. 359)

A angústia de Anastácia, que a incita deslocar-se, pode ser demonstrada em sua próxima formulação, em que constrói para si uma explicação para persistir em sua carreira docente como professora de LI.

RD07 - É bem isso mesmo. A angústia... A diferença entre estar angustiado e estar desmotivado. Por que essa desmotivação vai surgir, como, como que eu digo? - com os problemas que a gente enfrenta para ensinar uma língua que a gente não sabe, isso desmotiva. Só que, a gente não pode ficar desmotivado o suficiente prá desistir, prá parar. À medida que a gente vai enfrentando essa dificuldade, é hora que vem o lado da vaidade de querer sair daquela situação constrangedora, gera a... um pouco de angústia. Só que diferente da desmotivação, faz com que a gente queira melhorar. Queira buscar. Queira sair daquela situação constrangedora e queira melhorar 100%.

Nessa sequência, Anastácia formula uma consideração acerca desse afeto que a aflige. Ao explorar os termos “angústia” e “desmotivação”, Anastácia explica que na medida em que seu saber não corresponde às suas expectativas, ela entra em angústia, isto é, “uma carência imposta ao gozo situado no nível do Outro” (LACAN, 2005, p. 359). Dessa maneira, Anastácia evoca sua “ vaidade” e afirma “a gente não pode ficar desmotivado o suficiente prá desistir, prá parar”, esse enunciado indica certa inquietação da professora-aluna no sentido de deslocamento, pois ao alegar tal formulação que não a atém, ela percebe que a angústia move.

No trecho seguinte, Anastácia confirma “gera um pouco de angústia. Só que diferente da desmotivação, faz com que a gente queira melhorar. Queira buscar.” Anastácia formula a distinção entre (des)motivação e angústia, ela usa a conjunção “só que” com valor da conjunção adversativa ‘mas’ pra explicar tal diferença e aproveita para fazer uma comparação com o intuito de destacar a existência de duas forças, uma que detém, que acua e outra que movimenta. Nesse sentido, Anastácia aponta uma busca, isto é, preencher aquilo que lhe falta.

Entendemos na passagem “os problemas que a gente enfrenta para ensinar uma língua que a gente não sabe, isso desmotiva”, que Anastácia traz a desmotivação como sinônimo para uma angústia precisa.

Ariel, também, discursiviza sobre suas frustrações e aponta essa angústia que aflige de maneira pontual.

RD08 – Não sei. Frustrante. Terrível. Horrível. É a pior situação. É como entrar numa briga e saber que você vai perder. Sair derrotado. Derrotada. Me sinto derrotada.

Nesse recorte, dizer-se “derrotada” produz um efeito de vencido, revelando um resultado de uma ação que não tem volta, uma ação acabada, sem possibilidades de mudança. Vê-se a frustração se confundir com a extenuante tarefa de lidar com algo que não se tem, um saber mínimo. Esse efeito, ainda, é confirmado com a sequência “Me sinto derrotada”.

Ao afirmar “é como entrar numa briga e saber que você vai perder”, parece-nos que Ariel manifesta certo desespero, falta de esperança, uma angústia que anuncia um fim. A professora-aluna, através da metáfora, transforma a sala de aula em uma arena, onde os combates acontecem. Combates, estes, que podemos considerar de duas maneiras: a) seu combate pessoal contra sua falta de saber a matéria que ensina; b) combate contra os alunos que manifestam o desejo de saber que supõem que ela saiba. Combate, luta, desavença, sinônimos para “briga” que Ariel considera não ter conhecimento para vencer, pois expressa saber que “vai perder”. Por sentir-se responsável por não saber, sofre. Cavallari aponta que

em função do lugar que ocupa, [o professor] se vê responsabilizado e se responsabiliza por suprir a falta do sujeito-aluno e por dar conta, integralmente, do complexo processo de ensino e aprendizagem, embora se sinta totalmente faltoso e impossibilitado de realizar tal tarefa, em especial quando o não-saber sobre si e sobre o Outro/outro vem à tona, em sua prática discursivo-pedagógica (CAVALLARI, 2009, p.5).

Nesse recorte discursivo, ao repetir o verbo “derrotar” no particípio passado três vezes, Ariel pressupõe aquilo que Anastácia expressou como desmotivação. Ariel considera perder, pois sua angústia não lhe propicia falta, mas frustração. Essa sequência discursiva nos parece carregada de tristeza.

Ao explorar a angústia que move, que desloca, a angústia anunciada por Lacan, apresentamos o que diz Anastácia:

RD09 - Se a gente canalizar pelo lado positivo, pode servir como

uma válvula de impulso pra você ir atrás, melhorar, evoluir, não ficar sossegada, acomodada. Mas vai variar de acordo com cada pessoa. Tem pessoas que podem olhar e ver a situação como já tá e dá prá continuar assim. Eu não consigo pensar dessa maneira.

Essa formulação da professora-aluna, já exposta no RD06, traz à baila, novamente, uma “válvula de impulso”. A válvula de impulso é uma válvula que acumula energia num sistema hidráulico. Quando a energia atinge um determinado nível dentro desse sistema, a válvula devolve energia com o impulso da água, desta maneira, a energia potencial mantém um processo cíclico. Ao fazer tal comparação, Anastácia anuncia querer “evoluir”, ou seja, sofrer transformações, sendo assim, revela, através dos vocábulos “sossegada” e “acomodada”, que para manter o processo cíclico, não pode conformar-se, mas que essa angústia que a aflição pode funcionar como um estímulo para “melhorar”.

A última sequência desse RD termina com a sentença, “Eu não consigo pensar dessa maneira”, nesse sentido, na condição de não saber da professora, impossibilitando o acesso ao seu aluno, a faz sentir incompleta, desejosa, porque algo lhe falta, propiciando a angústia, que de maneira positiva desloca-a, como ela mesma afirma.

Nessa regularidade discursiva, apresentamos duas angústias, a do senso comum, que paralisa e a angústia lacaniana, que move.

CONSIDERAÇÕES PARA “SAIR DO LUGAR”

Tal como as princesas dos contos de fadas, nossos sujeitos de pesquisa passaram por transformações significativas durante a graduação e o início de sua carreira docente que se deram ao mesmo tempo.

Tal qual os sujeitos de pesquisa, a pesquisa(dor)a, movida por uma angústia lacaniana, passou por transformações significativas durante o processo de análise e escrita desse trabalho.

Ao investigar, através de análise dos dizeres de três professoras-alunas, cursando Letras, estabelecemos o objetivo de levantar representações discursivas e apontar como tais representações se manifestam. Procuramos identificar os efeitos de sentido que apontam para a angústia, nos dois sentidos, tanto a angústia lacaniana quanto a angústia do senso comum, e que interferem na subjetividade das professoras-alunas.

A subjetividade, constituída pela linguagem e na linguagem é afetada pela história, pela ideologia, pelo desejo e por outros sujeitos. Nesse sentido, o dizer dos sujeitos de pesquisa reflete em representações que traçamos ao longo da análise.

Ao dizerem de si, elas estão agindo, no sentido de se colocarem diante da situação e tentarem brechas de sair do lugar. Talvez, a proposta de entrevista das alunas possa ter criado um movimento próximo da psicanálise, de se verem a partir de suas próprias falas e tentarem se deslocar, se ressignificar, enquanto signifiante na cadeia de significantes, ou seja, elas se colocam em um lugar, mas admitem que esse lugar não é bom e espelham o desejo de se deslocar. Aí, encontramos nesses dizeres a denúncia do outro e do Outro que marca seu dizer, por vezes, de maneira camuflada.

Observamos, também, o esforço que essas professoras-alunas fazem para conseguir atingir seus objetivos, ou seja, fazer o melhor possível em sala de aula com aquilo que lhes é familiar e mais próximo de seu domínio. Notamos sujeitos empenhados em praticar a docência de maneira eficaz, embora sem ter o saber mínimo da matéria que ensinam, mas que também driblam a carência da educação e que tendem a se distanciarem do ser e fazer daqueles que um dia foram seus professores, isto é, fogem às aulas tradiciona-

listas, marcadas com os ideais modernistas, nas quais o professor tem um papel central e tem o controle do saber, muitas vezes, na verdade, um mero seguidor de regras e métodos. Percebemos que se preocupam em promover um saber que afastem seus alunos daquilo que não consideram bom em sala de aula, ou seja, o método de cópia e tradução. Compreendemos certo desprendimento dessas professoras-alunas com relação à transposição de conhecimento, este, não parte apenas delas, mas de seus alunos, também. E isso as torna melhores professoras do que aquelas(es) os quais elas apontam como desmotivados.

Almejamos que nossa pesquisa possa vir a escancarar a educação brasileira no que tange ao ensino de LI. Desejamos, movidos pela angústia que nos assola e assola nossos sujeitos de pesquisa, problematizar, questionar e denunciar essas questões.

Esperamos, portanto, com nossa pesquisa, abrir precedente para que essas questões não sejam esquecidas.

REFERÊNCIAS

- CAVALLARI, Juliana Santana. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. In: CAVALLARI, Juliana Santana; UYENO, Elzira Yoko (orgs.) **Bilinguismos: Subjetividade e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.
- CAVALLARI, Juliana Santana. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, M. J. R. F.; GHIRALDELO, C. M. (orgs.) **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras) leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b.
- CORACINI, Maria J. R. F. Sujeito, identidade e arquivo – entre a impossibilidade e a necessidade de dizer(-se). In: **A celebração do Outro – arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CORACINI, Maria J. R. F. Identidades Múltiplas e Sociedades do espetáculo: Impacto das Novas Tecnologias de Comunicação. In: MAGALHÃES, I. ; GRIGOLETTO, M. e CORACINI, M.J (orgs.) **Práticas Identitárias - Língua e Discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.
- CORACINI, Maria J. R. F. Pós-Modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de línguas. In: **A celebração do Outro – arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CORACINI, Maria José Faria. Nossa língua: materna ou madrastra? – linguagem, discurso e identidade. In: **A celebração do outro: arquivo, memória, identidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007 p.135 -162
- CORACINI, Maria José Faria. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: BERTOLDO, E. ; CORACINI, M. J. F. **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2003 p. 97 - 115
- ECKERT-HOFF, Beatriz M. **Escrituras de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas: Mercado de letras, 2008
- FERREIRA, Tânia. **Algo que se produz como um clarão**. In: **Revista Educação: Lacan pensa Educação**. São Paulo: Segmento, 2008 p. 40 - 49
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. In: **INDURSKY F. e FERREIRA, M. C. L. Michel Pecheux e a AD: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005
- FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Trad. Maria de Lourdes Duarte Sette. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Loyola. 1996
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2004
- FOUCAULT, Michel. **Do governo dos Vivos – Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos)**. Tradução, transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino, Rio de Janeiro Achiamé, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: ClaraLuz, 2007

GRIGOLETO, Marisa. **A resistência das palavras**: discurso e colonização britânica na Índia. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 10: a angústia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LUSTOZA, Rosane Zétola. **A angústia como sinal do desejo do Outro**. Rev. Mal-Estar Subj. [online]. 2006, vol.6, n.1, pp. 44-66. ISSN 1518-6148.

MRECH, Leny Magalhães. Saber e gozo. In: ----- . **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 87-103

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2010

PÊCHEUX, M. **O discurso – estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2008

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis. Ed. Vozes. 2008. 6ª Ed.(pp. 247-258)

UYENO, Elzira Yoko. O mal-estar da escrita: para além do letramento acadêmico, um desejo do outro. In VII Congresso Latino-americano de Estudios del discurso. ALED, 2007

Ensino da Linguagem Escrita na Educação Infantil: Opinião das Professoras Language Teaching Written in Early Childhood Education: Teacher's Opinion

Josiane Peres Gonçalves¹, Josiani de Alvez Barbosa Ferreira²

¹ Doutora em Educação pela PUC-RS. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS/CPAN e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais (UFMS/CCHS). - josianeperes7@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pela UFMS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Naviraí.

Recebido em 24 de maio de 2015; Aceito em 19 de dezembro de 2016.

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo analisar quando se deve iniciar o processo de linguagem escrita na educação infantil, segundo o ponto de vista de uma professora de escola pública e outra de escola particular de um município do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. A abordagem teórica baseia-se na teoria Vygotsky e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). A coleta de dados foi realizada com as duas professoras por meio de observações e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que ambas as professoras entendem que é importante ensinar a linguagem escrita na educação infantil e agem dessa forma na sua prática em sala de aula. Na escola particular o ensino da linguagem escrita é obrigatório e na escola pública acontece de forma moderada, sendo relacionada com outras atividades lúdicas, respeitando assim o nível de desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Criança. Desenvolvimento. Educação infantil.

Abstract

This research aims to analyze when to start the process written language in kindergarten, from the point of view of a public school teacher and one private school in a municipality in the state of Mato Grosso do Sul. The guideline is the Vygotsky's theory, beyond the Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI). Data collection was performed with the two teachers through observations and semi-structured interviews. The results indicate that both teachers understand that it is important to teach the written language in kindergarten and act this way in their practice in the classroom. The private school the written language education is compulsory and in public schools happens in a moderate way, being related to recreational activities, respecting the development level of the child.

Keywords: Written language. Child. Development. Infant Education.

INTRODUÇÃO

Algumas inquietações surgem ao se falar em ensino da linguagem escrita na educação infantil e muitos são os que defendem que a criança da pré-escola não está preparada para tal aprendizado, por se entender que outros requisitos são vistos como prioridade. Porém, não podemos esquecer que o jardim III é o período escolar da criança que antecede o 1º ano do ensino fundamental, quando costuma haver uma mudança significativa, tanto no que diz respeito a conteúdos, quanto na metodologia de ensino. Muitos alunos estranham essa diferença e demoram em se adaptar a nova proposta educativa.

Ao mesmo tempo, é importante lembrar que a criança por si própria, e por estar em constante contato com o mundo letrado, demonstra interesse pela linguagem escrita. Dessa forma, o fato de se ensinar a linguagem escrita, especialmente quando há o interesse da criança, deixa de ser imposição do professor, por tratar-se de uma continuidade entre os conhecimentos que a criança traz consigo e o que pode ser adquirido na escola.

Porém, como não há um consenso entre os pesquisadores da área, muitos profissionais atuam com a dúvida relativa a trabalhar ou não a linguagem escrita com as crianças de educação infantil, surgindo assim os seguintes questionamentos: Quando se deve iniciar o processo de linguagem escrita para a criança? E como tem sido a prática pedagógica de professoras do jardim III, de escolas públicas e particulares, em relação ao ensino da linguagem escrita na educação infantil?

Para entender melhor toda essa problemática, surgiu à necessidade de investigar quando se deve começar a ensinar a linguagem escrita para a criança na escola, bem como identificar as diferenças entre a instituição pública e particular, em relação a esta temática. A pesquisa teve como sujeito duas professoras da educação infantil que atuavam no jardim III, e os alunos dessas turmas, sendo que uma era da Rede Municipal de Ensino e a outra do ensino particular de um município do interior de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa de campo teve a finalidade tanto de perceber a opinião das professoras sobre a questão relativa ao ensino da linguagem escrita na educação infantil, bem como analisar como elas agem na sua prática de sala de aula. Ou seja, se as professoras se preocupam em trabalhar com a escrita e de que forma elas agem, ou quais as metodologias utilizadas.

Os resultados obtidos serão apresentados ao final deste artigo, pois antes é preciso melhor entender o tema de pesquisa através da abordagem bibliográfica, que nesse estudo foi norteadada especialmente pela teoria de Vygotsky, além do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

De acordo com o RCNEI grande parte das crianças desde pequenas, está em contato direto com a linguagem escrita por meio de seus diferentes textos, como livro, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus, entre outros, iniciando assim o contato e conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa. Ou seja, elas não esperam uma permissão dos adultos para começar a pensar sobre a escrita e seus usos. A criança ao estar inserida no mundo da escrita só necessita de mediação intencional para ter desenvolvimento necessário e esse pode ser o papel de um professor ou qualquer outra pessoa que conviva com essa criança, bastando deixar que ela tenha o contato necessário (BRASIL, 2002).

Assim, elas aprendem de acordo com informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e dependendo das próprias ações, como por exemplo: quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer compras, anotar um recado telefônico, seguir

uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de história, etc. Com esse intenso contato, as crianças começam a perceber e ter noções sobre a escrita (BRASIL, 2002).

Podemos notar que a aprendizagem das crianças acontece de forma espontânea, mediada pela interação com adultos. Com isso surge uma nova questão: por que não trabalhar a linguagem escrita com essas crianças que estão em constante contato com o mundo da escrita?

Segundo o RCNEI, a aprendizagem da linguagem escrita é entendida como: a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala; um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, o processo de construção de conhecimento pelas crianças acontece por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita, ou seja, para o RCNEI a criança deve viver em um ambiente onde a escrita é usada constantemente.

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, bem como desenvolvem interesse e curiosidade por essa linguagem. Para que a criança chegue até a escrita é necessária a contribuição de alguns fatores, e o principal é a participação dessa criança em práticas sociais de escrita.

Nesse sentido, Rego (1995) salienta que o aprendizado da escrita, é produto cultural construído ao longo da história da humanidade, entendido como um processo bastante complexo, e que não é somente através da aquisição da linguagem falada que o indivíduo adquire formas de se relacionar com o mundo que o cerca. Esse aprendizado apresenta um novo e considerável salto para o desenvolvimento da pessoa.

Conforme Ostetto (2008), não se pode negar a criança o seu desejo de interagir com o mundo letrado, antes de aprender os textos escritos é importante que a criança compreenda que a palavra escrita corresponde e significa um objeto ou uma ação concreta, precisa perceber que a palavra escrita é mais uma forma de expressar as coisas, as ideias e os sentimentos. Isso é o que chamamos de perceber a escrita em sua função social é reconhecê-la como instrumento de acesso ao conhecimento. Portanto, torna-se essencial mostrar à criança, em atos concretos e significativos de leitura e escrita, para que elas servem e como funcionam, levando as crianças a entender que a linguagem escrita é usada como instrumento de interação social, é formar seres com a capacidade de comunicação e participação ativa no meio em que vive.

Dependendo da importância que tem a escrita no meio em que as crianças vivem e da frequência e qualidade das suas interações com esse objeto de conhecimento, suas hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente. Isso permite compreender por que crianças que vêm de famílias nas quais os atos de ler e escrever tem uma presença marcante apresentam mais desenvoltura para lidar com as questões da linguagem escrita do que aquelas provenientes de famílias em que essa prática não é intensa. Esse fato aponta para a importância do contato com a escrita nas instituições de educação infantil. E deixa claro que dar oportunidade a criança de ter noção de escrita só estará ajudando a criança a desenvolver habilidades que ela mesma possui o que ajudará futuramente o aprendizado escolar dessa criança (BRASIL, 2002).

Quanto ao trabalho do professor para o desenvolvimento da linguagem escrita, é importante considerar que para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo

no quais as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica, até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (BRASIL, 2002).

Segundo o RCNEI, desde muito pequenas as crianças podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais velhos, assim como utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos para “ler” o que está escrito. Não é raro observar-se crianças que têm contato com o material escrito, folhear um livro e emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo, observar e analisar produções escritas de crianças revela que elas tomam consciência, gradativamente, das características formais dessa linguagem. Isso reforça a ideia de que a criança percebe a escrita de modo natural sem precisar que se estabeleça idade ou momento oportuno.

Ainda de acordo com o RCNEI, as crianças elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias antes de compreender o sistema escrito e toda sua complexidade, e essas hipóteses elaboradas pelas crianças em processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem do grau de letramento de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar. Podemos dizer que ao falar de escrita com crianças da educação infantil, estamos falando em levá-las a conviver com o mundo letrado, dar a elas a oportunidade de ter um contato mais próximo da realidade que ela fará parte ao iniciar sua vida estudantil (BRASIL, 2002).

Assim, podemos afirmar que as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de saber grafá-los isso acontece quando ela utiliza o professor como escriba, ditando-lhe sua história. A situação inversa também é possível, quando as crianças aprendem a grafar um texto sem tê-lo produzido, como quando escrevem um texto ditado por outro ou um que sabem de cor. Isso quer dizer que elas ainda não têm a habilidade para escrever e ler de maneira autônoma, mas que podem fazer com ajuda de parceiros mais experientes, seja crianças ou adultos e, dessa forma, aprendem a ler e a escrever em situações significativas (BRASIL, 2002).

A ajuda de adultos ou crianças mais experientes é relevante, por estar relacionado com o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Trata-se de um dos principais conceitos do referido autor e se caracteriza como a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela consegue fazer com a ajuda de adultos ou outras crianças mais experientes (VYGOTSKY (1984). O autor considera que existem dois níveis de desenvolvimento: a) o primeiro é denominado de nível de desenvolvimento real e diz respeito àquelas funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados; b) o segundo nível refere-se ao desenvolvimento potencial, que determina as funções mentais que as crianças apresentam em situações de ações coletivas, sob a orientação de adultos ou de crianças mais experientes.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal é entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado por problemas que o indivíduo soluciona independentemente, sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas em atividades compartilhadas. De acordo com Vygotsky (1984, 97), a ZDP “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presente-mente, em estado embrionário”. Ela caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, ou seja, refere-se àquele desenvolvimento que ainda está em processo, que está por se consolidar. O desenvolvimento proximal, visto como emergente, requer a participação do outro no processo de aprendizado dos indivíduos, correspondendo aos espaços onde ocorrem os processos de elaboração compartilhada, evidenciando que a aquisição de conhecimento depende das condições sociais em que é produzido.

De acordo com Rego (1995), o aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimentos que sem ajuda externa, seriam impossíveis ocorrerem. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. Vygotsky afirma que “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinho amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p.98).

Diante desse conceito, entendemos que é importante considerar esse nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram ao se planejar as atividades educativas, reconhecendo que em uma sala diversificada, cada uma vai ter consigo um conhecimento diferenciado, tendo assim possibilidades de haver grandes avanços no desenvolvimento real de cada uma.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para atender aos objetivos propostos neste estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, por entender que seria importante tanto observar a prática docente em sala de aula, quanto realizar uma entrevista semiestruturada para identificar o ponto de vista das professoras em relação ao tema de pesquisa. Duarte (2002, p.141), ao se referir às “pesquisas de cunho qualitativo” afirma que:

[...] de um modo geral, exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

Na primeira etapa da pesquisa foi realizado o levantamento bibliográfico, cuja abordagem teórica foi norteada especialmente pela perspectiva sociointeracionista de Vygotsky e RCNEI, além de outros autores que estudam o assunto.

Na segunda etapa, foi feita a coleta de dados em duas turmas de Jardim III, sendo uma da Rede Municipal de Ensino e a outra em uma instituição Particular de um município do interior de Mato Grosso do Sul. Nesses dois contextos, foi possível observar as professoras e alunos do jardim III, bem como as instituições em que elas atuavam, considerando tanto o aspecto pedagógico, quanto o espaço físico destinado ao processo de ensino e aprendizagem das crianças.

As observações em sala de aula tiveram a duração de uma semana em cada turma, sempre no horário das 13h às 17h, onde foi possível analisar os métodos e recursos utilizados, o entrosamento entre as crianças e, acima de tudo, se as professoras faziam uso da linguagem escrita naquele nível de ensino e como as crianças reagiam com tal encaminhamento. Enfim, foi possível perceber a prática pedagógica adotada por ambas as professoras, com ênfase para o trabalho realizado com as crianças em relação à linguagem escrita.

Vale ressaltar que a professora da rede municipal (aqui identificada por Professora “A”) tinha 35 anos, é formada em Letras e Normal Superior, atuava na educação infantil havia 8 anos, e com turmas de jardim III havia 5 anos, pois antes trabalhava em creches. O regime de trabalho da referida professora era efetivo e a quantidade de alunos por turma era de 25 a 30 alunos.

Já a professora da instituição particular (aqui identificada como Professora “B”) tinha 31 anos, era formada no Centro Educacional de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), Pedagogia, Curso de Especialização em Séries Iniciais e Psicopedagogia. Havia 11 anos que ela atuava na educação infantil e com

turmas de jardim III havia 4 anos. Por tratar-se de uma escola particular, o regime de trabalho era celetista (Consolidação das Leis do Trabalho - CLT) e a quantidade de alunos que trabalhava era de 12 crianças.

Além das observações em sala de aula, também foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada uma das professoras, para saber a opinião das mesmas sobre a temática desta pesquisa. Combinamos antecipadamente e assim realizamos a entrevista durante o período de hora atividade, num ambiente reservado da escola, sendo primeiramente gravada e posteriormente transcrita, resultando em informações relevantes à elaboração deste trabalho.

De acordo com Queiroz (2007, p.277), “[...] o ato de observar é um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade.” O autor afirma ainda que “É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados.” E finaliza dizendo que “A observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade.” É importante destacar que foi baseado nesses pressupostos que buscou-se realizar as observações, para assim obter o máximo de informações relevantes que pudessem contribuir com a produção do presente estudo.

Na terceira etapa da pesquisa foi organizado e sistematizado os dados coletados através das observações em sala de aula e entrevistas semiestruturada, para então analisá-los, buscando estabelecer relações com autores que estudam a temática relativa ao processo de aquisição da língua escrita na educação infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a organização dos resultados manteve-se a seguinte organização: primeiramente são apresentadas as respostas obtidas através das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras, sendo intercaladas as respostas de ambas, para em seguida fazer as análises, relacionando as diferenças e as semelhanças significativas entre as mesmas. Também são feitas algumas discussões sobre o assunto, de acordo com o que os teóricos consideram sobre a temática abordada.

Em seguida são apresentados os dados obtidos através das observações realizadas nas salas de aula, sendo iniciada pela análise dos ambientes e suas contribuições acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por fim, são apresentados alguns dados observados na instituição particular, bem como na escola pública, para então estabelecer comparações entre as elas.

RESULTADOS RELATIVOS ÀS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Muitas foram as indagações feitas às professoras durante a realização da entrevista, sendo que uma se referia ao momento em que elas consideravam mais indicado para iniciar a linguagem escrita com os alunos. A professora “A” assim relatou: “A escrita, eu acho que é quando eles começam a se interessar pela escrita, porque eles vão começar a perguntar, a querer saber, eu acho que essa é a hora de começar”. Ou seja, ela entende que deve considerar a curiosidade da criança, apesar de reconhecer que o que tem aprendido através dos cursos de formação continuada, é que na educação infantil não se deve ensinar a ler e escrever.

[...] ‘a escrita não deve aparecer na educação infantil’, todos os cursos que a gente faz ensinam isso para gente, mas na realidade é diferente: eles começam a querer saber os tipos, que letra que é, começam a querer escrever, levar tarefa para casa... Esse é o momento,

hora que eles começam a perguntar ‘Que letra é essa?’ ou ‘Como se escreve isso?’ Eu acho que é a hora, acredito assim que com uns 5, anos mais ou menos, porque o primeiro ano eles não se interessam muito para escrever, querem mais pintar.. (PROFESSORA “A”).

O relato da professora evidencia que se a criança tiver o contato com a linguagem escrita poderá despertar uma curiosidade natural, e que quando isso ocorre, é importante sanar a curiosidade dos alunos. E apesar de a professora falar que tem conhecimentos de que a escrita não deve aparecer na educação infantil, ela afirma que, por perceber que é uma necessidade, não nega à criança tal contato. Foi possível notar também que a professora está atenta às ações das crianças, pois fala que num certo momento, no processo de desenvolvimento da criança, o que mais prende sua atenção é o brincar. No entanto, vai surgir o momento que a criança deverá buscar por situações mais concretas, percebendo o mundo em que está inserida.

A Professora “B” enfatizou sobre a importância de a criança ter o contato com a linguagem, não importando a idade, mas as experiências acumuladas que vão ajudar no desabrochar de novas conquistas. Tal ideia pode ser evidenciada no seguinte relato:

No meu ponto de vista não se tem uma idade definida, pois cada realidade é uma. As crianças na qual trabalhamos vem de famílias cultas, às quais têm acesso a livros e muitos meios de comunicação de escrita. Elas observam pais lendo livros, jornais e e-mail a todo tempo. Muitas delas já têm grande quantidade de livros infantis. Tudo isso favorece a curiosidade para a linguagem escrita.

Na fala da professora nota-se que as crianças já chegam à escola com vários tipos conhecimentos, sendo assim papel do professor identificá-los e usar de formar a ajuda-lo no desenvolvimento e aprendizagem, por que isso é algo que só vem a favorecer as habilidades da criança.

A questão agora passa a ser, se a criança não tem acesso à linguagem escrita em casa ou em outro lugar, o porquê então que a educação infantil não oferece essa oportunidade, já que a escrita faz parte da vida de todas as crianças e só traz contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem?

Entendendo que a linguagem escrita faz parte da cultura e com ela podemos nos relacionar com o mundo de uma forma tão significativa, podemos imaginar que sem ela seria como se estivéssemos com os olhos vendados para tudo que existe. O que nos leva a ter dúvidas se ela pode ou não ser ensinada às crianças de educação infantil.

Vale ressaltar que, segundo a opinião das duas professoras entrevistadas, o momento de iniciar o processo de ensino da linguagem escrita é quando a criança começa a se interar do assunto, a demonstrar que tem algumas noções de escrita, que têm curiosidade em saber qual é o tipo de letra, ou como se escreve determinada palavra. As professoras também reconhecem que é difícil determinar o momento certo, por haver grandes variações de uma criança para outra. Ou seja, não é necessariamente a idade cronológica que vai determinar o período que se deve começar a ensinar a linguagem escrita para as crianças e sim o seu nível de desenvolvimento, evidenciado especialmente pelo seu interesse em conhecer o universo da escrita.

É interessante destacar que as ideias das professoras entrevistadas vão de encontro ao que é defendido por Vygotsky (1984), especialmente pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo o autor, para que a criança possa aprender, é preciso identificar qual é o seu nível de desenvolvimento real e reconhecer que se ela tiver ajuda de adultos ou de outras crianças mais experientes, ela terá condições de ir além. No caso da linguagem escrita, poderíamos afirmar que se a criança já se encontra em um nível de desenvolvimento real, que evidencia condições para aprender, significa que com a ajuda da professora ela

poderá aprender muito mais, porque tem potencial para avançar naquela área do conhecimento. Porém, independente da idade, se a criança não se encontra em um nível de desenvolvimento que seja adequado para compreender o processo de aquisição da escrita, significa que ela terá dificuldades, porque o conteúdo a ser ensinado estará abaixo da ZDP, justamente por faltar noções básicas que são necessárias ao processo de aquisição da linguagem escrita.

Durante a realização das entrevistas semiestruturadas, as professoras também relataram sobre como desenvolvem na prática o trabalho com a linguagem escrita no jardim III. Nesse sentido, a professora “A” explicou: “Olha eu acredito que nós trabalhamos assim, o aluno já escreve muitas coisas, mas nada forçado, vão aprendendo a conhecer uma letra, vão conhecendo outra, conhece muito oralmente...” E parando para refletir sobre a realidade de sua sala de aula, afirmou:

Todos aqui conhecem todas as letras, todos os números, mas entre 27 crianças nem todos escrevem. Então boa parte é igual, eu disse que eles vão escrever... Tem aluno que não escrevia nada, não fazia nada, hoje eles olham um negócio ali, se você der ele já copia, já fala com que letra começa tal figura. Então eu acho importante porque depois que ele passar dessa fase pro primeiro ano ele já tem o conhecimento né. Não digo sistematicamente, mas conhecer oralmente e escrever pra ter uma coordenação, noção de espaço, onde termina a linha onde começa isso que é importante.

A professora “B” disse que: “Essas crianças as quais trabalho frequentam a escola particular desde muito cedo. Elas vêm sendo preparadas para a linguagem escrita sem nem mesmo perceber. São oferecidos laboratórios lúdicos e a criança que está no jardim III tem grande curiosidade pela leitura e pela escrita”. Por fim ela argumentou sobre a relevância dessas práticas “A linguagem escrita tem importância na vida para que a mesma possa relatar até mesmo através de suas garatuhas suas experiências de vida”.

A professora “A” começou explicando que quando trabalha a escrita com as crianças, nada é forçado, que o processo da escrita acontece gradualmente, ou seja, primeiramente o conhecimento é oral, depois eles começam a escrever. E mesmo aqueles alunos que não faziam nada, a partir das interações, em que foram vendo e ouvindo oralmente as outras crianças, eles passaram a escrever copiar e a relacionar as letras com as palavras que já tinham tido contato. Mais uma vez podemos relacionar a situação relatada com a teoria de Vygotsky (1984), por se constatar que, de fato, as crianças aprendem umas com as outras, através das diversas relações estabelecidas na sala de aula.

Em seguida, a Professora “A” falou sobre a importância desse primeiro contato com a linguagem escrita, para que a criança ao chegar no 1º ano, já tenha noções dos requisitos básicos, de como usar um caderno e quais são as letras que vão usar para escrever as palavras. Esse conhecimento ajudará a criança na sua aproximação com o mundo da escrita.

Através do relato da Professora “B”, ficou claro que as crianças são preparadas desde cedo para se apropriar da linguagem escrita, e que a aprendizagem acontece sem mesmo que as crianças percebam. Assim, a professora acredita que no último ano da educação infantil o interesse pela linguagem escrita é um tanto quanto favorável, pois é através da escrita que as crianças vão fazer seus registros, tentando passar alguma mensagem da sua vivência. Vale ressaltar que ao falar em trabalhar linguagem escrita na educação infantil, não significa falar em cadernos todos os dias, cópias maçantes e algo rígido, levado tão a sério, mas sim um contato com o lápis e folha pautada, sempre que surgirem as oportunidades ou que as crianças tiverem curiosidade.

Ostetto (2008, p. 99), ao comentar sobre essa questão, ressalta que:

A escrita não pode ser explorada como uma habilidade motora, que tem como objetivo fazer com que as crianças decorem alfabetos e copiem nomes e palavras sem significado. Se é importante aproximar mais a criança desse símbolo da nossa cultura, podemos sim promover o contato das crianças com o mundo letrado. Afinal, o fato de não saberem ler e escrever não quer dizer que não interajam com o mundo letrado.

Outro fator importante, também questionado, foi sobre a possibilidade de a criança pular alguma fase e influenciar na sua aprendizagem. A professora “A” respondeu que pode acontecer sim de a criança “queimar fase” do desenvolvimento, mas quando ela já está com idade avançada, tem de ser pensado em alternativas para ser solucionado, sem que a criança seja prejudicada. Ela cita a realidade de sua sala, afirmando que:

Têm muitas crianças que queimam sim, o nosso caso aqui mesmo tem 8 ou 10 alunos que não tiveram o pré I, a série que a gente chama de educação infantil I. Estando já aqui nessa turma, eles perderam toda fase de pintar, de aprender, né [...] e ele não tá preparado pra isto. Mas temos que concordar que tem uma exigência do sistema, eu não concordo muito né, passar uma atividade de copiar e tal [...] eu aprendi que a gente não deve forçar a escrita na educação infantil...

Em seguida a professora “A” falou que se o aluno se envolver somente com atividades relativas a colorir, desenhar, brincar e não ter noções de escrita, quando chegar no 1º ano do ensino fundamental, poderá ser um problema. E, se por ventura, a criança não souber nem escrever o próprio nome quando for para o 1º ano, pode parecer que a educação infantil não contribuiu com a educação. Então ela relatou como tenta resolver essa situação:

[...] eu tento fazer o seguinte: não forçar pra eles não pular totalmente uma etapa, mas levando as duas coisas porque é exigido isso da gente. Aqui a gente divide, eles fazem todas as coisas, eles brincam, tem o período da massinha e o brinquedo livre, as brincadeiras lá no pátio, o desenho, eles gostam muito desenhar, só que apresentam algumas dificuldades. Mas nós aqui fazemos todas as etapas.

E continua afirmando que acredita que as fases podem ser “queimadas” quando se vai direto para escrita, porque se a criança perder a parte lúdica, as brincadeiras, o colorido, a diversão, as dificuldades serão muitas, pois essa é a parte que vai ajudar na coordenação motora, no desenvolvimento da criatividade da criança. Ressalta ainda que com a turma dela tenta conciliar e o que eles fazem em relação à escrita, ela considera suficiente.

Através do relato da professora “B” foi possível notar houve diferença na resposta em relação à mesma questão. Ela enfatizou: “Não se pula etapas, não se queima fases, pois a forma que abordamos a linguagem escrita, através de laboratórios lúdicos, a criança é estimulada através de brincadeiras, partindo assim para o concreto.”

A professora “A” falou que há sim, uma queima das fases com algumas crianças, e isso pode ser nitidamente observado no seu dia-a-dia, apesar de ter conhecimento que fazer isso é incorreto, acaba indo contra seu conceito para suprir algumas necessidades que entende ajudar a criança no seu desenvolvimento e aprendizado. Ela justificou que por uma exigência do sistema e de toda a organização do ensino, ela se vê sem saída, e como forma de ajudar é que ela tenta conciliar seu trabalho, não tentando forçar, nem deixando de lado algo que é tão significativo na vida da criança. Já professora “B” disse totalmente o contrário, pois

afirmou que a forma pela qual eles trabalham não acontecem situações em que a criança pode pular alguma fase.

É com base nesse contraste que podemos pensar: Qual a posição que o professor deve tomar quando receber crianças com idade cronológica já avançada e sem ter vivenciado certas fases que deveriam ter passado? E por que então que, na educação infantil, não pode ser proporcionado esse momento para a criança, que muitas vezes não teve oportunidade de ter contato com esse mundo, onde tudo se descobre se aprende?

Basta usar os meios que se tem em mãos e a própria criança, que acreditamos ser o principal sujeito do processo, para que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam. Sendo assim, o professor deve primeiramente fazer uma investigação e ter noção sobre o que é que sua criança traz o que ela consegue fazer sozinha, com ajuda, e o que ela não consegue. Ou seja, qual é sua zona de desenvolvimento proximal. Rego (1995, p. 74) fundamenta-se em Vygotsky para afirmar que “[...] o aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento, que sem ajuda externa seriam impossíveis de ocorrer”.

E quanto ao fato de muitos profissionais da educação entenderem que não se deve ensinar a linguagem escrita para crianças de pré-escola, Ostetto (2008, p. 100) esclarece que:

[...] se por um lado podemos afirmar que a função da educação infantil não é alfabetização, entendida como aquisição de base alfabética, sistemática e continuamente desenvolvida no ensino fundamental, por outro podemos reafirmar: é seu dever deixar a criança experimentar as diversas linguagens, inclusive a escrita, e suas possibilidades, e propor, no cotidiano, variadas formas de representações, expressões e leitura do mundo: colorir, brincar, pular, desenhar, recortar e – porque não – escrever.

Também foi questionado durante a entrevista sobre quais as dificuldades encontradas ao se trabalhar a linguagem escrita com as crianças. As respostas evidenciaram que a educação infantil não é diferente de qualquer outro nível de aprendizado e desenvolvimento humano, pois se antes não houver um preparo que comece pelas fases mais básicas, as dificuldades surgirão. Nesse sentido, a professora “A” afirmou que:

As dificuldades existem, se o aluno não tiver preparado, ele tem muita dificuldade. Tem aluno né, que não faz mesmo, ele não consegue. Você fica ali e diz “Vamos, escreve aqui!” Mas ele não consegue, as dificuldades são muitas, se ele queimou essa etapa [...] Essa turminha que eu falo de 10 alunos que entraram esse ano, a gente queria que acompanhasse esses outros 18 alunos que vieram já da educação infantil I. Então o normal é todo mundo fazer atividade igual e assim começamos a passar atividade pra eles copiar e tudo...

Ou seja, em uma turma de jardim III de uma escola pública, 18 alunos já tinham ficado a pelo menos um ano estudando, já tendo, portanto, adquirido diversos conhecimentos que os outros 10 alunos que entraram no ano seguinte não tiveram. No entanto, os conteúdos trabalhados são os mesmos, já sendo possível imaginar que alguns vão apresentar mais dificuldades, por um bom tempo, até conseguir acompanhar o restante dos alunos.

No caso dessas crianças que entraram depois, a Professora “A” comentou que “[...] elas ficavam sem saber o que fazer, olhando aleatoriamente, um tanto quanto constrangidas, sem ter ação diante das atividades que não conseguiam realizar”. Ela então resolveu mudar seu planejamento, após discussão com a pro-

fessora auxiliar, pois não estava tendo êxito com tais procedimentos, já que as atividades não atingiam seus objetivos. A professora relatou que passou a trazer para sala dois tipos de atividade, porque tentou, mas viu que não teve jeito, visto que as crianças que tinham “queimado” a fase que antecedia a escrita, necessitavam de atividades mais lúdicas para aprender.

Vejamos agora o que disse a professora “B” sobre o mesmo assunto: “Não podemos falar num todo, as dificuldades assim como em qualquer nível aparecem, mas através de nossos laboratórios lúdicos vamos oferecendo subsídios para sanar essas dificuldades.”

Conforme os dados obtidos através das respostas das professoras, entendemos que as dificuldades existem, mas que é o professor que vai encontrar a melhor forma de solucionar a questão, juntamente com a equipe pedagógica da escola. E não é pelo fato de existir dificuldades que o professor vai deixar de trabalhar ou de dar a devida atenção para um assunto que se faz tão presente na vida das crianças, a partir de um certo momento.

RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Para iniciar as discussões dos resultados obtidos através das observações, entendo que é importante mencionar como as salas de aulas eram organizadas, especialmente em relação aos estímulos. Na instituição particular, a sala era pequena, confortável, bem colorida decorada com as letras do alfabeto, na sala tinha uma lousa e um armário onde a professora guardava as apostilas das crianças, que eram acomodadas em cadeiras e carteiras individuais. Já na pública, a sala era grande, as crianças estavam acomodadas em mesinhas com quatro cadeiras e quatro crianças em cada mesa. Como decoração da sala tinha um varal com atividades das crianças, e também tinha uma lousa e uma prateleira onde eram guardados os materiais dos alunos. Foi possível perceber que as crianças se sentiam valorizadas ao ver suas atividades usadas como decoração e sabiam que a professora considerava importante o que elas faziam.

Algo que chamou a atenção foi a diferença de disposição das carteiras entre as sala da escola pública e particular, porque quando as atividade eram feitas em conjuntos, pode ser observado a interação entre as crianças, na instituição pública. Já na instituição particular, quando as atividades eram feitas individualmente, percebia-se que as crianças ficavam tentando certa interação com quem estava ao lado, a frente, enfim com os colegas da sala.

Durante as observações pode-se constatar que a linguagem escrita é trabalhada com as crianças do jardim III, cada instituição com sua a especificidade. Por exemplo, na instituição particular a escrita é trabalhada mais intensamente do que na instituição pública, os conteúdos são seguidos segundo as apostilas com uma determinada cobrança de serem realizados por parte da professora, que já é cobrada de seus superiores e assim sucessivamente.

Isso pode ser notado, quando no momento da observação uma criança falou: “Professora, estou cansada, não consigo fazer!” E a professora respondeu: “Você tem que tentar, porque essa atividade é de hoje.” E foi até a carteira da criança para auxiliá-la. Porém, foi possível perceber que as crianças muitas vezes acabavam se cansando daquele conteúdo um tanto quanto maçante para elas, pois exigia bastante concentração para realização de tais atividades.

Já na instituição pública, a professora ao trabalhar a linguagem escrita, sempre deu à criança a oportunidade de ter o momento que ela deveria escrever o que não é algo que tinha uma exagerada cobrança, quando a criança não conseguia realizar tal atividade, ou se cansava. Apesar de que as atividades também não eram em grande quantidade para o dia e elas tinham a opção de fazer outras atividades, como pintar,

desenhar, brincar com peças para montar, ouvir histórias entre outras.

Como demonstração vejamos o relato de um dia observando a aula na instituição pública: a aula teve início logo após a rotina, com uma roda de conversa sobre higiene, porque devemos ter bons hábitos como tomar banho, escovar os dentes, pentear os cabelos, colocar roupas limpa, lavar os alimentos antes de comer, lavar as mãos depois de ir ao banheiro e sempre que for comer, entre outros. Depois da conversa, a professora entregou uma folha impressa com desenhos dos principais hábitos de higiene para que as crianças pintassem e escrevessem os nomes que correspondessem de acordo com o que ela passou na lousa. Outra atividade foi para as crianças fazer com massinha de modelar um desenho livre que eles imaginassem.

Finalizando a aula a professora leu a história da “Porquinha Que Não Gostava de Tomar Banho” e pediu para as crianças desenhar o que aconteceu na história ou desenhar o que foi falado no início da aula. Conforme os dados observados, foi possível notar que a professora “A” mudava de atividade, mesmo sem a criança perceber, e antes que se cansasse, já havia a proposta de outra tarefa, para poder prender a atenção dos alunos e, conseqüentemente, atingir os seus objetivos mais facilmente.

Não se pretende aqui fazer um julgamento de que na instituição particular a criança não tenha esses momentos, mas sim afirmar que eles acontecem com menos frequência, pelo menos no período em que ocorreram as observações.

Para finalizar a análise dos resultados coletados tanto através da entrevista semiestruturada, quanto das observações realizadas em sala de aula, é interessante destacar algumas questões sobre as duas professoras pesquisadas. Apesar de ter algumas particularidades, elas trabalharam com a linguagem escrita, cada uma tendo seu ponto de partida, focado no desenvolvimento e aprendizado de seu aluno, buscando também atender aos requisitos particulares da escola onde atuavam como profissionais da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da realização deste estudo, em que não se teve a pretensão de trazer uma resposta definitiva sobre quando se deve iniciar o processo de linguagem escrita na escola, mas apresentar algumas análises a partir da teoria de Vygotsky e da pesquisa realizada com duas professoras de educação infantil pode-se afirmar que linguagem escrita deve ser trabalhada com as crianças, considerando o nível de desenvolvimento e aprendizagem em que elas se encontram. Ou seja, diferente do que acontece nas escolas, não é a idade cronológica da criança que vai ser o principal fator que deve determinar se já é o momento de começar a ensinar a linguagem escrita, e sim o nível de desenvolvimento dos alunos.

Diante desse pressuposto, podemos afirmar que as duas professoras que participaram da pesquisa concordavam com a teoria de Vygotsky. A professora “B” acreditava que a linguagem escrita devia ser ensinada na educação infantil, porque as crianças que ela trabalhava já tinham pré-requisitos. Já a professora “A” demonstrava ter certo conflito, porque aprendeu por meio de cursos de formação continuada que não devia ensinar a linguagem escrita na educação infantil. Mas, ela sentia necessidade e por isso procurava trabalhar, tendo o cuidado de a criança não ter perdas e sim ganhos significativos.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que se numa turma a maioria das crianças já vem com um ritmo considerável de desenvolvimento, se já está a tempo fazendo parte daquele ambiente escolar e se demonstram curiosidade e condições para começar aprender a escrever, significa que é importante considerar as condições dos alunos e iniciar o processo de escrita. Se outra turma, com a mesma faixa etária, não teve ainda acesso a escolaridade, se não tem algumas noções básicas que são importantes para aprender a escrever, significa que é necessário desenvolver outras habilidades primeiramente, e quando atingir um nível mais

elevado de desenvolvimento e aprendizagem, é que se deve iniciar o processo de linguagem escrita.

Durante o processo de análise e discussão dos dados, percebemos que os resultados da pesquisa de campo estavam relacionados com a abordagem teórica, porque ao perceber a realidade das crianças, as professoras procuravam organizar a sua prática considerando o nível de desenvolvimento proximal da turma, inclusive tendo que fazer adequações quando percebiam que alguns alunos estavam defasados, conforme foi relatado pela Professora "A".

O que também chamou a atenção foi fato de as professoras trabalharem com a linguagem escrita na educação infantil, embora talvez não fosse a forma mais adequada (também é difícil afirmar qual é a forma correta). O importante é que cada profissional realizava o seu trabalho de acordo com o que entendia que era melhor para os seus alunos, mesmo tendo que, às vezes, agir de forma contrária ao que aprenderam no seu processo de formação docente.

Por fim, entendemos que é importante que haja novas pesquisas sobre essa temática, a partir de outras abordagens teóricas, para oferecer maiores contribuições tanto aos professores que atuam na educação infantil, quanto às crianças que devem ser vistas como sujeitos de todo o processo de ensino da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões. Sobre o trabalho de campo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115,, mar./ 2002, p. 139-154. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

GOMES, B. M.G.M. **Reflexão Teoria Sobre a Linguagem Escrita em Vygotsky**. São Paulo: mar 2012. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/reflexao-teorica-sobre-a-linguagem-escrita-em-vygotsky/85375/>>. Acesso: em 17 ago. 2016.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**: Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

QUEIROZ, D.T. Observação Participante na Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: Conceitos e Aplicações na Área da Saúde. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>>. Acesso em 14 out. 2016.

REGO.T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórica cultural da educação**: Petrópolis, RJ: Vozes,1995.

VYGOTSKY,L.S. **A formação social da mente**: São Paulo, Martins Fontes, 1984.

Análise de Perfil e da Autoeficácia na Escolha Profissional: Uma Análise em Instituição de Ensino Superior Privada

Luccas Santin Padilha¹, Domingos Luiz Palma², Eliane Saete Filippim³

¹Graduado em Psicologia (Unoesc Chapecó, 2015), Mestrando em administração (Unoesc Chapecó, 2016)
luccas_santin@hotmail.com

²Graduado em Psicologia (PUC-RS, 1992), Mestre em Psicologia Social e da Personalidade (PUC-RS, 2001).
domingos@uceff.edu.br;

³Pós-doutora em Administração Pública e Governo (EAESP/FGV/SP, 2009). Doutora em Engenharia de Produção e Sistemas (UFSC, 2005) - eliane.filippim@unoesc.edu.br

Recebido em 16 de junho de 2016; Aceito em 14 de dezembro de 2016.

Resumo

No ensino superior a situação da escolha profissional ainda é um dilema, pois o jovem, no processo de escolha profissional, sofre influências sociais e muitas vezes não tem clareza sobre suas possibilidades. Compreender os conceitos de autoeficácia na escolha profissional permite que entendamos uma variável psicológica, determinante à escolha profissional, e como se pode melhorar o desenvolvimento dos estudantes do ensino superior por meio dela. O artigo relata os resultados de pesquisa realizada com estudantes dos cursos de engenharia mecânica e de arquitetura e urbanismo, cujo objetivo foi identificar a autoeficácia na escolha da profissão em uma instituição de ensino superior privada do Oeste de Santa Catarina. Trata-se de uma análise em instituição de ensino superior privada, caracterizado como pesquisa quantitativa e descritiva. Foram ouvidos 40 estudantes ingressantes no segundo semestre de 2015, sendo 18 em arquitetura e urbanismo e 22 de engenharia mecânica. Os sujeitos desta pesquisa foram escolhidos por critérios de conveniência e acessibilidade. Quanto às ferramentas de coleta de dados, foram utilizados dois testes psicométricos a Escala de Autoeficácia para a Escolha Profissional (EAE-EP) e o Questionário de Avaliação Tipológica (QUATI). A análise e interpretação dos dados, ocorreu de acordo com o manual de interpretação de cada teste, de forma estatística e qualitativa. Por meio deste estudo foi possível identificar as variáveis relacionadas à autoeficácia e ao perfil do aluno ingressante, buscando analisar cada estudante, caracterizando suas dificuldades e prevenindo futuras evasões durante o processo de desenvolvimento acadêmico, por meio de ferramentas da área da psicologia. Em paralelo, o estudo contribui para a área da educação, administração e da psicologia.

Palavras-chave: IES. Evasão no ensino superior. Testes psicológicos. QUATI. EAE-EP.

Abstract

In higher education the situation of the professional choice is still a dilemma, because the young, the professional choice process, suffer social influences and often has no clarity about its possibilities. Understand the self-efficacy of concepts in professional choice allows us to understand a psychological variable, determining the professional choice and how to improve the development of higher education students through it. The article reports the results of research conducted with students of mechanical engineering courses and architecture and urbanism, aimed to identify the self-efficacy in choice of profession in a private higher education institution in the West of Santa Catarina. This is a review in private higher education institution, characterized as quantitative and descriptive research. 40 freshmen students were heard in the second half of 2015, 18 in architecture and urbanism and 22 mechanical engineering. The subjects were chosen by criteria of convenience and accessibility. As for the data collection tools, we used two psychometric tests the Self-efficacy Scale for Professional Choice - EAE-EP and Typological Assessment Questionnaire - QUATI. The analysis and interpretation of data, took place according to the interpretation of each test manual, statistical and qualitative. Through this study it was possible to identify the variables related to self-efficacy and profile of new students, trying to analyze each student, characterizing their difficulties and prevent future evasions during the academic development process, through the psychology area tools. In parallel, the study contributes to the field of education, administration and psychology.

Keywords: IES. Evasion in higher education. Psychological tests. QUATI. EAE-EP.

1 INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) estão em constante processo de mudança, por consequência o comportamento e as atitudes dos acadêmicos sofrem alterações. Essas alterações podem ser caracterizadas como mudanças de valores, crenças pessoais, culturais, autoestima, motivação, autorregulação e autoeficácia, todas, relacionadas a uma nova visão do mundo frente a uma decisão significativa no seu processo evolutivo, a escolha profissional (RAPPAPORT, 1998).

No ensino superior a situação da escolha profissional ainda é um paradigma e segundo Soares (2002), o jovem que escolherá sua profissão sofre influências do ambiente familiar, social, dos amigos e da escola. Desta forma, muitas vezes não tem clareza de sua preferência ou não conhece a si mesmo, dificultando a escolha assertiva da profissão.

Sendo assim, compreender os conceitos de autoeficácia na escolha profissional permite que entendamos uma variável psicológica determinante à escolha profissional, ainda suas dificuldades, anseios e desejos e como pode-se melhorar o desenvolvimento dos acadêmicos no ensino superior através dela (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Desta maneira, é necessário encontrar possibilidades para reter os acadêmicos nas instituições de ensino superior, seja por meio de processos de desenvolvimento acadêmico ou do conhecimento destes sobre a organização que escolheram. proporcionando autoconhecimento sobre suas competências e pontos a serem desenvolvidos e melhorando suas habilidades para o alcance de maior produtividade no decorrer da graduação (SILVA FILHO et. al., 2007).

Uma das decisões mais importantes na vida de uma pessoa talvez seja escolher uma profissão. Atualmente a sociedade valoriza a pessoa pelo que ela exerce e a identidade pessoal muitas vezes está ligada a profissão. A questão é: os jovens que ingressam no ensino superior têm a clareza de qual profissão escolheram?

Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo foi identificar o grau de autoeficácia na escolha profissional de acadêmicos ingressantes em uma instituição de ensino superior particular localizada em Chapecó/SC. Os objetivos específicos foram analisar os tipos psicológicos dos acadêmicos e comparar o grau da autoeficácia da escolha profissional com os tipos psicológicos dos acadêmicos ingressantes.

Através deste estudo foram adquiridos dados estatísticos sobre a problemática em questão, através do referencial teórico que trata dos temas evasão no ensino superior no Brasil, autoeficácia e a teoria social cognitiva e tipos psicológicos de Jung. Em paralelo, o estudo contribui para a área da educação, administração e da psicologia, possibilitando a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento em prol do controle de evasão no ensino superior, através de ferramentas da área da psicologia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para contextualização, inicialmente serão apresentados os principais conceitos sobre o ensino superior no Brasil em relação à evasão, abordando as principais variáveis e causas. Na sequência serão discutidas as abordagens teórico-metodológicas, Teoria Social Cognitiva – TSC, com ênfase na autoeficácia, e suas aplicações e por fim os tipos psicológicos e a abordagem Junguiana.

2.1 A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Sobre as instituições universitárias do mundo contemporâneo é necessário entender que a evasão dos estudantes é um fenômeno muito complexo, sendo entusiasmado por diversas variáveis, as quais despertam a necessidade de desenvolver estudos e análises sobre o tema (MEC, 1996).

Lobo (2012) indica que a evasão acarreta na perda social, recursos e tempo de todos os envolvidos no processo de ensino da sua localidade. Entende-se que toda IES tem a intenção de promover o melhor trabalho com os professores frente a seus alunos. Todavia, a evasão nem sempre é influenciada por aspectos profissionais, pois a capacitação não é somente função da educação superior.

Para o MEC (1996) as maiores preocupações das IES são qualificar e garantir boa formação aos estudantes para a inserção no mercado de trabalho. Desta forma é importante conhecer a realidade do ensino superior, os aspectos que geram a evasão, o desempenho dos alunos e os resultados dos sistemas educacionais atuais.

De acordo com Costa (1991) a evasão é a saída do estudante da faculdade/universidade ou de um de seus cursos, de forma definitiva ou temporária, por qualquer motivo, econômico, financeiro ou social. Souza (1999) caracteriza a evasão no ensino superior como uma problemática real e complexa, por isso torna-se necessário identificar as causas, os fatores e os tipos de evasão.

Neste sentido, Bordas (1996) e MEC (1996) classificam três diferentes tipos de evasão, o primeiro é caracterizado pela evasão do curso, que acontece quando o acadêmico se desliga do curso de ensino superior por abandono, desistência, transferência e exclusão por norma institucional, mas permanece na mesma instituição de ensino escolar. No segundo tipo a evasão da instituição pode ocorrer pela falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso, baixo nível de didática pedagógica, cultura institucional de desvalorização da docência e estrutura insuficiente de apoio ao ensino. O último se refere à evasão do sistema por fatores externos às instituições, como o mercado de trabalho, reconhecimento social na carreira escolhida, conjuntura econômica, desvalorização da profissão, dificuldade de atualizar-se perante as evoluções tecnológicas, econômicas e sociais da contemporaneidade e políticas governamentais.

Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) destacam o estudo de evasão no ensino superior brasileiro como um tema relevante, mas de pequeno interesse em pesquisa. Alguns estudos apontam que as principais causas da evasão estão relacionadas à situação econômico-financeira, pela falta de perspectiva profissional, horário de trabalho incompatível com o horário de estudo, desemprego e problemas financeiros em geral.

Para os autores, Schargel e Smink (2002), elencam cinco possíveis causas da evasão no ensino superior, sendo elas: a psicológica (condições individuais como imaturidade, rebeldia, entre outras), as sociológicas (que devem ser consideradas as relações), as organizacionais (considera a inter-relação entre o aluno e os fatores organizacionais) e as econômicas (que consideram os custos e benefícios ligados a decisão).

Gaioso (2006), ao entrevistar diretores e estudantes, apontou alguns aspectos de possíveis causas de evasão: falta de orientação vocacional e desconhecimento da metodologia do curso; deficiência da educação básica; busca de herança profissional e imaturidade; mudança de endereço; problemas financeiros; horário de trabalho incompatível com o de estudo; concorrência entre as IES privadas; reprovações sucessivas; falta de perspectiva de trabalho; ausência de laços afetivos com a universidade; falta de referencial na família; entrar na faculdade por imposição; e casamento não planejados/nascimento de filhos. Neste estudo em específico, o autor aponta que existe uma escassez de referencial teórico e que a evasão é pouco abordada por IES privadas.

No mesmo viés, Ribeiro (2005) aponta que a evasão está relacionada a questões financeiras, educacionais e principalmente déficit do aluno que vem de um ensino médio precário comparado ao ensino da

universidade e pela falta de dedicação do aluno que trabalha e estuda ao mesmo tempo, não conseguindo conciliá-los. A relação do ensino regular no processo de escolha profissional também é destacada por Moraes e Theóphilo (2006), e a falta de orientação e preparação para o aluno do ensino regular na escolha profissional, pode afetar significativamente na evasão no ensino superior.

Portanto, o tema evasão no ensino superior retrata a dificuldade em compreender as variáveis e as circunstâncias que influenciam o acadêmico a evadir-se. Seja pela dificuldade econômica, psicológica, social, cultural ou pela combinação de fatores, o estudo da evasão é amplo. Nesse estudo buscamos associar dois testes psicológicos com duas abordagens teórico-metodológicas distintas buscando compreender se existe uma relação entre a autoeficácia na escolha profissional apoiada pela Teoria social cognitiva e os tipos psicológicos descritos por Carl Jung, apoiada pela Psicologia Analítica.

2.2 TEORIA SOCIAL COGNITIVA – AUTOEFICÁCIA

A Teoria da Aprendizagem Social (TSC) busca estudar o comportamento humano quando este está inserido no contexto social, valorizando os processos cognitivos do indivíduo. O homem não é totalmente influenciado pelo meio, pois suas reações e estímulos são auto ativados e na TSC o homem não é visto como um ser passivo dominado pelas ações ambientais, mas sim como um ser influente em todos os processos (BANDURA, 1989).

O comportamento não precisa ser reforçado para ser aprendido ou adquirido, o homem aprende e adquire experiências observando as consequências dentro do seu ambiente, assim como as vivências das pessoas com os quais convive. Autoeficácia é um conceito central da TSC que é definida como a crença do indivíduo nas suas capacidades de reunir recursos cognitivos, motivacionais, afetivos e comportamentais necessários para alcançar um objetivo, lidar com uma determinada situação ou desempenhar uma tarefa (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

A autoeficácia baseia-se na percepção de competência, é prospectiva, relacionada à ação e dependente da situação/domínio/tarefa específicos. Isso significa que o mesmo indivíduo pode apresentar uma percepção de autoeficácia elevada para desempenhar uma dada tarefa como, por exemplo, resolver um problema de álgebra, mas não para outra (CHEN; GULLY; EDEN, 2001).

Bandura (1989) afirma que as crenças de autoeficácia são demonstradas por meio da confiança do indivíduo em realizar ações. De acordo com o autor, as crenças de autoeficácia são de grande importância no que diz respeito às escolhas realizadas pelas pessoas, pois elas são construídas com base nas expectativas de resultado. Além disso, a maneira de pensar de uma pessoa pode ser influenciada pela autoeficácia, pois os indivíduos podem desenvolver pensamentos pessimistas ou otimistas diante de determinados objetivos.

Para Pajares e Olaz (2008), as mais diversas áreas de conhecimento têm se apropriado do construto “autoeficácia” com o propósito de explicar o comportamento humano em diferentes contextos, desta forma, as pesquisas sobre autoeficácia são encontradas em diferentes áreas de estudo, quais sejam saúde, educação, trabalho e esporte.

Na educação não é diferente, no caso de determinada pessoa portadora de fortes crenças de autoeficácia para realizar um empreendimento específico, como estudar engenharia por exemplo, pode ocorrer que ela não procure efetivamente realizar os estudos, devido a não possuir habilidades em ciências exatas, em razão da falta de incentivos, ou então, por não ter tido nenhuma chance para isso (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

A autoeficácia acadêmica é compreendida como a crença do estudante sobre sua capacidade de organizar e de executar cursos de ações necessários para certas realizações de natureza intelectual e associadas à aprendizagem (BANDURA, 1989). Estudantes com autoeficácia mais elevada tendem a escolher tarefas desafiadoras, persistem mais diante das dificuldades, apresentam maior esforço visando à realização da tarefa, o que demonstra sua vinculação com a motivação (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

A escolha do teste EAE-EP justifica-se pelo número de estudos já realizados sobre a autoeficácia na escolha profissional (BETZ, 2007; BETZ; HACKETT, 2006; LENT, 2005; OWRE, 2005). Outra razão é que os estudos da autoeficácia buscam explicar de forma mais completa os fenômenos pertencentes ao campo do desenvolvimento vocacional, integrando conceitos e teorias da área vocacional com conceitos da teoria social cognitiva (OURIQUE; TEIXEIRA, 2012).

Portanto, é possível compreender que as crenças da autoeficácia constituem-se na influência do comportamento humano, onde delimitaram as estratégias para seguir um objetivo, seja escolhendo as atividades que exercerá ou não, influenciando diretamente na decisão. Este é um dos propósitos da TSC, descrever e explicar os fenômenos da autoeficácia no comportamento humano.

2.3 TIPOS PSICÓLOGICOS - ABORDAGEM JUNGIANA

Em 1921, Carl Gustav Jung, psicólogo e psiquiatra suíço, dissidente da Psicanálise e fundador da Psicologia Analítica publicou o livro “tipos psicológicos”, em que traçou um quadro teórico sobre os tipos de personalidade, trazendo importantes elementos para a compreensão da psicologia (YOUNG-EISENDRATH, 2002).

Dentre os elementos, constatou que os seres humanos, de um modo geral, se classificam em quatro tipos principais: pensamento, sentimento, sensação e intuição. Estes quatro tipos se subdividem em duas classes: racional (ou julgamento) e irracional (ou perceptivas). Na classe racional temos os tipos pensamento e sentimento e, na classe irracional, sensação e intuição. Esta classificação pode chegar a oito tipos diferentes, levando em consideração que cada um deles pode assumir uma das duas atitudes da personalidade, introvertida ou extrovertida (MORAES, 2001).

Na percepção de Jung (1991), as tipologias serviam como um instrumento crítico para o pesquisador que precisa de parâmetros definidos, porém alertava para o fato que os tipos são tendências naturais dos indivíduos e que as atitudes podem mesclar-se em determinadas situações. Jung (1991) não pretendia classificar os indivíduos em categorias rígidas, em tipologias fechadas, mas traçar um norte de orientação para uma observação primeira sobre as tendências individuais e também a possibilidade do tipo poder mudar ao longo da vida.

Dentre os instrumentos baseados no modelo Junguiano, pode-se destacar a Myers - Briggs Type Indicator (MBTI), padronizado em 1962, buscando compreender modo como as funções da consciência interagem com os aspectos psicodinâmicos do modelo tipológico. O modelo proposto pelo MBTI encontra grande aceitação entre psicólogos em diversos países, inclusive no Brasil, sendo utilizado em diversas áreas das ciências humanas, por apresentar tipologias específicas e que descrevem características de um indivíduo principalmente na área de Psicologia Organizacional, Educacional e Clínica (YOUNG-EISENDRATH, 2002).

No Brasil, Zacarias (1999), desenvolveu o Questionário de Avaliação Tipológica (QUATI). Este estudo apresenta uma escala de avaliação em formas, sendo elas autoavaliação e heteroavaliação, definindo três dimensões subjacentes como caracteriza Jung (1991), extroversão-introversão, intuição-sensação e pensamento-sentimento. Moraes (2001) destaca que é necessário evidenciar a validade de construto para aceitação de um teste como medida de um traço particular. Para a determinação de sua validade de critério, é

preciso verificar se o instrumento se correlaciona com medidas externas compatíveis, obtidas por diferentes métodos, daquilo que o instrumento pretende medir, neste caso os tipos psicológicos.

Em relação à escolha do teste psicológico QUATI reflete nos estudos de orientação vocacional com base nos tipos psicológicos e a contribuição para o autoconhecimento na escolha da profissão (LEVENFUS, 1997; LEVENFUS; NUNES, 2002; SOARES, 2002; MORAES, 2001; PAJARES; OLAZ, 2008). Os resultados apontados nas pesquisas mostram um índice significativo de validade, contemplando uma relação assertiva com o tipo psicológico e a escolha profissional.

Desta forma, a pesquisa busca analisar os resultados dos tipos psicológicos (QUATI) e correlacionar com a autoeficácia (EAE-EP) analisando se existe uma relação entre as duas teorias teórico-metodológicas, em relação aos tipos psicológicos e a autoeficácia na escolha profissional.

3 METODOLOGIA

Conforme o objetivo geral previamente apresentado, o método adotado neste trabalho constitui-se por uma pesquisa do tipo explicativa. Usualmente, esse tipo de pesquisa é utilizado para explicar a razão, o porquê dos fenômenos ou variáveis aprofundando o conhecimento da realidade estudada (GIL, 2008).

O delineamento da pesquisa é caracterizado como experimental, como enuncia Lakatos, e Marconi (2007), visa estabelecer relações de causa-efeito em condições ideais de pesquisa, ou seja, com controle e manipulação das variáveis, buscando compreender um fenômeno intrínseco dos sujeitos investigados.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o teste psicométrico. Segundo Arzeno (1995, p. 37), “são aqueles que fazem uso da medida matemática para avaliar o sujeito. Os resultados originam um cálculo e o resultado é comparado com os escores gerais da população”. Desta forma buscou-se compreender o perfil do grupo atual, suas habilidades, competências, e ainda suas dificuldades e fraquezas a fim de alcançar resultados fidedignos sobre o grau de autoeficácia e o perfil da escolha profissional.

O primeiro teste aplicado foi o Questionário de Avaliação Tipológica (QUATI), cujo objetivo principal é compreender o perfil do grupo pesquisado. Segundo Zacharias (2003) o questionário, baseado no modelo Junguiano de tipologia, busca definir estilos cognitivos e de comportamento individual, classificando semelhanças e diferenças em determinados grupos. O segundo teste psicométrico, Escala de Autoeficácia para a Escolha Profissional (EAE-EP), é um instrumento de avaliação psicológica, cujo objetivo é avaliar as crenças de pessoas na própria capacidade de se engajar em tarefas relativas à escolha profissional (AMBIEL, 2014).

A interpretação dos testes psicométricos ocorreu de acordo com o manual de interpretação de cada teste (QUATI e EAE-EP). Sendo assim, buscaram-se correlacionar os testes acima citados, de forma que se compreenda melhor o perfil do acadêmico ingressante e a sua relação com a autoeficácia. A utilização dos manuais torna-se necessária para manter os resultados fidedignos.

A amostra desta pesquisa caracteriza-se por 40 acadêmicos ingressantes no segundo semestre de 2015, nos cursos de Engenharia Mecânica e Arquitetura e Urbanismo, sendo 22 e 18, respectivamente, de uma instituição de ensino superior privada de Chapecó, estado de Santa Catarina. De acordo com Levin (1985, p. 19) “[...] o pesquisador estuda apenas uma amostra (número menor de sujeitos), buscando o processo de generalização dos dados, em prol de um resultado fidedigno”.

Para constar, todos participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) autorizando a divulgação dos resultados da pesquisa.

Referente à técnica de análise e interpretação dos dados foi utilizada uma abordagem quantitativa que prevê “[...]a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar explicitar sua influência sobre outras variáveis, mediante análise de frequência de incidências e correlações estatísticas” (CHIZZOTTI, 2001, p. 52). A pesquisa mostra-se também de forma qualitativa, relacionando as variáveis de avaliação, como a autoeficácia, os tipos psicológicos e seus desdobramentos, ressaltando uma visão ampla do público pesquisado.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico será apresentado o processo de coleta de dados das informações extraídas por meio das aplicações dos testes psicométricos. As coletas de dados foram realizadas em dois momentos, o primeiro momento com os acadêmicos ingressantes do curso de Arquitetura e Urbanismo, no dia 13 de agosto de 2015 e, no segundo momento, com os acadêmicos do curso de Engenharia Mecânica, no dia 20 de agosto de 2015. Os testes foram aplicados em grupo, todos no mesmo dia, em sala, por dois profissionais psicólogos habilitados.

4.1 ANÁLISE DE DADOS CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

No primeiro momento, a aplicação dos testes QUATI e EAE-EP foram realizadas com os acadêmicos de Arquitetura e Urbanismo. Os sujeitos foram informados que os resultados seriam utilizados para pesquisa e participaram voluntariamente assinando o TCLE. Foram pesquisados acadêmicos com idades variando de 17 a 33 anos, destes 17 acadêmicos, representando 94,44%, entre 17-24 anos, sendo 14 sujeitos do gênero feminino e 4 do gênero masculino, com uma média de idade de 20,50 anos, com um desvio padrão de 4,73, conforme pode-se observar na Tabela 01.

Tabela 01 - Dados referentes ao curso de Arquitetura e Urbanismo

DADOS ARQUITETURA E URBANISMO	PARTICIPANTES		%
IDADE	17-24 anos	17	94,44%
	24 ou mais	1	5,56%
GENERO	MASCULINO	4	22,22%
	FEMININO	14	77,78%
MÉDIA DE IDADE	20,5		
DESVIO DE PADRÃO	4,73		

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Observando os resultados obtidos no QUATI, o grupo demonstra características significativas para a avaliação do perfil do grupo no que diz respeito à função principal e a função auxiliar, porém no quesito geral atitude (introvertido – I ou extrovertido - E), os dados mostram que 44,44% (8 acadêmicos) detêm o foco de atenção introvertido. Segundo Zacharias (2003, p. 13) “[...] orientam-se por fatores subjetivos. Preferem centrar sua atenção na impressão causada por esses fatos, a tendência a focar a atenção no mundo interno”. Os dados mostram ainda que 55,56% (10 acadêmicos) do grupo detêm o foco de atenção extrovertido, segundo Zacharias (2003, p. 13) “[...] orientam-se por fatores externos, para o que é objetivado, a tendência a focar a atenção no mundo externo dos fatos”, mostrando uma diferença mínima entre o fator geral de atitude, representado pelo Gráfico 01.

Gráfico 01 - Dados referentes à análise do QUATI do curso de Arquitetura e Urbanismo



Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

De acordo com Campos (2005), grande parte dos universitários participantes de diferentes cursos de graduação apresentou como atitude predominante a extroversão, como função principal o sentimento e como função auxiliar a sensação. Neste caso, o estudo confirma os resultados de Campos (2005), que as atitudes e funções encontradas nos universitários relacionam-se com o curso escolhido, pois, junto com as habilidades e requisitos que uma profissão exige.

No que se refere à função Principal, o grupo divide-se em quatro funções Sentimento - St (44,44%), Sensação - Ss (27,78%), Intuição - In (16,67%) e Pensamento - Ps (11,11%). Com isso,, a recepção das informações concentra-se em St (44,44%), que segundo Zacharias (2003, p. 33) “[...] tende a tomar decisões com base em seus próprios valores pessoais e mesmo que estas decisões não tenham lógica e objetividade, sempre vai levar em conta os próprios valores e os valores das outras pessoas, à voltadas as relações interpessoais”, e Ss (27,78%) “[...] parte da percepção transmitida pelos órgãos sensoriais, preferem dedicar-se a algo concreto, vivendo o presente intensamente sem perspectivas de mudança futura, tendem a aceitar as coisas como lhes parecem ser” (ZACHARIAS, 2003, p. 16).

O grupo amostral do curso de Arquitetura e Urbanismo analisado no teste EAE-EP demonstram características significativas para a avaliação do perfil do grupo no que diz respeito à autoeficácia para a autoavaliação, 66,67% dos avaliados mostram ter dificuldade em reconhecer seus interesses e habilidades. No segundo fator, autoeficácia para coleta de informações ocupacionais, o grupo pesquisado apresentou 53,33%, que representa um escore médio, mostrando o quanto acreditam ser capaz de realizar ações para conhecer melhor as profissões por diversos meios, de forma organizada e efetiva. No terceiro fator, autoeficácia para busca de informações profissionais práticas, o grupo apresentou 60%, mostrando dificuldades na busca de informações práticas sobre a profissão. No quarto fator, autoeficácia para o planejamento de futuro o grupo, apresentou uma pontuação média 73,33%, o que mostra que o grupo considera questões relativas à futura formação, com ênfase em questões financeiras (AMBIEL, 2014). Podem ser observados na Tabela 02.

Tabela 02 - Dados referentes à análise EAE-EP Arquitetura e Urbanismo

ARQUITETURA E URBANISMO	NÚMERO DE SUJEITOS			%		
	BAIXA	MÉDIA	ALTA	BAIXA	MÉDIA	ALTA
AUTO AVALIAÇÃO	10	7	1	66,67%	46,67%	5,57%
COLETA DE INFORMAÇÕES OCUPACIONAIS	8	8	2	53,33%	53,33%	11,33%
BUSCA DE INFORMAÇÕES PRÁTICAS	9	8	1	60,00%	53,33%	5,57%
PLANEJAMENTO DE FUTURO	6	11	1	40,00%	71,11%	5,57%
ESCORE GERAL	10	7	1	66,67%	46,67%	5,57%

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Conforme a Tabela 02, o escore geral 66,67% representa uma pontuação baixa em relação à autoeficácia na escolha da profissão, mostrando baixos níveis de crenças na própria capacidade para se engajar em tarefas relacionadas à escolha profissional, de forma geral (AMBIEL; NORONHA, 2012).

Na pesquisa de Gerk e Cunha (2006), o estudante que se percebe autoeficaz academicamente, percebe-se, também, capaz de autorregular suas ações, organizar e executar ações necessárias para adequar as suas relações sociais e interpessoais. Conforme apresentado na Tabela 02, os acadêmicos pesquisados que possuem maiores escores em autoeficácia, percebem-se um maior engajamento nas atividades acadêmicas.

4.2 ANÁLISE DE DADOS CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA

Referente aos acadêmicos analisados do curso de Engenharia Mecânica, as idades variam de 17 a 27 anos, destes 20 representando 90,91% entre 17-24 anos, sendo 20 sujeitos do gênero masculino e 2 sujeitos do gênero feminino, com uma média de idade de 20,38 anos com um desvio padrão de 3,89, conforme pode-se observar na Tabela 03.

Tabela 03 - Dados referentes à Engenharia Mecânica

DADOS ENGENHARIA MECÂNICA	PARTICIPANTES		%
IDADE	17-24 anos	20	91%
	24 ou mais	2	9%
GENERO	MASCULINO	19	86%
	FEMININO	2	9%
MÉDIA DE IDADE	20,38		
DESVIO DE PADRÃO	3,89		

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

No teste QUATI o grupo mostrou características significativas para a avaliação do perfil do grupo. No que diz respeito ao quesito geral atitude (I ou E), os dados mostram 81,82% (18 acadêmicos) do grupo detém o foco de atenção extrovertido mostrando uma diferença significativa entre o fator geral de atitude. Referente à função Principal e à função auxiliar, o grupo divide-se em quatro funções Ps (36,36%), St (31,82%), Ss (22,73%) e In (9,09%), mostrando a função principal como o Ps, que segundo Zacharias (2003, p. 39) “tende a tomar decisões em padrões universais e coerentes, em vez de valores pessoais, é voltado para a razão, mostra-se organizado e lógico, inclui em sua avaliação os prós e os contras e busca padrão objetivo da verdade”, e a função auxiliar a Ss, representado pelo Gráfico 02.

Gráfico 02 - Dados referentes à análise do QUATI do curso de Engenharia Mecânica



Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Referente ao teste EAE-EP, o grupo mostra características significativas para a avaliação do perfil do grupo no que diz respeito à autoeficácia para a autoavaliação, na qual 54,55% dos avaliados obtiveram escore considerado médio em reconhecer seus interesses e habilidades. No segundo fator autoeficácia para coleta de informações ocupacionais, o grupo pesquisado apresentou 40,91%, o que representa um escore baixo, mostrando dificuldades na coleta de informações sobre a profissão escolhida. No terceiro fator Autoeficácia para busca de informações profissionais práticas, o grupo apresentou 50%, escore considerado médio mostrando capacidade em busca de informações práticas sobre a profissão. No quarto fator Autoeficácia para o planejamento de futuro, o grupo apresentou uma pontuação média 68,18%, que mostra que o grupo considera questões relativas a futura formação, com ênfase em questões financeiras. Podem ser observados na Tabela 04 (AMBIEL, 2014).

Tabela 04 - Dados referentes à análise EAE-EP do curso de Engenharia Mecânica

ENGENHARIA MECÂNICA	NÚMERO DE SUJEITOS			%		
	BAIXA	MEDIA	ALTA	BAIXA	MEDIA	ALTA
AUTO AVALIAÇÃO	6	12	4	27,27%	54,55%	18,18%
COLETA DE INFORMAÇÕES OCUPACIONAIS	9	9	4	40,91%	40,91%	18,18%
BUSCA DE INFORMAÇÕES PRÁTICAS	5	11	2	22,73%	50,00%	9,09%
PLANEJAMENTO DE FUTURO	1	15	5	4,55%	68,18%	22,73%
ESCORE GERAL	6	15	1	27,27%	68,18%	4,55%

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Conforme apresentado na Tabela 04, o escore geral de 68,18% apresenta uma pontuação média em relação à autoeficácia na escolha da profissão, apresentando alternância entre crenças fortes e fracas para se engajar em tarefas relacionadas à escolha profissional, de forma geral (AMBIEL; NORONHA, 2012).

As pesquisas de Soares et al. (2013) incluem a variável autoeficácia como importante no encorajamento do estudante para se adaptar ao Ensino Superior e conseqüentemente seguir em busca de sua formação profissional. Os dados obtidos com o teste EAE-EP possibilitam compreender os fatores relacionados a profissão e engajamento.

4.3 A CORRELAÇÃO ENTRE OS TESTES EAE-EP E QUATI

Neste tópico será apresentada a correlação entre os dois testes psicométricos utilizados nesta pesquisa, sendo que os critérios para avaliação do perfil foram pré-estabelecidos pelo manual do teste QUATI, e as variáveis utilizadas foram: 1) perfil ideal: caracterizadas pelas atividades profissionais associadas ao resultado do teste, ex. arquiteto ou engenheiro mecânico; 2) perfil compatível: caracterizadas pelas atividades profissionais associadas ao resultado do teste, não consideradas como ideal, porém com atividades associativas da profissão, ex. desenhista, matemático, projetista, eletricitista, eletrotécnico e ciências exatas; 3) perfil incompatível: caracterizadas pelas atividades profissionais associadas ao resultado do teste, porém sem nenhuma ligação com a profissão escolhida, seja ela Arquitetura e Urbanismo ou Engenharia Mecânica (ZACHARIAS, 2003).

No curso de Arquitetura e Urbanismo as palavras chave para definir o perfil ideal foram arquiteto ou urbanista, para delimitar o perfil compatível foram consideradas as palavras: editor, desenhista, projetista e engenheiro, considerando o perfil incompatível como nenhuma das palavras correlacionadas anteriormente. Pode-se observar na Tabela 05.

Tabela 05 - Correlação QUATI versus EAE-EP do curso de Arquitetura e Urbanismo

	CORRELAÇÃO ENTRE OS TESTES								
	ATIVIDADE E FUNÇÃO PRINCIPAL - QUATI				Escore geral EAE-EP				
	Perfil	In	Sujeitos	%	BAIXO	MÉDIO	ALTO		
Perfil INCOMPATÍVEL	I	In	2	11,11%	2	0	0		
	I	Pa	2	11,11%	1	1	0		
	Total				4	22,22%	3	1	0
	representatividade				75,00%	75,00%	0,00%		
Perfil IDEAL	I	Pa	2	11,11%	0	1	1		
	I	St	2	11,11%	0	2	0		
	Total				4	22,22%	3	1	
	representatividade				0,00%	75,00%	25,00%		
Perfil COMPATÍVEL	I	In	1	5,56%	0	1	0		
	I	St	4	18,87%	2	1	0		
	E	Pa	0	0,00%	0	0	0		
	E	St	0	0,00%	5	1	0		
	Total				10	55,56%	7	3	
	representatividade				70,00%	80,00%	0,00%		

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Conforme a Tabela 05, pode-se observar que o perfil incompatível é caracterizado por 4 sujeitos, sendo 22,22% do total de avaliados. Destes, 75% mostram escore baixo no que diz respeito a autoeficácia na escolha profissional, ou seja, os mesmos não tem conhecimento sobre o curso no qual escolheram, ainda mostram dificuldades em buscar informações e de engajar-se nas atividades da profissão escolhida. O perfil ideal, é caracterizado por 4 sujeitos, representando 22,22% do total e destes 75% mostraram capacidade média no que diz respeito a autoeficácia na escolha profissional, o que significa que os mesmos tiveram uma facilidade em coletar informações sobre a profissão, áreas de atuação e mercado de trabalho. Já o perfil compatível, representado por 10 sujeitos, destes totalizando a amostra com 55,56%, mostra escores baixos no que diz respeito à autoeficácia na escolha profissional, ou seja, os mesmos possuem dificuldades em coletar informações sobre as atividades, áreas de atuação e mercado de trabalho. Ainda mostra um despreparo na escolha do curso desejado, ainda que compatível (AMBIEL, 2014).

No curso de Engenharia Mecânica as palavras chave para definir o perfil ideal foram engenheiro mecânico e engenheiro eletricitista (pela aproximação das áreas de atuação), para delimitar o perfil compatível foram consideradas as palavras: profissões que envolvam ferramentas, ciências exatas, eletrotécnico e desenhista, considerando o perfil incompatível como nenhuma das palavras correlacionadas anteriormente.

Desta forma pode-se observar a correlação entre os testes na Tabela 06.

Tabela 06 - Correlação QUATI versus EAE-EP do curso de Engenharia Mecânica

	CORRELAÇÃO ENTRE OS TESTES							
	ATITUDE X FUNÇÃO PRINCIPAL - QUATI				Escore geral EAE-EP			
	Perfil		sujeitos	%	BAIXO	MEDIO	ALTO	
Perfil INCOMPATÍVEL	E	In	3	36,64%	3	0	0	
	E	Ss	5	61,35%	2	3	0	
	Total			8	90,99%	5	3	0
	representatividade				62,50%	37,50%	0,00%	
Perfil IDEAL	I	Ss	1	25,00%	0	1	0	
	I	Pi	2	50,00%	0	1	1	
	I	St	1	25,00%	0	1	0	
	Total			4	45,45%	0	3	1
	representatividade				0,00%	75,00%	25,00%	
Perfil COMPATÍVEL	I	In	0	0,00%	0	0	0	
	E	Ps	5	50,00%	1	4	0	
	E	St	5	50,00%	0	5	0	
	Total			10	45,45%	1	9	0
	representatividade				10,00%	90,00%	0,00%	

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Conforme a Tabela 06, pode-se observar que o perfil incompatível é caracterizado por 8 sujeitos, sendo 36,36% do total de avaliados. Destes, 62,50% mostram escore baixo no que diz respeito à autoeficácia na escolha profissional, ou seja, os mesmos não têm conhecimento sobre o curso que escolheram e ainda mostram dificuldades em buscar informações e de engajar-se nas atividades da profissão escolhida. O perfil ideal é caracterizado por 4 sujeitos, representando 18,18% do total, destes 75% mostraram capacidade média no que diz respeito a autoeficácia na escolha profissional, ou seja, significa que tiveram maior facilidade em coletar informações sobre a profissão, áreas de atuação e mercado de trabalho. Já o perfil compatível, representado por 10 sujeitos, representando 45,45% do total de avaliados, mostra escore médio no que diz respeito à autoeficácia na escolha profissional, ou seja, que os mesmos apresentam alternância ao coletar informações sobre as atividades, áreas de atuação e mercado de trabalho (AMBIEL, 2014).

Vale destacar que nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), Google acadêmico e Ebscohost Online Research Databases, não foram encontrados artigos que relacionassem os dois testes. Com os dados apresentados é perceptível que existe uma relação entre a os tipos psicológicos de Jung com a autoeficácia. Se analisar o perfil ideal mostra que quanto maior for o índice de autoeficácia maior é a possibilidade de assertividade na escolha da profissão, conseqüentemente na relação com seu tipo psicológico (autoconhecimento). E o inverso também é real, quanto menor é a autoeficácia maior será a dificuldade na escolha profissional afetando diretamente no autoconhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa explicativa e a análise dos dados, os objetivos do trabalho foram alcançados, uma vez que foi possível identificar o grau de autoeficácia no ensino superior dos acadêmicos ingressantes, e comparar a autoeficácia da escolha do curso superior com os tipos psicológicos dos acadêmicos.

Foi constatado que os acadêmicos do curso de Arquitetura e Urbanismo mostraram uma capacidade baixa de autoeficácia na escolha da profissão, caracterizado por 60% do grupo de 18 acadêmicos. Já os

acadêmicos de Engenharia Mecânica mostraram uma capacidade média em relação à escolha da profissão, caracterizado por 68,18% do grupo de 22 acadêmicos, evidenciando uma dificuldade em escolher a profissão e oscilando suas decisões em relação à vida acadêmica (AMBIEL, 2014).

Sobre o perfil, 77,78% dos acadêmicos do curso de Arquitetura e Urbanismo representam um perfil compatível com o curso escolhido, porém alguns mostram dificuldades em coletar informação e conhecer a profissão escolhida. Em relação aos acadêmicos de Engenharia Mecânica, 63,64% mostraram um perfil compatível com a profissão escolhida, o que mostra uma maior facilidade em coletar informação e conhecer a profissão escolhida (ZACHARIAS, 2003).

Outro fator importante mostra que os jovens estão entrando no ensino superior sem o conhecimento real de que curso e/ou profissão escolher. Na correlação entre os testes psicométricos no curso Arquitetura e Urbanismo mais de 70% dos avaliados mostram dificuldade em associar as áreas de atuação, do autocohecimento sobre a profissão, mostrando uma instabilidade frente à permanência no curso escolhido. Na Engenharia Mecânica o grupo mostra-se homogêneo perante autoeficácia na escolha da profissão, tendo menos dificuldade de associar as atividades com a escolha profissional (AMBIEL; NORONHA, 2012).

Os instrumentos escolhidos para esta pesquisa mostram-se úteis para as IES compreenderem o perfil e o nível de engajamento de seus acadêmicos. A abordagem estatística associada à abordagem qualitativa dos testes possibilita visualizar de maneira ampla o perfil do grupo, e gerar possibilidades de planos de ação e melhoria no processo de adaptação do acadêmico, diminuindo os riscos de evasão.

A pesquisa mostrou algumas limitações, primeiro que não houve um acompanhamento posterior a aplicação dos testes, para visualizar efetivamente se houve realmente a evasão dos acadêmicos com perfil incompatível com o curso ou a permanência dos acadêmicos com perfil ideal. O segundo ponto que não foi encontrado artigos que relacionassem o teste EAE-EP com o QUATI, o que dificultou a análise mais profunda sobre a comparação.

De qualquer forma, as IES, sejam elas públicas ou privadas, devem ter consciência do controle da evasão e a retenção de acadêmicos no ensino superior e que as ferramentas psicológicas podem auxiliar no processo de retenção. Como sugestão, a pesquisa poderá ser utilizada em estudos relacionados ao controle de evasão no ensino superior, com vistas ao uso de ferramentas psicológicas no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- AMBIEL, R. A. M. **Escala de Autoeficácia para a escolha profissional (EAE-EP): manual técnico**. 2.ed. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2014.
- AMBIEL, R. A. M.; NORONHA, A. P. P. **Autoeficácia para escolha profissional: teoria, pesquisas e avaliação**. **Psicologia em Pesquisa**, v. 6, n. 2, p.171-178, 31 dez. 2012. Zeppelini Editorial e Comunicação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5327/z198212472012000200010>. Acesso em 25 de janeiro de 2016.
- ARZENO, M. E. G. **Psicodiagnóstico clínico: novas contribuições**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.
- BANDURA, A. **Social cognitive theory**. Greenwich. CT: JAI Press, 1989.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre. Artmed, 2008.
- BETZ, N. E. Career Self-Efficacy: Exemplary Recent Research and Emerging Directions. **Journal Of Career Assessment**, [s.l.], v. 15, n. 4, p.403-422, 1 nov. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/1069072707305759>. Acesso em 15 de setembro de 2016.
- BORDAS, M. C. Diplomação, retenção e evasão nas universidades públicas brasileiras. In: **FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**. Florianópolis. Anais. UFSC, 1996.

- BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. do C. L.; BOGUTCHI; T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso de UFMG. Avaliação: **Revista de rede de avaliação institucional da educação superior**. Campinas, v. 8, n. 3, p. 161-189, 2003.
- CHEN, G.; GULLY, S. M.; EDEN, D **General self-efficacy and self-esteem are distinguishable constructs**. Paper presented at the 60th Annual Meeting of the Academy of Management. Toronto, 2001.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2001.
- COSTA, A. L. da. **Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987**. Porto Alegre. UFRGS, 1991.
- GAIOSO, N. P. de L. da. **O Fenômeno da Evasão Escolar na Educação Superior no Brasil**. Unesco, 2006. Disponível em: www.iesalc.unesco.org/ve/programas/Deserción/Informe. Acesso em 27 de setembro de 2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HAIR, J. F. et al. **Método de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre. Bookman, 2003.
- JUNG, C. G. **Tipos psicológicos, Obras Completas, volume VI**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo. Atlas, 2007.
- LENT, R. W. *et al.* Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: utility for women and students at historically black universities. **Journal of Counseling Psychology**, [s. l.], v. 52, n. 1, p. 8492, 2005.
- LEVENFUS, R.S. e cols. **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.
- LEVENFUS, R.S; NUNES, M.L.T. Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional. In: LEVENFUS, R.S; SOARES, D.H. P; COLS. **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LEVIN, J. **Estatística aplicada a ciências humanas**. São Paulo. Harbra, 1985.
- LOBO, M. B. de C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. ABMES Cadernos. Brasília, 2012.
- MEC. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Avaliação: Revista de rede de avaliação institucional da educação superior, Campinas, 1996.
- MORAES, I. F. **Validade e precisão do QUATI na avaliação de tipos junguianos em Universitários**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Francisco, Itatiba 2001.
- MORAES, J. O. de; THEÓPHILO, C. R. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. **Congresso USP**, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos32006/370.pdf>. Acesso em 27 de setembro de 2016.
- OURIQUE, L. R.; TEIXEIRA, M. A. P. Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. **Psico-usf**, [s.l.], v. 17, n. 2, p.311-321, ago. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-82712012000200015>. Acesso em 27 de setembro de 2016.
- OWRE, M. L. **Career self-efficacy and career decision of african-american, hispanic, and anglo students enrolled in selected rural Texas high schools**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Texas A&M University, 2005. Disponível em: <http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/3912/etd-tamu-2005A-EPSY-Owre.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 28 de setembro de 2016.
- PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Orgs.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.
- RAPPAPORT, C.R.. **Escolhendo a profissão**. São Paulo. Ática, 1998.
- RIBEIRO, M. A. O Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvpspsi.org.br/pdf/rbop/v6n2/v6n2a06.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2016.
- SCHARGEL, F. P; SMINK, J. **Estratégias para Auxiliar o Problema de Evasão Escolar**. Rio de Janeiro: Dunya, 2002. 282 p.
- SILVA FILHO, R. L. L. et al. **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, 2007.

SOARES, D H P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOUZA, I. M. de. **Causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Centro Sócio-econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

YOUNG-EISENDRATH, P. **Manual de Cambridge para estudos junguianos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZACHARIAS, J. J. M. **Quati - Questionário de Avaliação Tipológica (versão II)**: Manual. São Paulo. Vetor, 2003.

Limites e Possibilidades das Oficinas com Famílias no CRAS *Limits and Possibilities of workshops with families in CRAS*

Ana Paula Galvão Rosa¹, Marilza Terezinha Soares De Souza²

¹Aluna do curso de Pós Graduação em Políticas Sociais e Trabalho Social com famílias da UNITAU, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12100-000, Centro, Taubaté, SP, BR - apgroza@hotmail.com

²Professora do curso de Pós Graduação em Políticas Sociais e Trabalho Social com famílias da UNITAU - de_souzamarilza@hotmail.com

Recebido em 10 de agosto de 2016; Aceito em 14 de dezembro de 2016.

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o quanto as crenças, atitudes e valores familiares podem influenciar as aquisições que se espera sejam conquistadas pelas famílias e/ou seus membros nas oficinas com grupos no Serviço de Proteção a Atendimento Integral à Família (PAIF), tais como autonomia, protagonismo e empoderamento social. Nessa perspectiva optou-se por realizar um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que vem sendo publicadas sobre o tema. Foram selecionadas 34 publicações, entre os anos 2009 a 2015, que apresentavam temática específica sobre o PAIF, sendo divididas por objetivo tratado na pesquisa. A pesquisa possibilitou analisar quais temáticas tem sido mais abordadas nos estudos publicados sobre os trabalhos realizados com famílias nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). As crenças, valores e atitudes identificados nas famílias acompanhadas no PAIF, podem representar limitações e possibilidades a serem enfrentados pelos profissionais que desenvolvem oficinas com grupos. Tais limitações não se restringem apenas a metodologia a ser desenvolvida, mas também denotam a reprodução e a manutenção de uma lógica fatalista presente nas famílias, que compromete a promoção do fortalecimento de vínculos e a efetiva transformação, a fim de potencializar protagonismo e autonomia dessas famílias. Embora o objetivo seja encontrar subsídios para discussão sobre os resultados que estão sendo alcançados através das oficinas com famílias, constatou-se, por meio do levantamento bibliográfico realizado, que tal assunto vem sendo pouco abordado.

Palavras-chave: Família. PAIF. Crenças Familiares. Valores Familiares.

Abstract

This article aims to reflect on how the beliefs, attitudes and values can influence the acquisition expected to be earned by families and or its members in workshops with groups in PAIF, such as autonomy, self-assertiveness and social empowerment. Starting of that perspective it was decided to conduct a literature review on the researchs that have been published on that subject. An amount of 34 publications were selected among the years 2009 to 2015, about PAIF issues. Those publications were classified in research groups with the same objective. The survey allowed to analyze which issues have been addressed in most published studies with families in the CRAS. Beliefs, values and attitudes identified in families accompanied by PAIF may mean limitations do not restrict only the methodology being developed, but also denote the reproduction and maintenance a logical fatalistic present in families who undertakes to promote strengthening of ties and effective transformation, in order to enhance self-assertiveness and autonomy these families. The aforementioned not only restrict the limitations the methodology to be developed, but also denote the replication and maintenance of the fatalistic logic observed in the families which weakens the occurrence of bond-related strengthening process and effective change in such a way that assertiveness and autonomy become potentially tangible for these families. Although the goal is to find data of the results that have been achieved through workshops with families, was found that those issues are underdeveloped.

Keywords: Family. PAIF. Family Beliefs. Family Values.

AVANÇOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Há muito se sabe o quanto a história da política de assistência social no Brasil vem demarcada de práticas conservadoras, clientelistas, de benemerência e assistencialistas. Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil começa a se esboçar um novo desenho na efetivação dos direitos de cidadania e que foi complementado com a aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) em 1993, quando se ampliou a garantia da proteção social e da política de assistência social, enquanto política pública.

Mas, é em 2004 que a política de assistência social conquista seu maior avanço a partir da instalação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o qual traz em sua estrutura a possibilidade de gestão de forma organizada, descentralizada e tendo como princípios norteadores a matricialidade sociofamiliar e a territorialização. Nesse contexto em 2009, com a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, os serviços de proteção social são divididos em Básica e Especial. Tais serviços ganham significados e são realizados em equipamentos de CRAS, Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e entidades.

No que diz respeito à Proteção Social Básica ela se divide em Serviço de Atendimento Integral à Família (PAIF), Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas. Sobre o PAIF:

O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura de seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. Prevê o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo. (BRASIL, 2009, p.6)

Portanto, o PAIF é considerado a “pedra fundamental” dessa nova política de assistência social que vem se construindo no Brasil e sua concepção se dá mediante o reconhecimento que as vulnerabilidades e riscos sociais, que atingem as famílias, extrapolam a dimensão de ausência de renda e trabalho, por exemplo, mas exige intervenções que trabalhem aspectos objetivos e subjetivos relacionados à função protetiva da família e ao direito à convivência familiar e comunitária.

Segundo a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009) o PAIF deve ser ofertado necessariamente no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e de acordo com a Resolução nº 17 de 20 de junho de 2011, a equipe de referência deve ser, obrigatoriamente, composta por assistente social e psicólogo, sendo esses denominados técnicos de referência.

No que se refere ao CRAS, este se caracteriza por um equipamento público estatal, com atuação em um território específico, sendo responsável pela articulação da rede socioassistencial e cujo serviço destina-se às famílias em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos de pertencimento e sociabilidade e/ou qualquer outra situação de vulnerabilidade e risco social.

O trabalho deve priorizar especialmente: famílias beneficiárias de programas de transferência de renda e benefícios assistenciais; famílias que atendem os critérios de elegibilidade a tais programas ou benefícios, mas que ainda não foram contempladas; famílias em situação de vulnerabilidade em decorrência de dificuldades vivenciadas por algum de seus membros e pessoas com deficiência e/ou pessoas idosas que vivenciam situações de vulnerabilidade e risco social.

O trabalho social com famílias no âmbito do PAIF é definido como:

Um conjunto de procedimentos efetuados com base em pressupostos éticos, conhecimento teórico-metodológico e técnico-operativo, com a finalidade de contribuir para a convivência, reconhecimento de direitos e possibilidades de intervenção na vida social de um conjunto de pessoas unidas por laços cosanguíneos, afetivos e/ou solidariedade [...] com o objetivo de proteger seus direitos, apoiá-las no desempenho da sua função de proteção e socialização de seus membros, bem como assegurar o convívio familiar e comunitário à partir do seu reconhecimento como sujeito de direitos e do reconhecimento do papel do Estado na proteção às famílias e aos seus membros mais vulneráveis. (BRASIL, 2012, p.12)

Esse trabalho é desenvolvido por meio das seguintes ações: acolhida, oficinas com famílias, ações comunitárias, ações particularizadas e encaminhamentos. Tais ações tem por desafio materializar os objetivos do PAIF:

- Fortalecer a função protetiva da família e prevenir ruptura dos seus vínculos seja estes familiares ou comunitários, contribuindo para melhoria da qualidade de vida nos territórios;
- Promover aquisições materiais e sociais, potencializando o protagonismo e autonomia das famílias e comunidades;
- Promover acessos à rede de proteção social de assistência social, favorecendo o usufruto dos direitos socioassistenciais;
- Promover acessos aos serviços setoriais, contribuindo para a promoção de direitos;
- Apoiar famílias que possuem, dentre seus membros, indivíduos que necessitam de cuidados, por meio da promoção de espaços coletivos de escuta e troca de vivências familiares. (BRASIL, 2015 p.15)

O QUE SÃO AS OFICINAS COM FAMÍLIAS?

As oficinas com famílias consistem na realização de encontros previamente organizados, em um dado período de tempo, podendo ser semanal, quinzenal ou mensal definido a partir dos objetivos que se pretende atingir. Devendo estas ser conduzidas por técnicos de nível superior do CRAS.

É recomendado que as oficinas considerem o direito de cada participante expressar sua opinião, sendo importante que todos se manifestem e sintam-se pertencentes ao grupo, para tanto é recomendado que esses grupos não sejam volumosos para que tal objetivo possa ser alcançado.

Para que o desenvolvimento das atividades, a ampliação de oportunidades de participação dos membros e a finalização do trabalho por parte dos profissionais que a conduzem ocorra de modo satisfatório, a questão do tempo de execução das oficinas deve ser considerado, segundo orientação do MDS, essa duração deve ser entre 60 minutos a 120 minutos.

POR QUE TRABALHAR COM GRUPOS DE FAMÍLIAS E/OU SEUS MEMBROS?

A opção em se trabalhar com um conjunto de famílias decorre da compreensão de que as pessoas estão em contínuo processo de interação com o outro. O ser humano como ser relacional necessita de diálogo, de participação e de comunicação. Sendo assim, as pessoas concretizam sua existência ao produzir, recriar e realizar-se nas suas relações com o outro. Os indivíduos, portanto, se realizam no grupo familiar, ao passo

que as famílias se percebem nos contextos comunitários e territoriais em que estão inseridas ou ainda na interação com suas redes sociais, que podem estar ou não no mesmo território.

Constituem o escopo das oficinas com famílias no PAIF:

Na esfera familiar:

- Fomentar vivências que questionem padrões estabelecidos e estruturas desiguais, estimulando o desenvolvimento de autoestima positiva dos membros das famílias;
- Estimular a socialização e a discussão de projetos de vida, com base nas potencialidades coletivamente identificadas;
- Possibilitar a discussão sobre as situações vivenciadas pelas famílias e as diferentes formas de lidar com tais situações, por meio da reflexão sobre os direitos, os papéis desempenhados e os interesses dos membros das famílias;
- Propiciar a melhoria da comunicação e fomentar a cooperação entre os membros das famílias;
- Romper com preconceitos, estereótipos e formas violentas de interação e repensar os papéis sociais no âmbito da família.
- Na esfera comunitária / territorial:
- Estimular a identificação das vulnerabilidades e recursos do território e seus impactos na vida das famílias, promovendo a reflexão sobre a realidade vivenciada, o fortalecimento das redes sociais de apoio, a identificação das articulações intersetoriais necessárias e a mobilização para a potencialização da rede de proteção social do território;
- Promover espaços de vivência que contribuam para a autocompreensão, ou seja, que possibilitem aos membros das famílias apreenderem-se como resultado das interações entre os contextos familiar, comunitário, econômico, cultural, ambiental entre outros nos quais estão inseridos, assumindo-se como sujeitos capazes de realizar mudanças;
- Proporcionar o compartilhamento de experiências, o desenvolvimento das habilidades de negociação e mobilização, com vistas ao exercício do protagonismo e autonomia;
- Fomentar a reflexão sobre a importância e os meios de participação social, inclusive por meio do estímulo à participação nas atividades de planejamento do PAIF, bem como em espaços públicos de consulta popular e/ou deliberativos (comitês, conselhos, associações) para a garantia dos direitos e o exercício da cidadania. (BRASIL,2012 p.24)

Portanto, espera-se que as oficinas com famílias estimulem a reflexão sobre temas de interesse das mesmas, proporcionem a problematização e o olhar crítico sobre as situações vividas em seu território, mediante o entendimento de que os problemas vivenciados particularmente ou por uma família também atingem outros indivíduos e famílias.

Também devem contribuir para a construção de novos conhecimentos, favorecer o diálogo e o convívio com as diferenças, estimular a capacidade de participação, comunicação, negociação e tomada de decisões, estabelecer espaços de difusão da informação e reconhecer o papel de transformação social dos sujeitos.

Favorecendo o desenvolvimento de projetos coletivos e o empoderamento da comunidade, assim como a conquista do protagonismo e da autonomia de cada membro das famílias, uma vez que incentiva a expressão de saberes, percepções sobre seu local de vivência e possibilita o conhecimento das vulnerabilidades e potencialidades do território.

Para isso as oficinas utilizam da informação, sendo esse o principal recurso a ser introduzido, mas, por intermédio de um processo criativo que provoque reflexão, convivência e ação.

Sendo assim, as oficinas se diferenciam pela maneira como articulam essas dimensões (reflexão, convivência e ação), dando ênfase a uma ou mais delas, de acordo com as aquisições que se pretende atingir com as famílias. Quando as oficinas com famílias buscam dar ênfase na reflexão, o foco é o desenvolvimento da capacidade dessas famílias e/ou seus membros em refletir sobre uma dada questão, que diz respeito à experiência vivenciada, podendo esta envolver a família, a comunidade e seu território.

Se a ênfase a ser utilizada for a convivência nas oficinas, esta deve buscar promover a troca de experiências e vivências entre seus participantes. Nesse caso deve buscar que seja desenvolvido o sentimento de pertença e identidade, a capacidade de produzir consensos, habilidade de comunicação e interação, a proteção mútua entre os membros das famílias, desenvolver redes de apoio social capacidade de vocalizar suas necessidades e desejos e o fortalecimento de grupos no território que possuem objetivos comuns.

Mas, quando os objetivos a serem alcançados são o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e da participação social enfatiza-se a ação nas oficinas com famílias. Esta tem por foco desencadear um processo de mudança para o alcance de direitos. Para que isso aconteça, deve estimular a adoção de uma atitude de investigação, por parte dos participantes, que possibilite que eles compreendam e problematizem os obstáculos que impedem ou dificultam o acesso a seus direitos, valendo-se desse conhecimento poderão desenvolver processos de cooperação e solidariedade comunitárias, desencadeando mobilização social e o desenvolvimento de projetos comunitários.

Desse modo, o que se propõem, com as oficinas com famílias, é que elas busquem articular diversas dimensões tornando possível a mudança social, uma vez que são transformadas as crenças, práticas, relações dos sujeitos sociais e o nível de participação social dessas famílias.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o quanto as crenças, atitudes e valores familiares podem influenciar as aquisições, que se espera sejam conquistadas pelas famílias e/ou seus membros nas oficinas com grupos no PAIF, tais como autonomia, protagonismo e empoderamento social. Nessa perspectiva optou-se por realizar um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que vem sendo publicadas sobre o tema.

A PESQUISA

Foi realizado um levantamento das publicações, por meio da base de dados Google Acadêmico, voltado para identificar os artigos de interesse do tema aqui abordado, foram selecionados as publicações que contivessem as palavras-chaves PAIF, família, crenças familiares, valores familiares. A busca restringiu-se ao período específico de 2009 a 2015, em razão da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, cuja resolução em 2009 possibilitou a padronização em território nacional dos serviços de proteção social básica e especial, quanto ao conteúdo, público atendido e resultados esperados. Com essa pesquisa foram encontradas 462 publicações sendo analisadas e selecionadas aquelas que apresentavam temática específica sobre o PAIF num total de 34.

Os resultados dessa pesquisa podem ser visualizados na tabela a seguir:

1 - Tabela - Levantamento de Publicações

Objetivo do Artigo/Período	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Ações desenvolvidas no CRAS	1	1	1	4	1	1	2	11
Críticas a Política de Assistência Social	1	1	-	4	1	2	-	9
Limites e possibilidades das práticas profissionais	1	-	2	-	-	-	-	3
Efeitos da Política de Assistência Social nas mulheres	1	1	1	-	-	-	-	3
Empoderamento e autonomia das famílias do PAIF	-	-	-	2	1	-	-	3
Ações com grupos no PAIF	-	-	-	-	1	1	1	3
Mudanças Psicossociais na família	-	-	-	1	-	1	-	2
TOTAL	4	3	4	11	4	5	3	34

No que diz respeito às crenças e valores familiares presentes nas famílias em acompanhamento pelo PAIF, as publicações destacam o quanto o mundo familiar possui variedade de formas de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas na busca de soluções para as vicissitudes que a vida vai trazendo, e que esse fato não pode ser desconsiderado quando busca-se uma transformação na condição de vulnerabilidade das famílias (BRONZO; PRATES, MAGALHÃES; OLIVEIRA; SILVA; SANTOS, 2012, CARVALHO, 2015). No entanto, faz-se presente em suas vidas, um fatalismo, uma rede de crenças e de representações sociais que promovem uma naturalização das relações de dominação e exploração, fazendo com que as mesmas aprendam, através do seu cotidiano, qual é seu lugar social e que seus esforços, provavelmente, não produzirão transformações efetivas em suas vidas e na sociedade (BRONZO; PRATES, 2012, ANSARA; TAFFARELLO, 2013) e que por estarem em situação de pobreza e exclusão não possuem direitos a serem conquistados (JOSÉ FILHO; OLIVEIRA, 2009). Isso aparece refletido na não apropriação, por parte das famílias, das mudanças implantadas nessa nova prática da Política de Assistência Social, pois continuam entendendo-a como ajuda, benevolência e boa vontade, fazendo com que se sintam estigmatizados e humilhados por dela necessitarem, o que dificulta o reconhecimento da sua condição de cidadão de direitos (GOMES, 2012, GOULART, 2014)

As contradições da vida social penetram nas famílias e permitem que nas práticas sociofamiliares, seja reproduzida a negação dos direitos sociais também entre os seus integrantes, favorecendo, por exemplo, a inserção excludente de crianças, adolescentes e jovens em atividades de risco e ilícitas, (SILVA, 2012) o que dificulta a ruptura com o ciclo intergeracional de pobreza podendo promover a dependência da família a um auxílio financeiro. (FRONZA et al., 2013). Mas, não se podem generalizar as condições humanas, nem tratar

as famílias que vivem em situação de vulnerabilidade da mesma forma. O que aquela vulnerabilidade representa para cada uma é algo particular e como cada uma responde, se articula e dialoga com as limitações e possibilidades é extremamente singular e variável. (GODINHO, 2012).

Também se observa que perdura ainda, entre as famílias, a compreensão de que mercado de trabalho é o lócus de atuação do homem e a família é o lócus da mulher, com base nos seus papéis na esfera doméstica, a mulher tem sido a interlocutora principal, tanto como titular dos benefícios, no cumprimento das condicionalidades dos programas como na participação nas oficinas com grupos. Assim para a política de assistência social, a família passa a ser identificada pela figura da mulher. (CARLOTO; MARIANO, 2009)

No que diz respeito à cidadania, empoderamento e autonomia, a crença mais aparente é a de que a posse de um cartão de banco e a titularidade nos benefícios de transferência de renda possibilitam as famílias maior poder de barganha, maior capacidade de fazer escolhas e maior poder de decisão sobre o uso do dinheiro e até mesmo maior estímulo para gerar renda, surgindo como elemento empoderador, que as legitima enquanto cidadãos. (CARLOTO; MARIANO, 2009; CKAGNAZAROFF et al., 2010, RABELO; SILVA, 2012). Entretanto, as famílias também conferem um significativo valor ao trabalho – emprego formal – que de um lado se mantém como fonte de dignidade pessoal e social e de outro oportuniza acesso a direitos. (RABELO; SILVA, 2012, FRONZA et al., 2013).

De forma geral pode-se observar que as publicações referentes às ações desenvolvidas pelo PAIF aparecem em maior parte nos estados de São Paulo, seguido dos estados do Paraná, Ceará e Distrito Federal. Tais publicações abordam as atividades realizadas, o perfil da demanda acompanhada e as dificuldades enfrentadas pela equipe para a execução do serviço, tendo como objetivo realizar uma análise da implantação do PAIF nos municípios.

No que se refere às críticas à Política Nacional de Assistência Social, as publicações levantadas abordam a tendência familista presente na noção de matricialidade sociofamiliar, desvelando seu verdadeiro significado, o de responsabilizar a família pela proteção aos seus membros e não o Estado (JOSÉ FILHO; OLIVEIRA, 2009, TEIXEIRA, 2010, SILVA, 2012). O caráter contraditório da política, também é abordado, ao mesmo tempo em que ela não é capaz de prevenir riscos sociais, pois para isso é necessário superar o processo de produção e reprodução do capitalismo, também é possível que essa nova política seja um instrumento em favor da garantia de direitos e atenda as necessidades das famílias vulnerabilizadas. (LIMA, 2012). Mesmo havendo documentos oficiais que definem como os serviços devem ser realizados em qualquer município do Brasil, por tratar-se de um equipamento público; as condições político-administrativas, as condições e variáveis do cotidiano real das gestões locais, dificultam a adequada implantação e realização das ações (GODINHO, 2012, BORGES, 2014). Embora a proposta da Política de Assistência Social hoje seja acabar com a fragmentação do serviço prestado, o mesmo não deixou de ser fragmentado, pois se apresenta dividido por faixas etárias, com a presença de apenas um membro da família nos atendimentos e grupos, sendo esse a mulher/mãe. (GANEV, 2012, OLIVEIRA, 2013). A visão do usuário da assistência social não é a de condição de direitos, ainda há muito que construir para que a população que acessa os serviços socioassistenciais se permita sentir como cidadão de direito. (GOULART, 2014)

Sobre os limites e possibilidades das práticas profissionais, o levantamento das publicações demonstrou que as ações e práticas nem sempre demonstram metodologia definida e clara, assim como falta compreensão a respeito do conceito teórico de práticas que estimulem a emancipação. (ROMANO, 2009, OLIVEIRA; SOLON; AMORIM, SILVA; CORGOZINHO, 2011). As ações com grupos são ferramentas que podem legitimar uma relação de poder, representada pela figura de um sujeito que detém conhecimento - assistente social ou psicólogo - e que não contribuem para a vivência de processos de fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. (SILVA; CORGOZINHO, 2011). A atuação dos profissionais está arraigada de práticas

tradicionais de abordagem individual ou de relações com grupos comunitários em que se desconsideram as reais necessidades da população, não causando impacto na mudança de sua condição de vida. (ROMANO, 2009). No planejamento e desenvolvimento das ações do PAIF existem contradições entre o objetivo de transformar as condições das famílias e seus membros e as diretrizes dos programas governamentais que representam algumas das limitações em possibilitar a autonomia dessas famílias. (ROMANO, 2009; SILVA; CORGOZINHO, 2011).

Os estudos sobre os efeitos da Política de Assistência Social nas mulheres abordam a centralidade na família como uma diretriz que reforça a desigualdade de gênero, na qual a mulher/mãe é e continua sendo interpelada para participar das ações desenvolvidas nos CRAS e responsabilizada pelo cumprimento dos critérios de permanência nos programas. (CARLOTO; MARIANO, 2009). A autonomia, autoestima e empoderamento conquistada pelas mulheres beneficiárias dos programas de transferência de renda dá-se devido ao status que a posse de um cartão bancário propõe, uma vez que valoriza e legitima a mulher como cidadã. Como consequência, a melhoria das suas condições de vida, a inclusão social e a qualificação sugerem reflexos de empoderamento individual e relacional dessas mulheres. (CKAGNAZAROFF et al., 2010). Os novos arranjos familiares trouxeram novos papéis a serem desempenhados pelas mulheres, como o de ser pai e mãe, por exemplo. Tal situação traz um impacto na vida diária dessas mulheres refletindo na sua (re)inserção no mercado de trabalho e na sociedade, o que reforça, mais uma vez desigualdades de gênero (SILVA, 2011).

As publicações, referentes ao Empoderamento e Autonomia das famílias acompanhadas no CRAS, revelam que o papel das atividades com os grupos é fundamental, porque atua em paralelo com o aumento da renda para potencializar o desenvolvimento de capacidades que permitam resolver problemas específicos, relacionados com a saúde, educação, moradia, trabalho, dentre outros. (TESTA et al., 2012). As famílias que relataram participação mais efetiva nas atividades e nos grupos apresentam uma percepção maior em relação às melhorias em suas condições de vida. Essas atividades, portanto, contribuem para o desenvolvimento da autonomia e podem ser compreendidas como o principal mecanismo para as pessoas encontrarem as “portas de saída” dos programas. Entretanto, a participação das famílias nas atividades e grupos de apoio existentes apresentou-se incipiente. Essa fragilidade dificulta a ruptura com o ciclo intergeracional de pobreza tendendo ao seu contrário, ou seja, promoção da dependência dos mesmos a um auxílio financeiro. (MOREIRA; SOUZA, 2012). O ingresso das mesmas nos programas de transferência de renda, a exemplo do Bolsa Família, produzem uma diminuição do sentimento de privação, levando-as a almejar mais recursos, direitos e inclusão social, esse estímulo ao (auto)reconhecimento de sua cidadania é importante para que a beneficiária se constitua como sujeito mais ativo na busca por seus direitos e espaços de igualdade, criando a possibilidade de autonomia. (RABELO; SILVA, 2013). No entanto, embora muito se preconize a respeito dos termos: autonomia, protagonismo e empoderamento, pouco se discutem a construção de estratégias que efetivamente propiciem o alcance de tais processos. (TAFFARELLO, 2015).

As publicações sobre Ações com grupos no PAIF enfatizam o trabalho socioeducativo como referencial teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político para as intervenções com grupos nos CRAS, cujas ações são compatíveis com a realidade vivenciada pelas famílias na busca por despertar e conquistar autonomia e emancipação, na perspectiva de mudança (BARBOSA, 2013). O trabalho com grupos apresenta-se como uma metodologia complexa que requer uma intervenção planejada, pois é rica em elementos estimuladores que produzam mudanças na realidade e no conhecimento dessas famílias. Porém, essas famílias ainda não possuem elementos que lhes ajudem a refletir seus problemas como consequência da realidade econômica social e procuram a Política de Assistência Social na busca por soluções mais imediatas e palpáveis (IMAMURA; MANFRIN, 2014, CARVALHO, 2015).

Duas publicações foram encontrados sobre as mudanças psicossociais apresentadas pelas famílias acompanhadas pelo PAIF. Nelas são abordados que a participação dos beneficiários nos serviços socioassis-

tenciais produzem mudanças nas relações familiares e comunitária e colaboram para a ampliação da capacidade de diálogo. Porém, como a vulnerabilidade das famílias trata-se de um problema macro, a atuação do CRAS se dá de forma limitada (BRONZO; PRATES, 2012). Outro estudo avaliou o impacto causado nas mulheres participantes de um grupo, em que foi aplicada a Metodologia Social Plug and Play para o Autodesenvolvimento¹, a técnica empregada possibilitou a oportunidade de entenderem-se enquanto indivíduo, único e possuidor de seus próprios anseios – Movimento 1. Ao saírem fortalecidas, nesse primeiro movimento, passaram a apresentar mais condições de compreender seu entorno familiar e as relações que ali acontecem e desse modo buscaram a transformação dessas relações e o modo como são estabelecidas, fortalecendo os vínculos familiares – Movimento 2. Não foi abordado nesse estudo o Movimento 3 (BORGES et al., 2014).

ABORDAGENS METODOLÓGICAS NO TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS NO ÂMBITO DO PAIF

A escolha da abordagem metodológica não é algo indiferente, defini-la é fundamental para que sejam concretizados os objetivos do serviço. Sendo assim, é preciso compreender as diferentes abordagens metodológicas para melhor definir quais são compatíveis com o conceito de família e território adotados pela PNAS – Política Nacional de Assistência Social, bem como com os objetivos do PAIF, quais se adequam as realidades das famílias e seus territórios e que ações serão direcionadas.

Todavia há pouca produção bibliográfica nacional sobre o assunto, em especial que proporcione uma reflexão sobre o trabalho social desenvolvido na rede socioassistencial. Soma-se a isso a insuficiente compreensão, demonstrada pelos profissionais de nível superior dos CRAS, quanto à diretriz metodológica no desenvolvimento do trabalho social com famílias, apresentando, até mesmo, um equívoco quanto ao significado do termo “abordagem metodológica”. Com isso temos uma das limitações na execução das oficinas com famílias, que métodos e técnicas utilizar que estimulem e desenvolvam, realmente, a autonomia, o empoderamento e o protagonismo nas famílias?

Mas, é preciso compreender que o trabalho social com famílias no PAIF não pode possuir abordagens metodológicas preestabelecidas, uma vez que tais ferramentas metodológicas devem ser utilizadas com base nas especificidades das famílias, suas identidades, desejos, necessidades, demandas e realidade social, histórica e cultural, isto é, as metodologias devem responder a diversidade sociocultural do país e as particularidades de cada território.

Nesse sentido, tais abordagens precisam apresentar componentes que busquem estimular a participação das famílias e seus membros, contribuam para a reflexão sobre suas condições de vida, valorizem os saberes de cada um, propiciem uma visão crítica sobre o território, permita que reconheçam o dever do Estado em assegurar direitos, possibilite a vivência de experiências, tornando possível o fortalecimento de suas capacidades para construir alternativas de ação, assim auxiliando no processo de conquista de cidadania.

Com esse objetivo surgiram, no decorrer desses 10 anos de implantação do PAIF em âmbito nacional, a oportunidade de aplicar nas oficinas com famílias - crianças, adolescentes, mulheres e idosos - técnicas e abordagens metodológicas que propunham estimular, promover e desenvolver o alcance desses objetivos, tais como: técnica com grupos operativos, o instrumento/abordagem socioeducativa, metodologia para o Autodesenvolvimento entre outros.

¹ Essa metodologia foi desenvolvida pela assistente social Valderês Maria Romera, é composta por três movimentos denominados de Movimento 1 – FORTALECIMENTO INDIVIDUAL – CUIDAR DE SI, Movimento 2 – FORTALECIMENTO DOS OUTROS MEMBROS DA FAMÍLIA, DOS VÍNCULOS E DAS RESPONSABILIDADES – CUIDAR DE SI E DO OUTRO, Movimento 3 – FORTALECIMENTO DOS VÍNCULOS COMUNITÁRIOS – CUIDAR DE SI, DOS SEUS E DO LUGAR ONDE VIVE.

No entanto, a adoção de quaisquer abordagens metodológicas exige que sejam tratadas interdisciplinarmente, demandem pesquisa e um constante repensar por parte dos profissionais sobre sua prática. Faz-se importante ressaltar, que é possível utilizar elementos de várias abordagens, desde que não sejam contraditórias em seus fundamentos. Sendo assim, não é preciso eleger uma única abordagem visto que o trabalho social com famílias imprime complexidade e um olhar multifacetado para o alcance de seus objetivos.

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS apresenta duas abordagens metodológicas por julgar aquelas que melhor se adaptam ao desenvolvimento do trabalho social, bem como por conterem elementos que se ajustam aos objetivos do PAIF. São elas: Pedagogia Problematizadora de Paulo Freire² e Pesquisa-Ação³. Todavia, faz-se necessário reconhecer que a apropriação pela política de assistência social dessas abordagens ainda é um processo de aprendizagem e que sua adoção exige adaptações/modificações mediante as particularidades de cada território.

FAMÍLIA COMO FOCO DE TRABALHO

Ao longo da história, a família assumiu diferentes configurações. Sofreu alterações em sua formação, desenvolvimento, constituição social e econômica, bem como exerceu diferentes papéis sociais, de acordo com cada momento histórico retratado.

A PNAS (BRASIL, 2004) destaca a concepção de família como um conjunto de pessoas que se acham unidas por laços consanguíneos, afetivos e/ou de solidariedade, reconhecendo ainda que não existe família enquanto modelo idealizado e sim família resultante de uma pluralidade de arranjos e rearranjos estabelecidos pelos seus integrantes (p.28). Trata-se, portanto de uma visão ampliada e atual da família.

São reconhecidas as particularidades de enfrentamento dessas famílias, ao considerar o ciclo de vida como aspecto importante no trabalho realizado nas oficinas com grupos. Conforme a PNAS:

[...] as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, relacionada à ordem econômica, à organização do trabalho, à revolução na área da reprodução humana, à mudança de valores e à liberalização dos hábitos e dos costumes, bem como ao fortalecimento da lógica individualista em termos societários, redundaram em mudanças radicais das famílias. [...] Essas transformações, [...] desencadearam um processo de fragilização dos vínculos familiares e comunitários e tornaram as famílias mais vulneráveis. A vulnerabilidade à pobreza está relacionada não apenas aos fatores da conjuntura econômica e das qualificações específicas dos indivíduos, mas também às tipologias ou arranjos familiares e aos ciclos de vida das famílias. (BRASIL, 2004, p.36)

Com o processo de globalização tecnológica das últimas décadas, as famílias passaram por mudanças significativas, agregando vários aspectos negativos nas configurações familiares como o desemprego, o alcoolismo, a violência entre outros, trazendo alterações em seu padrão tradicional e interferindo em sua estrutura, atitudes, crenças e valores. Ainda que tal transformação, seja reconhecida pelas políticas sociais e coloque a família em lugar de destaque na proteção social, ela também impõe limitações nos resultados que se espera sejam conquistados por essas famílias e/ou seus membros.

² Paulo Freire questiona e problematiza a percepção fatalista do homem em suas relações com o mundo.

³ Metodologia de pesquisa e intervenção das Ciências Sociais em que é necessária a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados.

QUE RECURSOS AS FAMÍLIAS POSSUEM?

De acordo com Kaztman et al. (1999, p.2 citado por LIMA, 2012, p.79) a vulnerabilidade das famílias é entendida como o desajuste entre ativos e a estrutura de oportunidades. O mesmo autor aponta que o mercado, o Estado e a comunidade configuram-se como fontes de provisão desses ativos e estrutura de oportunidades. Segundo Bronzo e Prates (2012) ativos são os diferentes recursos que as famílias possuem e que podem mobilizar como estratégia de resposta aos eventos de risco e a estrutura de oportunidades é o conjunto de recursos, bens e serviços, programas e benefícios colocados à disposição de públicos com diferentes níveis e tipos de vulnerabilidade.

Tais ativos básicos recebem a seguinte classificação:

- Capital físico: envolvendo todos os meios essenciais para a busca de bem-estar. Podendo ainda ser divididos em capital físico (moradia, terra, meios de transporte, máquinas, animais, bens duráveis relevantes para a reprodução social; e em capital financeiro (poupança, crédito, seguro, bônus, etc...).
- Capital humano: incluiria o trabalho como ativo principal dos pobres e o valor a ele agregado, pelos investimentos em saúde e educação, etc...
- Capital social: incluiria as redes de relacionamento, confiança, contatos e acesso à informação. (KAZTMAN et al. 1999, p.10-11 citado por LIMA 2012 p.79)

Desse modo, a estratégia seria fortalecer tais ativos, de forma permanente e constante em busca da autonomia e protagonismo das famílias e/ou seus membros. Porém, há de se considerar que, segundo Patterson (citada por SOUZA, 2004, p.59), existe um sistema de significados pelo qual a família dá uma interpretação à situação de estresse, ao seu grau de dificuldade e às próprias capacidades para enfrentá-las. Considerando ainda que a família vive em contato com a comunidade permeada por culturas e valores, outros agentes fazem parte da construção desses significados. Desse modo a avaliação de um evento ou condição como fator de risco ou de proteção para a família, passa pela interpretação da rede familiar e da rede social (valores culturais, étnicos e religiosos), pelo momento em que ocorre (fase do ciclo vital familiar) e pelo contexto atual (situação familiar e existência de outros elementos estressores).

Em uma família, as crenças estabelecem as regras de conduta e parâmetros de continuidade, porém podem se modificar e se atualizar na evolução do desenvolvimento, do ciclo vital familiar e do mundo em geral.

A pobreza não é apenas privação monetária, mas envolve outros aspectos, tanto objetivos quanto subjetivos - crenças, valores, atitudes e comportamentos - sendo necessário considerar essa dupla condição tanto para caracterizar a pobreza, especialmente crônica, quanto para enfrentá-la. (RACZYNSKI, 1999 citado por BRONZO; PRATES, 2012).

As dimensões de natureza psicossocial como valores, crenças, atitudes, representações, constituem aspectos centrais para caracterizar dinâmicas e processos que ocorrem nas famílias vulneráveis e que são importantes para se compreender as diferentes respostas destas às dificuldades que a circundam. Considerar a subjetividade como dimensão importante na compreensão da privação significa destacar que nas situações de pobreza estão envolvidos aspectos relacionados a valores, condutas e atitudes, que acabam por reforçar a manutenção de situações de vulnerabilidade e destituição. (RACZYNSKI, 2002 citado por BRONZO; PRATES, 2012).

A questão da necessidade de reversão das trajetórias de vida torna-se ainda mais pungente no caso de famílias em situação de pobreza crônica, que se caracteriza pela intensidade e pela interação entre as

diferentes privações, com transmissão intergeracional dessa condição, o que configura um círculo vicioso.

COMO ROMPER DE FORMA EFETIVA ESSE CÍRCULO?

Segundo Bronzo e Prates (2012), a teia da pobreza e da privação de oportunidades que envolvem as famílias se adensa, quando os diversos vetores da destituição interagem para a reprodução de um círculo que aprisiona o indivíduo na baixa escolaridade, baixa qualificação, precário acesso ao mercado de trabalho, baixa renda, condições precárias de moradia, etc... Por mais que os serviços socioassistenciais, incluindo as oficinas com famílias, e os benefícios de transferência de renda sejam significativos na alteração de dimensões de natureza sociorrelacional, são claramente insuficientes para alavancar uma mudança efetiva nas condições de vida das famílias, de modo a gerar um efetivo empoderamento ou o pleno exercício de direitos.

Baixa autoestima, resignação, apatia, ressentimento, subalternidade, baixa expectativa quanto ao futuro, são expressões de natureza não material que acabam por limitar as possibilidades de as famílias vulneráveis traçarem estratégias de superação da situação em que se encontram. É importante ter claro, entretanto, que tais atitudes de natureza psicossocial são construídas nas interações que os indivíduos estabelecem com vizinhos, família, comunidade e instituições.

UM ESTUDO SOBRE OS EFEITOS DOS PROGRAMAS SOCIAIS NAS DIMENSÕES MENOS TANGÍVEIS DA POBREZA

No artigo publicado sobre a pesquisa realizada no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Belo Horizonte com beneficiários do Programa Bolsa Família, o objetivo era mensurar os efeitos dos serviços socioassistenciais desenvolvidos nos CRAS sobre esse público. A hipótese central do estudo era de que os programas sociais contribuem para a criação ou fortalecimento dos ativos menos tangíveis nas famílias, como a capacidade de agir, valores, atitudes, crenças e habilidades relacionais. Tal pesquisa buscou constatar a ocorrência dessa relação e determinar se os programas, em conjunto ou separadamente, são eficazes para produzir o aumento dos ativos das famílias, ou, pelo menos, alterações nas estratégias de respostas ou manejo dos mesmos.

A referida pesquisa vem somar esforços nesse campo, uma vez que buscou explorar as possibilidades e limites da mensuração de efeitos relacionados a aspectos como identidade, autoestima e autonomia. Os resultados demonstram que a produção desses efeitos é condicionada pela estrutura de oportunidades existente em diferentes contextos, e que as margens de escolha, as respostas e a autonomia que os indivíduos e famílias podem adquirir a partir do acesso ao benefício e serviços, variam de acordo com os tipos de vulnerabilidade existentes, por um lado, e, por outro, de acordo com características das ações desenvolvidas, que podem ser mais ou menos porosas, responsivas ou adequadas para incidir sobre transformações no âmbito da criação de autonomia e empoderamento das famílias e indivíduos.

A pesquisa contribuiu para um entendimento amplo das dimensões de natureza mais subjetiva envolvidas na produção e reprodução da pobreza, explorando as concepções de autonomia e capacidade, e como elas se relacionam com o enfrentamento da vulnerabilidade social pela chave da noção de empoderamento.

Em termos qualitativos a pesquisa identificou que grande parte do que os entrevistados afirmam sobre as mudanças que percebem está alicerçada na conquista de um autoconhecimento e em um reconhecimento próprio que permite entender melhor o outro. Fala-se, sobretudo da importância do diálogo, da conversa, do reconhecimento de si e do outro. É bastante presente essa percepção de mudança nos aspectos, mais propriamente, de sociabilidade, da interação social (no ambiente comunitário e intrafamiliar), da expansão

de habilidades de comunicação e de expressão de si.

No que diz respeito aos resultados quantitativos, esses demonstraram que os beneficiários tendem a responder menos às mudanças nos aspectos de natureza sociorrelacional quando se encontram a mais tempo inseridos nos programas. No entanto, a resposta aos serviços ofertados é melhor para aqueles que têm tempo médio de participação.

Os resultados encontrados na pesquisa, ora apresentada, sugerem que a participação das famílias no CRAS influencia positivamente na sua resposta aos serviços ofertados com efeitos claros na expansão das capacidades relacionais. Desse modo, as ações visam impulsionar as famílias e/ou seus membros para a superação da situação de vulnerabilidade, ao potencializar o seu protagonismo e autonomia tendem a ser mais eficazes sobre aqueles que estão em médio prazo nos programas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi refletir sobre o quanto as crenças, atitudes e valores familiares podem influenciar os resultados que se esperam que sejam atingidos com as famílias e/ou seus membros ao participarem das oficinas com grupos no PAIF.

Nas publicações levantadas nesse artigo, as crenças, valores e atitudes identificados nas famílias acompanhadas pelo PAIF, podem representar limitações e possibilidades a serem enfrentados pelos profissionais que desenvolvem oficinas com grupos. Uma vez que tais limitações não se restringem apenas a metodologia a ser desenvolvida, mas denotam a reprodução e a manutenção de uma lógica fatalista presente nas famílias, que compromete a promoção do fortalecimento de vínculos e a efetiva transformação, a fim de potencializar protagonismo e autonomia dessas famílias. As banalizações e equívocos presentes no uso e na compreensão de termos como autonomia, emancipação, protagonismo e empoderamento também impõem desafios, uma vez que representam objetivos fundamentais a serem alcançados com essas famílias. No entanto, as oficinas com grupos apresentam-se como possibilidade, uma vez que se configuram como um espaço público de socialização, com um grande potencial de provocar alterações no modo de pensar e agir das famílias participantes.

Por meio da pesquisa bibliográfica realizada foram encontrados poucos estudos, na realidade apenas dois, que objetivem avaliar as ações desenvolvidas, analisando – as para verificar se estão tendo algum impacto para a superação das vulnerabilidades sociais e contribuindo para o processo de autonomia, protagonismo e empoderamento social dos indivíduos e famílias.

Nenhuma metodologia será suficiente para desenvolver autonomia e protagonismo das famílias se não existirem as condições do entorno que favoreçam esse processo. A constituição de uma rede socioassistencial forte e efetiva é central de ser equacionado para uma efetiva implementação da proteção social nos municípios. Sem um investimento na criação e adequação das redes existentes às demandas e necessidades das famílias dos territórios, o cumprimento efetivo dos objetivos e princípios da política fica comprometido.

A situação de pobreza e vulnerabilidade em que se encontram essas famílias trata-se de um problema macro, com suas determinações e limites estruturais, mas também de um problema que encontra espaço nos aspectos subjetivos individuais. Alterar o cenário de pobreza requer, além de uma estrutura de oportunidades adequada, atenção à qualidade dos laços sociais, às condutas e ações que grupos, indivíduos, famílias e comunidades realizam para lidar com sua situação de pobreza e vulnerabilidade. Alterar condições de vulnerabilidade implica ampliar a base de ativos - capacidade de agir, valores, crenças e atitudes - fortalecer o repertório de respostas dessas famílias a situações que as levem a risco social e expandir capacidades e

fronteiras de pensamento e ação.

A pesquisa possibilitou analisar quais temáticas têm sido mais abordadas nos estudos publicados sobre os trabalhos realizados com famílias nos CRAS. Embora o objetivo seja encontrar subsídios para a discussão sobre os resultados que estão sendo alcançados através das oficinas com famílias, constatou-se, por meio de levantamento bibliográfico realizado, que tal assunto vem sendo pouco explorado.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, K. M de O., DANTAS, C. M. B., OLIVEIRA, T. F., SOLON, A. F. A. C. **Entre socialização da informação e organização coletiva: a dimensão socioeducativa na atuação com grupos socioeducativos no CRAS em São José do Rio Preto.** UNESP, Franca, 2009.
- ANSARA, S., TAFFARELLO, T. M. S. **CRAS: possibilidades para uma construção de autonomia e participação política.** UNESP, Araraquara, 2013.
- BARBOSA, J. A. **O Trabalho Socioeducativo no Sistema Único de Assistência Social: reflexões sobre o pensar e o agir dos trabalhadores sociais.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei Orgânica de Assistência Social:** lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Brasília: Senado Federal, 1993.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS).** Brasília: MDS, 2005.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS : NOB RH/SUAS** (Resolução n.269, de 13 de dezembro de 2006). Brasília: MDS, 2006.
- _____. Conselho Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais** (Resolução n.109, de 11 de novembro de 2009). Brasília, MDS: 2009.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.** Brasília: MDS, 2009.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS : NOB RH/SUAS** (Resolução n.17, de 20 de junho de 2011). Brasília: MDS, 2011.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas sobre PAIF: O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais: vol. 1.** Brasília: MDS, 2012.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas sobre PAIF: Trabalho Social com Famílias do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF: vol. 2.** Brasília: MDS, 2012.
- BORGES, K. C. **Programa de Atenção Integral à Família no Centro de Referência de Assistência Social: limites e possibilidades. Experiência no município de Criciúma.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BORGES, M. L. S., IMAMURA, E. A. A., LOPES, I. B. C., VELASQUE, S. de O. **Mulheres em Movimento: As transformações vivenciadas pelas participantes dos grupos socioeducativos a partir da aplicação da metodologia para o Autodesenvolvimento com famílias no CRAS Vila Assunção de Regente Feijó – SP.** Centro Universitário Antonio Eufrasio de Toledo, Presidente Prudente, 2014.
- BRONZO, C., PRATES, I. **Tocando o inatingível: explorando os efeitos de programas sociais nas dimensões menos tangíveis da pobreza.** Cadernos de Gestão Pública e Cidadania. São Paulo, v.17, n.60. Jan/Jun 2012.
- CARLOTO, C. M., MARIANO, S. **A família e o foco nas mulheres.** Sociedade em Debate, p. 153 – 163, Pelotas, jul-dez 2009.

- CARVALHO, P. O. **A Política de Assistência e o acompanhamento familiar através de grupos de famílias.** VII Jornada Internacional Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, 2015.
- CARVALHO, F. P. **PAIF: Trabalho social com famílias do município de Telêmaco Borba.** Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2012.
- CASTAMANN, D., VIDIGAL, A. C. **Análise da implantação do PAIF no município de Jandaia do Sul – PR.** 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, UNIOESTE, Cascavel, 2009
- CKAGNAZAROFF, T. B., FERREIRA, M. A. M., LIMA, A. A. T. F. C., MOREIRA, N. C. **O empoderamento das mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família na percepção dos agentes dos CRAS.** Rev. Adm. Pública, vol 46, n. 2, mar/abr, Rio de Janeiro, 2010.
- CORGOZINHO, J. P., SILVA, J. V. da, **Atuação do psicólogo, SUAS/CRAS e Psicologia Social Comunitária: possíveis articulações.** Psicologia e Sociedade, p 12-21, 2011.
- CRUZ, L. R. da., GUARESCHI, N. (org.) **Políticas Públicas e Assistência Social – Diálogos com as práticas psicológicas.** São Paulo, 2ed, Editora Vozes.
- FERREIRA, N. C. de L. **Familismo e responsabilização das mulheres: uma análise do PAIF no CRAS Santa Maria – DF.** Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
- FRONZA, P., PETRINI, M., PRATES, J. C., TESTA, M. G. **Análise da contribuição do Programa Bolsa Família para o enfrentamento da pobreza e a autonomia dos sujeitos beneficiários.** Rev. Adm. Pública, vol 47 n. 6, nov/dez, Rio de Janeiro, 2013.
- GANEV, E. **O trabalho social com famílias nos CRAS: desafios e potencialidades para os próximos anos.** VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social, São Paulo, 2012.
- GODINHO, I. C. **Uma reflexão sobre o trabalho social com famílias na Política de Assistência Social.** Sociedade em Debate, p.9-30, jan/jun, Pelotas, 2012.
- GOMES, T. M. **Matricialidade sociofamiliar na Política de Assistência Social: uma análise das famílias acompanhadas no CRAS Jereissati-Maracanaú.** Centro Superior do Ceará, Fortaleza, 2012.
- GOULART, R. M. **Assistência Social e Direito: perspectivas de usuários do SUAS de São José dos Campos,** UNITAU, Taubaté, 2014.
- IMAMURA, E. de A. A., MANFRIN, S. H. **As ações desenvolvidas com os grupos socioeducativos no CRAS Santo Expedito.** Faculdades Integradas Antonio Eufrasio de Toledo, Presidente Prudente, 2014.
- JOSÉ FILHO, M., OLIVEIRA, N. H. D. **O trabalho social com famílias: repercussões, possibilidades e desafios.** Serviço Social e Realidade, v.18, n.2, p.55-80, Franca, 2009.
- LIMA, H. F. **O modelo de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e seus desafios à garantia dos direitos sociais.** Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- MAGALHÃES, S. da S., OLIVEIRA, J. A., SILVA, V. O. **O desafio do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários nos CRAS de Alvares Penteado e Regente Feijó.** Faculdades Integradas Antonio Eufrasio de Toledo, Presidente Prudente, 2012.
- MOREIRA, D., SOUZA, C. G. de. **Empoderamento: possibilidades da prática profissional no CRAS em Ponta Grossa-PR.** Revista Capital Científico, vol 11, n.2, mai/ago. UNICENTRO, 2012.
- OLIVEIRA, I. A. S. de. **O trabalho social com famílias: perspectivas e limites.** Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- PINTINHA, M. E., SILVA, A. da. **Reflexões sobre a implantação do CRAS no município de Sertaneja – PR.** Revista UNIFAMMA, Faculdade Metropolitana de Maringá, 2015.

- RABELO, M. M., SILVA, M. K. **Redistribuição e reconhecimento de cidadania através do Programa Bolsa Família**. Ensaio FEE, v.34, n.1, p.57-90, jul, Porto Alegre, 2013.
- RIBEIRO, R. **Avaliação do PAIF em município da região metropolitana de Fortaleza**. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- ROMANO, A. P. H. **Entre socialização da informação e organização coletiva: a dimensão socioeducativo na atuação com grupos no CRAS em São José do Rio Preto**. UNESP, Franca, 2009.
- SANTOS, B. de O. **Análise da execução do PAIF no município de Guareí – SP**. Universidade Tecnológica Federal Paraná, Itapetininga, 2012.
- SANTOS, L. N. **A psicologia na Assistência Social: convivendo com a desigualdade**, São Paulo, 2014, Editora Cortez.
- SILVA, M. J. **A centralidade na família no discurso da Política de Assistência Social Brasileira: imprecisões, continuidades e rupturas**. Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2012.
- SILVA, R. L., ROCHA, A. **O protagonismo das mulheres nas famílias contemporâneas**. UNESP, Franca, 2011.
- SOUZA, Marilza T. Soares de. **Família e Resiliência**. In: CERVENY, Ceneide M. de O. et. al Família e...comunicação, divórcio, mudança, resiliência, deficiência, lei, bioética, doença, religião e drogadição. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004.
- TAFFARELLO, T. M.S. **A construção do fortalecimento comunitário e a participação política nos CRAS do município de Várzea Paulista**, USP, São Paulo, 2015.
- TEIXEIRA, S. M. **Trabalho social com famílias na Política de Assistência Social: elementos para sua reconstrução em bases críticas**. Serv. Soc. Ver. v.13, p. 4-23, jul/dez, Londrina, 2010.

O “Novo Desenvolvimentismo” Brasileiro e a Política de Assistência Social: A Restauração Conservadora e o Direito em Processo de Destituição
The “New Developmentalism” Brazilian and Politics of Social Assistance: A Conservative Restoration and The Right to Process Dismissal

Ozileia Cardoso da Silva¹

¹ Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil (2015). E, atualmente, mestranda do Programa de Pós Graduação em Serviço Social - PPGSS/UFRN. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Questão Social, Política Social e Serviço Social (UFRN). - ozileiacardoso@gmail.com

Recebido em 11 de agosto de 2016; Aceito em 19 de dezembro de 2016.

Resumo

Este trabalho objetiva analisar a política de Assistência Social, procurando apreender as contradições presentes em seu contexto de expansão nos marcos das estratégias de um “novo desenvolvimentismo” no cenário contemporâneo brasileiro. Foi desenvolvido numa abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica e documental, e sustenta-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: Assistência Social. Novo desenvolvimentismo. Cenário contemporâneo brasileiro..

Abstract

This paper aims to analyze the social assistance policy, seeking to grasp the contradictions present in its expansion context in the framework of the strategies of a “new developmentalism” in the Brazilian contemporary setting. It was developed a qualitative approach through bibliographical and documentary research and uphold the perspective of historical and dialectical materialism.

Keywords: Social assistance. New developmentalism. Brazilian contemporary setting.

INTRODUÇÃO

No Brasil, especialmente, nas duas últimas décadas convive-se com a emergência de uma perspectiva neodesenvolvimentista no âmbito da ideológica hegemonia neoliberal. Longe de se assemelhar a ideologia do desenvolvimentismo vivenciada pelo país no século passado, precisamente, nos anos 1960, em uma defesa pelo nacional-desenvolvimentismo como proposta de superação a condição de economia periférica dependente da demanda externa, a ideologia neodesenvolvimentista é forjada em bases que apregoam o desenvolvimento econômico com equidade sob a égide da mundialização da economia neste atual estágio de desenvolvimento do capital.

Se naquele momento se empreendia fortemente movimentos a favor do processo de industrialização no país, processo esse almejado com vistas à superação do subdesenvolvimento presente, invocando a figura de um Estado intervencionista. E para tanto se difundiu “uma ideologia econômica que sustentava o projeto de industrialização integral, com a participação do Estado como forma de superar o atraso e a pobreza dos países subdesenvolvidos” (MOTA et al, 2012, p. 156), ainda que tal perspectiva desenvolvimentista sob o discurso da conjugação entre crescimento econômico e desenvolvimento social não tardou em se constituir como tragédia perante o “mito do desenvolvimento econômico” (FURTADO, 1983) no cenário brasileiro. Em tempos de “novo desenvolvimentismo” a tragédia de outrora presente no nacional-desenvolvimentismo brasileiro agora dá lugar a uma farsa em face da crise contemporânea de acumulação capitalista, como já diria um grande pensador alemão, uma vez que se apregoa uma combinação de crescimento econômico e igualdade social, a qual é incompatível dentro da Ordem do Capital, e mais ainda aguçada em tempos de crise.

A política de Assistência Social no Brasil tem passado nas últimas décadas por expressivas transformações, as quais não podem ser apreendidas dissociadas do conjunto de mudanças sócio-políticas e ideoculturais em curso oriundas do atual estágio de desenvolvimento capitalista.

Como se sabe a partir da promulgação da Carta Constitucional de 1988, a assistência social deu um salto qualitativo (PEREIRA, 2007) em sua construção como direito social sob a responsabilidade do Estado brasileiro. Contudo, também já é sabido que tal salto para além daquele marco legal foi interrompido frente à hegemonia neoliberal a partir dos anos 1990. Assim, a condição da assistência social enquanto política pública integrante do conjunto da proteção social brasileira se mantém inconclusa no cotidiano daqueles que dela necessitam¹. O que não significa sua renegação no campo de ações e práticas funcionais ao fortalecimento da política econômica vigente no país, tendo em vista o caráter contraditório no qual está assentada essa política. Mas afere-se a uma ofensiva rejeição ao seu status como direito social. Nessa direção, a assistência social deve ser mantida enquanto dever moral, para o qual “o limite consiste em jamais ser transformado em direito” (SCHONS, 1999, p. 174).

O que implica dizer que a assistência social desfigurada do caráter público e de direito em tempos de hegemonia neoliberal é intensamente ressignificada a legitimação dos mecanismos de superação a crise capitalista contemporânea e, particularmente, sob a perspectiva neodesenvolvimentista fortemente impulsionada no tempo presente.

Em meio às contradições que permeiam a constituição da assistência social, e que se acentua em tempos de ideologia de “novo desenvolvimentismo” no Brasil, se faz indispensável desmistificar e apreender a funcionalidade da assistência social no desenvolvimento da sociedade burguesa e, especialmente, no estágio atual de acumulação capitalista. E nesse sentido uma ressalva se faz importante, como já alertara Fernando

1 Em referência ao Art. 203 da Constituição Federal de 1988: “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social [...]”.

Siqueira (2014, p.17-18):

Não se trata de, em hipótese alguma, descartar a importância da assistência social no conjunto da seguridade social brasileira (ao contrário), desconsiderar a relevância para a vida das pessoas atendidas, muito menos desvalorizar a utilidade de políticas emergenciais e focais em dado momento histórico, em determinadas condições.

Mas, trata-se de apreender e analisar sua conformação, “seus limites, seus objetivos, seu alcance nas condições impostas por dado momento sócio-histórico, seu impacto não apenas para a sobrevivência de corpos humanos” (SILVA, 2014, p. 18). Tal processo analítico sob uma perspectiva crítica e de totalidade se faz indispensável para situar e reivindicar a assistência social, ainda que carregue em sua conformação histórica o signo da coesão social posta pela sociedade burguesa, como política de direito no âmbito da seguridade social brasileira.

O REVERSO DOS AVANÇOS DA ASSISTÊNCIA SOCIAL NOS MARCOS DA IDEOLOGIA NEODESENVOLVIMENTISTA: A FUNCIONALIDADE DESSA POLÍTICA À ATUAL EXPANSÃO DO CAPITAL

Nas duas últimas décadas testemunharam-se avanços significativos no campo da política de Assistência Social brasileira. Esta que, historicamente, foi caracterizada pela ausência e/ou negligências do Estado em sua conformação, e mantida assim inclusive após sua inserção como política do sistema de proteção social no Brasil, tendo em vista que sua regulamentação em sua lei orgânica – a LOAS (Lei No 8.742/1993) - somente ocorreu após cinco anos de sua institucionalização na Carta Magna vigente, e ainda assim permanecera relegada ao longo da década de 1990 aprisionada a um passado de práticas e ações de “não-política”, do “não-direito”. Fato que se ilustra, por exemplo, com a instituição do Programa Comunidade Solidária² a partir do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso – FHC na presidência do país; tal programa significou um atentado direto aos preceitos legais da Assistência Social, e reeditou o histórico primeiro-damismo. Faz-se importante sinalizar que não obstante seus marcos legais e, diga-se de passagem, constituído de um caráter inovador para a assistência social na trajetória histórica e política do Brasil, essa política ainda é refém de uma persistente imprecisão teórica e conceitual (PEREIRA, 2007; SILVA, 2014) a sua materialização como política do campo da cidadania.

Todavia, um quadro de avanços políticos e normativos em seu âmbito se irrompe a partir dos anos 2000, resultante, sem dúvidas, em grande medida da articulação e mobilização de parcelas organizativas na sociedade brasileira, sob o cenário político de ascensão de um partido dito de “esquerda” ao comando do país.

O referido quadro apresenta como importantes instrumentos a concreção da assistência social como uma política pública de Estado, na observância ao que fora preconizada na Constituição Federal de 1988 e regulamentada com a LOAS, uma nova Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004), a implantação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS a partir dos anos 2005 como requisição da PNAS e a Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Tais instrumentos se constituem, indubitavelmente, em avanços significativos na direção da Assistência Social como política pública.

Tais avanços, em particular nesta última década, em contraponto a uma histórica identidade estigmatizada, no âmbito dessa Política, são frutos da participação política de diversos sujeitos sociais (profissionais e militantes) no campo das lutas travadas ao longo da década precedente (1990) em um processo de defesa

² Instituído pela Medida Provisória n. 813, de 1º de janeiro de 1995.

por uma assistência social pública e de direito e, portanto, sem a qual é possível afirmar que não teriam sido alcançados. No entanto, se faz necessário a análise do movimento neoconservador em voga que permeia o presente contexto de expansão da Assistência Social no Brasil a partir dos marcos da adesão e difusão de uma ideologia social-liberal brasileira, particularmente, no Governo Lula³ a partir dos anos 2002.

Sob a lógica social-liberal tem-se gerido os fundamentos do novo-desenvolvimentismo brasileiro e suas ingerências nos rumos da política de Assistência Social, particularmente. Nessa direção, conceitos como “equidade” e eficiência ganham magnitude no campo das “reformas” das políticas sociais pautadas no tecnicismo. E como consequência

Em vez de investimentos nas políticas universais da seguridade social – consideradas ineficientes, caras e inibidoras do crescimento econômico –, [...] defendem o direcionamento dos recursos do orçamento público para as políticas sociais de transferência de renda focalizadas nos miseráveis, tidas como ‘inovadoras e mesmo revolucionárias’ (CASTELO, 2012, p. 53-54).

É, pois, em um campo malgrado de reconfigurações das políticas sociais em direção a políticas restritivas, seletivas contrapostas à perspectiva de universalidade e de direito que, paradoxalmente, tem se assentado os avanços da assistência social brasileira nestas últimas décadas. Entretanto, mais uma vez, se faz importante salientar para não se incorrer em uma análise equivocada, sustentada em um viés unilateral, que a presente análise em hipótese alguma desconsidera a relevância das conquistas alcançadas no âmbito da assistência social no Brasil, mas ao contrário. Sob o signo do “pessimismo da razão e o otimismo da vontade” em tempos de novas estratégias a expansão do Capital, a perspectiva se dirige na defesa pela efetivação de tais conquistas sob o horizonte da construção de outros avanços a consolidação da política de assistência social como campo de direitos na sociedade brasileira. E, para tanto, se faz indispensável situar e analisar o lugar da assistência social na atual dinâmica da política econômica, considerando as particularidades da conformação sócio-histórica brasileira, apreendendo as contradições do cenário atual e as interfaces que se apresentam aos avanços no campo da assistência social em tempos de ideologia neodesenvolvimentista no Brasil.

Também se faz necessário destacar que apreender a funcionalidade da assistência social à atual expansão capitalista não se reduz a compreensão do papel contraditório das políticas sociais dentro do projeto burguês de sociabilidade, contraditoriedade que jamais pode ser perdida de vista. Mas, é, pois, a partir dessa apreensão que se almeja desvendar e problematizar o fetiche que envolve a Assistência Social brasileira em tempos de crise estrutural do capital sob mote do neodesenvolvimentismo, cuja fetichização acarreta implicações a sua materialização como política do sistema de seguridade social brasileiro e às demais políticas sociais públicas.

Assim, veja-se: é inegável que a institucionalização da nova Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004), a implantação do Sistema único de Assistência Social - SUAS (2005) constituem os novos pilares a construção da Assistência Social como direito social neste país, logo ao desenvolvimento da supracitada política sob novas bases ideopolíticas e teórico-conceituais, produtos de um imprescindível movimento político na arena de disputas decorrentes da relação capital/trabalho, em superação a uma identidade de filantropia, assistencialista, clientelista. Todavia, se faz importante problematizar que se os novos pilares em e na construção da assistência social brasileira no campo dos direitos são emergentes de um campo de disputa entre segmentos antagônicos, e a direção de tais pilares passa a ser, fortemente, disputada pelos grupos dominantes na busca por imprimir sua hegemonia ideológica, como mecanismo a legitimação de seus anseios

³ Vale ressaltar que não há consenso quanto ao advento do social-liberalismo no país, contudo, há uma consonância entre especialistas de que a Era Lula constituiu-se em força propulsora para tal ideologia em sua atual versão brasileira, e esta vem ganhando ainda mais impulso no Governo pós-Lula (CASTELO, 2012).

sob um nefasto consenso social que se apresenta no interior dos segmentos subalternizados. Vale sinalizar que esse tipo de investida burguesa a subordinação do campo de medidas de proteção social não se trata de um fenômeno recente, mas a história revela que os setores dominantes, particularmente no caso brasileiro, sempre fez uso de tais medidas, subordinando-as a seus interesses como mecanismo de legitimação de sua hegemonia (MOTA, 2010).

A partir disso o que se pretende aqui é analisar a partir de aspectos da PNAS e do SUAS por conseguinte, os quais constituem importantes instrumentos para as diretrizes da consolidação da assistência social como política de seguridade social, as contradições e reposição de antigos pressupostos liberais na atual configuração da Assistência Social, como expressões de um caldo neoconservador em tempos de reconstrução da hegemonia burguesa. E desse modo, chama-se atenção para a incorporação acrítica em grande medida de tais pressupostos no cotidiano de execução dessa Política em razão de se encontrarem sinalizados no próprio texto estruturante da PNAS sob um caráter progressista, e desse modo como se fossem compatíveis ao reconhecimento da assistência social como direito. Enquanto, o que se tem é, portanto, um mascarado processo de destituição da assistência social do patamar de direito social e responsabilidade do Estado, repondo-a sob um campo estigmatizado do “não direito”, de reculpabilização dos sujeitos por suas condições objetivas de vida pelas vias de um aclamado “desenvolvimento como liberdade” na contemporaneidade ou nos termos de Werneck Vianna (2008) de uma “liberal revisitada”.

Com esse sentido a política de assistência social tem sido invocada pelos setores dominantes como mecanismo de enfrentamento a pobreza e a desigualdade social na agenda contemporânea, imprimindo a assistência social, conforme Mota (2010, p.16), “o selo do enfrentamento ‘moral’ da desigualdade” em um contexto no qual essa política tem se constituído num “fetiche social”, onde se evidencia que

[...] enquanto avançam a mercantilização e privatização das políticas de saúde e previdência, restringindo o acesso e os benefícios que lhes são próprios, a assistência social se amplia, na condição de política não contributiva, transformando-se num novo fetiche de enfrentamento à desigualdade social, na medida em que se transforma no principal mecanismo de proteção social (MOTA, 2010, p. 16).

Deste modo, é preciso apreender o “novo” viés ideológico e político que é impresso à política de assistência social a partir dos anos 2000 no âmbito da Seguridade Social brasileira como convocação dos setores burgueses na figura do Estado capitalista frente ao agravamento das condições de vida e trabalho da população brasileira. Entendendo que a expansão da assistência social empreendida nos últimos anos, como campo de disputas no qual se insere as políticas sociais, é permeada pelas contradições inerentes a atual dinâmica capitalista, e por vias de tal contraditoriedade é possível vislumbrar sua materialização como campo de direitos, sem perder de vistas os limites próprios de sua condição enquanto política social.

INTRODUZINDO A PROBLEMATIZAÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS ESTRUTURANTES DA PNAS E DO SUAS: O CONSERVANTISMO EM PRONTIDÃO

Vê-se que o atual texto da política de assistência vigente, a PNAS, sem desconsiderar suas possibilidades enquanto avanço a perspectiva aqui defendida no âmbito da assistência social, e que a Lei n. 12.435 de 6 de julho de 20114 enquanto desdobramento legal daquela, são embebidos por concepções que remetem a tradição liberal clássica e, por sua vez, remete ao conservantismo de uma cidadania em termos liberais. Para início de problematização, apontam-se os termos de “vulnerabilidade social”, “risco social” e “potencialidades”, os quais empreendem uma nova caracterização dos usuários dessa política. Outra concepção de políti-

4 Lei que altera a LOAS – Lei n. 8.742 de 7 de dezembro de 1993.

ca social também passa a ser propagada pela PNAS em vigor, a qual, por sua vez, vai de encontro a concepção apresentada pela LOAS em seus fundamentos a proteção social brasileira (PNAS, 2004; MAURIEL, 2012).

O atual contexto no qual se assenta a PNAS (2004) e a Lei n. 12.435 (2011), sem dúvidas, empreende uma “reatualização do conservadorismo” sob bases ideopolíticas que se apresentam aos avanços da assistência social mistificadas em funcionalidade as requisições contemporâneas do capital. Nesse sentido, veja-se o que a PNAS (2004, p. 33) apresenta no que diz respeito à Proteção Social Básica, por exemplo:

A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do **desenvolvimento de potencialidades e aquisições**, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de **vulnerabilidade social** decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos [...] (Grifos nossos).

Ainda que no trecho mencionado se estabeleça uma relação com a concepção multidimensional da pobreza, a qual não se restringe ao campo das privações materiais, como registra Yazbek (2012), o que poderia ser compreendido como aspecto positivo. Todavia, os desdobramentos dessa concepção que se ilustram a partir da incorporação dos termos “desenvolvimento de potencialidades”, “aquisições” e “vulnerabilidade social” dirigem-se para a concepção de desenvolvimento humano sob a trama do “desenvolvimento como liberdade” (2000) do Amartya Sen. E nessa direção os termos em voga reverenciam uma descaracterização do lugar social, ao qual pertencem os usuários da Assistência Social. Ao tempo em que se mistificam como condição do usuário, logo a superação dessa condição competiria ao próprio sujeito, uma vez que não há menção a produção de desigualdades como resultante da estrutura concentradora de riqueza desta sociabilidade capitalista. E assim, corroboram Silva, Yazbek e Giovanni (2011, p. 50):

[...] A produção da desigualdade é inerente ao sistema capitalista, ao (re) produzi-la produz e reproduz vulnerabilidades e riscos sociais. Essas vulnerabilidades e riscos devem ser enfrentados como produtos dessa desigualdade, e, portanto, requerem uma intervenção para além do campo das políticas sociais. Não se resolve desigualdades com potencialidades individuais ou familiares. Não se trata de “equipar” os sujeitos, nem de descobrir suas “potencialidades” como trabalham alguns autores. Trata-se de reconhecer essa desigualdade, de reconhecer que há um campo de atuação importante que atende a necessidades sociais da população e que trabalhará-las como direitos da cidadania rompe com a lógica de responsabilizar o sujeito pelas vicissitudes e mazelas que o capitalismo produz.

Quanto à definição da política de assistência social a LOAS (1993) anuncia em seu Parágrafo único:

A assistência social realiza-se de forma integrada às demais políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais.

Já na PNAS (2004, p. 15-16) uma nova concepção de assistência social é erigida:

A nova concepção de assistência social como direito à proteção social, direito à seguridade social tem duplo efeito: o de suprir sob dado padrão pré-definido um recebimento e o de desenvolver capacidades para maior autonomia. Neste sentido ela é aliada ao desenvolvimento humano e social e não tuteladora ou assistencialista, ou ainda, tão só

provedora de necessidades ou vulnerabilidades sociais. O desenvolvimento depende também de *capacidade de acesso*, vale dizer da redistribuição, ou melhor, *distribuição dos acessos a bens e recursos*, isto implica *incremento das capacidades de famílias e indivíduos* (Grifos nossos).

Tem-se evidenciado mais uma vez a perspectiva que envolve a atual configuração da assistência social expressa nas diretivas da PNAS. Pode-se analisar nos trechos sinalizados um confronto de direção entre ambos, ou seja, se apresentam em direções contrárias. No referido trecho da LOAS, como integrante de um dos objetivos da Assistência Social, o enfrentamento a pobreza se processa a partir da integração com as demais políticas sociais. Aspecto que evidencia que a política de Assistência Social como campo de acesso a direitos só pode ser vislumbrada na articulação com as demais políticas, em especial no conjunto da seguridade social.

Com a PNAS tal enfrentamento é por vias do desenvolvimento ou aquisição de capacidades; nessa direção o provimento ou atendimento das necessidades dos sujeitos acometidos por contingências sociais como responsabilidade do Estado dá lugar a uma “gestão da pobreza”, na qual os próprios sujeitos devem se constituir em agentes de combate a sua condição de pobreza, e para tal devem buscar desenvolver suas capacidades.

Destaca-se também nesse contexto a relação da atual expansão da assistência social por via dos Programas de Transferência de Renda - PTRs (ainda que estes sejam operados como programas de governo e não em garantias de política de Estado) em resposta a necessidade apresentada na PNAS (2004, p.16): “[...] desenvolvimento depende também de capacidade de acesso, vale dizer da redistribuição, ou melhor, distribuição dos acessos a bens e recursos, isto implica incremento das capacidades de famílias e indivíduos”.

Percebe-se também a centralidade que se processa ao núcleo familiar na configuração da PNAS. Longe de se desconsiderar a relevância da atenção dada à família sob a perspectiva da “matricialidade sociofamiliar” no âmbito do SUAS, entretanto, é necessário apreender o movimento ideológico que dirige tal centralidade, e mais, de que concepção de família se referencia e qual tem sido ou dever ser a atenção oferecida. Couto et al (2010) afirmam que a perspectiva da “matricialidade sociofamiliar” refere-se ao deslocamento da abordagem individual para o núcleo familiar, uma vez que se trata de “mediação fundamental entre sujeitos e sociedade” (p. 44). E nessa direção, acrescentam que

O reforço da abordagem familiar no contexto das políticas sociais, tendências que se observa não apenas na assistência social, requer, portanto, cuidados redobrados para que não se produzam regressões conservadoras no trato com as famílias, nem se ampliem ainda mais as pressões sobre as responsabilizações que devem assumir, especialmente no caso das famílias pobres (Capacita Suas, 2008 apud COUTO et al, 2010, p. 44).

Nesse sentido, pode se constituir em grave regressão a responsabilização dos núcleos familiares somada a recuperação dos indivíduos, a qual se encontra mascarada no conceito de “vulnerabilidade social”, em favor da desresponsabilização do Estado perante os sujeitos sociais. Nessa linha, Siqueira (2014, p. 27) diz:

O problema não está propriamente em priorizar os núcleos familiares, mas na forma (teórica e operativa) com que isso é feito e, claro, na intencionalidade que orienta tal ação. Sumariamente, o deslocamento das “situações problemas” dos indivíduos para seus núcleos familiares (sem desconsiderar o causador da “desordem” e seus demais membros), cumpre uma missão importante articulada com a noção restrita e imediata de território [...].

Nessa trilha, o último aspecto aqui abordado se refere à abordagem territorial dentro da Política de Assistência Social. Tal abordagem incorporada pela Assistência Social tem como pressuposto que o território⁵ “é também o terreno das políticas públicas, onde se concretizam as manifestações da questão social e se criam os tensionamentos e as possibilidades para seu enfrentamento” (COUTO et al, 2010, p. 50 – grifo das autoras). Em virtude disso a organização dos serviços e programas no âmbito do SUAS tomam como princípio a territorialização, com vistas a assegurar a capilaridade perante os sujeitos pertencentes aos territórios demandatários de equipamentos socioassistenciais em face das “vulnerabilidades” ali existentes. Assim,

[...] a dimensão territorial, como um dos eixos da política de Assistência Social, representa um avanço potencialmente inovador, ainda mais porque incorpora uma noção ampliada de território, para além da dimensão geográfica, concebendo-o como “espaço habitado” fruto da interação entre homens, síntese de relação social (Idem, p. 51).

Todavia, se faz importante evidenciar uma tendência conservadora que recai sobre a abordagem territorial no âmbito da assistência social, qual seja, um movimento de desfiguração de tal abordagem em seu caráter inovador para a organização dos serviços socioassistenciais com vistas ao esvaziamento da relação entre os problemas locais (territoriais) como parte de problemas globais, ou seja, pertencentes a uma totalidade social complexa e contraditória empreendida pela órbita do capital (SIQUEIRA, 2014). Por fim, este autor aponta que

[...] a composição da rede local tendo a família como eixo estruturante e a rede de serviços locais a base para sua “integração criativa e global”. Evidentemente que isso não apenas torna mais eficiente o controle das disfunções sociais (pelo menos em tese), como também abre brechas importantes para reculpabilizar e controlar, de forma mais abrangente, os indivíduos e seus entes mais próximos como causadores de mazelas que, evidentemente, não são individuais (SIQUEIRA, 2014, p. 27 - Grifos do autor).

A guisa de finalização destaca-se que a problematização aqui pretendida acerca de tais conceitos e/ou abordagens, orientadores do atual modelo da política da assistência social, ainda que apresentados de maneira sintética, erigem-se na direção da apreensão e análise do lugar da Assistência Social no âmbito da política econômica em vigor, fortemente, legitimada pelo caldo ideopolítico social-liberalista e impulsionada pelas contradições de um “novo desenvolvimentismo” brasileiro. Apreensão e análise estas imprescindíveis à perspectiva de defesa e luta pela consolidação da assistência social como campo dos direitos e da universalização do acesso frente aos desafios e contradições que se apresentam com a retórica da “teoria do risco social” legitimada nos marcos contemporâneos da expansão capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último momento que conforma a presente reflexão se evidencia algumas questões que tem alcançado hegemonia no âmbito da assistência social, cuja premissa se revela na sua funcionalidade aos novos marcos de acumulação do capital. Nessa direção se faz importante mencionar que a trajetória da política de assistência social brasileira a partir de seu marco legal tem sido permeada por “desacertos e adequações” ora ao contexto neoliberal ora ao atual cenário de redesenho neoliberal com a emergência social-liberalista. Todavia, se faz importante pontuar que isso não se processa sem movimentos de resistências a contrapelo da investida dominante na disputa pela direção hegemônica dessa política pública (COUTO et al, 2010).

5 Território: não consiste em apenas uma delimitação espacial, mas constitui-se como espaço humano habitado, caracterizado por relações de identidade, reconhecimento, afetividade entre as pessoas que vivem numa mesma área, estabelecendo relações entre si (MDS, Orientações Técnicas – Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Brasília, 2009).

Também se faz muito importante destacar que a necessidade de problematizar e analisar os rumos nos quais se tem enveredado os avanços da Assistência Social e incorporação acrítica de seus aspectos, especialmente no contexto atual, incide sobre uma questão que tem se apresentado cara no âmbito da construção de uma cultura de direitos ao revés da cultura política de subalternidade, do mandonismo presente na conformação sócio-histórica do Brasil, dada a concepção que se difundiu e se cimentou no seio da sociedade brasileira no que diz respeito à luta pela efetivação das conquistas expressas na Carta Constitucional de 1988, ou seja, a sociedade brasileira caiu na armadilha de uma suposta “suficiência legal” da referida Carta à efetivação das conquistas alcançadas. Isto é, acreditou-se que a promulgação da Constituição por si só bastaria ao processo de sua efetivação, desconsiderando que a conquista e a efetivação de direitos em uma sociedade como esta, sustentada em desigualdades, se constitui em etapas que não conforma uma unidade processual. Ambas só podem ser vislumbradas em processo de confronto e disputa entre interesses irreconciliáveis.

Essa concepção de (in) “suficiência legal” perdura até os dias presentes e é responsável por uma descrença perversa perante os instrumentos normativos conquistados. Perdendo-se de vista que o campo a efetivação dos direitos, ainda que estes já estejam constitucionalmente assegurados, não prescinde da continuidade e fortalecimento da luta política no seio da sociedade. Tal descrença ganha magnitude em tempos adversos a materialização de direitos empreendidos na realidade brasileira desde os anos de 1990.

Nesse sentido, se apresentam no quadro de desafios à construção da assistência social como política do campo dos direitos⁶, a apreensão e defesa de seus avanços, particularmente sob a diretriz neodesenvolvimentista no contexto brasileiro, porém sem desviar o olhar das contradições que os permeiam, com vistas ao fortalecimento de uma perspectiva crítica e na disputa cotidiana pela (re) direção da assistência social ao campo dos anseios da classe subjugada ao capital. Dito isso, se constitui em fundamental o debate sobre o papel da assistência social no campo da seguridade social e de sua condição como política não contributiva, precisamente, em tempos de superexploração e precarização do trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 e Norma Operacional Básica – NOB/SUAS**. Brasília: MDS, 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS**. Brasília, 2009.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas – Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. Brasília, 2009.

_____. Lei Orgânica de Assistência Social (1993). **Coletânea de Leis e Resoluções: Assistente Social na busca pela concretização dos direitos sociais**. rev. ampl. e atual. 4. ed. Campo Grande: CRESS, 2009.

_____. **Lei N. 12.435 de 6 de julho de 2011**. Altera a Lei n. 8. 742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm>. Acesso em: 16 mai. 2015.

CASTELO, Rodrigo. O social-liberalismo brasileiro e a miséria ideológica do bem-estar. In: MOTA, Elizabeth (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigual-**

⁶ Apesar das críticas aqui expressas no que diz respeito à diretriz neodesenvolvimentista e a relação com a política de Assistência Social, se faz de suma importância destacar que o momento político presente no Brasil sob a direção interina do atual Governo constitui-se em severa ofensiva ao campo dos direitos brasileiros conquistados, configura-se numa grave ameaça ao Estado de Direito. O que exige urgência de mobilização social para se fazer frente ao quadro de investidas em retrocessos históricos, políticos e sociais em curso no país.

dade. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTO, Berenice Rojas; YAZBEK, Maria Carmelita; RAICHELIS Raquel. A Política Nacional de Assistência Social e o Suas: apresentando e problematizando fundamentos e conceitos. In: COUTO, Berenice Rojas et. al. **O Sistema Único de Assistência Social no Brasil: uma realidade em movimento**. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MAURIEL, Ana Paula. Pobreza, seguridade e assistência social: desafios da política social brasileira. In: MOTA, Elizabete (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOTA, Ana Elizabete da. A centralidade da Assistência Social na Seguridade Social brasileira nos anos 2000. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **O Mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; AMARAL, Ângela; PERUZZO, Juliane. O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Potyara A. P. A assistência social prevista na Constituição de 1988 e operacionalizada pela PNAS e pelo SUAS. **Ser Social**, Brasília, n.20, jan./ jun: 2007. Disponível em: < http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/251/1624>. Acesso em: 16 set. 2014.

SCHONS, Selma Maria. **Assistência social entre a ordem e a “des-ordem”**: mistificação dos direitos sociais e da cidadania. São Paulo: Cortez, 1999.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YAZBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo Di. **A política social brasileira no Século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, José Fernando Siqueira da. Assistência Social e Serviço Social: apontamentos críticos. In: BRISOLA, Elisa Maria Andrade; SILVA, André Luiz da (Orgs). **O Trabalho do Assistente Social no Suas: entre novos desafios e velhos dilemas**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2014.

SILVA, Maísa Miralva da. O reconhecimento do direito à assistência social. In: SANTOS PAULA, Renato Francisco dos (Org.) **O Sistema Único de Assistência Social no contexto da gestão pública brasileira: desenvolvimento e “questão social”**. São Paulo: Livrus Negócios Editoriais, 2014. v. 2.

WERNECK VIANNA, Maria Lúcia Teixeira. A nova política social no Brasil: uma prática acima de qualquer suspeita teórica? **Praia Vermelha: estudos de política e teoria social**, Rio de Janeiro, 1, n.18, p. 120-145, 2008. Disponível em: < https://docs.google.com/file/d/OB0--tS_Kbeq-UHRFY0UtMm5lcOU/edit?pli=1 >. Acesso em: 02 mar. 2015.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n110/a05n110.pdf> >. Acesso em: 03 mar. 2015.

Ocupação Pinheirinho: Descrições sobre a influência da trajetória de trabalho de uma ex-moradora em sua escolha por uma ocupação urbana

Pedro Henrique Faria Machado¹, Elisa Maria Andrade Brisola²

¹Doutorando em Ciências Sociais pela PUC-SP, Mestre em Desenvolvimento Humano, Licenciado em Sociologia, Graduado em Engenharia Elétrica.

² Graduação em Serviço Social pela Universidade do Vale do Paraíba (1984); mestrado e doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996 e 2003 respectivamente)

Recebido em 29 de outubro de 2016; Aceito em 19 de dezembro de 2016.

Resumo

Este artigo descreve duas cenas distintas, mas inter-relacionadas entre si. A cena 1 apresenta o cotidiano de Irene dentro de uma ocupação urbana conhecida como Pinheirinho, tendo uma lanchonete como posto de observação. Essa cena descreve relações nebulosas, que podem colocar em dúvida o caráter de Irene. Já a cena 2, objetivo deste artigo, descreve a trajetória de trabalho de Irene, anteriormente à ocupação Pinheirinho, contextualizando-o e discutindo a influência deste na opção de Irene pela ocupação. A intenção de apresentar 2 cenas distintas é ressaltar a importância de conhecer o objeto em seu desenvolvimento e em seus diversos aspectos, mediações e ambientes. Acredita-se, dessa maneira, que a cena 2 seja capaz de alterar as impressões iniciais dada pela cena 1. Utilizou-se como fonte primária os relatos obtidos em pesquisa anterior, através da História Oral de Irene, em entrevistas que aconteceram em três momentos distintos, entre janeiro e setembro de 2013.

Palavras-chave: Trabalho. Trabalho Precário. Cotidiano. Moradia. Ocupação Urbana.

Abstract

This article describes two different scenes, but inter-related. Scene 1 presents the Irene's daily life in slum known as Pinheirinho, with a snack bar as observation post. This scene describes relations that can call into question the Irene's character. Scene 2, purpose of this article, describes Irene's works previous experiences in a slum, contextualizing it and discussing those influences on Irene's choice of live in a slum. The intention to present two separate scenes is to highlight the importance of knowing the object in its development and in its several aspects, mediations and environments. Therefore, the scene 2 is able to change the initial impressions given by the scene 1. It was used as primary source, reports obtained in previous research, by Irene's Oral History, in three interviews between January and September/2013.

Keywords: Work. Precarious Work. Everyday life. Housing. Slum.

INTRODUÇÃO

1. CENA 1

Entrevistador: - Como foi ter uma lanchonete dentro de uma Ocupação Urbana?

Irene¹: - [...] Uma correria, mas muito bom [...]!

“Localizada em uma Ocupação Urbana irregular, Irene utilizava de água e luz adquirida de forma ilegal. Pagava em dia seus funcionários informais Entretinha a freguesia com suas máquinas de caça níquel ilegais e mesas de sinuca (pagava uma porcentagem da “ficha” ao dono da mesa), enquanto tomavam cerveja Brahma ou Schin fornecidas por caminhões representantes de grandes empresas, que entregavam na porta de sua lanchonete (assim como o gás e outros pequenos produtos). Nos finais de semana e em datas comemorativas, fazia grandes festas temáticas, inclusive em uma “pracinha” que construiu debaixo de pés de manga, com mesas e cadeiras. Caso o freguês não conseguisse pagar pelo que consumiu, Irene “pendurava” a conta, pois tinha a certeza do pagamento, garantido pelo medo do “sumário” aplicado pelos vizinhos e frequentadores ligados ao PCC². Para manter o “alto nível” da lanchonete, “permitia” que os “nóias” consumissem drogas ilícitas apenas “da metade da rua para lá [da lanchonete]”. Caso houvesse uma “batida policial no bar”, sua rede de proteção (composta por um sem número de intermediários) a acionava, para que escondesse os caça-níqueis. Certa vez em que foi “pega” com suas máquinas, o policial fez “vistas-grossas”. Em outro momento, provavelmente uma denúncia de um X9 da Ocupação, foi “intimada” pela polícia, mas “liberada” pela juíza. Conta que em uma dessas “batidas policiais”, encontraram cocaína em uma carteira esquecida no banheiro: “Essa hora tinha em uma parede, uns dez em pé lá [...]. Tinha gente boa, gente ruim, trabalhador, tudo misturado”. Então os policiais levaram “[...] um por um. lam e voltavam. Apanharam muito! [...] Teve um neguinho que saiu de lá com a cabeça toda molhada, eu acho que enfiaram a cabeça dele dentro do vaso e deram descarga. [ele gritava]: ‘Não, pelo amor de Deus, senhor. Eu sou trabalhador’. [...] Eu fiquei ali [por volta de] meia hora vendo eles apanharem e voltar para o lugar [...] (IRENE)”.

O trecho acima lineariza diversos momentos relatados por Irene acerca de sua lanchonete, localizada na Ocupação Pinheirinho, para a pesquisa mestrado de Machado (2014), intitulada “Pinheirinho entre o sonho e a realidade: Experiências em uma Ocupação Urbana na cidade de São José dos Campos – SP”.

Este artigo, porém, não tem a lanchonete de Irene como ponto de partida, mas, em última instância, ponto de chegada³. A intenção da cena descrita é permitir ao leitor criar uma primeira imagem dessa mulher, que pode parecer ter caráter duvidoso ou no mínimo “enrolada” e propensa a negócios obscuros. Essa imagem, apesar de viva e dinâmica, se analisada como um recorte estanque no tempo, pode esconder - ou no mínimo, deixar de revelar – a essência de graves questões sociais de nossos tempos. Porém Ianni nos lembra Marx (apud Ianni, 1979, p. 11): “[...] Toda ciência seria supérflua se a aparência exterior e a essência das coisas coincidissem diretamente”.

O objetivo deste artigo, aí sim, seu ponto de partida, é acompanhar a trajetória de trabalho, anterior à ocupação Pinheirinho, relatada através da História Oral de Irene (MACHADO, 2014, p. 65-68), entendendo fatores que a levaram a residir em uma ocupação urbana. Acredita-se, assim, que esse artigo, menos analítico e mais descritivo, trará elementos para o leitor refletir acerca das relações e influências sobre um trabalhador

1 Irene (nome fictício), cinquenta e quatro anos na época da entrevista, Ensino Fundamental completo e residindo a trinta e quatro anos na cidade de São José dos Campos, pagando aluguel e em situação de coabitação. Residiu na ocupação Pinheirinho de 2004 a 2012.

2 Fação criminosa Primeiro Comando da Capital. Para mais detalhes sobre a origem e atuação do PCC, consultar Feltran (2013).

3 Tal tema merece um artigo à parte.

comum, podendo comparar essa segunda imagem àquela inicialmente construída.

O mesmo exercício poderia ser realizado com diversos outros sujeitos entrevistados por Machado (2014, p. 37), pois verifica-se que o trabalho ainda mantém um grande peso dentre as múltiplas determinações que levaram cerca de 1700 famílias a residirem na ocupação Pinheirinho.

Para trazer elementos para a construção dessa primeira imagem de Irene - seu ponto de chegada - e uma percepção mínima de todo o simbolismo envolvido nessa escolha, traça-se um breve histórico acerca da ex-ocupação Pinheirinho, desde sua origem, estabelecimento, desocupação e o encaminhamento dado aquela população até se tornarem beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida. Apresenta-se brevemente a metodologia utilizada e, finalmente, linearizam-se relatos de Irene à respeito de sua trajetória de trabalho, com análises pontuais.

1.1 BREVE HISTÓRICO DO PINHEIRINHO

1.1.1 PERÍODO ANTERIOR A OCUPAÇÃO PINHEIRINHO

Anteriormente ao estabelecimento da ocupação Pinheirinho, no ano de 2003, alguns moradores, majoritariamente dos bairros que compõem o chamado setor socioeconômico⁴ Campo dos Alemães⁵ (MACHADO, 2014, p. 62), ocuparam um conjunto habitacional vazio da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU)⁶, com a justificativa de estarem protestando pela demora na entrega dessas casas aos seus beneficiários (ANDRADE, 2010, p. 71; MACHADO, 2014, p. 29).

Essa primeira ocupação durou pouco menos de um mês, sendo desocupada via reintegração de posse pela Polícia Militar. As cerca de 150 famílias, com a liderança de Valdir Martins “Marrom”, decidiram então ocupar provisoriamente uma praça pública conhecida popularmente como “Campão”, localizada no mesmo setor socioeconômico, enquanto procuravam um terreno mais amplo em que pudessem se estabelecer (ANDRADE, 2010, p. 73; MACHADO, 2014, p. 29).

Após aproximadamente dois meses no “Campão”, encontram o terreno da empresa Selecta S/A⁷ e, considerando-o abandonado, ocuparam-no ano de 2004, já com aproximadamente 240 famílias⁸ (ANDRADE, 2010, p. 72-73; MACHADO, 2014, p. 29). Iniciava-se a ocupação Pinheirinho⁹.

4 O setor socioeconômico é um agrupamento de loteamentos ou bairros contíguos que apresentam características socioeconômicas semelhantes. Ao todo, são 24 setores socioeconômicos quem compõe a cidade de São José dos Campos.

5 O setor denominado Campo dos Alemães agrupa os bairros Campo dos Alemães, Parque dos Ipês, Conj. Hab. Dom Pedro I e II, Conj. Hab. Elmano F. Veloso, Jardim Colonial, Jardim Imperial, Jardim Cruzeiro do Sul, Capitingal, Jardim República, Jardim Nova República e Vila das Flores (NEPO, 2003, p. 11). No ano de 2003 apresentava os piores índices socioeconômicos da cidade, como baixa renda familiar, alta taxa de desemprego, grande adensamento populacional, distância do transporte coletivo e taxa de alfabetização abaixo da média da cidade (NEPO, 2003, p. 20-28). Anteriormente à ocupação Pinheirinho, Irene, residia justamente neste setor socioeconômico.

6 Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo. Empresa vinculada à Secretaria da Habitação. Tem por finalidade executar programas habitacionais em todo o território do Estado, voltados para o atendimento exclusivo da população de baixa renda - atende famílias com renda na faixa de 1 a 10 salários mínimos.

7 Empresa pertencente Naji Nahas, libanês naturalizado brasileiro que fez história no mercado acionário com jogadas de altíssimo risco, sendo considerado o maior investidor individual do Brasil. Sozinho, controlava 6% dos papéis da Petrobrás e 10% da Vale do Rio Doce. À época, tais ações valiam US\$ 490 bilhões. Foi protagonista de um dos maiores escândalos do sistema financeiro nacional. Inúmeras acusações de corrupção pesam sobre o megainvestidor (FORLIN; COSTA, 2010, p. 136).

8 Estratégia comum aos movimentos de ocupação urbana, a liderança desta população procurava outras famílias que necessitavam moradias para fazer parte do movimento. Essa estratégia visava dificultar um possível processo de reintegração de posse devido ao número de famílias ocupantes.

9 Recebeu o nome de Pinheirinho, devido aos pinheiros que contornavam um de seus limites (FORLIN; COSTA, 2010, p. 139;

1.1.2 A OCUPAÇÃO PINHEIRINHO

Convencionou-se à época, que a ocupação atenderia à moradia e ao comércio. Assim como acontece em outras áreas periféricas do país, água e a luz eram obtidas através de ligações clandestinas na rede pública. Moravam em barracos de madeira e lona, substituindo-o ao longo do tempo por alvenaria de acordo com a possibilidade de cada morador (FORLIN; COSTA, 2010, p. 139; ANDRADE, 2010, p. 70).

A liderança da ocupação foi organizada com o nome Movimento Urbano dos Sem Teto (MUST - Pinheirinho) e atuava estreitamente ligada ao partido político “Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados” (PSTU). Este partido, por sua vez prestava suporte jurídico ao movimento.

Dentro da ocupação ocorriam reuniões setoriais semanais¹⁰. As questões levantadas nesses encontros eram discutidas em assembleias gerais, quando também se discutia o andamento do processo de regularização da ocupação, temas gerais que estavam ocorrendo na cidade, regras de convivência, oportunidades de emprego, organização de protestos etc. (ANDRADE, 2010, p. 70; MACHADO, 2014, p. 92). Nessas reuniões, uma cultura política era criada, refletida em diversas manifestações realizadas na cidade de São José dos Campos¹¹.

Desde sua origem, o Pinheirinho era fonte de estigmas e preconceitos por parte da população da cidade, em que se inclui o episódio de notícias que tentavam desqualificar seus moradores, como “a oferta de passagem de ônibus para que famílias retornassem à sua cidade natal”, vinculando a ideia que a população residente do Pinheirinho era “estrangeira”, ou seja, “de fora de São José dos Campos”. Outro exemplo foi a proposta do projeto de lei que propunha o desligamento de todos os programas sociais do Município¹² para quem participasse de ocupações (FORLIN; COSTA, 2010, p. 136; MACHADO, 2014, p.115-121).

1.1.3 A REINTEGRAÇÃO DE POSSE

A desocupação do Pinheirinho, em janeiro de 2012 (totalizou-se oito anos de ocupação) via reintegração de posse do terreno, ocorreu em meio a longas disputas judiciais. Quando a desocupação parecia eminentemente, advogados da ocupação e da massa falida Selecta S/A, fizeram um acordo suspendendo a reintegração por 15 dias. Devido ao prazo negociado, moradores mantiveram seus pertences em suas moradias. Porém, após numerosos tramites jurídicos, três dias após o acordo, foi realizada a reintegração de posse com intensa brutalidade.

O amplo aparato policial utilizado merece destaque: dois mil policiais militares, policiais civis, dois helicópteros, carros blindados, 220 viaturas policiais; 40 cães e 100 cavalos sendo utilizados bombas de gás, bala de borracha e spray de pimenta.

Diversos foram os relatos de abusos policiais, violações e prejuízos para aquela população, como pode ser verificado no relatório produzido pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana – São Paulo (CONDEPE, 2012): ameaça e humilhações; uso indevido de armamentos; pouco tempo para colher os bens; casa demolida sem a devida retirada de bens; agressão física; perda de emprego; dificuldade de livre circulação etc. Tanto a reintegração de posse, quanto sua brutalidade foram rechaçadas por juristas, partidos

ANDRADE, 2010, p. 70).

10 A ocupação Pinheirinho era dividida em 16 setores, cada um sob a responsabilidade de um líder comunitário.

11 Protestavam contra o aumento da tarifa de ônibus na cidade, contra o aumento do salário dos vereadores, suporte à movimentos grevistas etc.

12 A lei Municipal Nº 6.539, de 26/03/2004, ficou popularmente conhecida entre os ex-moradores da ocupação Pinheirinho como “Lei da Fome”. Não entrou em vigor por seu caráter inconstitucional.

políticos, defensores dos direitos humanos, movimentos sociais etc¹³.

Em uma breve reflexão acerca da percepção “positiva” que os moradores da cidade de São José dos Campos tiveram da desocupação¹⁴ pode-se supor, ainda superficialmente, que os estigmas e preconceitos dos joseenses com relação à Ocupação Pinheirinho (além da defesa da propriedade privada) acabaram legitimando a brutal ação realizada¹⁵.

Após a reintegração de posse, sua população foi transferida para alojamentos improvisados em quadras poliesportivas, enquanto negociavam com a prefeitura da cidade um encaminhamento para suas questões habitacionais e sociais. Acordou-se, por fim que receberiam um auxílio aluguel no valor de R\$500,00¹⁶, até que moradias fossem destinadas para a eles (TEODORA, 2012, on-line).

1.1.4 DA REINTEGRAÇÃO DE POSSE AO ANUNCIO DO RESIDENCIAL PINHEIRINHO DOS PALMARES

Só é possível compreender as relações que se estabelecem no pós-reintegração de posse, compreendendo o contexto em que as famílias se depararam ao receber o auxílio aluguel: altos valores de alugueis praticados na cidade; a repentina busca de imóveis por cerca de 1500 famílias impactaram o mercado imobiliário da cidade, elevando os preços dos alugueis; por serem alvo de estigmas e preconceitos, nem todos joseenses concordavam em alugar seus imóveis, pois consideravam ser uma prática de mercado alugar imóveis apenas para quem “tem o nome limpo” na praça, possuir um fiador e, em muitos casos ter que comprovar renda, limitando as opções de muitos ex-moradores da ocupação Pinheirinho.

Esses breves pontos, permitem a reflexão acerca da impossibilidade que muitos ex-moradores encontraram em conseguir alugar um imóvel, tendo como alternativa recorrer a moradias precárias, à situação de coabitação, abrindo mão do auxílio- aluguel ao se mudarem para outra cidade etc. Algumas famílias acabaram recorrendo a outros imóveis irregulares, inclusive em área de risco¹⁷.

Ainda que os ex-moradores da ocupação Pinheirinho tenham se dispersado após a desocupação, fixando-se em diversos pontos da cidade, ou mesmo fora dela, mantiveram reuniões quinzenais, ocorridas no “Campão”, a fim de encaminhar soluções para suas questões habitacionais. Dessas reuniões saiu a ideia de realizarem uma ocupação simbólica¹⁸, por duas horas, no antigo terreno do Pinheirinho, cobrando dos governos municipal, estadual e federal a construção de suas moradias. Apesar do suporte e envolvimento do PSTU, nesse momento, o líder Marrom já não era mais filiado ao partido.

¹³ A ação de reintegração de posse contou com manifestações de repúdio de Jorge Luiz Souto Maior, Fábio Konder Comparato, Hélio Bicudo, Paulo Sérgio Pinheiro, Gilberto Carvalho, Raquel Rolnik, entidades como a Associação Juizes para a Democracia (AJD) e o Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCRIM), artistas etc. Denúncias de violações de direitos foram feitas à ONU, à Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), à Comissão de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos etc. Para mais informações, consultar Borges (2012) e Ação... (2012).

¹⁴ Pesquisa realizada pela Agencia Mind, encomendada pelo jornal O Vale (PEREIRA, 2012, on-line), revelou que 54,3% da população Joseense era favorável à desocupação do Pinheirinho (30,7% eram contra). Essa aprovação sobe para 72% dos entrevistados com renda familiar superior a 5 salários mínimos. Apenas 19% da população identificou como violenta a ação policial.

¹⁵ Sobre a criminalização dos pobres e Estado penal, ver Brisola (2012)

¹⁶ Auxílio aluguel fornecido pelo governo municipal (R\$400) e estadual (R\$100). Para receber o auxílio aluguel foi necessário assinar um termo em que aquela população se comprometia, entre outras coisas, a não realizar outras ocupações.

¹⁷ Notícia veiculada no site da Agência Pública relata algumas situações precárias de moradia que se encontram alguns ex-moradores da ocupação Pinheirinho. Disponível em <<http://apublica.org/2013/01/familias-de-pinheirinho-sofrem-abandono-sequelas-da-operacao-policial/>>. Acesso em 25 out. 2014.

¹⁸ Para mais detalhes, ver notícia publicada pelo jornal Brasil de Fato (EM PROTESTO..., 2013, on-line).

Ao que tudo indica, a organização dos ex-moradores, no pós-desocupação, surtiu efeito, já que, no segundo semestre de 2013, foi anunciada a construção do Residencial Pinheirinho dos Palmares: cerca de 1700 moradias destinadas àquela população, através de uma parceria entre governo federal via “Programa Minha Casa, Minha Vida” 19 (PMCMV) e governo estadual, via “Casa Paulista”²⁰, com previsão de entrega de 1461 moradias em setembro de 2015 (SANTOS, 2014, on-line). Após atrasos nas obras e troca de empreiteira, a nova previsão de entrega das casas é de março de 2016 (ALVES, 2015, on-line). Reuniões quinzenais continuam acontecendo, coordenadas pelo MUST, sob a liderança de Marrom, agora sem o envolvimento direto do PSTU, que assumiu uma posição crítica ao PMCMV.

2 METODOLOGIA

As entrevistas com Irene aconteceram em três momentos distintos, entre janeiro e setembro do ano de 2013 (MACHADO, 2014, p. 41) e buscaram reconstruir sua trajetória de vida anteriormente à ocupação. De todos os relatos, fez-se aqui um recorte do que se refere às experiências relacionadas aos seus inúmeros trabalhos.

Hammersley (apud GROULX, 2012, p. 112) entende que “o que caracteriza um método [...] não é, primeiramente seu objeto, mas sim os procedimentos empregados, os quais devem ser tornados públicos [...]”. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos empregados neste artigo recorreram a fontes primárias e secundárias, como a pesquisa documental e etnográfica; e a pesquisa bibliográfica.

A História Oral utilizada em Machado (2014), possibilitou uma ampla fonte de dados, dada a riqueza dos depoimentos. Como afirma Cardoso (2004, p. 103): “É neste encontro entre pessoas que se estranham e que fazem um movimento de aproximação que se pode desvendar sentidos ocultos e explicitar relações desconhecidas”. Dessa maneira, foi possível linearizar a trajetória de trabalho de Irene, possibilitando inúmeros outros enfoques e análises.

3 CENA 2: A TRAJETÓRIA DE TRABALHO DE IRENE

Ainda criança, após o divórcio de seus pais, Irene teve a família separada. Sua mãe continuou morando “na divisa com o [Estado do] Mato Grosso” e ela acompanhou o pai, que se mudou para o Jardim Satélite, Zona Sul da cidade de São José dos Campos, para “trabalhar de faxineiro no CTA”²¹. Seus irmãos foram morar com outros tios em diferentes cidades.

Com a morte de seu pai, aos “quarenta e oito anos de idade”, reencontrou sua mãe e irmãos, com quem dividiu a herança de seu pai. Conseguiu dessa forma “registrar os filhos dela [...], colocar dentadura nela, [porque] ela não tinha mais dentes”, além de “outras coisas”.

Trabalhou desde cedo. Com 16 anos já tinha carteira assinada na Alpargatas. Teve diversos empregos como babá: “Eu fazia tudo. Eu era baby-sitter, eu era a dona de casa! Elas [as patroas] tinham faxineiras e domésticas. Mas eu era tudo ali [a trabalhadora mais importante]” (IRENE). Trabalhou com famílias de “alta classe social”, diretores da Ford, AETON, Kodak. “Vivi um bom tempo no meio de americanos”. Conta que chegou a negar convite de morar nos Estados Unidos, pelo apego que tinha com o pai.

19 Programa do governo Federal que objetiva estimular o crescimento do mercado formal de habitação e crédito, com subsídios aos beneficiários e ampliação de acesso ao financiamento habitacional de longo prazo (MINISTÉRIO..., 2009, p. 192).

20 Braço da Secretaria da Habitação que visa viabilizar a operação dos fundos habitacionais instalados: o Fundo Paulista de Habitação de Interesse Social (FPHIS) e o Fundo Garantidor Habitacional (FGH), ampliando a participação da iniciativa privada e agentes públicos na produção de imóveis para população de baixa renda.

21 Hoje DCTA – Departamento e Tecnologia Aeroespacial.

Como babá, Irene ajudava as famílias nas atividades do dia a dia: *“Eu levava as crianças na escola [...], saía para jantar com a mulher, quando o marido não ia. [...] [Ainda que] a família morava [longe de sua casa] [...], eu ia para lá, para eles poderem ir para a reunião social deles, só de americanos”*. Irene relata que os filhos de *“outros americanos”* gostavam tanto dela, que pediam autorização para seus pais, para que ela os levasse em seus passeios: *“[...] Ia para o parque [...], restaurante [...]. Eu era confundida até com americana [...] na época”!*

Seus patrões não gostavam que ela voltasse para a casa de seu pai quando terminava seu horário de trabalho, pois a queriam cuidando de seus filhos também à noite ou nos finais de semana. Dessa forma, ela os acompanhava nos *“lugares chiques que eles iam. [...] só coisa de madame. De vez em quando, eu tirava elas [as] madames e [as] levava para os lugares mais feios”*. Irene guarda recordações positivas dessa época, como *“[fazer] muita amizade”*. Porém, finaliza esse tema de forma abrupta: *“[...] depois acabou”*.

É interessante se atentar para alguns pontos da fala de Irene, compreendendo as sutilezas do trabalho precário que por vezes passa despercebido. Trabalhando como babá, suas funções não eram bem definidas, sendo seu trabalho regido pelas necessidades imediatas de seu patrão. Subjetivamente, era transmitida a ideia de incorporação de Irene à família, o que pode justificar seu pronto atendimento às necessidades de seus patrões. Nunca, porém, deixou de se tratar de uma relação trabalhista. A frase *“eu era até confundida com americana na época”* resume bem a autoimagem criada por Irene. Porém a face do trabalho precário se apresenta em outro momento de seu relato *“[...] depois acabou”*, ou seja, quando os serviços de Irene não foram mais necessários, encerrou-se o contrato de trabalho – quando houvesse. Outro ponto que merece destaque é que, apesar da autoimagem de *“ser confundida com uma americana”* ou de fazer parte daquela família, sua condição financeira, fruto daquele trabalho, era imensamente inferior à da família, tanto que diz *“De vez em quando, eu tirava elas [as] madames e [as] levava para os lugares mais feios”*, ou seja, mais comuns ao seu meio.

Devido a um acidente de trabalho, perdeu um namorado, com quem teve um relacionamento de 13 anos e uma filha. Conta que ele trabalhava em uma estiva e morreu vítima de um maremoto que ocorreu na cidade de Santos –SP. Não recebeu nenhuma indenização, também pela informalidade do trabalho de seu companheiro.

Anos mais tarde, foi morar com outro namorado, com quem *“construiu um patrimônio grande”*. Com a separação, acabou *“perdendo tudo”*, pois não tinha *“nada no meu nome”* e ele *“era alcoólatra e viciado em cash bingo”*²². Com ele teve a experiência de ter um bar *“muito grande”*.

Relata que trabalhou na Alpargatas, *“[...] Johnson & Johnson: na [...] National”*²³, *fui auxiliar de escritório*. Acreditava que tantas mudanças se davam por ser *“aventureira”*. Conta que devido aos trabalhos que tinha, morou em diversas cidades, como São Paulo e Campos do Jordão: *“[...] Fui trabalhar de doméstica lá”*.

Trabalhou *“uns tempos de faxineira”* e seu último contrato, onde trabalhava apenas três dias da semana, foi temporário. Para os dias em que não trabalhava de faxineira, montou um *“carrinho de lanche na varanda [...] da casa que pagava aluguel”*. Com esse carrinho de lanche, *“eu pagava o aluguel e sobrevivia disso”*. Devido à sua melhora de condição financeira, suas filhas foram morar com ela. Aproveitou um quarto de sua casa e montou um brechó: *“Separei tudo: infantil, adulto, camisa, calça: eu costuro. [...] Ai, tudo o que tinha estragado, eu costurava, eu lavava, eu passava”*. Dessa maneira, com o contrato de faxineira já encerrado, *“trabalhava [no período da noite] com lanche e durante o dia eu tinha o brechó”*.

Tendo tido a experiência de costura com o brechó, mais tarde foi trabalhar como *“ajudante”* em uma

22 Máquinas ilegais de jogos de azar, em que se aposta dinheiro.

23 Atual Panasonic, na via Dutra.

fábrica de costura: “*Eu cortava com a tesoura coisinhas para as costureiras pregarem*”. Logo “*creceu*” dentro da fábrica se tornando líder das costureiras. No total, trabalhou na fábrica por sete anos, abandonando, por falta de tempo, o carrinho de lanche e o brechó que tinha em sua casa.

A fábrica, por sua vez, enviou o setor de estamparia e costura para São Paulo, “*Que era tudo [a maior parte da empresa]*”, ficando em São José dos Campos “*só a costura*”. Dessa maneira, Irene, como líder das costureiras, por diversas vezes tinha que se deslocar para São Paulo “*para pôr ordem no corte*”. Algumas vezes ia “*para ficar uma semana*”, sendo que chegou a ficar “*mais de um mês [seguido por] lá*”. Conta que “*na época de muitos pedidos*” emendava diversos turnos “*Eu cheguei a perder a noção de dia [e noite]*”.

Em época de “*muito serviço*”, era responsável por recrutar, a pedido da direção da empresa, seus companheiros de trabalho para trabalharem aos domingos. Era um trabalho/turno “*Por fora da carteira [de trabalho]. Na hora. Acabou? Vamos embora! Toma o seu dinheiro*”! Além de convencer seus companheiros, negociava “*com os patrões*” quanto pagariam por aquele final de semana: “[...] *[a patroa] só oferecia R\$35,00, R\$40,00 estourando, por dia. Eu fazia um motim, eu sempre fui muito do [lado do] empregado [...] nós [Irene e a ‘dona da empresa’] brigávamos de quebrar o pau dentro do escritório*”. Com suas negociações, conseguia aumentar consideravelmente o número de funcionários dispostos a trabalhar no final de semana: “*virávamos a noite trabalhando [...]*”. Se algum se seus companheiros não suportasse o turno de trabalho, Irene tinha a resposta na ponta da língua “*Filha: [se] quer vem, não quer não vem [trabalhar]*”! Para quem ficava, ela mesma se encarregava de “*fazer a janta [...] eu fazia de tudo*”!

Por considerar que seus rendimentos não eram satisfatórios e que “*meu salário não dava para fazer uma coisa assim [adquirir uma moradia]*”, Irene decide se mudar para a Ocupação Pinheirinho, vendo nela uma opção para reduzir seus custos. Passado um período com esse forte ritmo de trabalho, tendo que se deslocar para São Paulo e muitas vezes tendo que ficar por lá, acabou pedindo demissão: “*eu fiz acordo com eles [os patrões]. Perdi quase a metade do que eu tinha direito [...]*”. “*Empatou*” o dinheiro da demissão para a construção de uma lanchonete dentro da Ocupação Pinheirinho, devido à sua experiência anterior com um bar e com um carrinho de lanche. Seu filho caçula vendeu seu fusca e aplicou metade do dinheiro em “*material*” para auxiliá-la nessa construção.

A precariedade de seus contratos de trabalho - quando existiam - e relações trabalhistas, definiram um ponto de inflexão, limitando suas alternativas e escolhas, traçando estratégias de acordo com o “*momento*” vivido, a urgência e experiências anteriores. Ao se aproximar de trajetórias como essas, concorda-se com Telles (2010, p. 111), que entende que “*Seguir os traçados das mudanças (e conturbações) do mundo urbano significa levar a sério processos e práticas que só se deixam ver nos deslocamentos e nos pontos de inflexão, de entrelaçamento, e bifurcações que vão compondo as realidades urbanas*”.

3.1 TRAJETÓRIA E CONTEXTO

A trajetória de vida de Irene anteriormente à ocupação Pinheirinho, inegavelmente, é marcada pela precariedade de seus inúmeros trabalhos, muitas vezes regidos ao acaso de seus patrões ou de seus frágeis contratos de trabalho. É possível, nessa descrição, encontrar elementos que nos faz compreender e compor melhor a Cena 1 anteriormente descrita. O acúmulo de experiências profissionais de Irene reflete diretamente em seus empregos futuros. A experiência, por exemplo, de administrar um bar com um de seus namorados (viciado em “*cash-bingo*” – outro elemento constante em sua lanchonete do pinheirinho) “*capacita-a*” a “*gerir*” um carrinho de lanche em sua casa, o que mais tarde viria a ser seu ganha pão na ocupação Pinheirinho, com uma lanchonete. Ou mesmo seu último trabalho em uma confecção, sendo possível a partir de sua experiência anterior consertando roupas para o seu brechó²⁴.

24

Em Machado (2014, p. 83), Irene conta que além da lanchonete, também possuía um brechó dentro da ocupa-

Alguns dados da cidade de São José dos Campos - SP, ajudam a compor o contexto de Irene. Se em um primeiro momento, a cidade “se faz vitrine”, pelo seu elevado PIB - oitavo maior do estado de São Paulo – (O PIB..., 2011) e seu consolidado polo (PDDI-2006, 2006, p. 21, 37), por outro, esconde em seus bairros e loteamentos afastados a desigualdade de renda da cidade, como pode ser verificado na Tabela 1- Rendimento nominal mensal (Pessoas de 10 anos ou mais de Idade):

Mesorregiões, microrregiões, municípios, distritos e bairros	Total (1)	Classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) (2)								
		Sem renda (3)	Até 1/2	Mais de ½ a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 5	Mais de 5 a 10	Mais de 10 a 20	Mais de 20	
São José dos Campos	544.032	194.930	8.340	67.038	123.689	96.373	34.889	13.645	4.500	
%	100 %	36%	2%	12%	23%	18%	6%	3%	1%	

Fonte: IBGE, 2010 (elaboração própria)

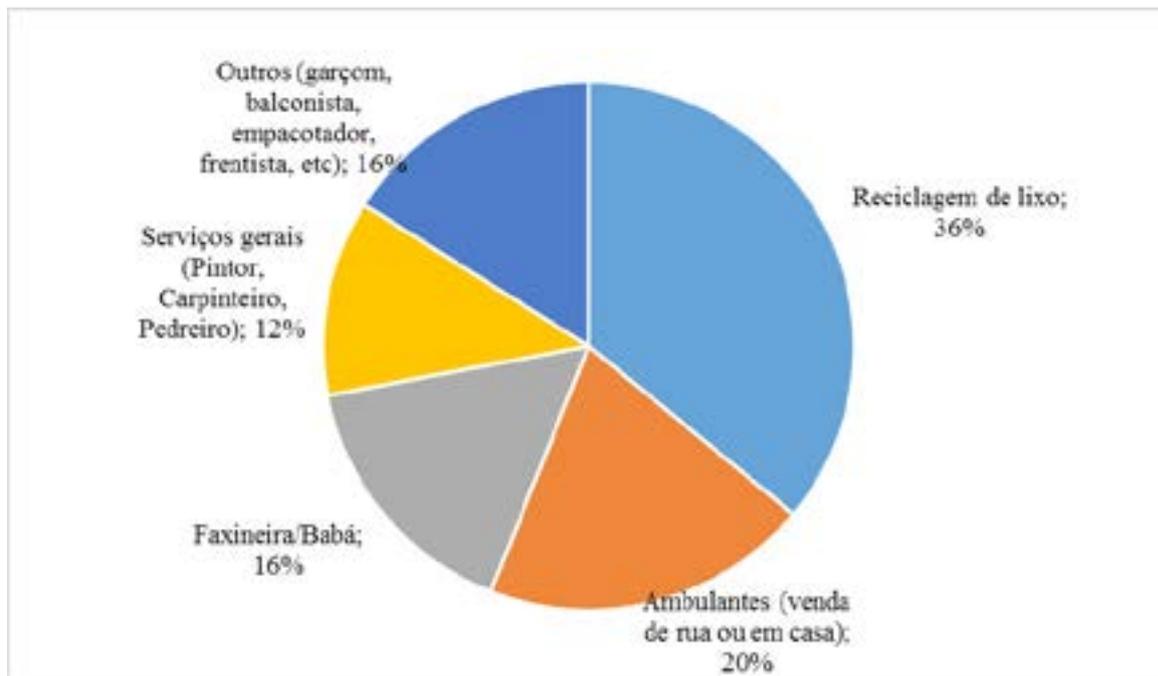
(1) Inclusive as pessoas sem declaração de rendimento nominal mensal. (2) Salário mínimo: R\$ 510,00. (3) Inclusive as pessoas que recebiam somente em benefícios.

Percebe-se que o “desenvolvimento” da cidade não atinge a todos, a partir do momento que a renda é má distribuída entre seus habitantes, onde 50% da população com 10 anos ou mais de idade vivem com até um salário mínimo (72% com até 2 salários mínimos).

A importância desses dados ganha mais relevância quando se reconhece que na cidade de São José dos Campos, em três anos, “o preço de imóveis na região subiu 110%. A média de preço do metro quadrado, que em 2008 era de R\$ 1.900, passou para R\$ 4.000 em 2011” (COSTA, 2012, on-line), mesmo com índices, como o da construção civil ou da inflação sem seguir a mesma tendência.

Interessante verificar que o perfil dos moradores da ocupação Pinheirinho, destino de Irene, segue a mesma tendência de precariedade de trabalho por ela relatado. Em pesquisa realizada no ano de 2006, Forlin e Costa (2010, p. 147-148) identificaram que 60% das **moradias** possuíam rendimento de até um salário mínimo (R\$350,00 na época) e outros 32% entre um e meio a dois salários mínimos, com as principais atividades relacionadas na Figura 1 - Atividades geradores de renda:

Figura 1 - Atividades geradores de renda



FONTE: Forlin e Costa (2010, p. 147-148) (elaboração própria)

As configurações dos inúmeros trabalhos de Irene, o chamado “trabalho informal” e as baixas remunerações, encontram-se ancoradas no que Antunes (2004) define como as mutações do mundo do trabalho. Ainda nesse sentido, Forlin e Costa identificaram (ibidem, p. 147) que no ano de 2006, 76% dos domicílios dentro da ocupação Pinheirinho não possuíam nenhum membro com carteira assinada.

2.2 AS MUTAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO²⁵

O mundo do trabalho, nos últimos trinta anos, sofreu grandes mudanças e muito se discute a seu respeito, com questionamentos no sentido de seu esgotamento, assim como da própria classe trabalhadora. Trata-se, ainda, de uma categoria importante como força estruturante da vida social?

Acredita-se que para tal análise, seja necessário ajustar o foco para essa questão, uma vez que ao utilizar referenciais do modelo fordista/taylorista ou de seu ideário, pode-se perder de vista como o trabalho se apresenta nos dias de hoje, em constante “mutação”, para utilizar a definição de Antunes (2004, p. 335).

Se, por um lado, é preciso ajustar o foco, por outro, seguindo as pistas de Telles (2010, p. 95), não é de se estranhar encontrar novas configurações societárias a partir dessas transformações. Antunes (idem, p. 335), a esse respeito, afirma que a “classe trabalhadora não é idêntica àquela existente em meados do século passado, ela também não está em vias de desaparecimento”. É preciso atentar que a flexibilização do contrato de trabalho, o trabalho sem forma, informalizado, acaba redefinindo as relações de classe, direitos e relações sindicais, distanciando-se dos modelos dos “tempos fordistas” (TELLES, 2010, p. 84; OLIVEIRA, 2007, p. 27).

Antunes (idem, p. 336), em suas análises sobre as mutações no mundo do trabalho, considera que a “classe-que-vive-do-trabalho”, ou seja, “homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho” e são “despossuídos dos meios de produção”, vivem mudanças, as quais afetam sua condição de vida e trabalho. Nesse sentido, identifica-se no depoimento de Irene, uma trajetória de vida extremamente relacionada com a sua vida profissional, porém, como traz Oliveira (2007, p. 27): “Tal é a contrarrevolução de nosso

25 Título que faz alusão ao artigo de Antunes (2004).

tempo. A sociabilidade plasmada na época do trabalho como categoria central, do trabalho fixo, previsível a longo prazo, base da produção fordista e do consenso welfarista, dançou”.

Para Antunes (idem, p. 343), a classe trabalhadora é “mais ampla que o proletariado industrial produtivo do século passado, embora este ainda se constitua em seu núcleo fundamental”. Ressalta que é preciso uma compreensão mais ampliada do trabalho e de suas mudanças para entendê-la.

São mudanças referentes ao modelo taylorista e fordista. Nesse novo modelo, o proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, com o advento da reestruturação produtiva, motivada pela introdução de máquinas informatizadas, dá lugar a formas desregulamentadas do trabalho, trazendo instabilidade aos trabalhadores. Outra tendência é caracterizada pelo aumento do novo proletariado fabril e de serviços, que cresce em escala mundial, estando presente nas mais diversas modalidades de trabalhos precarizados, na forma de trabalho temporário, terceirizado, subcontratado, informalizado, part-time etc. e no próprio desemprego em si (ANTUNES, ibidem, p. 336-341).

Antunes (ibidem, p. 336-341) ainda aponta outras mudanças no mundo do trabalho, como o incremento do chamado “terceiro setor”, de teor comunitário, motivados por trabalhos voluntários, de caráter assistencial, sem fins diretamente mercantis ou lucrativos, comumente encontrados à margem do mercado, como as Organizações Não Governamentais (ONGs) e outras associações. A esse respeito, o autor considera positivo o caráter do terceiro setor de reintegração dos trabalhadores expulsos do mercado de trabalho formal, trazendo alento ao trabalhador que não se vê completamente excluído, por estar “realizando atividades efetivas, dotadas de algum sentido social e útil”. Porém, pondera que essas atividades são funcionais ao sistema capitalista, “que se mostra completamente incapaz de absorver os desempregados e precarizados”. Se o autor considera positivo o caráter de “minimizador do desemprego estrutural”, considera insuficiente como um efetivo transformador social, “capaz de alterar o sistema de capital em sua lógica”, apesar de suprir algumas lacunas sociais que se abrem no decorrer dos tempos.

Ainda, dada a transnacionalização do capital e seu sistema produtivo, o espaço e tempo de produção são revistos. Nasce e morrem regiões industriais ao longo do globo, buscando sempre as maiores taxas de lucro. O trabalhador, por sua vez transita aonde seus acessos lhe permitem, seja local, regional, nacional ou internacionalmente, nem sempre podendo acompanhar as melhores situações encontradas pelo capital.

Nesse contexto se enquadra a mudança de cidade de parte da confecção que Irene trabalhou, o que causou, segundo ela, um grande desgaste, já que residia a mais de 100 km de distância da filial de São Paulo. Para Harvey (2005, p. 177). A “redução das barreiras espaciais para o movimento de bens, pessoas, moedas e informações”, reflexo da queda dos custos de transportes faz com que a qualidade do local ganhe importância na “competição” por alocar uma empresa:

Com a redução das barreiras espaciais, a distância do mercado ou das matérias-primas se torna menos importante para as decisões localizadas [...]. As pequenas diferenças na oferta de mão-de-obra (quantidades e qualidades), nas infraestruturas e nos recursos, na regulamentação e tributação governamental assumem muito maior importância do que quando os custos elevados de transportes criavam monopólios “naturais” para a produção local em mercados locais (HARVEY, 2005, p. 177).

Sendo assim, vê-se a necessidade de oferecer condições atrativas para empresas se estabelecerem nas cidades, fomentando a concorrência entre localidades. O perigo mora quando os atrativos passam a ser, entre outras coisas, em detrimento das regulamentações trabalhistas e com a responsabilidade social da localidade. No caso de Irene, o desgaste do deslocamento somado ao baixo salário motivaram a sua saída da

empresa. O trabalhador não conseguiu acompanhar os movimentos do capital.

2.3 O “TRABALHO INFORMAL”

A informalidade do trabalho merece atenção neste artigo, uma vez que a ausência de direitos, sua instabilidade e precariedade tiveram, direta ou indiretamente, grande peso na vida de Irene.

Historicamente, o termo setor informal surge de um estudo realizado em 1972, no Quênia, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) a respeito da problemática do emprego (ALVES e TAVARES, 2006, p. 427). Na época se caracterizavam dois segmentos: o formal “caracterizado por unidades produtivas organizadas” e o informal “composto por unidades produtivas não organizadas”, sendo que o informal se organizava produtivamente com pouco capital em “mercados não regulamentados e pouco competitivos” (CACCIAMALI, 1983 apud ALVES e TAVARES, 2006, p. 427).

Ainda segundo Alves e Tavares (2006, p. 427), a informalidade passa a ser estudada em análises sobre a América Latina e Caribe com questões relacionadas ao mercado de trabalho: emprego e desemprego, a partir dos anos de 1970, com as mesmas orientações da OIT, onde nela se agruparia “as categorias de trabalhadores não subordinados à legislação trabalhista” e “atividades de baixo nível de produtividade” (CACCIAMALI, 1983 apud ALVES; TAVARES, 2006, p. 427). Ainda segundo os mesmos autores, faltava uma explicação da relação entre o setor informal e o funcionamento do sistema econômico.

Oliveira (2003, p. 71) diz que não é novo o que, no processo de industrialização brasileiro, desde a década de 1930, “veio a ser posteriormente chamado, pela literatura das instituições internacionais, ‘setor informal’”. Tanto que em seu ensaio de 1972, com o título “A economia brasileira: crítica à razão dualista”, já tratava do tema (OLIVEIRA, s.d., p. 26), abordando as relações do chamado “setor informal” com o funcionamento do sistema econômico.

Oliveira (s.d., p. 25), a respeito do modelo de Colin Clark, desenvolvido na obra *“The Conditions of economic progress”* (1940 apud OLIVEIRA, idem, p. 25), categorizando o conjunto das atividades econômicas como setores Primário, Secundário e Terciário, diz que interpretações equivocadas podem confundir as relações formais entre esses setores, ou seja, “o papel que cada um desempenha no conjunto da economia [...] com o papel **interdependente** que jogam entre si” (OLIVEIRA, s.d., p. 26, destaque do autor). Ainda segundo Oliveira (idem), interpretações de teóricos do subdesenvolvimento concluíram que uma das características do “modo de produção subdesenvolvido” é ter um setor terciário, ou de serviços, “inchado” na participação do produto e emprego, “que consome excedente e comparece como um peso morto na formação do produto”.

Ao contrário das interpretações dos teóricos do subdesenvolvimento, de “inchaço” ou segmento “marginal”, Oliveira (s.d, p. 27), vê que o crescimento do terciário “faz parte do modo de acumulação urbano adequado à expansão do sistema capitalista no Brasil”:

[...] é uma questão estreitamente ligada à acumulação urbano-industrial. A aceleração do crescimento, cujo epicentro passa a ser a indústria, exige, das cidades brasileiras [...] infraestrutura e requerimentos em serviços para os quais elas não estavam previamente dotadas. A intensidade do crescimento industrial [...], não permitirá uma intensa e simultânea capitalização nos serviços, sob pena de esses concorrerem com a indústria propriamente dita pelos escassos fundos disponíveis para a acumulação propriamente capitalística. **Tal contradição é resolvida mediante o crescimento não capitalístico do setor Terciário.** [...] que

não é contraditório com a forma de acumulação, que não é obstáculo à expansão global da economia, que não é consumidor de excedente. A razão básica pela qual pode ser negada a negatividade do crescimento dos serviços — sempre do ponto de vista da acumulação global — é que a aparência de “inchaço” esconde um mecanismo fundamental da acumulação: os serviços realizados à base de pura força de trabalho, **que é remunerada a níveis baixíssimos, transferem, permanentemente, para as atividades econômicas de corte capitalista, uma fração do seu valor, “mais-valia” em síntese** (OLIVEIRA, s.d., p. 29, grifos do autor).

Oliveira (s.d.), não estava analisando (inclusive), nada menos, do que se deu a conhecer por “informal”. Indo ao encontro de suas análises, Alves e Tavares (2006) concordam que a economia “informal” faz parte do modo de acumulação capitalista:

Tal qual um assalariado, o produto de seu trabalho será enlaçado pela lógica do capital. O mercado é o ponto para o qual todos convergem e no qual todas as pseudo-autonomias se dissolvem. Por mais independente que o indivíduo imagine ser, o produto do seu trabalho terá, em algum momento, de se confrontar com outros, no mercado, onde cada troca imprime a presença da mais valia, expressando, portanto, a oposição do capital à capacidade viva de trabalho. (ALVES e TAVARES, 2006, p. 427).

Dessa forma, o “informal”, fica sujeito aos movimentos capitalistas, sendo que “nas fases de expansão [...] aumentam-se os espaços de ocupação pelas atividades informais e nos momentos de crise essas atividades se retraem”. (DEDECCA, 1990 apud ALVES e TAVARES, 2006, p. 427).

A situação de precariedade identificada na trajetória de Irene, como seu brechó, o carrinho de lanche ou mesmo os serviços de faxineira é agravada, uma vez que essas atividades, estão sujeitas aos movimentos capitalistas, que acompanham a perda do poder de compra dos trabalhadores assalariados (OLIVEIRA, 2003, p. 75). É bastante claro esse comportamento no que diz respeito aos trabalhadores domésticos, principalmente previamente ao que ficou conhecido como “PEC das domésticas”²⁶. Essa situação ainda é agravada pela própria concorrência entre os que compõem esse quadro de informalidade.

A precarização do trabalho conhecido como “informal”, ao contrário da ideia de “autonomia”, é refletida diretamente na renda desses trabalhadores, marcados pela descontinuidade de suas atividades, “bicos”, instabilidade e ausência de direitos.

Oliveira (2003, p. 30) afirma que o tipo de serviço chamado “informal”, mais do que um “depósito do ‘exército industrial de reserva’”, atua para “o processo da acumulação global e da expansão capitalista” reforçando a concentração de renda. Os “trabalhadores informais”, como Irene, além de se submeterem às atividades econômicas capitalistas e sofrerem a precarização decorrente desse tipo de trabalho, por fim, ainda ficam à mercê do movimento de crescimento e estagnação da economia e do mercado de trabalho regulamentado, sem o mínimo amparo, como os direitos que, em tese, o emprego formal proporciona, além de estarem sujeitos à discriminação dependendo do trabalho que estiverem realizando no momento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Machado (2014), ao investigar as trajetórias de vida dos sujeitos que residiram na Ocupação Pinheirinho, encontra alguns acontecimentos comuns a todos os seus entrevistados, compondo múltiplas determi-

²⁶ Nome popular dado à Proposta de Emenda Constitucional nº 66 de 2012, criando a Emenda Constitucional nº 72, visando equiparar parte dos direitos e deveres dos trabalhadores domésticos às demais categorias de trabalhadores.

nações para um ponto de inflexão na vida desses sujeitos, vendo na Ocupação uma alternativa de moradia. Dentre os relatos contidos em Machado (2014), optou-se neste artigo, por um olhar para a influência do trabalho na escolha desses sujeitos por uma ocupação urbana. Para isso, utilizou-se o rico depoimento de Irene, por conter temas comuns a outros depoimentos em Machado (2014).

Inicia-se o artigo descrevendo uma cena do dia a dia de Irene dentro da ocupação, no intuito de, além de contextualizar como passou a ser sua vida, levar o leitor a criar uma imagem inicial de Irene. Seria essa mulher uma oportunista, “mau-caráter”, predisposta à “negócios duvidosos/nebulosos”?

Entendendo que “O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade no diverso” (MARX, 1979, p. 63), busca-se na trajetória de trabalho de Irene, algumas destas determinações.

Verifica-se, dessa maneira, todo um histórico de trabalhos precários marcando sua vida e colocando outros trabalhos, igualmente precários, como opção imediata para garantir sua renda, no limite de uma ocupação urbana se tornar realidade para a redução de seus gastos. É inegável o peso do trabalho como uma força estruturante em sua vida. De maneira simplista, em um universo de influências que possibilitaram a lanchonete descrita da Cena 1, destaca-se a influência de sua experiência com um carrinho de lanche, que por sua vez, teve influência de sua experiência em um bar. Sua opção de moradia pela ocupação Pinheirinho, deu-se pelo baixo salário e condições de trabalho em uma confecção. O emprego em uma confecção, por sua vez, deu-se a partir da experiência de um brechó em sua casa. Tanto o carrinho de lanche como o brechó em sua casa, no entanto, foram alternativas para complementar sua renda nos dias livres de um trabalho de faxineira que realizava. Suas experiências anteriores repetem esse roteiro de trabalhos precários.

Como nos lembra Marx, “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas antes sob as condições diretamente herdadas e transmitidas pelo passado” (1971, p. 15).

Assim sendo, é preciso cuidado ao olhar a Cena 1. Ao conhecer a trajetória de trabalho de Irene, vê-se a importância de conhecer as diversas influências em inúmeros contextos, mesmo em ambientes mais distantes. Acredita-se dessa maneira que, apresentada a Cena 2, seja possível ao leitor reinterpretar a Cena 1 pois, “Para conhecer realmente um objeto, é preciso apanhar e estudar todos os seus aspectos, todas as suas ligações e mediações. [...] a lógica dialética exige que se considere um objeto em seu desenvolvimento, seu “movimento próprio” (como o diz às vezes Hegel), sua transformação [...]” (LENIN apud FERNANDES, 1978, p.28).

REFERÊNCIAS

- AÇÃO policial em Pinheirinho repercute na mídia internacional. **Sul21**. Porto Alegre, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/acao-policial-em-pinheirinho-repercute-na-midia-internacional/>>. Acesso em: 25 out. 2014.
- ALVES, X. Empreiteira abandona obras do Pinheirinho dos Palmares. **O Vale**. São José dos Campos, SP, 19 mar. 2015. Disponível em < <http://www.ovale.com.br/empreiteira-abandona-obras-do-pinheirinho-dos-palmares-1.580715>>. Acesso em 22 mar. 2015.
- ALVES, M.; TAVARES, M A. A dupla face da informalidade do trabalho: autonomia ou precarização. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ANDRADE, I. C. D. **Movimento social, cotidiano e política**: uma etnografia da questão indenitária dos sem-teto. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-10112010-110021/es.php>>. Acesso em: 04 fev. 2012.
- ANTUNES, R. **As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação e Sociedade, São

Paulo, v. 25, p. 335-351, 2004.

BORGES, T. Pelo mundo, brasileiros protestam contra a desocupação do Pinheirinho. **Opera Mundi**. São Paulo, fev. 2012. Disponível em: <<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/19667/pelo+mundo+brasileiros+protestam+contra+a+desocupacao+do+pinheirinho.shtml>>. Acesso em: 25 out. 2014.

BRISOLA, E. M. A. **Estado penal, criminalização da pobreza e Serviço Social**. Ser Social (UnB), v. 14, p. 127-154, 2012.

CARDOSO, R. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, R. (Org.). **A aventura antropológica: Teoria e pesquisa**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004

CONDEPE Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana – São Paulo. São Paulo, 2012

COSTA, A. Preço dos imóveis dobra em S. José em três anos, diz Creci. **O Vale**. São José dos Campos, SP, 18 set. 2011. Disponível em: <<http://www.ovale.com.br/nossa-regi-o/preco-dos-imoveis-dobra-em-s-jose-em-tres-anos-diz-creci-1.158678>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

EM PROTESTO, EX-MORADORES DO PINHEIRINHO FAZEM OCUPAÇÃO-RELÂMPAGO POR 2 HORAS. **Brasil de Fato**. São Paulo, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/13681>>. Acesso em: 25 out. 2014.

FELTRAN, G. S. Vinte anos de PCC em São Paulo: o espaço entre governo e crime. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo. 2013. Disponível em <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1351>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

FERNANDES, F. (Org.). **Lenin**. São Paulo: Ática, 1978.

FORLIN, L. C. COSTA, M. F. Urbanização e segregação sócio-espacial na cidade de São José dos Campos-SP: o caso Pinheirinho. **Geosul**, Florianópolis, v. 25, n. 49, p 123-158, jan./jun. 2010.

GROULX, L. H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J. M. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

IANNI, O. (org.). **Marx**. São Paulo: Ática. 1979

IBGE. **Censo Demográfico 2010** - Resultados do universo. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 out. 2012.

MACHADO, P.H.F. **Pinheirinho entre o sonho e a realidade**: Experiências em uma Ocupação Urbana na cidade de São José dos Campos – SP. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2014.

MARX, K. “Prólogo”, in: **O 18 Brumário de Louis Bonaparte**. Coimbra: Nosso Tempo, 1971.

_____. Contribuição à crítica da economia política. In: **Textos 3**. Alfa-Omega: São Paulo, 1979.

MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2009. **Plano Nacional de Habitação**. 2009. Disponível em <http://www.cidades.gov.br/images/stories/ArquivosSNH/ArquivosPDF/Publicacoes/Publicacao_PlanHab_Capa.pdf>. Acesso em 25 de out. 2014.

NEPO (Núcleo de Estudos de População/ Unicamp). **Atlas de condição de vida em São José dos Campos**, 2003

O PIB dos municípios paulistas em 2009. **Fundação SEADE**. Disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/pib-mun/pdfs/PIBMunicipal_2009.pdf>. Acesso em: 22. jun. 2012.

OLIVEIRA, F. **A economia brasileira**: crítica à razão dualista. s.l. s.d.. Disponível em: <http://www.cebrap.org.br/v2/files/upload/biblioteca_virtual/a_economia_brasileira.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **O Elo Perdido**: Classe e identidade de classe na Bahia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003

_____. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, F (Org.) ; RIZEK, C. S. (Org.) **. A Era da Indeterminação**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

PEREIRA, C. Maioria dos eleitores apoia a desocupação do Pinheirinho. **O Vale**. São José dos Campos, 2012. Disponível em < <http://www.ovale.com.br/nossa-regi-o/maioria-dos-eleitores-apoia-a-desocupacao-do-pinheirinho-1.216536>>. Acesso em 25 out. 2014.

PDDI-2006. **Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado, PDDI 2006 – Diagnóstico**. São José dos Campos: PMSJC,

2006.

SANTOS, C. Dilma autoriza construção de casas para ex-moradores do Pinheirinho. **G1**. Vale do Paraíba e Região, SP, 25 mar. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2014/03/dilma-autoriza-obras-de-residencial-para-ex-moradores-do-pinheirinho.html>>. Acesso em 20 abr. 2014.

TELLES, V. S. **A cidade nas fronteiras do legal e ilegal**. Belo Horizonte: Argumentum, 2010

TEODORA, C. Ex-moradores do Pinheirinho completam um mês em abrigos. **O Vale**. São José dos Campos, 2012. Disponível em < <http://www.ovale.com.br/nossa-regi-o/ex-moradores-do-pinheirinho-completam-um-mes-em-abrigos-1.222221>>. Acesso em 25 out. 2014.

A imaginação na sociologia de Charles Cooley The imagination in Charles Cooley's sociology

Iuri Yudi Furukita Baptista ¹

¹Mestre em Comunicação Social pela Famescos/PUCRS (2013-2015); aluno especial do PPGCOM ECA/USP (2012); e bacharel em Comunicação Social - Jornalismo pela UEL (2008-2011). - iuri.baptista@gmail.com

Recebido em 16 de junho de 2016; Aceito em 14 de dezembro de 2016.

Resumo

Nos estudos de Charles Horton Cooley, a imaginação é designada como o palco do relacionamento social, sendo o fundamento da sociabilidade humana devido ao seu poder de interatividade. Partindo de uma interpretação dos amigos imaginários infantis, Cooley termina por concluir que a sociologia não somente deve estudar a sociedade do ponto de vista da imaginação, como deve fazer dela seu objeto primeiro. A proposta do presente trabalho é expor resumidamente as características e papéis sociais atribuídos por Cooley à imaginação.

Palavras-chave: Imaginação, Sociedade, Interacionismo simbólico, Charles Cooley.

Abstract

In Charles Horton Cooley studies, imagination is assign as the place of the social intercourse, thus being the fundamental point of human sociability due its interactivity power. Starting with a new interpretation of the child's imaginary friends, Cooley ends up concluding that sociology should not only study society from the standpoint of the imagination, but, as well, should make the imagination its prior subject. This paper purpose is to expose summarily the features and social functions given from Cooley to imagination.

Keywords: Imagination, Society, Symbolic Interacionism, Charles Cooley.

INTRODUÇÃO À COOLEY

Em 1864, Thomas Cooley chega ao auge de sua carreira ao ser admitido para a Suprema Corte de Michigan e, em agosto, ganha o quarto (do que somariam seis) filho: Charles Horton Cooley. Devido ao vínculo do patriarca com a Universidade de Michigan, a casa da família Cooley situava-se em frente ao campus. Dessa forma, Charles Cooley já nasceu e cresceu sob influência e inspiração da comunidade acadêmica à qual permaneceria vinculado ao longo de toda a vida.

Por seu hábito de escrever diários, existe notável clareza e solidez nos relatos acerca da retraída infância de Charles Cooley, que foi caracterizada pela fragilidade física, pelo comportamento introspectivo e pelo sombreamento de um pai “ambicioso, intenso e ferozmente competitivo” (CZITROM, 1982, p.94).

Em seus diários e correspondências, descobre-se que ele sofreu com uma miserável saúde entre as idades de oito e vinte anos. Atormentado por constipação crônica, um problema de fala e timidez aguda, Cooley encontrou conforto em uma vida interna zelosamente guardada. (CZITROM, 1982, p.94)

Com poucas amigas e muitas leituras, Cooley confrontava seu acanhamento e passividade sonhando-se um grande líder e habilidoso orador. “Minha vida mais intensa sempre era uma vida imaginária. Eu fazia um pouco, lia uma grande quantidade e almejava infinitamente” (COOLEY *apud* CZITROM, 1982, p.94). Tal qual qualquer garoto, começou lendo aventuras, como Oliver Optic, mas a partir dos treze anos passou a se arriscar em Macaulay, Burke, Fox, Erskine e Webster (ANGELL, 1956, p.viii).

Mesmo um leitor onívoro profundamente interessado em assuntos humanos, Cooley ingressa no curso de engenharia da Universidade de Michigan em 1883. Seus estudos se alongaram por sete anos devido a crises de saúde, um período de estudos na Alemanha, férias na Suíça e dois empregos: um de projetista no *Interstate Commerce Commission* (ICC) do Estado de Michigan e outro de estatístico no *Bureau of the Census* em Washington D.C.

Em 1890, ano em que termina sua graduação, Cooley se casa com Elsie Jones, filha do chefe de departamento da faculdade de medicina da Universidade de Michigan (UM). A Sra. Cooley era culta e, diferente do marido, energética, social e extrovertida (COSER, 1971, p.316). Embora fosse professor assistente desde 1889, somente depois de passar seis meses viajando com a esposa pelas colinas italianas é que Cooley se torna professor interino da UM.

Com a carreira encaminhada, Cooley finalmente se sente independente para abandonar os empregos “realistas” e as pesquisas “duras” que seu pai provavelmente aprovava (COSER, 1971, p.116). Em 1894, aceita o convite de Henry Carter Adams, chefe do Departamento de Economia da UM, para ministrar sua primeira disciplina em sociologia, um então jovem campo científico. Nesse mesmo ano, sua dissertação *The Theory of Transportation* é aceita como tese de doutorado.

Publicada pela *Publications of the American Economic Association* em maio de 1894, sua tese em economia é fruto de reflexões feitas ao longo dos dois anos como projetista do ICC. Nela, Cooley se inspira em estudos alemães e franceses que tratam o transporte sob o aspecto social, em especial, *Bau und Leben des sozialen Körpers* [1875-1878] de Albert Schäffle. Daniel Czitrom (1982, p.98) argumenta que a tese tratava menos de transporte e mais de comunicação em seu sentido amplo.

Na indústria estadunidense, nas cidades, em toda a vida social, Cooley enxergava um movimento em direção a uma unidade que era guiada por um mecanismo crítico: “comunicação em seu sentido mais amplo; comunicação de ideias, de commodities físicas entre um tempo e outro, entre um lugar e outro. Esses são os

fos que mantêm a sociedade unida; toda a unidade depende deles”. (CZITROM, 1982, p.96)

A biografia de Cooley é um aspecto fundamental para compreender sua teoria psicossocial, pois como não saia a campo para observações científicas, seu objeto empírico se resumia a própria vida, círculo social e seus próprios filhos: Rutger, Margaret e Mary Elizabeth (ANGELL, 1956, p.ix). Em seu diário, confidenciou: “uma verdadeira sociologia é autobiografia sistemática” (*apud* CZITROM, 1982, p.93). Para Cooley, sua sociologia era apenas “a continuação, alargamento e verificação de seus diários” (*apud* CZITROM, 1982, p.94).

Nesse aspecto específico, Cooley se diferenciava da corrente de pesquisas que inauguraram a sociologia estadunidense e dominaram esse campo científico na primeira metade do século XX: a Escola de Chicago. Cooley também não estudou ou lecionou em Chicago, ainda assim, Francisco Rüdiger (2011, p.39) e Carlos Araújo (2010, p.119) colocam Cooley como integrante da Escola, e Daniel Czitrom ressalta que “uma rede de conexões biográficas e intelectuais conectam esses teóricos [Charles Cooley, John Dewey & Robert Park]” (1982, p.91).

Em relação ao ritmo de pesquisa, Lewis Coser explica o relativamente pequeno número de publicações à ausência da pressão produtiva que hoje é conhecida por “publique ou pereça”.

Suas três obras principais, *Human Nature and the Social Order* (1902), *Social Organization* (1909) e *Social Process* (1918), cresceram lenta e organicamente de anotações que fez durante longos períodos de tempo e foram destiladas de suas reações informadas em relação a uma grande variedade de estímulos recebidos do âmbito extraordinário de suas leituras. (COSER, 1980, pp.403-404)

Além de sua devoção a Ralph Emerson e Johann Goethe, Cooley também utilizou frequentemente Thoreau, Montaigne, Pascal, Thomas à Kempis, Marcus Aurelius e Dante como referenciais (ANGELL, 1956, p.x). Fora da sociologia propriamente dita, Cooley também tinha forte influência de Charles Darwin e do evolucionismo social, assim como todos os teóricos que inauguraram o campo da ciência social nos Estados Unidos a partir de meados do século XIX.

Para Coser (1980), a sociologia estadunidense surge liderada pelo movimento evangélico reformista contra os abusos de poder, a desigualdade social e as condições degradantes dos subúrbios resultantes do surto de urbanização que o país testemunhou após sua Guerra Civil (1861-1865). “Eles estavam ansiosos por transformar a América num país mais de acordo com a mensagem moral da doutrina cristã.” (COSER, 1980, p.380)

Segundo o mesmo autor, os pastores, que antes eram defensores do *status quo*, mudaram de atitude por terem perdido a reverência com a qual eram tratados antes da Guerra Civil. Embora os sociólogos do reformismo tivessem tendência a perder ou suavizar a fé sob influência de Herbert Spencer e Charles Darwin, ao menos até 1945, com o fim do domínio da Escola de Chicago, o reformismo protestante estaria presente no campo estadunidense:

No que diz respeito aos primeiros presidentes da Sociedade Sociológica Americana, Giddings, Thomas e Vincent haviam nascido em famílias de religiosos, enquanto Sumens, Small, Vincent, Hayes, Weatherly, Lichtenberger, Gilin e Gillet haviam seguido a carreira de pastores protestantes antes de se tornarem sociólogos. (COSER, 1980, p.379)

Nesse ponto, Cooley mantém a influência marcante do darwinismo, mas rompe com o organicismo de Herbert Spencer ao aderir às críticas feitas por seu professor em Michigan, John Dewey (CZITROM, 1982,

p.92). É justamente com a leitura reformista de *A origem das espécies* que Cooley inicia seu primeiro livro, *Human Nature and Social Order* [1902]: “Nos últimos anos, passamos a olhar para todas as questões da vida humana a partir de um ponto de vista evolucionário” (1922, p.03).

Para reforçar a mutabilidade da natureza humana e, portanto, a possibilidade de progresso, ele afirma existir dois fluxos evolutivos na humanidade: um de capital biológico, transmissível pelo que chama genericamente de germoplasma; e outro de capital social (educação, artes, linguagem, crenças, ou seja, aquilo que hoje se entende popularmente por cultura), transmitido pela comunicação e sociabilização.

A compreensão desse fluxo histórico-biológico, para Cooley, torna perceptível a relação orgânica que impossibilita a dissociação entre o indivíduo e o coletivo. “Um indivíduo separado é uma abstração desconhecida em experiência, e o mesmo vale para uma sociedade considerada como algo à parte dos indivíduos” (COOLEY, 1922, p.36). Esse é o ponto principal de *Human Nature and Social Order*: não existe oposição, mas completa dependência entre o individual e o social.

Cooley sustentava firmemente duas proposições: que a mente é social e que a sociedade é mental. A primeira delas se tornou um lugar comum no sentido de que qualquer estudante competente reconhece que a mente de uma pessoa se desenvolve através de interação social. [...] Sua [da segunda proposição] essência é que A interage com ideia que tem de B e, por isso, a ideia que A tem de B é o verdadeiro B para A. (ANGELL, 1956, p.xvi)

A partir dessas premissas, Cooley revisa diversos assuntos, valores e conceitos para relativizá-los ou limitá-los a meras convenções sociais. Observando o surgimento da autoconsciência, da alteridade e da sociabilidade na tenra infância de seus próprios filhos, Cooley aprofunda os trabalhos de James Baldwin e William James sobre o indivíduo social e a dialética do crescimento pessoal. Sua conclusão é a de que a personalidade individual emerge da sociabilidade comunicativa (COOLEY, 1922, p.48).

Esse processo de trocas que formam um indivíduo não ocorre da mesma forma com toda a sociedade, mas com uma intensidade variável em que os grupos primários (familiares, amigos, colegas profissionais e religiosos) são os principais responsáveis pela herança social (linguagem, fé, ética, usos e costumes) de um indivíduo. “Eles são primários em diversos sentidos, mas principalmente por serem fundamentais na formação da natureza social e dos ideais dos indivíduos” (COSER, 1971, p.307).

Complementando sua caracterização do indivíduo, Cooley publica a próxima obra, *Social Organization* (1909), focada em descrever a natureza e funcionamento da sociedade. Se o primeiro livro conclui que as patologias individuais (criminalidade, delinquência, divórcio, egoísmo, suicídio) não são intrínsecas à natureza do malfeitor, mas originadas da ignorância ética ou da má formação moral; as patologias sociais teriam origem na falta de empatia entre seus integrantes.

A filosofia social de Cooley estava fundada na ideia de que o progresso humano envolve contínua expansão da simpatia humana, de forma que os ideais do grupo primário se alastrariam da família para a comunidade local, para a nação e, finalmente, para a comunidade global. (COSER, 1971, p.309)

É o surgimento dos meios de comunicação em massa – ferrovias transcontinentais, serviços postais baratos, jornais diários e telégrafo – que tornou possível vislumbrar a ampliação da empatia social por colocar as pessoas em contato com realidades antes inacessíveis. Para Cooley, a empatia só é possível com a identificação imaginária do outro, ou seja, quando um indivíduo se coloca no lugar de outro. E esse processo pressupõe uma relação, um contato, uma comunicação.

Com esse pensamento, seja agregado a John Dewey e Robert Park (CZITROM, 1982, p.91) ou Edward

Ross e William Sumner (HARDT, 1992, p.58), Charles Horton Cooley é um dos primeiros pensadores sociais a reconhecer a comunicação moderna como um objeto fundamental ao estudo da sociedade. Peter Simonson ainda tomaria partido em favor dele: “mais que qualquer outro pensador, [Cooley] merece o título de fundador intelectual do estudo da comunicação na América do Norte” (2012, p.01).

Os novos meios de comunicação e o surgimento do que Cooley chama de opinião pública – não apenas a soma dos julgamentos individuais, mas a opinião resultante da comunicação e influência cooperativa e recíproca da sociedade – contribuem para o alargamento da empatia entre as pessoas por quatro fatores de eficiência: expressividade (a gama de ideias e sentimentos que o meio é capaz de conter); permanência (a superação do tempo); agilidade (a superação do espaço); e difusão (a acessibilidade a todas as classes).

O resultado final dessa empatia resultaria em uma “verdadeira” democracia, pois o governo, que para Cooley se legitima na vontade pública, será capaz de agir conforme a expressão pública. “O mundo moderno, então, apesar de sua complexidade, pode se tornar fundamentalmente mais simples, mais consistente e razoável” (COOLEY, 1909, p.418). Não é extraordinário que Philip Rieff e George Mead (*apud* COSER, 1971, p.309) enxerguem em Cooley uma ingenuidade provinciana muito característica do contexto social em que viveu?

A IMAGINAÇÃO DO “EU”

A psicologia individual está para a mentalidade social como um único instrumento está para uma orquestra. “A mente é uma integridade orgânica constituída por individualidades cooperantes, em certa maneira, da mesma forma que a música de uma orquestra é constituída por sons divergentes, mas relacionados” (COOLEY, 1909, p.03). Com essa analogia, Cooley quer mostrar que todas as ações e pensamentos de um indivíduo são influenciados e influenciadores do comportamento social ao qual participa.

Assim, a organização social de que trata o livro é “essa unidade diversificada de vida mental ou social presente na mais simples relação, porém capaz de infinito crescimento e adaptação” (COOLEY, 1909, p.04). Nesse ponto, Cooley se esquivava de definir detalhadamente o que entende por organização social, dizendo ser mais relevante visualizar o conceito que o definir.

Para o autor, grande parte das influências sociais são inconscientes: mudanças linguísticas, implicações governamentais ou declínios de hegemonias, como exemplos, passam, por uma razão ou outra, despercebidas aos que vivenciam esses acontecimentos. Porém, Cooley considera um erro separar acontecimentos pessoais, que em grande parte são conscientes, dos sociais. “O indivíduo e a sociedade são gêmeas, [...] a noção de um ego separado e independente é uma ilusão” (COOLEY, 1909, p.05).

Descartes, corrige Cooley, poderia muito bem ter dito “pensamos, logo existimos”. Isso porque o senso comum está acostumado a olhar para o indivíduo como o fator primário da vida, porém, com uma inversão de ângulos, é possível perceber que o indivíduo só existe a partir da sua existência em um conjunto. “O que não vem por hereditariedade, vem por comunicação e relacionamento; e quanto mais de perto olhamos, mais evidente fica que a individualização é uma ilusão dos olhos e que a comunidade é a verdade interior” (COOLEY, 1909, p.09).

Um dos motivos pelo qual o indivíduo e a sociedade são instâncias de uma mesma coisa é a onipresença da sociedade no pensamento individual. Não somente porque o indivíduo herda da sociedade as palavras com as quais pensa, mas por que quando o indivíduo se imagina, ele se imagina para alguém, ele se imagina para e como o outro. Como será exposto, essa noção de que os indivíduos estão sempre socialmente conscientes de si mesmo é o que Cooley chama de *self-looking-glass*.

O termo “*self*” em Cooley se distancia do “ego” utilizado por metafísicos e moralistas, buscando designar o mais simples, direto e popular significado possível da palavra. Ao evitar qualquer mistério ou obscurantismo, o autor entende *self* como aquilo que impregna os pronomes da primeira pessoa do singular: eu, meu, me, mim, comigo. O *self* é aquilo que esses pronomes indicam, algo tão simples e instintivo que é corretamente compreendido e utilizado por pessoas simples e crianças pequenas.

Mas, talvez, a melhor forma de perceber o significado ingênuo que “eu” possui seja ouvindo para a conversa de crianças brincando juntas, especialmente se elas não se derem muito bem. [...] Ainda, se “eu” não denotasse uma ideia bastante parecida em todas as mentes e não fosse razoavelmente distinguível de outras ideias, ele não poderia ser usado livre e universalmente como um recurso de comunicação. (COOLEY, 1922, pp.174-175)

Observando os usos do “eu” em um discurso, Cooley diz que sequer 10% das vezes em que for empregado estará se referindo ao corpo do indivíduo, e majoritariamente se referirá às ideias, sentimentos, opiniões. Além disso, “meu” não deixa de ser uma variação do pronome “eu”, tornando “eu” muito ligado e utilizado para se referir à posse. Assim, o *self* seria um instinto inerente à natureza humana que estimula e unifica as atividades particulares de um indivíduo. O *self* é um formador de identidade.

Uma vez definido o *self*, Cooley passa para o *self* social: “O *self* social é simplesmente qualquer ideia, ou sistema de ideias, retirado da vida comunicativa que a mente acalenta como sua própria” (COOLEY, 1922, p.179). Ou seja, o *self* social é qualquer *self* que uma pessoa adota como seu após tê-lo conhecido pela comunicação. Contudo, se o indivíduo é inseparável da sociedade, o *self* pessoal também é inseparável do social e, nesse sentido, todo *self* é social.

O “eu”, a partir do organicismo de Cooley, seria como um órgão do corpo humano, um fígado, por exemplo. Fora do sistema digestivo, circulatório, respiratório, ele perderia sua identidade, pois não mais teria papel ou sequer vida. Além disso, ele só ganha um forte senso de existência quando se comunica, quando “sociabiliza”, quando dói. Todo “eu” depende do “outro”, explica Cooley. “Não existe senso de ‘eu’, como em orgulho ou vergonha, sem seu correlativo senso de você, ele ou eles” (COOLEY, 1922, p.182).

É desse raciocínio que surge a comparação do *self* social com um espelho (*self-looking glass*). O “eu” é social porque quando nos olhamos-nos, quando nos percebemos, não percebemos apenas sob nosso ponto de vista, mas também sob o ponto de vista do “outro”. “Então, na imaginação, nós observamos na mente de outra pessoa alguns pensamentos sobre nossa aparência, maneiras, objetivos, façanhas, caráter, amigos e assim por diante, e somos diversamente afetados por isso” (COOLEY, 1922, p.184).

O *self* social é um espelho pelo qual o indivíduo se olha pelos olhos alheios, porém, para Cooley, a metáfora do espelho não contempla todos os três principais elementos que ele diz compor a ideia de si mesmo (*self-idea*): “a imaginação de nossa aparência para a outra pessoa; a imaginação do julgamento da pessoa a cerca dessa aparência; e algum tipo de sentimento de si mesmo, tais quais orgulho ou mortificação.” (COOLEY, 1922, p.18) O espelho, adverte Cooley, não sugere o indispensável segundo elemento, tornando a comparação do *self* social com um espelho insuficiente.

A IMAGINAÇÃO, A SOCIEDADE, O PENSAMENTO E A COMUNICAÇÃO

No terceiro capítulo de *Human Nature and the social order* [1902], Charles Cooley apresenta sua compreensão sócio antropológica de imaginação ao tratar da sociabilidade humana e das ideias pessoais. A primeira questão com que trabalha é a origem da sociabilidade, que para o autor, é instintiva porque desde as primeiras semanas, bebês são capazes de sorrir e fazer as mais variadas expressões faciais. “era como se

a criança estivesse ensaiando um repertório de expressões emocionais que a pertenciam por instinto” (COOLEY, 1922, p.82)

A partir dos dois meses, bebês já demonstram claramente a associação entre prazer sensorial – um som, um toque, um gosto que agrada o bebê - e sorrir. Cooley não acredita que essas primeiras formas de sociabilidade sejam mera imitação, porque suas crianças não faziam muita distinção entre sociabilizar com pessoas ou com objetos inanimados “como uma tela japonesa vermelha, um abajur flexível, uma maçaneta brilhante, uma laranja e coisas do gênero, balbuciando e sorrindo para eles de tempo em tempo” (COOLEY, 1922, p.83).

Além disso, Cooley pensa ser improvável que os bebês aprendam a sorrir por mimese, “um bebê não sorri por imitação, mas porque foi agradado” (Cooley, 1922, p.84). Se muitos acreditam que eles sorriem ao verem um adulto sorrir, é apenas porque os adultos estão sempre sorrindo ao verem bebês. Quando o bebê sorri ao ser interpelado por um adulto, sorri por ver o adulto, não para responder ao sorriso do interpelador. “Ele ainda não aprendeu a apreciar esse fenômeno bastante sutil” (COOLEY, 1922, p.84).

Diante dessa análise, de outros exemplos descritos em estudos do comportamento infantil e de suas próprias experiências com seus filhos, Cooley chega à conclusão de que “as crianças têm por hereditariedade uma generosa capacidade e necessidade por sentimento social, [...] talvez sociabilidade seja uma boa palavra para esse sentimento tanto quanto outra” (COOLEY, 1922, p.86). A típica necessidade de chamar atenção e receber incentivos encontrada em crianças seria prova dessa capacidade biológica de sociabilizar dos humanos.

Porém, o potencial de sociabilidade das crianças para perceber e levar em consideração as respostas que recebe de seus interlocutores ainda é baixa, elas ainda não possuem a capacidade de perceber quando entediam ou mesmo quando machucam o outro. “Sociabilidade nesse formato simples é uma alegria inocente e inconsciente, primária e amoral, como todas as emoções simples” (COOLEY, 1922, p.87). Isso porque ainda falta empatia, a consciência do alter.

São nos primeiros anos da infância, nesse estágio primário de sociabilidade que as crianças desenvolvem os amigos imaginários. “Não é uma prática casual, mas, inclusive, uma necessária forma de pensar...” (COOLEY, 1922, p.88). A partir do momento em que aprendem a falar, a necessidade de se comunicar inunda suas imaginações e todos os pensamentos se tornam conversas. Sobre seu filho aos três anos, Cooley escreve: “Todo pensamento parecia ser pronunciado em voz alta. Se sua mãe o chamava, ele diria, ‘Eu preciso ir agora’. Quando escorregava e caía no chão, ouvia-se dizer, ‘Você caiu? Não. Eu caí’” (COOLEY, 1922, p.89).

Cooley, então, escreve que esse hábito característico da tenra infância é o embrião da capacidade reflexiva adulta: “o diálogo imaginário supera o pensamento em voz alta das pequenas crianças para algo mais elaborado, reticente e sofisticado; mas nunca cessa” (COOLEY, 1922, p.89). Ou seja, amigos imaginários não são meramente passatempos infantis, mas expressam a própria necessidade de pensar natural ao ser humano.

A passagem do diálogo imaginário para a reflexão introspectiva equivaleria à transição entre a leitura em voz alta para a leitura silenciosa. Tanto a mente das crianças, quanto a dos adultos, afirma Cooley, estão em constante conversação. “É uma daquelas coisas que nós raramente notamos somente porque são muito familiares e involuntárias; mas nós podemos percebê-las se tentarmos” (COOLEY, 1922, p.90).

A primeira das consequências dessa equivalência entre diálogo imaginário e pensamento interessa ao estudo da comunicação pela relação que pressupõe entre o pensamento, a sociabilidade e a comunicação. “O impulso de comunicar não é tanto um resultado do pensamento como é uma parte inseparável do pensa-

mento. Eles são como raiz e galhos, duas fases de um crescimento comum, de forma que a morte de um logo envolve a do outro” (COOLEY, 1922, p.92). Ou seja, pensar e comunicar se implicam.

De volta aos amigos imaginários, Cooley faz notar que não existe, do ponto de vista social, diferença entre um amigo imaginário e um amigo real. Isso porque todas as pessoas reais só passam a existir socialmente para um indivíduo quando interagem ou chegam, através da comunicação, ao conhecimento desse indivíduo. “A presença sensível é importante principalmente por nos estimular a fazer isso [criar uma identidade imaginária da pessoa com quem socializamos].” (COOLEY, 1922, p.96)

Uma vez que a sociabilidade só acontece pela comunicação, ela acontece simultaneamente por necessidade na instância do pensamento, o diálogo imaginário. Logo, “todas as pessoas são imaginárias nesse sentido” (COOLEY, 1922, p.96) e, por simetria, “a vida da mente é essencialmente uma vida de relacionamentos” (COOLEY, 1922, p.97).

A consequência da primeira afirmação é que toda a vida social está mediada pelo que Cooley chama de ideias pessoais. As ideias pessoais englobam concepções e julgamentos instintivos, mas não hereditários, das coisas e pessoas. Eles são formados indeterminadamente pelo encontro das experiências do indivíduo e sua personalidade biológica, criando um conjunto inconsciente de símbolos que associa estímulos sensoriais à sentimentos.

Quando um indivíduo se depara com um objeto, um animal, uma pessoa ou qualquer situação, ela poderá ter uma gama infinita de estados de espírito: medo, empatia, pena, felicidade, indiferença. É papel das ideias pessoais definir esse sentimento, refletindo também, mas não somente, as experiências passadas. Como as ideias pessoais intermediam o contato com as pessoas, é por meio delas que os indivíduos ou grupos de indivíduos interagem entre si:

Minha associação com você evidentemente consiste na relação entre minha ideia sobre você e o resto de minha mente. Se existe algo em você que é completamente alheio a isso e não me gera impressões, esse algo não possui existência social nessa relação. A realidade social imediata é a ideia pessoal; nada, aparentemente, poderia ser mais óbvio que isso. (COOLEY, 1922, p.119)

Já a segunda afirmação importa na definição da natureza da sociedade: “para que a sociedade exista, é evidentemente necessário que as pessoas devam se reunir em algum lugar; e elas se reúnem como ideias pessoais somente na mente. Onde mais?” (COOLEY, 1922, p.119). Segundo Cooley, a sociedade tem natureza absolutamente imaterial, embora se faça valer de suportes materiais – os meios de comunicação, incluindo a linguagem - para se propagar e perpetuar.

Determinar a mente como *locus* da sociedade explica porque uma mesma coisa ou pessoa pode possuir existências sociais distintas para diferentes indivíduos. Também possibilita que pessoas mortas, personagens fictícios ou figuras religiosas tenham – como evidentemente têm – papéis sociais. Afinal, o autor exemplifica, Coronel Newcome, Romola e Hamlet podem ser mais reais e possuir papéis sociais mais relevantes para um indivíduo que eventuais pessoas corporais com quem esse indivíduo tenha proximidade, mas nenhum contato.

“Eu concluo, portanto, que as imaginações que as pessoas têm uma das outras são os fatos sólidos da sociedade, e que observar e interpretar isso deve ser o objetivo principal da sociologia” (COOLEY, 1922, p.122). E ele ressalta: não se trata apenas de estudar a sociedade do ponto de vista da imaginação, mas que a imaginação deve ser o objeto primário da pesquisa sociológica. Se a natureza da sociedade é imaterial, assim

deve ser o objeto de estudo da sociologia.

À impossibilidade de distinção entre indivíduo e sociedade, Cooley afirma que “o indivíduo e o outro não existem como fatos sociais mutualmente exclusivos...” (COOLEY, 1922, p126). Para Cooley, não existe o “eu” sem sua complementariedade às referências externas, sem a dependência da existência do outro que se desenvolve por associação e comunicação social desse indivíduo.

A percepção de indivíduos literalmente individuais – suficientes em si – sequer pode ser um viés puramente físico, dada à dependência hereditária do corpo humano. Cooley pede ao leitor que imagine nossa mente como um quadro, uma parede infinita, cravejada de lâmpadas. Cada uma das lâmpadas corresponde a um pensamento ou impulso mental e acende ou apaga conforme a presença desse pensamento ou impulso em nossa consciência.

Se algo aperta o botão correspondente ao meu amigo A, uma figura de forma peculiar aparece nessa parede; quando esse botão é solto e o botão correspondente ao amigo B é apertado, outra figura aparece, incluindo talvez várias das mesmas lâmpadas. A figura ainda é única como conjunto, embora não em suas partes; (COOLEY, 1922, pp.131-132)

Com isso, Cooley quer mostrar que socialmente importa somente aquilo que habita a imaginação. “É a pessoa imaginária que nós amamos ou odiamos, imitamos ou evitamos, que nos ajuda ou nos atrapalha, que molda nossas vontades e nossas carreiras” (COOLEY, 1922, p.133). Como comparação, o autor deixa a analogia de que um esbarrão físico entre transeuntes de uma calçada é nada relevante, é instantaneamente esquecida. Por outro lado, são os esbarrões na imaginação que mantêm as pessoas acordadas depois que deitam na cama.

Enfim, a percepção de que os diálogos infantis com amigos imaginários caracterizam apenas uma forma primária de raciocinar resulta na imbricação entre comunicação, pensamento e sociabilidade. Essas três instâncias são, em Cooley, inseparáveis e mutuamente dependentes, são aspectos ou instâncias diferentes de um mesmo processo social. A tríade comunicar, pensar e sociabilizar pressupõe imaginar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Charles Horton Cooley (1864-1929) vivia no mundo da Lua. Em seu diário, resume sua infância debilitada: “Minha vida mais intensa sempre era uma vida imaginária. Eu fazia um pouco, lia uma grande quantidade e almejava infinitamente” (COOLEY *apud* CZITROM, 1982, p.94). Mesmo na vida adulta, o professor pioneiro na área de sociologia da Universidade de Michigan era de pouca interação com os colegas e de muitas conversas consigo mesmo pelos corredores do campus.

Cooley era um homem “embrulhado em seu próprio mundo” (ANGELL, 1955, p.xvii), seus livros sociológicos eram maturados ao longo de anos antes de serem publicados e tinham como fonte de dados unicamente a literatura e a observação da vida cotidiana ao redor. Seus estudos de casos favoritos são anotações sobre a infância e desenvolvimento de seus próprios filhos. E, talvez, por viver no mundo da Lua, foi capaz de perceber a relevância social da imaginação.

Quando suas companhias eram muito mais Goethe e Emerson que seus colegas e estudantes, parece natural que Cooley afirme que as pessoas imaginadas sejam tão sociais quanto as pessoas de carne e osso. Cooley, porém, vai além e mostra que mesmo as pessoas de carne e osso existem exclusivamente como imaginação na sociedade, porque as relações sociais ocorrem na instância mental, não na física.

E se para Cooley, pensar equivale a um diálogo imaginário consigo mesmo, pensar, imaginar, comunicar e sociabilizar se imbricam de maneira indissociável. “A sociedade é mais um aspecto da vida que uma coisa por si; é vida considerada a partir do ponto de vista das relações pessoais. [...] Sociologia, eu suponho, é a ciência dessas coisas” (COOLEY, 1922, p.135).

REFERÊNCIAS

- ANGELL, Robert Cooley. Introduction. In: **The Two Major Works of Charles Horton Cooley**. Glencoe: The Free Press, 1956.
- ARAÚJO, Carlos Alberto. A pesquisa norte-americana. In HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz; FRANÇA, Vera Veiga (orgs.). **Teorias da Comunicação: Conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BLUMER, Herbert. **Symbolic interactionism: perspective and method**. Berkeley: University of California Press, 1969.
- COOLEY, Charles Horton. The Theory of Transportation [1894]. In: ANGELL, Robert Cooley (org.). **Sociological Theory and Social Research: Selected Papers of Charles Horton Cooley**. New York: Kelley, 1969a, pp. 17–120.
- _____. **Human Nature and Social Order**. New York: C. Scribner’s Sons, [1902], 1922.
- _____. **Social Organization: A Study of the Larger Mind**. New York: C. Scribner’s Sons, 1909.
- _____. **Social Process**. New York: C. Scriber’s Sons, 1918.
- _____. **Life and the Student**. New York: Alfred a Knopf, 1931.
- COSER, Lewis. Charles Horton Cooley. **Masters of Sociological Thought: ideas in historical and social context**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1971, pp.305-330.
- _____. Tendências Americanas. In: BOTTOMORE, Tom; NISBET, Robert (orgs.) **História da análise sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980, pp.379-420.
- CZITROM, Daniel. **Media and the American Mind: From Morse to McLuhan**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1982.
- JANDY, Edward. **Charles Horton Cooley: his life and his social theory**. New York: The Dryden Press, 1942.
- KNOWLTON, Jerome. **Thomas McIntyre Cooley**. Michigan Law Review, vol.5, 1907, pp.309-325.
- RÜDIGER, Francisco Ricardo. **As teorias da comunicação**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- WARNER, Robert. Foreword. In: BARTLETT, Nancy; KOEHLER, Kathleen. **A Book of Days: 150 Years of Student Life at Michigan**. Ann Harbor: The Alumni Association of The University of Michigan, 1987. n.p.

Ambiente, Mídia e Sociedade: A Difusão das Ideias Ecológicas no Brasil Environment, Media and Society: The Dissemination of Ecological Ideas in Brazil

Antonio Teixeira de Barros¹

¹Doutor em Sociologia. Docente e pesquisador do Programa de Mestrado em Ciência Política do Centro de Formação da Câmara dos Deputados (CEFOP)

Recebido em 8 de agosto de 2016; Aceito em 14 de dezembro de 2016.

Resumo

Analisa a relação entre ambiente e mídia e sociedade, com foco específico na divulgação das ideias ecológicas pelos meios de comunicação no Brasil, no contexto recente (1990-2010), com base no conceito de mediatização como processo social de referência. Isso implica examinar como se deu tal processo do ponto de vista histórico e processual, ou seja, que fatores explicam a hegemonia da mídia no contexto atual como principal meio em termos de visibilidade ambiental no Brasil? O que contribuiu para tal relevância? Quais os impactos da mediatização na configuração do pensamento ambiental e nas suas fontes de informação? Conclui-se que a ampla difusão das ideias ecológicas no Brasil nas últimas décadas se deve a vários segmentos que atuaram em cooperação com os meios, tais como o Estado, a comunidade científica, o empresariado do ramo dos negócios ambientais e o terceiro setor.

Palavras-chave: Ecologia e sociedade. Ecologia e mídia. Ambiente e sociedade. Mídia, ambiente e política.

Abstract

This paper analysis the relationship between environment and society and media, with specific focus on the dissemination of ecological ideas in the media in Brazil, within the current context (1990-2010), based on the concept of mediation as a social process reference. This involves examining how was this process from the standpoint of historical process, that is, what factors explain the hegemony of the media in the current context as the primary means in terms of visibility environment in Brazil? What contributed to such importance? What is the impact of media coverage in shaping environmental thought and its sources of information? It concludes that the wide dissemination of ecological ideas in Brazil in recent decades is due to several segments that acted in cooperation with the media, such as the State, the scientific community, the business of the environmental business sector and the third sector.

Keywords: Ecology and Society. Ecology and media. Environment and society. Media, environment and politics.

INTRODUÇÃO

Diversos são os estudos sobre o papel da mediação no contexto contemporâneo, o que levou à perspectiva denominada *mediacêntrica*, que reúne as teorias relacionadas aos poderes e ao triunfo dos *medias* na sociedade. Na perspectiva da sociologia da comunicação destacam-se Bourdieu (1997), Thompson (1995), Sartori (1998), Sodré (1983), Ortiz (1991), Schmidt (2003), Pereira Rosa (2006), entre outros. Para a compreensão do contexto brasileiro, trata-se de uma abordagem emblemática, devido ao papel que a mídia exerceu no letramento cultural e informacional, atuando como agência simbólica de produção de sentidos. Nesse contexto, destaca-se a televisão como representante maior da lógica da indústria cultural no Brasil, um poderoso mecanismo de socialização e instância de poder simbólico, nos termos de Bourdieu (1997) e Ortiz (1991).

A atuação da TV na disseminação das temáticas ecológicas, inclusive na programação não noticiosa, é emblemática para a compreensão do papel atual dos *media* na sociedade brasileira. Os antecedentes da mediação ambiental remetem às revistas ilustradas, ao cinema e às telenovelas. Sodré (1983) identifica nas revistas ilustradas um dos relevantes antecedentes da mediação do ambiente no Brasil, especialmente em função de grandes reportagens sobre a vida de povos indígenas e de curiosidades sobre a fauna e a flora amazônicas. Entre essas revistas destacam-se *O Cruzeiro* (1928-1975), *Manchete* (1952-2000) e *Realidade* (1966-1968) que exploravam “assuntos de atualidade”, com vasto material fotográfico. No *ranking* das temáticas dessas revistas apresentado pelo autor, em segundo lugar (depois de artes e literatura)¹, está o conjunto de temas “natureza, paisagem e aventuras”, com a divulgação de fotos e de grandes reportagens sobre temas que envolviam natureza, embora ainda não houvesse o enquadramento ambientalista no sentido estrito do termo.²

A grande audiência das telenovelas contribuiu para torná-las um produto televisivo por excelência e consolidar a TV como veículo de maior alcance de público e uma vitrine para a divulgação de cenários da natureza e de paisagens exuberantes, mesmo quando ainda não havia o apelo explícito da agenda ambiental. A hegemonia mediática da televisão consolidou-se devido ao aparato tecnológico, mas também em função da relação construída com o público, de modo a se consolidar uma cultura de visibilidade social, em que os assuntos, para se tornarem relevantes, devem ser contemplados pela programação televisiva, apesar de perspectivas analíticas de que a TV empobrece a cultura e simplifica os processos socioculturais e políticos.³ Por outro lado, devido a seu poder de penetração e de sedução, a TV continua a ser uma das principais fontes de informação e de representações sobre os mais variados temas, inclusive meio ambiente, a ponto de ser considerada uma das protagonistas na formação de uma opinião pública voltada para o desenvolvimento sustentável (Crespo, 2005), não só no Brasil mas, em outros países em que esse veículo também é hegemônico, como é o caso de Portugal, Espanha e os países da América Latina (Schmidt, 2003).

Diante desse cenário mais amplo este texto apresenta como objetivo analisar as convergências entre

1 No inventário realizado pelo autor, a seqüência completa das categorias temáticas é a seguinte: 1) Artes e literatura; 2) Natureza, paisagem e aventuras; 3) Personalidades e nobreza; 4) Ciência; 5) Esportes (Sodré, 1983, p.48).

2 BARROS (1999) e CARVALHO (2001) ressaltam o aspecto plural das manifestações e organizações ambientais e seus discursos, atores e sujeitos. Nessa visão há três termos que se destacam no repertório conceitual, do ponto de vista histórico e epistemológico: conservacionismo, ecologismo e ambientalismo. O primeiro remete às primeiras manifestações biocêntricas, com base em estudos das ciências naturais, e tiveram influências nas políticas de patrimonialização da natureza. O segundo abrange os movimentos de inspiração ideológica e política de cariz marxista (ecopolítica) com pautas de debates sobre os efeitos nefastos do capitalismo na natureza e na sociedade. O terceiro assumiu o discurso oriundo das retóricas conciliadoras entre produção e sustentabilidade. Para pormenores, consultar Carvalho, 2001.

3 Várias são as publicações brasileiras que criticam a TV e a mídia de modo geral, inspiradas nas idéias apocalípticas da Escola de Frankfurt, com maior ou menor teor radical. Aqui não há espaço para um levantamento abrangente, mas a título de exemplo estão os estudos de Sérgio Miceli (*A Noite da Madrinha*), Renato Ortiz (*A Moderna Tradição Brasileira*), Ciro Marcondes Filho (*O Capital da Notícia*), Sérgio Caparelli (*Televisão e Capitalismo no Brasil*), Cremilda Medina (Notícia, um produto a venda), entre outros.

o pensamento ambiental e a lógica da mediatização, com o propósito de oferecer elementos teóricos para a explicação e compreensão relacional dessa dupla emergência em termos de fenômenos socioculturais: o ambientalismo como pensamento complexo e a mediatização da qual o ecologismo se tornou caso de estudo emblemático e paradigmático. O artigo adota a perspectiva teórica da sociologia da comunicação, a partir do conceito de mediatização como processo social de referência (Braga, 2006), o que significa considerar as teorias relacionadas aos poderes e ao triunfo dos *medias* na sociedade (Schmidt, 2003). Aplica-se tal pressuposto ao papel desempenhado pela TV na divulgação das temáticas ecológicas, com o objetivo de examinar como se deu tal fenômeno do ponto de vista histórico e processual, ou seja, que fatores explicam a hegemonia da TV no contexto atual como principal meio em termos de visibilidade ecológica e em que termos se dá a tematização da agenda temática do ambientalismo no âmbito dos meios de comunicação. A ênfase recai sobre o enquadramento midiático baseado numa perspectiva ambígua e com tendência à dualidade, que se reflete em oscilações entre os destaques aos acidentes e riscos ecológicos, de um lado e, de outro, ao discurso entusiasmado e otimista sobre o desenvolvimento sustentável, uma forma de reiteração na profissão de fé no progresso econômico.

O percurso argumentativo inicia pela contextualização das confluências entre os fatores sociais e culturais que culminaram com a centralidade da mídia no cenário contemporâneo e seus reflexos na divulgação das ideias ambientais. Em seguida apresenta-se uma sucinta abordagem sobre a mediatização, entendida como um processo social de referência, decorrente da centralidade dos *media* na sociedade atual. Por fim, apresenta-se um mapeamento das principais fases da mediatização ambiental no Brasil e sua relação com a agenda internacional, com ênfase para os casos mais emblemáticos da divulgação ambiental pelos meios de comunicação, com destaque para a TV.

CONVERGÊNCIAS SOCIAIS E MEDIÁTICAS

Tanto o fenômeno cultural da centralidade mediática como o relevo social e político das ideias ecológicas no contexto contemporâneo resultam da confluência de múltiplas variáveis do ponto de vista de suas pautas culturais e dinâmicas sociais. Os *media* passaram a ser regidos pela lógica da sociedade em rede e da perspectiva denominada *intermedia* (Schmidt, 2003), o que significa conexão, intercâmbio e influência de um meio de comunicação sobre os outros, resultando no efeito de consonância de agenda (WOLF, 1995), que se manifesta numa cobertura similar entre os veículos concorrentes, com destaques para os mesmos temas, fontes e enquadramentos. Trata-se de um processo inerente à própria natureza da mediatização. Schmidt (2003, p.71) põe em relevo o processo de *intermedia*, ou seja, a ação de um veículo sobre os demais, “segundo o qual os *media* confiam e remetem uns para os outros, repetindo e fixando frases e ideias, gerando nuvens noticiosas em torno dos acontecimentos”. Além disso, a mediatização não deve ser estudada como um fenômeno que resulta exclusivamente da ação dos *media* na sociedade, de modo unilateral, mas de uma confluência multifatorial (SOUSA, 2000). Trata-se, na realidade, de um fenômeno com múltiplos vetores, inclusive das interferências da sociedade sobre os *media* e também na própria configuração endógena dos meios.

Nesse processo de *intermedia*, a televisão exerceu um papel crucial. Como ressalta Schmidt (2003), a trajetória da emergência do ambiente como tema de debate público é indissociável da mediatização. Seguindo o raciocínio das convergências sociomediáticas também sob o aspecto da organização dos movimentos ecológicos e da própria lógica estruturante do ideário ecológico como manifestação complexa do ponto de vista epistemológico, social e político, na perspectiva de autores como Edgar Morin (2002) e Enrique Leff (2002). Afinal, o pensamento ambiental reúne, desde suas pioneiras e tímidas manifestações, nas primeiras décadas do século XX, conhecimentos e referências dos mais diversos campos do conhecimento, com destaque para as interfaces com a educação, a filosofia, a política, as ciências sociais e o jornalismo. Apesar do

apelo planetário no momento atual, o ideário ecológico também chama atenção para as realidades locais, oferecendo oportunidade para a reflexão sobre as situações próprias de cada contexto social, em sintonia com as teorias sociais contemporâneas, que enfocam a geografia política como emblema da necessidade de se considerar as pluralidades e especificidades do pensamento e da ação social (BOBBIO, 1992; HOBBSAWN, 1995; MORIN, 1994). Além disso, o ambientalismo é tributário de um ideário filosófico e político gestado pelos diferentes movimentos ambientalistas em sua dimensão de transformação do pensamento social, da ordem cultural e do sistema político das sociedades contemporâneas.

O pensamento ecológico, portanto, surge como resultado de uma aliança hermenêutica entre política, ciência, cultura e educação, no contexto científico pós-moderno. Esse novo campo de conhecimento aglutina e justapõe saberes de diversos outros domínios, tanto teóricos como normativos e práticos. O paradigma da complexidade propõe o abandono da visão triunfalista de controle do real. As flutuações conceituais, as contradições, ambiguidades e oposições entre correntes de opinião, no âmbito do pensamento complexo, são consideradas elementos positivos, uma vez que o mesmo é movido por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado e o reconhecimento da força das incertezas, ambiguidades e processualidades (dimensão inacabada) do conhecimento e da educação continuada e difusa, ou seja, como prática cultural inserida nas relações sociais (PETITAT, 2011; CARVALHO 2001; MORIN, 2002; LEFF, 2002).

Esse raciocínio está incluído na visão de Edgar Morin (1994), para quem a complexidade é entendida como a ciência da organização dos contrários, ou seja, uma forma paradoxal de pensar a realidade e ainda um modo de tecer os fatos científicos com base não mais em dualidades, mas em paradoxos, pois a complexidade é o tecido organizador de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o mundo fenomênico e se apresenta com os traços inquietantes do inextricável, da desordem, da incerteza, do imprevisível. O caráter relacional é a essência da complexidade. Segundo Morin (1994), todo sistema é fundamentado na sua substância relacional de pensamento, a exemplo da emergência do ambientalismo multissetorial brasileiro.⁴ Morin procura na complexidade cultural da sociedade contemporânea as explicações para a emergência de um pensamento ecológico, inclusive nos processos de rupturas, os quais, a seu ver, assumem o papel de “*desvios inovadores*”, que criam as condições iniciais de uma transformação que pode eventualmente aprofundar-se .

Pensadores como Norberto Bobbio (1992) e Eric Hobsbawn (1995) chamam atenção para a relação do ambientalismo com uma rede de outros atores sociais. Para o primeiro autor, os movimentos em defesa da natureza não devem ser compreendidos como iniciativas isoladas e autônomas, mas como parte de um conjunto de movimentos em defesa dos direitos humanos, incluindo as liberdades individuais, os direitos políticos e sociais. O ambientalismo, na visão de Bobbio se insere no âmbito dos chamados *direitos de terceira geração* (direitos étnicos, de gênero, de imigrantes, qualidade de vida, ecológicos etc), ou seja, o direito relativo à natureza, no qual os sujeitos não são entendidos como indivíduos, grupos sociais, categorias profissionais ou instituições sociais. Em sua avaliação, nesses *direitos de terceira geração*, o sujeito é a própria humanidade. Hobsbawn (1995) complementa que esses movimentos apontam para reivindicações que exigem mudanças em toda a estrutura da sociedade e apelam para a adesão generalizada das pessoas e não apenas de categorias específicas. Os direitos ambientais são associados às reivindicações, campanhas e manifestações públicas em prol da paz, da qualidade de vida, da diversidade cultural, da integração sociocultural, do bem-estar geral da humanidade, independentemente de sua raça, religião, gênero ou nacionalidade. Tal amplitude de inserção social reitera o argumento de convergências e aproximações aqui discutidas.

A diversificação dos horizontes de sentidos sobre ecologia, na perspectiva da complexidade, foi in-

4 O ambientalismo multissetorial é caracterizado por Viola (1992) como a etapa que a configuração política passou a ser regida pelo diálogo e cooperação entre os diferentes atores e movimentos, com um atenuamento dos matizes ideológicos de cada setor.

tensificada com a visão de especialistas de áreas distintas de conhecimento, com ampla repercussão entre educadores, cientistas sociais e filósofos, ampliando a escala de interpretação e compreensão da sociedade (CARVALHO, 2001). Diante desse multifacetado quadro hermenêutico é que o ambientalismo passou a ser tomado como exemplo paradigmático da perspectiva de ampliação do olhar sociológico e político, principalmente pelo seu potencial de integrar saberes e epistemologias (no plano exógeno e endógeno das disciplinas), além de permitir problematizações complexas e transversais sobre a realidade social e política (MORIN, 2002; LEFF, 2002). Como resultado disso, as reflexões sobre ambientalismo foram incorporadas pelas demais configurações sociais, chegando ao nível da conversação civil, talvez uma das manifestações mais emblemáticas do potencial desse campo de saberes como ideal político. A conversação civil (ECO, 2010) inclui os debates informais protagonizados pelos próprios cidadãos, sem interferência ou tutela do Estado ou de instituições e instâncias reguladoras das relações sociais e políticas. Tais práticas são derivadas da inserção dos indivíduos em relações sociais multifuncionais, a exemplo de discussões na esfera pública virtual e participações voluntárias em fóruns sociais, associações comunitárias, programas de rádio e televisão, por exemplo. No caso do ambientalismo, as conferências e fóruns internacionais anteriormente em muito contribuíram para o desenvolvimento da cultura da conversação civil da ampliação das redes integradas de saberes ecológicos (Eco, 2010, Morin, 2002; Leff, 2002).

A MEDIATIZAÇÃO COMO PROCESSO INTERACIONAL DE REFERÊNCIA NA ÁREA AMBIENTAL

A adesão dos media à divulgação das ideias e debates oriundos dessas conferências tornou-se uma tendência nacional no Brasil, registrada em vários estudos sobre o assunto (BARROS, 1999; RAMOS, 1996; SOUSA; FERNANDES, 2002; BARROS E SOUSA, 2010). A Conferência do Rio (Rio 92) é considerada por esses autores o caso mais emblemático, com ampla divulgação mediática nos meses que antecederam o evento e uma diversificação da agenda com destaque nunca antes registrado (SOUSA; FERNANDES, 2002). Nas conferências seguintes, o diferencial é que os debates foram incluídos em uma cobertura já consolidada e mais contextualizada, ou seja, os debates deixaram de ser tratadas como eventos propriamente ditos ou espetáculos momentâneos e passaram a ser cobertos como temas já absorvidos pela pauta dos *media* (RAMOS, 1996).

Em suma, a partir da década de 1990, com a extraordinária repercussão da Cúpula da Terra (Rio 92), o ambientalismo consolidou-se como um fenômeno mediatizado. A mediatização, segundo Braga (2006a; 2006b), tornou-se um processo social de referência no mundo contemporâneo. O termo é utilizado pelo autor em duas acepções. Na primeira, são incluídos processos sociais específicos que passam a se desenvolver (inteira ou parcialmente) segundo as *lógicas dos media*, como a política, o entretenimento, o consumo e os diversos tipos de aprendizagem difusa. Na segunda, mais abrangente, são incluídas todas as instâncias da sociedade, das relações pessoais à divulgação de informações. Para o estudioso, trata-se de um processo interacional de referência, porque sua lógica passou a servir de parâmetro para as principais instâncias de sociabilidade, de vinculação social e de construção de representações sociais, inclusive sobre ambiente. “Assim, dentro da lógica da mediatização, os processos sociais de interação mediatizada passam a incluir, a abranger os demais, que não desaparecem, mas se ajustam” (BRAGA, 2006, p.2).

Um exemplo da consolidação da escrita como processo interacional de referência, o qual não se restringe aos materiais caracterizados pela palavra impressa (livros, jornais, correspondência, etc.) nemos momentos específicos em que um leitor fixa o olhar sobre tais materiais (momento concreto da leitura).⁵Nesse

5 Régis Debray apresenta análise similar, ao analisar o desenvolvimento histórico das esferas de mediatização: *mnemosfera*, *logosfera*, *grafosfera* e *videosfera*. A primeira compreende o período anterior à escrita, no qual a mediação se dava pela memória e a transmissão oral da informação, mas de forma dogmática. A segunda também é anterior à escrita, mas o conhecimento era dialógico (debates filosóficos). A terceira refere-se à mediação possibilitada pela escrita (grafosfera), enquanto a videosfera tem como o uso da imagem (cinema e TV), com redefinições e atualizações em função da internet (Debray, 1994). Antes dessa síntese apresentada

caso inclui-setoda interação social que, de algum modo, faz referência direta ou indireta às coisas escritas, ou seja, “toda processualidade que só pode existir porque, em algum lugar, há uma base escrita que dá sustentação (lógica, jurídica, moral, referencial, psicológica, cultural, etc.) ao que se processa” (BRAGA, 2006, p.3). Torna-se, portanto, um processo interacional de referência porque toda essa processualidade social não existiria sem o suporte material e simbólico da escrita, como também analisou McLuhan em *A Galáxia de Gutenberg*.

Assim como a escrita, a mediatização eletrônica, com o avanço tecnológico, também se tornou hegemônica na perspectiva de organização da sociedade. A mediatização televisiva, por exemplo, nessa concepção, seria resultado da combinação de mecanismos anteriores de interação somados ao desenvolvimento de lógicas próprias. Decorre daí a ideia de que o processo de mediatização da sociedade se encontra tão desenvolvido que já é assumido como dominante. No caso do ambiente, como registra Schmidt (2003, p.63), a própria emergência do tema como preocupação social é indissociável da cobertura da mídia, inclusive do ponto de vista dos estudos realizados pelas Ciências Sociais e pela Comunicação:

Pode mesmo dizer-se que a sociologia ‘descobriu’ o ambiente depois de este se tornar um problema social – facto que se deveu, em grande parte, à importante intervenção dos meios de comunicação social. Ou seja, foi preciso a agenda midiática reconhecer e produzir saber sobre o ambiente para que a agenda das Ciências Sociais inscrevesse o tema.

Ao analisar estudos realizados em países europeus, nos Estados Unidos, na Nova Zelândia e na Índia, Schmidt (1999; 2003) constata que a amplitude da relevância pública das questões ambientais é tributária da mediatização, fenômeno multifacetado e complexo, com diferentes efeitos sobre a opinião pública, os movimentos ambientalistas, os gestores públicos e os próprios *media*. Em relação à opinião pública, a mediatização é responsável pelo delineamento dos temas na agenda pública, além do enquadramento, do ciclo de atenção dos temas (com maior ou menor tempo de permanência na cobertura). Além disso, grande parte do conhecimento e da experiência dos públicos no que se refere a assuntos ambientais passa necessariamente pela cobertura dos *media*, que se tornaram fonte primordial de informação, especialmente a televisão. “Os *media* traduzem e formam as percepções que as pessoas não experimentam diretamente” (SCHMIDT, 2003, p.69).

A mediatização do ambiente foi responsável pela visibilidade social e pela relevância pública que o tema adquiriu, com ampla projeção na agenda pública e nas pautas culturais, o que inclui o nível da concertação internacional entre os países e nações, aos debates nacionais e seus reflexos nas discussões políticas regionais e locais. Em suma, existem três níveis que devem ser considerados para enquadrar o debate sobre a articulação entre ambiente, meios de comunicação e opinião pública:

O primeiro diz respeito à função dos *media* na institucionalização/popularização dos problemas ambientais através da sua entrada na agenda como tema dominante: a perspectiva da *agenda-setting function* e dos estudos sobre a tematização. O segundo considera que os problemas ambientais são acima de tudo uma construção dos *media*, sublinhando, os processos de comunicação, a importância do contexto sócio-cultural e histórico – as ‘ressonâncias culturais’ – em que essa preocupação é produzida e o modo diferenciado como germina, privilegiando uns assuntos em detrimento do outro: a perspectiva construtivista. O terceiro trata da interação entre os diversos agentes de produção midiática – fontes, jornalistas, programadores, arena institucional mais vasta – e a respectiva inter-

pelo autor francês, McLuhan já tinha publicado estudos sobre os efeitos cognitivos, sociais e políticos da mediatização, tais como *A Noiva Mecânica*, *A Galáxia de Gutenberg* e *Os meios de comunicação como extensões do homem*.

venção em todo o complexo e longo processo comunicativo de formação da opinião pública: a perspectiva interacionista (SCHMIDT, 2003, p.64).

Além dos níveis teóricos mencionados, destacam também os efeitos da mediatização na agenda pessoal dos cidadãos, fenômeno social que ocorre porque “os indivíduos transpõem para as suas consciências aquilo que os *media* definem como assunto de preocupação pública” (SCHMIDT, 2003, p.66). Esse processo não resulta necessariamente de informações objetivas, uma vez que “a realidade social que os *media* criam pode ter pouco a ver com a própria objetividade dos fatos, mas terá muito a ver com as percepções das pessoas”.

Na esfera dos debates desses temas, na perspectiva mediocêntrica, há quatro características convergentes e complementares: globalidade, complexidade, exterioridade e implacabilidade. Essas características podem ser exemplificadas a partir de assuntos que se referem a aspectos que fogem à escala pessoal e individual, como o aumento da temperatura atmosférica, o derretimento das calotas polares e os riscos decorrentes de acidentes nucleares. São temas globais, que exigem conhecimento de diversas áreas e ação integrada dos diferentes atores (complexidade). Além disso, dizem respeito ao mundo exterior dos indivíduos em relação ao cotidiano de cada um e apresentam uma conotação de urgência e implacabilidade.

Apesar da consistente análise da autora e de seus argumentos coerentes e plenamente válidos ainda hoje, talvez seja necessário reconsiderar que, especialmente nos últimos anos, após a divulgação dos relatórios do IPCC em 2007 (*Intergovernmental Panel on Climate Change*), as conseqüências do aquecimento global deixaram de ser vistas como algo externo e distante. Os próprios *media*, especialmente a televisão, passaram a tratar o assunto com mais proximidade, devido à possibilidade de afetar a vida de todas as pessoas, independentemente de seu local de moradia ou condição social. Uma certa proximidade simbólica, devido à imagem mediatizada da Terra como “a casa comum da humanidade”. Essa concepção também é fruto da intervenção dos *media*, com uma pauta mais voltada para as ações e comportamentos do cotidiano, como dicas para economizar água e energia elétrica, coleta seletiva de lixo, uso de sacolas plásticas no supermercado etc.

Além do plano comportamental dos indivíduos, a mediatização também contribuiu para fortalecer as organizações não-governamentais do ambiente e todas as formas de contestação e divulgação relacionadas ao campo ecológico, tema aprofundado por Pereira Rosa (2006). Conforme a análise do autor, a adaptação dessas organizações aos padrões midiáticos contribuiu para que os temas ambientais rompessem as barreiras das descontinuidades dos assuntos na agenda dos *media*. A dramatização é apontada por Pereira Rosa (2006) como uma das estratégias que contribuíram para a mediatização das atividades das organizações ambientais.⁶ Apesar das diferenças entre os movimentos e os atores ambientais, de modo geral, havia em comum a representação da natureza como vítima indefesa. A dramatização, portanto, pode ser considerada uma eficiente estratégia de visibilidade, que permitiu a transição do mero e esporádico agendamento para um estágio de permanência e durabilidade, mediante o escrutínio público continuado. “Ao procurar criar uma consciência coletiva, os movimentos sociais têm de dramatizar os seus protestos, de forma a atrair a atenção dos *media* (PEREIRA ROSA, 2006, p.44).

As retóricas emocionais e dramáticas são analisadas por Schmidt (2003, p.72), especialmente no caso da televisão e a cobertura das catástrofes ambientais. Conforme a autora, as catástrofes assumem papel relevante nesse contexto, pois funcionam como catalisadores na formação da consciência ambiental e na imposição do tema na agenda midiática. A autora cita como exemplo o acidente de Chernobyl, em 1986, o qual, em sua avaliação,

⁶ Existem vários estudos sobre a eficácia simbólica e política da dramatização nos meios de comunicação, em especial na TV. Para uma bibliografia mais específica sobre dramatização e mídia, consultar Barros e Bernardes (2011). Em termos mais abrangentes: OROZ, Silvia. *O cinema de lágrimas na América Latina*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992; THOMASSEAU, Jean-Marie. *O Melodrama*. São Paulo, Perspectiva, 2005; VINCENT-BUFFAULT, Anne. *História das Lágrimas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

fez avançar a tomada de consciência das interdependências ecológicas do que centenas de discursos políticos ou análises científicas. Uma consciência que a televisão globaliza e agudiza, sobretudo pelo enredo dramático que cria, pelos medos e preocupações que enraíza e pela noção de risco que desperta.

As catástrofes antrópicas, geralmente, causam revolta na população e também provocam descredibilidade política. Nesse caso, como registra Schmidt (2003), os *media* evitam as fontes oficiais a fim de não causar rejeição de suas mensagens pelo público. Assim, ao evitarem as fontes oficiais os *media* abrem espaço para as vozes alternativas representadas pelas entidades não-governamentais. Entretanto, é necessário ressaltar que, no caso das catástrofes naturais, a relação dos *media* com as fontes oficiais é diferente, pois os agentes públicos são retratados como colaboradores para o restabelecimento da ordem pública.

Mas a dramatização é explorada pelos mais variados atores e não apenas pelas organizações não-governamentais (ONGs). Afinal, a retórica da dramatização contribui para criar símbolos duradouros no imaginário do público, gerando elementos que servem de referência intersubjetiva e passam a ter mais efeito na opinião pública do que o noticiário factual – citar mais autores sobre dramatização. Para Schmidt (2003), a mediatização das percepções públicas dos fatos científicos que implicam risco encoraja o público a memorizar, imaginar e empolar cenários catastróficos muito para além da informação técnica transmitida. Essa concepção, na avaliação da autora se coaduna com o conceito de *cultivation analysis*,⁷ no sentido de que a cultura ambiental é cultivada e alimentada pelos próprios *media*:

De qualquer modo, fosse como motor de arranque da preocupação pública, fosse como fonte de informação fundamental e por vezes única, os *media* contribuíram diretamente para que a questão ambiental se instituisse publicamente, selecionando-a como tema de topo, captando a atenção das audiências e tornando-a uma área de interesse público comum, atual e prioritária (SCHMIDT, 2003, p.75).

Entretanto, é necessário ressaltar que a adesão da opinião pública não depende apenas dos *media*, mas de uma combinação de fatores, que passam pela conjuntura, a situação política, cultural e econômica. Afinal, a eficácia simbólica produzida pelos *media* “depende da ressonância prévia de um assunto, das referências que ele desencadeie (nos jornalistas e no público), da identidade cultural de quem o recebe e da formação e informações que já existiam previamente a respeito de um assunto” (SCHMIDT, 2003, p.78). As mesmas mensagens podem provocar efeitos distintos em países diferentes, a depender dos antecedentes em relação ao tema, da relação do público com os *media*, da eficácia da dramatização, da relação entre os *media* e outros grupos de interesse e da relação entre os próprios *media*. A ressonância dos temas globais na realidade local é outro fator que contribui para a maior ou menor adesão do público a uma questão ambiental, por mais intenso que seja seu apelo dramático. A configuração da cultura local ou da cultura política nacional pode influenciar a percepção e os interesses dos próprios jornalistas.

A existência de redes de organizações e movimentos ambientais é outro fator que interfere na mediatização. Aliás, é oportuno ressaltar a vocação de muitos dos movimentos sociais para a mediatização. No caso dos movimentos em defesa do ambiente, existem vários casos emblemáticos como a *Greenpeace* (internacional) e a *S.O.S Mata Atlântica*, cujas trajetórias praticamente se confundem com a relação dessas entidades com os *media*. Como estratégia de inserção social, esses movimentos investiram na capacidade de entender o

⁷ Trata-se de uma perspectiva teórica resultante do exame da relação entre a percepção do público sobre a violência e exposição desse mesmo público aos programas televisivos de conteúdo violento. Gerbner (1994) concluiu que os telespectadores que mais assistiram aos programas tendem a ver o mundo mais violento e apresentam maior temor de serem vítimas de crimes.

funcionamento dos *media* e passaram a atuar diretamente para atender às necessidades dos jornalistas.

Essa estratégia, na avaliação de Schmidt (2003) e Pereira Rosa (2006) tornou-se mais eficiente do que os mecanismos utilizados pela comunidade científica. Enquanto os cientistas são demasiadamente cautelosos na divulgação de resultados de pesquisa e evitam falar sobre seus estudos antes da apresentação oficial em eventos acadêmicos ou da publicação em periódicos de renome, os líderes de movimentos ambientalistas chegam a oferecer material informativo e analítico pronto para divulgação, já traduzidos para o formato jornalístico. Assim, os cientistas rejeitam o modelo da mediatização, enquanto os movimentos ambientais o estimulam.

Tais considerações remetem ao esquema formulado por Anthony Downs (1972) a respeito do ciclo de interesse da notícia (*issue-attention-cycle*). Downs explica porque alguns temas apresentam um ciclo de vida muito curto na imprensa, enquanto outros se prolongam por longos períodos. Em sua concepção, o ciclo de atenção pública ao noticiário sobre um fato depende de um conjunto de fatores, como a existência de condições sociais para pôr o assunto em evidência; o respaldo de grupos sociais para dar suporte à repercussão pública sobre as notícias; a natureza dos conteúdos (alarmismo, denunciismo ou euforia coletiva); a ideia de progresso ou avanço na solução dos problemas noticiados. O declínio no ciclo de interesse da notícia, por sua vez, está condicionado ao gradual desinteresse da sociedade e a proeminência de novos temas, mesmo sem a solução dos anteriores. Esse ciclo é um dos pontos nevrálgicos da cobertura de temas de interesse social, como no caso do jornalismo ambiental.

A formação de pacotes *interpretativos*⁸ é outra estratégia indispensável no processo de mediatização e de intervenção no ciclo de atenção da notícia, a exemplo da atuação e mediação de entidades não-governamentais, com o intuito de produzir informações direcionadas para os próprios jornalistas, ou seja, uma estratégia de formatar *pacotes digeríveis* para os jornalistas. Assim, as entidades ambientalistas conseguem intervir na dinâmica jornalística de diversas formas complementares: denúncias, entrevistas, comentários, debates, manifestações públicas, campanhas e oferta de material jornalístico pré-formatado, por meio de assessorias especializadas. Essas organizações alimentam notícias, geram controvérsias, obrigam os parceiros e rivais a se pronunciarem sobre seus atos e provocam respostas do Poder Público. O êxito da mediatização, portanto, é resultado da combinação de um conjunto de estratégias de visibilidade, o que implica alterações na dinâmica da relação entre jornalistas e fontes ambientais (BARROS; SOUSA, 2010).

É oportuno destacar ainda o caráter ambíguo da mediatização. Há momentos em que parece que todos os veículos de comunicação são favoráveis às reivindicações ambientais, mas também há situações que esses mesmos veículos parecem testar a credibilidade e a força dos movimentos. Pereira Rosa (2006, p.136) complementa que essa ambiguidade pode se manifestar também quando os *media*

exigem uma mensagem mais simplificada, mas *consumível* e, portanto, traindo de alguma forma a complexidade do movimento que a proferia; por outro lado, o funcionamento de um noticiário televisivo não se compadece com movimentos com diversos

8 A noção de *pacote interpretativo* é utilizada por Erving Goffman (1974) em seu estudo sobre *Framing Analysis*. Para o autor, em cada questão discutida publicamente, como no caso de temas ambientais, existem perspectivas analíticas que recebem maior ou menor atenção nos debates públicos, os quais operam com uma perspectiva interpretativa definida. As versões a respeito de um mesmo fato ou fenômeno social são elaboradas no contexto de disputas localizadas, as quais são alimentadas por pacotes interpretativos, que fornecem amplos repertórios de recursos argumentativos para a elaboração de relatos a respeito de eventos significativos. Ainda segundo o autor, esses pacotes são organizados a partir de um conjunto de idéias-chave, metáforas, frases de efeito e referências a princípios morais. Assim, os *pacotes interpretativos* funcionam como farol para a opinião pública, ao estabelecerem parâmetros de como pensar a respeito da questão em debate. De forma simplificada, conforme o autor, o *pacote interpretativo* apresenta o núcleo da questão, uma posição opinativa correspondente ao núcleo destacado, uma metáfora, a caracterização dos responsáveis pelo problema, as causas e as consequências. Na prática, é como se fosse um esquema *prêt a porter* de opinião.

pontos de vista. Exige porta-vozes, rostos *aceitáveis* perante as câmaras, fluidez de discurso e sobretudo continuidade..." (grifos originais).

Em seu estudo sobre as organizações ambientais em Portugal, Pereira Rosa (2006) destaca que uma das estratégias dos movimentos sociais e das organizações não-governamentais do ambiente é a adaptação a *pacotes interpretativos* já consolidados e aceitos pelos *media*:

A capacidade de uma organização ambiental introduzir novos temas na agenda política é reduzida, esporádica e muito dependente do contexto político. Na maior parte das vezes, este estudo detectou não tanto um processo de criação de novos formatos noticiosos, mas sobretudo uma aceitação dos formatos disponíveis e, conseqüentemente, a sua adaptação aos interesses da associação (PEREIRA ROSA, 2006, P.146).

Essa estratégia revela a capacidade das entidades e dos movimentos ecológicos para se adaptarem às dinâmicas de produção dos *media*, o que em muito contribuiu para o êxito da mediatização, sobretudo no contexto mais recente, conforme será detalhado a seguir, com uma tentativa de mapeamento da trajetória e evolução dessa relação entre os *media* e os temas ambientais.

EVOLUÇÃO E TRAJETÓRIA DA MEDIATIZAÇÃO

Conforme salientado anteriormente, a natureza começou a ser objeto da mídia, como fonte de imagens e discursos, no contexto brasileiro desde as primeiras décadas do século XX (SODRÉ, 1983). Contudo, o processo de mediatização revela-se com elevado teor de dinamismo e com alta capacidade de redefinição e incorporação de elementos novos. Elaborar um panorama completo dessa trajetória é impossível nos limites de espaço de um *paper*. Contudo, de forma resumida apresentamos aqui uma tentativa de identificação dos períodos mais marcantes, em consonância com o cenário internacional, visto que desde sua origem o pensamento ecológico apresenta matizes planetárias.

O conservacionismo é a primeira dessas fases de evolução e consolidação do ambiente como fenômeno mediatizado (CARVALHO, 2001). Esta etapa corresponde às primeiras tentativas de afirmação da causa verde, cujos antecedentes remetem ao final da década de 1920, sob inspiração das ideias europeias e estadunidenses (DIEGUES, 1998). No Brasil, os pioneiros foram cientistas intelectuais, antenados com a tendência internacional de emergência de um debate pela comunidade científica sobre a exploração racional dos recursos naturais (ESTERCI; FERNANDEZ, 2009). Do ponto de vista da mediatização, esse período foi marcado pela exploração de imagens ambíguas da natureza – ora idealizada, ora degradada. Os principais atores que atuaram como fontes de informação para a imprensa nesta fase foram os cientistas naturais, intelectuais e defensores da natureza como santuário e, em menor escala, autoridades governamentais em notícias sobre medidas pontuais e eventos do calendário de datas comemorativas, como o dia da árvore e similares (BARROS, 1999). Apesar disso, essa é uma etapa fundamental na evolução e consolidação do ambientalismo como tema midiático, cuja tônica foi a defesa de espécies da fauna e da flora, numa perspectiva biocêntrica. Ainda hoje existem legados expressivos do conservacionismo, tanto no campo das ideias como nas novas práticas consideradas ambientalmente corretas. Esses reflexos se manifestam ainda nas políticas públicas de patrimonialização da natureza, com a delimitação de áreas protegidas e a proteção de espécies ameaçadas de extinção, por exemplo.

O pacifismo é o segundo momento de afirmação ambiental, como desdobramento e continuidade do conservacionismo (Barros e Sousa, 2010), representado pelo ecopacifismo, movimento internacional que contestava o uso de energia nuclear, em contraposição às bombas utilizadas na II Guerra Mundial.

Teve seu auge no período de 1945 até meados o início da década de 1960 (GUIMARÃES, 1986). Ao contrário dos conservacionistas os ecopacifistas não se caracterizam como defensores exclusivos da natureza, mas da paz mundial, da convivência solidária e pacífica entre os povos, dos direitos humanos, da tolerância social e política e de repúdio a todas as formas de violência e discriminação. No Brasil, as repercussões foram tímidas, mas mesmo assim conquistaram espaço na imprensa, na esteira das repercussões nos jornais europeus. Trata-se de um momento expressivo no imaginário mediático em função do apelo simbólico representado pelo terror das ameaças nucleares e bélicas, alimentados pelas memórias de Hiroshima e Nagasaki. Um caso emblemático dessa fase foi divulgação da marcha da primeira campanha pelo desarmamento nuclear no Reino Unido, em 1958 (PEREIRA ROSA, 2006). O evento teve grande repercussão na imprensa europeia e fortaleceu os movimentos ambientalistas da época, de conotação ecopacifistas, os quais se proliferaram em vários outros países, inclusive no Brasil (BARROS E SOUSA, 2010). Esse movimento deixou como legado iniciativas que defendem a natureza e a dignidade humana, a educação ambiental, a inclusão social, o combate à fome e à miséria e tantas outras manifestações que associam a paz ao bem-estar, ao respeito às diferenças, ao convívio pacífico entre comunidades, povos e nações. A mediatização dessa fase se caracteriza pela cobertura dos eventos e acontecimentos mediáticos organizados pelos movimentos de cariz ecopacifistas, favorecidos pela simpatia e militância de boa parte dos jornalistas de meios impressos (GARCIA, 2004).

A denúncia de riscos ambientais e à saúde humana é o terceiro momento na evolução da mediatização ambiental (SCHMIDT, 2003) e combina elementos das duas etapas anteriores, mas volta-se especificamente para os riscos dos agrotóxicos sobre a saúde humana. Às estratégias anteriores, soma-se o início da politização do debate sobre ambiente, na esteira dos demais movimentos sociais de contestação que marcaram a década de 1960. Tanto no Brasil como em outros países essa etapa foi marcada pela crítica ao sistema capitalista de produção agrícola e ao sistema de transferência de tecnologia rural para os países periféricos. Esse debate situa-se no âmbito dos efeitos da chamada “revolução verde”, com o uso maciço de máquinas e defensivos agrícolas (BARROS; SOUSA, 2010). Nesse estágio o noticiário é apresentado de forma esparsa, com abordagem pitoresca e dramática. A fase de denúncia sobre riscos ambientais teve como eixo os estudos da bióloga estadunidense Rachel Carson sobre os efeitos nocivos dos pesticidas na agricultura, em seu célebre livro *Primavera Silenciosa*, publicado em 1962. Outro tema que adquiriu grande relevância foram os efeitos da poluição urbana à saúde humana. A imprensa da região Sudeste, em especial os jornais paulistanos ressaltaram os efeitos da poluição industrial no ABC paulista, com ênfase para o caso de Cubatão, com destaque para fontes científicas e o testemunho de pacientes que foram vítimas de doenças decorrentes da poluição, principalmente no caso de doenças respiratórias graves (BARROS, 1999; FERREIRA, 2006).

A quarta fase, e a mais relevante do ponto de vista mediatização, se consolidou com a formação de uma agenda global, cujo tema central é o aquecimento global (BARROS E SOUSA, 2010), devido ao seu elevado potencial dinamizador da agenda política e das relações internacionais, envolvendo uma diversidade de atores, interesses e arranjos político-institucionais. A conjunção de diferentes atores internacionais justifica-se pelo fato de que o ambientalismo apresenta-se como portador de valores que se sobrepõem às diferenças de nacionalidade, cultura, regime político, etnia (VIOLA, 1992). Essa dinâmica política tornou-se cada vez mais expressiva no âmbito da negociação entre os países sobretudo pela dimensão simbólica associada à unidade do Planeta. Cada nação exerce sua soberania a partir da demarcação das fronteiras de seu território, mas quando se trata de políticas ambientais, o debate repercute além das fronteiras internas, das pautas culturais etnocêntricas e das hierarquizações morais internas. Os efeitos da poluição atmosférica e das mudanças climáticas, por exemplo, extrapolam fronteiras físicas. Em decorrência disso é que se justificam as negociações internacionais e a emergência de organismos multilaterais para a área ambiental.

A globalização da agenda ganhou impulso com a divulgação dos relatórios sobre limites do crescimento pelo Clube de Roma, mas consolidou-se com a inclusão das mudanças climáticas e o aquecimento global

(PEREIRA ROSA, 2006). Os relatórios científicos sobre os impactos climáticos no sistema produtivo e nas fontes de riqueza das nações mobilizou as autoridades, especialmente com os prognósticos sobre os efeitos negativos na agricultura. O risco de aquecimento globalizado tornou-se o denominador comum para a concertação internacional. Surgiu, assim, um supertema para a mídia internacional, capaz de impulsionar uma política ambiental internacional, uma vez que a mudança climática unifica os diversos problemas ecológicos, sob o signo do risco, ao ser posta na pauta como desafio para a espécie humana e o Planeta (GARCIA, 2004). O ambientalismo consolidou-se como fenômeno mediatizado (SCHMIDT, 2003) e como espaço político emblemático da atual configuração das relações internacionais e o debate sobre desenvolvimento sustentável, visto como estratégia para fortalecer o ideal democrático e as políticas nacionais de defesa da natureza e dos cidadãos (BARROS E SOUSA, 2010).

Este estágio foi decorrência do anterior (sobre os efeitos da poluição), marcado pela atuação da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir do final da década de 1960, em prol da realização da I Conferência Mundial sobre Meio Ambiente, conhecida como a Conferência de Estocolmo (1972). Essa constituiu um marco histórico para o alastramento do pensamento ecológico no mundo contemporâneo, o que seria ampliado com a Rio 92 e a proposta da Agenda 21 nos níveis local, nacional e internacional (BARROS; SOUSA, 2010). Várias conferências seriam realizadas na sequência, destacando-se a *Rio+10*, (2002) e os eventos preparatórios para a *Rio +20* (2012). Em síntese, a intervenção da ONU deve ser analisada de forma crítica, com o reconhecimento de seus méritos, mas também com ressalvas.

Entre os méritos estão os esforços para a constituição de uma agenda ambiental em nível internacional, com ampla visibilidade e destaque pelos *media*. É inegável o quanto esse esforço serviu para alertar as populações e chamar a atenção da opinião pública mundial, seja para os chamados temas globais, seja para os problemas mais localizados. Entre as ressalvas, cabe destacar a fragilidade dos acordos internacionais e a falta de mecanismos políticos para maior intervenção da ONU nos casos de falta de determinação de alguns países que se negam a pôr em prática os princípios aprovados nos fóruns internacionais, embora os *media* não aprofundem essa discussão (BARROS, 1999).

Apesar disso, esta fase constitui o ápice da consolidação do ambiente como fenômeno mediatizado, com uma cobertura que tenta acompanhar e refletir a diversidade de abordagens, de atores e de fontes. As questões ambientais passaram a ser tratadas pela mídia a partir da perspectiva da proximidade simbólica com o cotidiano do cidadão, especialmente no que se refere a assuntos como efeitos da poluição, tratamento de resíduos sólidos domésticos, impactos ambientais nas cidades e consequências do aquecimento global na produção de alimentos, entre outros exemplos. Nessa agenda urbana, o discurso da mídia segue uma onda oscilante entre os efeitos negativos (alerta aos riscos) e as iniciativas positivas de empresas, comunidades e cidadãos em prol da sustentabilidade.

No caso das iniciativas do mercado verde, há uma nítida conexão entre os conteúdos divulgados e os interesses em captar anunciantes desse segmento (UNGARETTI, 1998). Além disso, os *media* passam a estimular o “consumo verde” e a associar a responsabilidade ecológica ao comportamento individual, reduzindo o peso da responsabilidade dos sistemas de produção. Em suma, é como se nas dinâmicas ecológicas o comportamento individual do consumidor fosse mais relevante do que a atuação de todo o sistema de produção industrial. Tal postura dos *media* se explica pela necessidade de captar e manter anunciantes do universo empresarial, além de alimentar o imaginário social de que a ampliação do consumo é que sustenta os modelos de desenvolvimento e de vincular as práticas generalizadas de consumo pessoal à ideia de bem-estar da população (Duarte, 2010). Esse viés da mediatização, focado na perspectiva comportamental é limitado, pois não abrange a esfera da ação política no sentido mais amplo, isto é, em sua dimensão de prática social e de formação de condutas de cidadania e de cultura cívica (CARVALHO, 1992).

De todo modo, a mediatização se confirma como processo social de referência para a construção de uma ordem simbólica desses aspectos do campo ambiental, com reflexos na formação do cidadão, o sujeito ecológico nesse cenário de ambientalização das consciências e comportamentos (Carvalho, 2001) ou de uma opinião pública sobre sustentabilidade (Crespo, 2005). Pereira Rosa (2006) complementa que os *media*, como agentes de produção social da realidade, resultante da negociação entre diversos atores, refletem as dinâmicas do contexto social, visto que se trata de uma produção de sentidos sobre o presente e carrega os conflitos e as forças de ação e reação existentes entre os diversos campos sociais. O próprio jornalismo constitui uma arena de disputas de atenção e de credibilidade, na qual a notícia deixa de ser concebida como espelho da realidade e passa a ser vista como resultante de processo sujeito a cargas ideológicas e interveniências subjetivas. Afinal,

Para perceber as notícias, é essencial perceber a sua dimensão cultural – os valores intrínsecos que atravessam lateralmente a comunidade jornalística e que expressam a cultura em que o grupo está inserido, as normas profissionais a que responde e as rotinas que utiliza para ordenar o caos a que é submetido na produção de cada jornal (Pereira Rosa, 2006, p.21).

Essa concepção remete à *teoria multifatorial da notícia*, detalhada por Sousa (2000), segundo a qual o agendamento do noticiário ambiental recebe interferências de múltiplos fatores, em função do contexto, dos organismos internacionais (ONU e Clube de Roma), das organizações não-governamentais, das universidades e dos partidos políticos. Ainda nessa perspectiva teórica, a divulgação jornalística de temas ambientais no Brasil e em Portugal sofre influência de pessoas (líderes ambientalistas, cientistas, artistas e políticos), ideológicas, culturais, históricas e tecnológicas. Essa conjunção de fatores é que resulta nos efeitos cognitivos e comportamentais sobre a opinião pública (SOUSA 2000). Em suma, a *teoria multifatorial da notícia*, no âmbito da sociologia da comunicação, permite estudar a relação de um fenômeno social com um conjunto de fatores sociais, políticos, históricos, ideológicos. Essa perspectiva teórica permite o estudo do jornalismo de modo relacional, condizente com as teorias sociais relacionadas à formação de opinião pública, ao funcionamento da esfera pública, ao poder simbólico e à complexidade social e mediática.

COMENTÁRIOS FINAIS

Uma questão relevante no escopo da discussão aqui proposta, a título de conclusão, diz respeito ao papel da mídia na história recente, no que se refere ao esclarecimento público acerca dos temas ambientais. Afinal, até que ponto a mídia faz uma cobertura conceitual e contextual das questões polêmicas que interessam à sociedade? Os diversos grupos e perspectivas são contemplados na cobertura de temas polêmicos? O jornalismo oferece uma cobertura equilibrada, em que todas as opiniões são igualmente representadas?

Diante da força da mediatização, como processo social de referência e como agenciadora de sentidos no mundo atual, é inegável o argumento de que o discurso ecológico criou um espaço especial de aparência social e política, a partir das convergências e antinomias peculiares às suas diversas vertentes, desde as mais radicais a aquelas que aderiram às retóricas conciliadoras do “capitalismo verde”, sob a nomenclatura de desenvolvimento sustentável. Essa configuração favoreceu a constituição de duas perspectivas antagônicas de interpretação. A primeira ancorada no pessimismo, com foco nas denúncias aos riscos ambientais e às críticas sobre as formas de extração de recursos naturais. A segunda, de base otimista, adota o princípio da conciliação pacífica entre as práticas econômicas do mercado capitalista e o manejo sustentável da biodiversidade.

Mesmo reconhecendo a pluralidade de discursos ecológicos é visível a predominância de um discurso político globalizado (embora dual). Afinal, o pensamento ecológico, independentemente dessa dualidade

hermenêutica, defende a ideia de uma casa comum (*oikos*) que precisa ser conservada. Essa casa comum tanto pode ser o Planeta, no seu sentido amplo, como o território comunitário da vizinhança. O que se percebe, contudo, é a tendência para a polarização, que se manifestam nas duas perspectivas já mencionadas.

Algumas das ideias básicas do ecologismo, apropriadas pela vertente otimista da mediatização, trazem à tona conceitos como a solidariedade transgeracional, que remete a uma ordem de valores morais que primam pela dimensão coletiva, uma vez que constituem fator de coesão na sociedade. Assim, o ecologismo poder ser pensado como um novo tipo de racionalidade e de ética coletiva, capaz de unir as pessoas em torno dos “valores verdes comuns”? O ambientalismo contribui para a criação de um consenso social decorrente de um processo de negociação, de um agir comunicativo?

Avançando nas ressalvas já apontadas ao longo do texto e para concluir, podemos acrescentar ainda que o pensamento ambientalista é complexo e multifacetado, o que dificulta uma análise crítica universalizante. Entretanto, mesmo com o foco no quadro de referência geral e planetário, percebe-se a tendência para agregar representações sociais implicadas na lógica contemporânea da mediatização, ou seja, transmissão de ideias, valores e símbolos pelos meios de comunicação de massa. Tal fenômeno foi intensificado com a adesão dos *media* à agenda verde a partir da década de 1990, com a repercussão da Cúpula da Terra (Rio 92) e a consolidação do ambientalismo como um fenômeno mediatizado e polarizado nas duas vertentes mencionadas, ou seja, a interpretação positiva calcada nos riscos e a abordagem otimista embutida na retórica da sustentabilidade. Ambas são abrigadas pelos horizontes de compreensão da cobertura dos *media*, de acordo com os enquadramentos e as conveniências da agenda jornalística e dos debates e entrevistas.

Apesar das conhecidas críticas aos *media*, especialmente à TV, no que se refere à espetacularização, fragmentação e superficialidade (Bourdieu, 1997), no caso das questões ambientais, é inegável a sua contribuição para que o ambientalismo rompesse as barreiras da descontinuidade na agenda dos *media* de forma geral, uma vez que TV tornou-se um meio cada vez mais expressivo. Mas, seria inadequado atribuir esse papel exclusivamente aos *media*, uma vez que vários atores contribuíram para a visibilidade ecológica. Assim, é necessário considerar a relevância histórica de vários segmentos que atuaram como atores peritos, tais como a comunidade científica (Fernandes, 1990), o empresariado do ramo dos negócios ambientais (UNGARETTI, 1998) e as ONGs (PEREIRA ROSA, 2006). Afinal, a ação histórica dessa constelação de agentes sociais também contribuiu para ampliar a cobertura dos *media* sobre a agenda verde. Em suma, podemos inferir que o somatório de todas essas forças é que concorreu para ampliar a repercussão dos temas ambientais nos *media*, em consonância com os pressupostos da *teoria multifatorial da notícia* (SOUSA, 2006) e os estudos sobre a historicidade dos fenômenos contemporâneos, na perspectiva da complexidade e da integração de saberes (MORIN, 1994) e em conformidade com a lógica de intermídia (Schmidt, 2003) ou consonância de agenda dos *media* (WOLF, 1995).

REFERÊNCIAS

- BARROS, A. T. de. **Atores e discursos ecológicos no Brasil: Ciência, Estado e Imprensa (1972-1992)**. Tese de doutoramento. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- BARROS, A. T. de.; SOUSA, J. P. **Jornalismo e ambiente**. Porto: Edições Fernando Pessoa, 2010.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BRAGA, J. L. Mediatização como processo interacional de referência. Texto apresentado no Grupo de Trabalho Comunicação e Sociabilidade, do **XV Encontro Anual da Associação dos Programas de pós-Graduação em Comunicação (Compós)**. São Paulo, 2006.

CARVALHO, I. C. M. Educação, meio ambiente e ação política. In: ACSELRAD, H. (Org.) **Meio ambiente e democracia**. Rio de Janeiro: IBASE, 1992, p.32-42.

_____. **A invenção do sujeito ecológico**: sentidos e trajetórias em educação ambiental. *Tese* (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001 403f..

CRESPO, S. Uma visão sobre a evolução da consciência ambiental no Brasil nos anos 1990. In: TRIGUEIRO, André (Org.) **Meio ambiente no século XXI**. Campinas; Autores Associados, 2005, p.59-74.

DIEGUES, A. C. **O Mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

DOWNS, A. Up and down with ecology: the issue-attention cycle. **The Public Interest**, [S. l.], v. 28, p.38-50, 1972.

DUARTE, A. A antropologia e o estudo do consumo: revisão crítica das suas relações e possibilidades. **Etnográfica**. Coimbra, v. 14, n. 2, p. p. 363-393, 2010.

ECO, U. **Cinco escritos morais**. São Paulo: Record, 2010.

ESTERCI, N.; FERNANDEZ, A. O legado conservacionista em questão. **Revista Pós Ciências Sociais** v.6, n.12, 2009. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/viewFile/50/37>

FERNANDES, A. **A construção da ciência no Brasil e a SBPC**. Brasília: EdUnB, 1990.

FERREIRA, L. **Idéias para uma sociologia da questão ambiental**. São Paulo: Annablume, 2006.

GARCIA, R. **Sobre a Terra**. Lisboa: Público, 2004.

GERBNER, G. et al. Growing up with television: the cultivation perspective. In: BRYANT, J; ZILMAN, D. (Org.) **Media Edfacts: advances in theory and research**. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, 1994, p.17-41.

GOFFMAN, E. **Frame Analysis: na essay on the organization of experience**. Michigan: Harper & Row, 1974.

GUIMARÃES, Roberto P. **Ecopolitics in the third world: an institutional analysis of environmental management in Brazil**. University of Connecticut, 1986.

HOBBSAWN, E. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEIS, H. R. (1995). Ambientalismo: um projeto realista-utópico para a política ambiental. In: VIOLA, Eduardo J. *et al.* **Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania: desafios para as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, p.15-43.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1994.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORTIZ, R. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo, Brasiliense, 1991

PEREIRA ROSA, G. (2006): **A Quercus nas Notícias**. Porto: Porto Editora.

PETITAT, A. Educação difusa e relação social. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 36, n. 2, maio/ago., 2011, p.365-376.

RAMOS, L. F. A. **Meio ambiente e meios de comunicação**. São Paulo, Annablume, 1996.

SARTORI, G. **Homo Videns: la sociedad teledirigida**. Madrid: Taurus, 1998.

SCHMIDT, L. (2003). **Ambiente no Ecrã: emissões e demissões no serviço público televisivo**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

SCHMIDT, L. (1999). Sociologia do ambiente: genealogia de uma dupla emergência. **Análise Social**, Lisboa, v.34, n.150, p.175-210, out./dez.

SODRÉ, M. **A comunicação do grotesco**. Petrópolis: Vozes, 1983.

SOUSA, J. P. **As notícias e seus efeitos**. Coimbra: Minerva, 2000.

SOUSA, C. M.; FERNANDES, F. A. M. **Meio Ambiente: limites e possibilidades**.

Disponível em www.jornaldomeioambiente.com.br/jma-cadernos/comunicacao.asp, acesso em 11/04/12.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNGARETTI, W. N. **Empresariado e ambientalismo**: análise de conteúdo da Gazeta Mercantil. São Paulo: Anna Blume, 1998.

VIOLA, E. O movimento ambientalista no Brasil (1971-1991): da denúncia e conscientização pública para a institucionalização e o desenvolvimento sustentável. In: GOLDENBERG, M. (coord.). **Ecologia, ciência e política**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

WOLF, M. **Teorias da Comunicação**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1995.

Moralidade e Amor: Estudo de Caso com Mulheres Casadas Morality and Love: A Case Study with Married Women

Jussara Abílio Galvão¹, Heloisa Moulin de Alencar², Cláudia Broetto Rossetti³

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduada em Psicologia pela UFES - jussaraabgalvao@hotmail.com

²Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. - heloisamoulin@gmail.com

³Pós-doutora pela USP. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. - cbroetto.ufes@gmail.com

Recebido em 10 de novembro de 2016; Aceito em 19 de dezembro de 2016.

Resumo

Em uma perspectiva moral e ética, o objetivo deste estudo foi explorar aspectos pessoais da dinâmica amorosa de mulheres que estão casadas com os respectivos maridos desde os anos 1980, as concepções delas sobre o passado, o presente e o futuro das relações amorosas dos casais em geral. Entrevistamos duas mulheres de 48 e 52 anos, respectivamente, da classe média, no Espírito Santo. Utilizamos um questionário semiestruturado e realizamos, com base em Delval (2002), uma análise qualitativa dos dados. Os principais resultados demonstraram que, embora as participantes tenham proferido ser possível manter o amor no passado e no cotidiano, elas conceberam as relações amorosas dos casais em geral, atuais e futuras, caracterizadas pela fragilidade dos vínculos. Tal aspecto pode prejudicar a construção de um projeto de vida ético no qual o outro deve ser contemplado como um fim em si mesmo.

Palavras-chave: Amor. Mulheres. Moral. Ética. Cultura.

Abstract

From a moral and ethical perspective, this study aims at exploring particular aspects of the loving dynamics of women who have been married to their husbands since 1980, as well as their past, present and future expectations about love relationships in general. We interviewed two middle-class women, aged 48 and 52, in Espírito Santo. The semi-structured interviews underwent qualitative analysis of data based on Delval (2002). Our main data showed that, even though the two women had said to be possible to keep the love in past and in daily, they understand the present and future of love relationships in general as being characterized by the fragility of bonds. This can hinder the construction of an ethical life project in which the other should be considered as an end in him or herself.

Keywords: Women. Moral. Ethics. Culture.

INTRODUÇÃO

No entendimento de Lipovetsky (2005), no Ocidente, da Idade Média até o alvorecer do Iluminismo, os fundamentos morais alicerçavam-se no teocentrismo. Ou seja, eram os ideais cristãos, as adorações e as obrigações para com Deus que regiam toda a organização social. Por volta do século XVII, a moral passou a ser pautada na razão e na natureza humana. Assim, nas sociedades modernas, o dever ocupou o lugar que antes era destinado a Deus e houve a exaltação dos ideais de renúncia e de sacrifício de si e da prática dos deveres para com o outro e a sociedade.

O autor explicou que essa moral baseada no culto ao dever começou enfraquecer em meados do século XX. Dessa maneira, entramos na era da pós-moralidade, em que os ideais de sacrifício e de abdicção de si em prol do outro e da sociedade são deslegitimados, pois a busca pela felicidade, pelos direitos subjetivos, pela qualidade de vida e pela realização individual rege a moral do pós-dever. Essas mudanças pautam-se na lógica do consumismo capitalista que, por meio da publicidade e da facilitação ao crédito, contribui na busca pelos prazeres que se tornaram fidedignos, valorizados, incentivados e exonerados de culpa. Ainda, à medida que as normas de felicidade que se relaciona com a qualidade de vida individual se propagam, a consciência do remorso e do senso de responsabilidade moral para com outrem e a coletividade se dissolve.

Costa (2004) ainda ressaltou que atualmente as instituições tradicionais, como a família e a religião, não perderam completamente a sua influência na moral e no sentido da vida, mas estão sendo desgastadas pela 'moral do espetáculo'. Nesta, os meios para obter uma existência feliz e significativa são assimilados por intermédio da mídia na qual a moda e a ciência se expressam modificando os valores. Assim, as regras para alcançar a felicidade são pautadas na qualidade de vida e grande parte dos indivíduos é incentivada a imitar o modo de vida dos ricos e das celebridades. Estas últimas, devido à capacidade de aliam a moda e a ciência em benefício da 'moral do espetáculo', enaltecem e desaparecem subitamente com o momentâneo. Dessa maneira, quase tudo, do uso de drogas ilícitas aos ascetismos religiosos, passa a ser aceito e descartado instantaneamente. Ademais, o sujeito contemporâneo começa a visar apenas o cuidado de si, sendo insensível aos projetos de vida em longo prazo e aos compromissos para com o próximo, que apenas lhe interessa de forma instrumentalizada, com vistas a atingir vantagens econômicas, sociais, bem-estar físico e psíquico.

Ao refletir sobre essas mudanças, La Taille (2009) argumentou que o contemporâneo se caracteriza por uma 'cultura do tédio' e uma 'cultura da vaidade'. Na 'cultura do tédio', o presente emerge como a única referência para o homem, pois as tradições do passado e as expectativas para o futuro perdem credibilidade. Nesse contexto, valores, crenças e modos de comportamento se sucedem em intensa velocidade, de tal forma que "o que vale hoje talvez nada valerá amanhã" (p.37). Dessa maneira, as pessoas que passam a carregar de balizas para construir a personalidade e elaborar projetos de vida em longo prazo podem tornar-se hedonistas, almejando instantes de alegrias e de prazeres efêmeros, consumistas, aderindo ao descartável, ou seja, ao que não tem relação com as tradições do passado nem com perspectivas futuras e as relações humanas, em extensivo os enlances amorosos, efêmeros.

Na 'cultura da vaidade', o autor explicou que a valorização social é atribuída aos 'vencedores', isto é, àqueles que conseguem destacar-se para além dos outros. Desse modo, os que não alcançam essa posição social podem ser desprezados, considerados 'perdedores' e, assim, se sentir humilhados e/ou envergonhados. Daí as pessoas tendem a relacionar a si as marcas de visibilidade, por exemplo, usar roupas de grife e andar em carros luxuosos, e a imitar o estilo de vida das celebridades, visando se assemelharem aos 'vencedores'. Com isso, o outro, que deve ser contemplado com um fim em si mesmo, tem as suas necessidades e sentimentos desprezados.

Além de pensar sobre a cultura, La Taille (2006) definiu os planos psicológicos moral e ético, designan-

do a cada um dos termos respostas a duas distintas perguntas. Assim, a moral relaciona-se com a indagação ‘como devo agir?’, o que implica falar em deveres. O seu conteúdo pode variar de um indivíduo para o outro. Mas, no que se refere à sua forma, identifica-se em nós algo de comum, ou seja, um plano moral psicológico que nos impulsiona a agir de certas formas ao invés de outras. Tal elemento consiste no ‘sentimento de obrigatoriedade’.

Já a ética, no entender do autor responde à pergunta ‘que vida quero viver?’, direcionando-nos a busca por uma ‘vida boa que vale a pena ser vivida’. Vários conteúdos podem vir a contemplar esse projeto, por exemplo, a riqueza, a generosidade, a fama, a honestidade e a justiça. Mas, para que essa ‘vida boa’ seja considerada ética, ela deve relacionar-se a valores morais, como a justiça, a generosidade e a honra, e considerar o outro como um fim em si mesmo. Além disso, encontramos na ‘expansão de si próprio’ - ver a si mesmo como uma pessoa de valor - o invariante psicológico presente em todas as opções éticas. A ‘expansão de si próprio’ depende de uma avaliação subjetiva de estar ou não vivendo uma ‘vida boa’ e deve envolver a vida por inteiro, e não instantes de prazer.

Posto isso, La Taille (2006) esclareceu que o plano moral e o plano ético se articulam por meio dos seus invariantes psicológicos, pois para compreendermos as condutas morais dos homens se faz necessário conhecer a expectativa ética que escolhem para as suas vidas, ou seja, eleger ‘que vida eu quero viver?’ e ‘quem ser?’ interfere no modo ‘como devo agir?’.

Cabe ressaltar que consideramos que as mudanças culturais discutidas por Lipovetsky (2005), Costa (2004) e La Taille (2009) influenciam os caminhos que o plano moral e o plano ético podem seguir e, assim, trazerem implicações para a conjugalidade e para as demais formas de relações amorosas. Dessa maneira, passamos a expor considerações sobre os relacionamentos amorosos e o amor.

AMOR E OS RELACIONAMENTOS AMOROSOS

Na concepção de Bauman (2004) os enlaces amorosos seguem a lógica do consumismo na qual os objetos devem ser rapidamente consumidos e descartados. Além disso, podem ser comparados aos investimentos financeiros em que entramos com dinheiro, tempo e esforços, almejando lucros. Assim, como ninguém jura fidelidade eterna às ações que acaba de comprar, não convém comprometer-se em uma relação em longo prazo, pois, ao agir dessa forma, fecham-se as portas para possibilidades românticas mais lucrativas e satisfatórias. Desse modo, os casamentos ‘até que a morte nos separe’ saíram de moda, estão sendo preteridos pelo estar junto em horários parciais e flexíveis. Também, ganham relevo os relacionamentos em redes virtuais cujas relações podem ser facilmente tecidas e desfeitas. E, como essas redes não exigem nada além do contato virtual, a nossa capacidade de manter um relacionamento em longo prazo vai perdendo-se.

Por sua vez, Jablonski (1991) e Guedes e Assunção (2006), ao refletirem sobre os fatores que estejam contribuindo para a crise nas relações amorosas, aludiram à inserção feminina no mercado de trabalho, que contribuiu para a emancipação financeira e sexual da mulher, que passou a buscar autonomia e mais igualdade nas relações de gênero. Assim, para Guedes e Assunção (2006), a mulher ganhou autonomia emocional, o que lhe permitiu expressar a sua sexualidade sem ser estigmatizada, constituir uma família monoparental, como mãe solteira, e vivenciar um relacionamento heterossexual e/ou independente de diferenças etárias e de classe econômica. Jablonski (1991) ainda ressaltou a pressão social para que mudemos o mais rápido possível de hábitos e de bens de consumo e Guedes e Assunção (2006) salientaram o aumento dos dispositivos tecnológicos que viabilizaram as relações amorosas não presenciais e o consumismo que, por meio da mídia, reforça a valorização do corpo e de seus estereótipos. Então, Guedes e Assunção (2006) constataram que os enlaces amorosos se tornaram fugazes, sendo mantidos pelos parceiros até quando forem satisfatórios para

ambos, pois o que prevalece na atualidade é a busca pelo crescimento pessoal e profissional.

Em relação a estudos empíricos, Smeha e Oliveira (2013) pesquisaram a percepção e as expectativas para as relações amorosas com oito jovens solteiros, entre 18 e 23 anos de idade, de ambos os sexos. Assim, as autoras constaram que os entrevistados buscam para o relacionamento alguém que corresponda às suas expectativas de prazer e de felicidade, ou seja, eles priorizam os seus interesses pessoais em detrimento dos do parceiro. Entendem os relacionamentos atuais como definidos pela individualidade, liberdade, superficialidade, descartabilidade, busca do prazer e impulsividade na tomada de decisões. Em relação às expectativas futuras para os enlances amorosos, eles aludiram que serão caracterizados pelo individualismo, o que leva os casais a morar em casas separadas, priorizando o trabalho e a carreira acadêmica, e que, no futuro, as relações serão pautadas na liberdade de vários padrões de relacionamento, como o homossexualismo.

Chaves (2010) examinou a compreensão de jovens sobre as relações amorosas no contemporâneo, entrevistando 12 sujeitos, de ambos os sexos, pertencentes à classe média, com idades entre 18 e 25 anos. Dessa maneira, ela concluiu que, no entender dos participantes, as relações amorosas atuais caracterizam-se pela instabilidade e pela ausência de compromisso entre as pessoas. Como justificativas para essas mudanças os jovens mencionaram o aumento e a facilitação dos casos de separação, o avanço da liberdade e da independência da mulher, a facilidade em que as relações sexuais ocorrem, a comercialização dos relacionamentos, a busca pelo prazer imediato, pela autossatisfação e o individualismo.

Costa e Mosmann (2015) exploraram a concepção de indivíduos que viviam em casamentos de longa duração sobre os relacionamentos conjugais no contemporâneo. Participaram do estudo cinco mulheres e quatro homens com idades entre 40 e 57 anos, tempo de casado entre 20 e 32 anos, com filhos. Os participantes explicaram que o respeito e a compreensão são ingredientes importantes para o casamento e que o companheirismo é construído ao longo da união conjugal. Por outro lado, esses sujeitos ponderaram que a mídia pode contribuir com a permissividade tanto para se aproximar quanto para se separar do outro e com a rapidez em que as relações amorosas começam e terminam.

Jablonski (1991) investigou questões relacionadas ao casamento em 400 pessoas de ambos os sexos, de classe média e igualmente divididos entre solteiros, casados e divorciados. Assim, o autor constatou que os entrevistados consideravam o amor como a principal motivação para o casamento. Os participantes solteiros mencionaram o amor, os demais o respeito mútuo, como elementos que contribuem para manter a união. E, considerando a amostra em geral, foram sublinhados o companheirismo e a comunhão de ideias. Jablonski (2010) ainda entrevistou 20 pessoas casadas, de ambos os sexos, entre 30 e 45 anos de idade, sobre questões pertinentes ao casamento. O autor notou que as mulheres valorizavam mais o respeito do que o amor como um aspecto que contribui para a manutenção do casamento. E, na pesquisa realizada por Matos, Féres-Carneiro e Jablonski (2005) com 10 adolescentes de ambos os sexos, alguns dos entrevistados sublinharam o respeito como um fator que colabora com a permanência de um enlace amoroso.

Hendrick, Hendrick e Zacchilli (2011) estudaram o respeito como algo intrínseco e fundamental nas relações românticas por meio de um experimento em que um parceiro atribuía diferentes níveis de respeito, a saber: respeito moderadamente baixo e alto respeito ao outro. Participaram dessa pesquisa 314 universitários, 130 homens e 184 mulheres, com média de idade de 19 anos. As autoras verificaram maiores associações do amor altruísta, do compromisso e do sentir mais amor pelo outro, com o parceiro que proferiu ter um alto respeito pelo outrem. Assim, as autoras constaram que os graus do amor e do respeito estavam intimamente relacionados nas avaliações dos participantes.

Estrella (2011) averiguou o significado do amor com 19 moças e 13 rapazes com idades entre 15 e 17 anos. Assim, a autora verificou que a principal definição atribuída ao amor pelos entrevistados foi o respeito,

sendo seguido do sentimento, do carinho e da compreensão. Ainda a concepção de amor foi estudada por Alves et al. (2015) com 17 mulheres casadas de 20 e 30 anos. As entrevistadas consideraram como exemplo de amor o amor aos familiares e como conceito o sentimento, a doação, a compreensão e o respeito.

O amor também foi definido na filosofia por Comte-Sponville (1999, 2011) que apresentou distintas definições de amor, entre as quais ressaltamos *éros* e *philia*. Ele mencionou, para definir *éros*, os discursos de Aristófanes e de Sócrates em O Banquete de Platão. Assim, conforme Aristófanes, os nossos ancestrais eram duplos e, portanto, formavam uma unidade perfeita. Dotados de imensa força e bravura, almejavam escalar os céus e combater os deuses. Zeus, como forma de puni-los, cortou-os ao meio de cima a baixo, findando com a completude humana. Daí, passamos a buscar desesperadamente a nossa metade perdida e, quando a encontramos, temos o que se chama de amor, pois somente o amor é capaz de unir dois seres em um só e curar o homem da solidão.

O autor explicou que, para Sócrates, *éros* é o amor no qual desejamos o que nos falta e, dessa forma, nos condena à incompletude, à carência e ao sofrimento. Ainda é o amor-paixão que os casais sentem antes do matrimônio. Por outro lado, *philia* é o amor em que desejamos o que temos, somos e fazemos. *Philia* é a vida compartilhada, o prazer e a confiança mútua entre os casais e familiares, que o amor *éros* de Sócrates não pôde conter ou exaurir por inteiro. Então, a existência de casamentos felizes nos quais cônjuges continuam a se amar por anos pode estar pautada no fato de que o casal conseguiu passar do amor *éros*, a paixão insana e louca do início do namoro, à *philia*, o amor sensato vivido na conjugalidade.

Por fim, Jablonski (1991) ressaltou que o amor progride do amor paixão para o amor companheiro. Desse modo, no início de um enlace amoroso, existe o amor paixão, que se caracteriza pela idealização do ser amado. Se a relação permanece, ele se transforma em amor companheiro no qual prevalecem a ternura, a amizade, o companheirismo e o que se consolida por meio da convivência diária. Mas muitos sujeitos não se contentam com essa transformação e, crendo que o amor acabou, desfazem as suas uniões.

Em termos gerais, com base nas considerações tecidas sobre os relacionamentos amorosos e o amor, notamos que há uma tendência para que as relações amorosas sejam cada vez mais frágeis (BAUMAN, 2004; SMEHA; OLIVEIRA, 2013; GUEDES; ASSUNÇÃO, 2006; JABLONSKI, 1991; CHAVES, 2010). Por outro lado, verificamos que o amor pode se transformar e permanecer no casamento (COMTE-SPONVILLE, 1999, 2011; JABLONSKI, 1991). Dessa forma, neste trabalho, objetivamos explorar aspectos pessoais da dinâmica amorosa de mulheres que estão casadas com os respectivos maridos desde os anos 1980 e as concepções delas sobre o passado, o presente e o futuro dos relacionamentos amorosos dos casais em geral. Posto isso, para atingirmos o referido objetivo apresentaremos a metodologia, os resultados e as análises encontrados neste estudo.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

Neste estudo de caso, entrevistamos duas mulheres de 48 e 52 anos, casadas, com filhos, pertencentes à classe média, no Espírito Santo. A escolha pela faixa etária se deveu ao fato de elas terem nascido nos anos 1960, vivido a adolescência e casado com os seus parceiros nos anos 1980. Esse momento sócio-histórico, conforme apresentamos, foi descrito por Lipovetsky (2005) como o despontar da era pós-moralista. Assim, inferimos que elas viveram e ainda vivenciam, de modo mais abrangente, as transformações sociais dessas últimas décadas. A preferência por mulheres com filhos visou à oportunidade de explorarmos as possíveis interferências dessa variável nos dados. Por fim, a opção pela classe média pautou-se na justificativa de que

esse segmento social, devido ao controle que exerce sobre os meios de comunicação e as artes, tende receber e difundir amplamente costumes, tradições e modos de conduta (JABLONSKI, 1991). Ademais, pertencer à classe média, segundo Braga (2012), está além da possibilidade de adquirir bens de consumo, pois os sujeitos que nela se inserem são capazes de produzir e de reproduzirem os valores culturais, reconhecem a importância da educação e procuram por informação.

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Na coleta dos dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada com perguntas sobre a dinâmica amorosa pessoal das entrevistadas e as concepções delas referentes ao passado, ao presente e ao futuro dos relacionamentos amorosos dos casais em geral. Selecionamos as participantes por meio de indicação e as entrevistamos em dia, horário e local escolhidos por elas. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. Apresentamos às mulheres um termo de consentimento livre e esclarecido que explicava os objetivos da pesquisa, a garantia do anonimato e assegurava que os resultados somente seriam utilizados para os fins deste estudo, podendo ser apresentados em congressos e/ou publicados em periódicos científicos. Esta pesquisa seguiu as normas éticas da Resolução do Conselho Nacional de Saúde n.º 466/2012 (2012) e foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus de Goiabeiras, com o parecer de número: 419.793.

TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Priorizamos a análise qualitativa dos dados com base na sistematização proposta por Delval (2002). Assim, realizamos uma leitura flutuante dos protocolos das entrevistas, buscando identificar tendências gerais nas respostas das participantes. Feito isso, visando a uma melhor apresentação e discussão dos resultados, elaboramos, conforme o critério de semelhança entre as respostas, categorias de análise redigidas em itálico e entre aspas simples. Apresentamos o número de respostas ou de justificativas atribuídas a cada categoria, quando maior do que um, entre parênteses. Dessa maneira, quando o número de resposta ou justificativa for igual a um apenas assinalaremos o nome da participante. Destacamos que utilizamos os nomes fictícios Ana e Luzia, para nos referirmos às participantes.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentaremos e discutiremos os resultados por meio das perguntas realizadas às participantes, as quais destacamos em negrito e entre aspas simples. Ressaltamos que somente discutimos as categorias de análise que reuniram maior número de respostas atribuídas pelas entrevistadas e/ou que aliaram conteúdos relevantes para a área da Psicologia da Moralidade.

DO PRIMEIRO ENCONTRO À DECISÃO PELA COABITAÇÃO

Ana tem 48 anos, três filhos, dois netos, 28 anos de casada e é formada em magistério superior. Luzia tem 52 anos, três filhos, 26 anos de casada e é graduada em odontologia. Ambas não estavam exercendo as suas profissões na ocasião da entrevista. Ao perguntarmos a elas: **‘como você conheceu a pessoa que você convive?’**, vimos que Ana conheceu José no *‘ambiente de trabalho’*, quando tinha 18 anos e ele 22, e que Luzia conheceu Pedro em um *‘encontro casual’*, em uma escadaria, quando tinham, respectivamente, 22 e 25 anos.

Sobre a questão: **‘por que você escolheu essa pessoa para iniciar um relacionamento amoroso?’** Ana

e Luzia justificaram as suas escolhas amorosas com base nas *'características pessoais do parceiro'*, tais como a beleza física e o compartilhar o almoço (Ana, n=2) e a calma e a paciência (Luzia, n=3).

Além disso, Luzia referiu-se a *'afinidades pessoais'* (n=2), ou seja, a mesma faixa etária e o fato de que ambos eram dentistas, e aos *'sentimentos'* (n=4), a saber: o respeito, a simpatia, a empatia e a paz. Em suas palavras: *"[...] o respeito que ele tinha por mim como pessoa [...] e acho a simpatia mesmo assim, foi é [...] A empatia que dá um com o outro, [...] e a paz que ele traz, não é? [...]"*.

Lembramos que, nas pesquisas realizadas por Estrella (2011) e Alves et al. (2015), o respeito e o sentimento foram aludidos pelos jovens como conceito de amor. Ainda os participantes no estudo de Hendrick, Hendrick e Zacchilli (2011) relacionaram intimamente o respeito ao amor, sendo o primeiro compreendido como fundamental em um relacionamento amoroso.

Em se tratando de **'como foi a decisão pela convivência diária?'**, Ana e Pedro decidiram casar-se, com seis meses de namoro, ao descobrirem a *'gravidez'* de Ana. No caso de Luzia, ela decidiu coabitar com Pedro por causa da *'desobrigação'* em relação à sua família parental:

[...] Então, aquilo para mim eu me senti desobrigada, eu fiz tudo que eu podia fazer, eu me dava, até hoje para a minha família, eu me doo assim 100% [...] eu estava desobrigada de família eu não tinha, assim, sabe, eu não tinha mais o que pensar em ajudar, eu já tinha ajudado, feito de tudo até, eu ver o meu pai no caixão. Então, eu fiz por ele tudo em vida o que eu podia fazer, fiz por meus irmãos tudo o que eu pude fazer. [...] Então, quando eu olhei na minha mão direita a aliança aí eu falei "e, mas, agora?". "Agora eu vou começar esse ciclo tudo novamente?" Pelo sofrimento da minha mãe, pela luta da minha mãe com o meu pai. Então, me deu um nó, eu acho que me deu, assim, um medo, entendeu? [...] Sim, decidi morar junto sem compromisso. [...] É, mas é assim, foi tão bom, foi tão confortante para mim e para ele, que nós resolvemos nos unirmos mesmo, não é? Casar no papel e tal.

Esse relato de Luzia vai ao encontro dos planos psicológicos, moral e ético, definidos por La Taille (2006), pois a entrevistada contemplou e insere a sua família como um fim em si mesmo, na sua vida. Além disso, aproxima-se da moral do dever, da renúncia e do sacrifício de si para com outro, explicitados por Lipovetsky (2005), já que Luzia sempre se doou para a sua família. E das jovens que aludiram o amor aos familiares e a doação como, respectivamente, exemplo e conceito de amor, no estudo de Alves et al. (2015).

A DINÂMICA AMOROSA DO CASAL

Ao indagarmos as mulheres se **'na sua vivência amorosa há ou não mudanças nas expressões do amor, da época do namoro para agora, que vocês convivem diariamente?'**, Ana e Luzia disseram que sim. Em relação a **'quais foram as mudanças?'**, elas alegaram que no casamento diminuíram os *'beijos e abraços'* (Ana, n=2, Luzia), a *'gentileza'*, ou seja, o marido sai para o trabalho, sem se despedir da esposa (Ana) e vai perdendo o hábito de dar flores e presentes (Luzia), e o *'carinho'* (Ana, Luzia, n=3). O relato de Luzia informa: *"Assim não, não da mais aquela atenção que dava antes, aquele carinho, aquela, sabe, porque se sente tão seguro do lado, que não, sabe, que acha que já está tudo ganho, está tudo certo. [...]"*.

Também Ana mencionou espontaneamente que a compreensão e o companheirismo permanecem no casamento. Assim sendo, ressaltamos que, tanto no estudo realizado por Estrella (2011) como na pesquisa de Alves et al. (2015), a compreensão foi citada como conceito de amor. Ainda em conformidade com as con-

siderações de Ana, constatamos em Jablonski (1991) a explicação de que o amor-paixão se transforma em o amor-companheiro e, portanto, este último pode permanecer no casamento.

Além disso, perguntamos a elas se **‘na sua vivência amorosa há ou não mudanças nos sentimentos, do período do namoro para agora, que vocês convivem diariamente?’** As duas mulheres declararam que sim. No caso de: **‘quais foram as mudanças?’**, Ana mencionou que no casamento o *‘ciúme’* por parte do marido aumentou e ainda ela e Luzia aludiram que no casamento o *‘amor’* se modificou. Segundo Ana: “[...] *depois do casamento se consolidou. A gente foi, eu acho, assim, que foi tratando, foi cuidando do amor porque o amor não é assim, não é? Se você não cuidar, ele morre. [...]’*. Na concepção de Luzia (n=2),

[...] parece que funde em uma coisa mais espiritual do que material. [...] Sabe, às vezes, eu abraço ele eu sinto o peito dele, o coração bater e eu falo, assim, “é meu esse coração”, sabe, como se fosse uma, uma coisa só. [...] não é intenso. É, um amor que você não é declarativo todos os momentos, isso vai se passando mesmo com o passar do tempo. [...] Mas, assim, parece que é mais espiritual, sabe, você olha para aquela pessoa e eu me vejo no Pedro e eu tenho certeza que ele me vê nele. Não sei se é com o passar do tempo. [...].

Esses esclarecimentos se avizinham às reflexões de Comte-Sponville (1999, 2011), ao mencionar a passagem do amor *éros*, a paixão insana do início do namoro, ao amor *phília*, o amor brando no qual amamos o que não nos falta, e ao explicar que, no amor *éros*, conforme Aristóteles, ansiamos fundir-nos à nossa metade perdida. Ademais, estão de acordo com Jablonski (1991), ao explicitar a mudança do amor paixão para o amor companheiro, no qual prevalece o que se consolida por meio da coabitação.

A PERCEPÇÃO DOS ENLACES AMOROSOS EM GERAL: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Perguntamos a Ana e a Luzia se: **‘em relação aos casais em geral, você acha possível ou não manter o amor na convivência diária?’** Elas disseram que sim. Em se tratando do **‘por que você acha possível manter o amor na convivência diária?’**, Luzia explicou que é possível, se houver *‘paciência’* e um *‘investimento diário na relação’*; e Ana destacou o *‘companheirismo’* (n=2), a *‘compreensão’*, o *‘respeito’* e o *‘carinho’*. Nas suas palavras:

[...] Bastam àquelas coisinhas principais, assim, compreensão, respeito, carinho, não é? [...] O marido e a mulher eles tem que caminhar na mesma direção, porque se [...] não vai dar certo nunca. [...] Então, se você caminha, se você respeita, se você tem carinho, se você tem compreensão, se você tem cumplicidade o amor está ali. [...] Está ali junto, entendeu?

Nos estudos realizados por Matos, Féres-Carneiro e Jablonski (2005) e Jablonski (1991,2010), o respeito foi mencionado como um elemento que contribui para a manutenção da união amorosa. Ademais, Costa e Mosmann (2015) constaram que o respeito e a compreensão são fatores relevantes para a união conjugal e que o companheirismo é construído ao longo da convivência. Na pesquisa de Estrella (2011) e no trabalho de Alves et al. (2015), o respeito foi ressaltado como conceito de amor. Ainda Hendrich, Hendrich e Zacchilli (2011) verificaram a associação entre o amor e o respeito. Por fim, vimos que a compreensão (ALVES et al. 2015; ESTRELLA, 2011) e o carinho foram sublinhados como concepção de amor (ESTRELLA, 2011).

Sobre a pergunta **‘em relação aos casais em geral, pensando em casais mais velhos e nos de nossa geração, você acha que houve ou não mudanças no relacionamento amoroso?’**, Ana e Luzia responderam que sim. No que se refere a **‘quais foram as referidas mudanças?’**, elas explicaram que atualmente existe uma *‘instabilidade no casamento’*, (Ana, n= 7, Luzia, n= 4), já que essa instituição não é mais sólida como era antigamente e, hoje, muitas pessoas se casam devido ao exibicionismo que uma cerimônia de casamento pode oferecer. Em suas palavras:

[...] eles já pensam em casar hoje e separar amanhã, “se não der certo, eu separo amanhã.” [...] a pessoa virar para você e falar, assim, “mas, não tem problema, porque se não der certo, amanhã a gente separa.” [...] Porque muitas pessoas casam não é por causa do sacramento, por causa do matrimônio, do casamento, da relação a dois, e sim por causa de uma festa, de um vestido de noiva, daquele monte de presentes, daquele monte de convidados [...] Mais, pela aparência, entendeu? [...] (Ana).

[...] nos relacionamentos de hoje. Eu não vejo, assim, uma coisa sólida [...] Você não vê mais, assim, um relacionamento em longo prazo, [...] Hoje em dia, você não tem mais aquela obrigação do casamento de antigamente, não deu certo separa [...] o casamento não é mais uma família indissociável, hoje em dia. Você vai até onde der, quando não der mais você separa, independente de filho, independente de questão financeira [...] (Luzia).

Recordamos que na *‘cultura do tédio’*, enfatizada por La Taille (2009), e na *‘moral do espetáculo’*, sublinhada por Costa (2004), as instituições tradicionais, como o casamento, perdem estabilidade. Tal fato contribui para o desinteresse em relação aos projetos de vida em longo prazo e para a efemeridade nas relações amorosas. Também Bauman (2004) explicou que, na atualidade, os enlaces românticos duradouros são inviáveis, pois cerram as portas para outras possibilidades amorosas mais vantajosas. Assim, as uniões tornaram-se fugazes, sendo mantidas até quando forem satisfatórias (GUEDES; ASSUNÇÃO, 2006), caracterizadas pela descartabilidade, pela impulsividade na tomada de decisões (SHEMA; OLIVEIRA, 2013) e pela instabilidade, devido ao aumento e à facilitação da separação (CHAVES, 2010).

Ainda constatamos que a ausência de obrigação com o casamento pode ir ao encontro das reflexões de Lipovetsky (2005), ao considerar que, na moralidade pós-moderna, a falta de obrigação para com outrem é legítima. Isso pode trazer implicações no plano ético, definido por La Taille (2006), no qual o outro deve ser contemplado como um fim em si mesmo. O casamento visando ao *glamour* da cerimônia está em conformidade com a *‘cultura da vaidade’* (LA TAILLE, 2009) e com a *‘moral do espetáculo’* (COSTA, 2004), nas quais as pessoas tendem a imitar o estilo de vida das celebridades.

Também Ana (n=4) e Luzia (n=2) explanaram mudanças que ocorreram nos *‘sentimentos’*. Dessa maneira, Ana explicou que antes a maioria das pessoas buscava o sentimento e considerava que o amor era verdadeiro e que, nos dias de hoje, já não há mais respeito. Por sua vez, conforme salienta Luzia, na contemporaneidade as pessoas se apaixonam rapidamente e o sentimento está paralelo aos valores financeiros. Em seu relato:

[...] As pessoas hoje são muito imediatas. Elas sentem assim um? Eu acho que não seja nem amor, é paixão, se apaixonadamente, depois deixa, já, já. Eu acho assim que hoje em dia o sentimento está muito paralelo a valores financeiros, sabe, então se a pessoa tem um bem maior ela já deixa aquele que tem menos. [...].

Vimos que Jablonski (1991), Costa (2004) e La Taille (2009) destacaram a velocidade em que as coisas se sucedem no contemporâneo e que tal fato se estende às relações amorosas. Bauman (2004) comparou os enlaces amorosos aos demais investimentos financeiros e alegou que eles seguem a lógica capitalista em que os produtos devem ser consumidos e descartados rapidamente. Ainda na pesquisa de Chaves (2010) os jovens expuseram a comercialização dos relacionamentos como um dos motivos para as mudanças nos enlaces amorosos.

Além do mais, as duas mulheres aludiram que atualmente há a *'ausência de compromisso para com outrem'*, pois, para Luzia (n=3), “[...] as pessoas hoje querem liberdade. Eu acho que querem um amor, assim, não é? À jato, todo mundo quer ser feliz, mas não quer compromisso. [...]”. E Ana (n=3) comenta:

[...] o homem vai atrás da mulher, muitas vezes só para sexo, não quer um compromisso, quer a pessoa só, assim, aquele objeto não tem? “Ele é meu e acabou.” [...] é aquele assim, é o meu, não juntou para fazer o nosso. “Esse é meu e esse é seu e acabou.” [...] Não é a construção do nosso. [...] Então, eu vejo mais por esse lado, a diferença do ontem para o hoje.

Segundo Lipovetsky (2005), a lógica que rege a moral do pós-dever caracteriza-se pela busca da felicidade individual, que contribui para a dissolução do senso de responsabilidade moral para com o outro. Costa (2004) explicou que, na *'moral do espetáculo'*, o sujeito é insensível aos compromissos para com outrem, que apenas lhe interessa de forma instrumentalizada. Também no trabalho de Chaves (2010) os jovens esclareceram que a ausência de compromisso entre as pessoas define as relações amorosas, devido ao individualismo e à busca pela autossatisfação. E, no estudo de Smeha e Oliveira (2013), os jovens mencionaram buscar um parceiro que corresponda suas expectativas de prazer e de felicidade e consideraram as relações atuais, dos casais em geral, como caracterizadas pela individualidade e pela liberdade.

Por fim, Luzia citou a *'infidelidade masculina'* alegando que antigamente as esposas perdoavam as infidelidades dos maridos, pois elas tinham uma família a respeitar, e a *'emancipação feminina'* (n=9), isto é, o ganho de autonomia sexual, financeira e emocional da mulher, que pode influenciar o comportamento masculino, em relação ao sexo oposto, conforme ela destacou:

[...] Hoje a mulher tem tanto a, a disponibilidade de fazer sexo quanto o homem [...] Você tem tanto direito de ir na rua quanto o homem e chegar de madrugada e ir no bar. Antigamente isso não existia. [...] Então, subentende-se que a mulher está com o poder na mão tanto, na vida é, material quanto na vida sentimental [...] tanto é que, o que está acontecendo, os homens agora? [...] Esse, o provedor, o dono, não é? O patriarcal, que cuida da família, da mãe, dos filhos. [...] o homem está muito volúvel, o homem está sem saber para que rumo ele toma diante das mulheres hoje em dia. [...].

Essas explanações estão de acordo com as mudanças no modo de vida feminino, que colaboram para a crise nos relacionamentos amorosos, conforme enfatizaram Jablonski (1991) e Guedes e Assunção (2006). Lembramos ainda que o avanço da liberdade e da independência feminina foi destacado como um dos elementos que colaboraram para as transformações nas relações amorosas (CHAVES, 2010).

Posto isso, indagamos às mulheres: *'por que você acha que houve as referidas mudanças no relacionamento amoroso?'* Ana justificou a sua resposta mencionando as mudanças ocorridas no *'comportamento entre os sexos'* (n=7) que contribuem para as divergências familiares, a saber: o fato de que atualmente as mulheres estão priorizando a liberdade e a independência financeira em detrimento das responsabilidades com o lar e com os filhos e que há homens que não se sentem mais responsáveis em prover financeiramente

uma família. Já Luzia destacou a influência da *'mídia e avanço tecnológico'* (n=5):

Mídia? [...] Acho que é a mídia, essa tecnologia que chegou com tudo, não é? É tudo, tudo, é você tem notícias do mundo, você tem tudo a seu dispor, um segundo a seu dispor [...] então, você tem n oportunidades de conhecer, não é? Dentro da sua casa você conhece três, quatro, cinco, sites de relacionamento, tudo isso. Eu acho que isso ficou muito volúvel para as pessoas, não é? Você olha você escolhe o que você quer o parceiro que você quer alguma coisa assim. [...].

Ressaltamos que Costa (2004), Lipovetsky (2005) e Guedes e Assunção (2006) enfatizaram a função da mídia na difusão dos modos de vida que, no contemporâneo, estão em voga. No estudo de Costa e Mosmann (2015) os entrevistados explicaram que a mídia pode contribuir para a efemeridade nas relações amorosas. Guedes e Assunção (2006) ainda destacaram o aumento dos dispositivos tecnológicos que, segundo Bauman (2004), contribuem para o estabelecimento das relações amorosas virtuais que podem ser facilmente tecidas e desfeitas. Dessa maneira, parece que estamos perdendo a capacidade de nos engajarmos em relacionamentos em longo prazo.

Sobre a questão **'como você imagina o futuro das relações amorosas, dos casais em geral?'**, Ana expôs que o *'amor'* vai continuar existindo. Contudo, Ana (n=3) e Luzia (n=3) relataram que os enlaces amorosos serão caracterizados pela *'fragilidade dos vínculos'*, ou seja, serão pautados no individualismo, conforme as explicações de Luzia: *"[...] Eu acho que o nosso futuro vai ser cada um para si [...] cada um independente, cada um com o seu carro, cada um cuida da sua vida. [...]"*; e na busca pelo prazer, pelo sexo e por interesses financeiros, nas palavras de Ana:

[...] Do prazer, isso, do material. [...] É, do material também porque você vê que tem quantos casamentos por interesse? [risos], não é? Tem muitos casamentos por interesse, ai eu tenho um carro, uma casa, é eu tenho um bom trabalho, muitas vezes, não só a mulher, mas o homem também, você sabe que tem muito homem interesseiro, não é? Então quer dizer vai ser por esse lado. É sexo, é prazer, é bem material, só essas coisas assim.

Segundo La Taille (2006) e Costa (2004), no contemporâneo as tradições do passado, como a família tradicional, perdem relevância. Assim, La Taille (2009) explicou que as pessoas podem tornar-se hedonistas em busca de prazeres fugazes que, conforme Lipovetsky (2005), são legitimados, valorizados e desculpabilizados. Ademais, na investigação de Chaves (2010) os jovens enfatizaram a facilidade em que as relações sexuais ocorrem, a busca pelo prazer imediato e a comercialização dos relacionamentos. Nesse contexto, Costa (2004) argumentou que o outro é visto como um instrumento por meio do qual é possível alcançar vantagens econômicas e sociais.

Luzia também disse que no futuro haverá *'novos arranjos familiares'* (n=3), como os casamentos homossexuais, as famílias monoparentais, e que os casais vão morar em casas separadas. Dessa maneira, ela explicou:

Então, já estão tomando, não é? São esses casamentos, homem com homem, mulher com mulher. Eu acho que assim, é o padrão social já não vai mais existir [...] nós vamos partir para relacionamentos abertos. [...] sabe, você ter filho, é fazer uma opção. Você vai em um banco, não é? Engravidar, vem, tem seu filho, ele é teu, não é de ninguém. [...] É cada um na sua. Você tem um esposo, mas ele tem a casa dele e você tem a tua. [...] cada um quer ter a sua individualidade a cada vez mais.

No estudo realizado por Smeha e Oliveira (2013), os jovens alegaram que no futuro as relações amorosas serão pautadas no individualismo, na busca pela realização pessoal, os casais vão morar em casas separadas e haverá vários padrões de relacionamento, como o homossexualismo. Terminadas a apresentação e a discussão dos resultados deste estudo, teceremos as nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, com base nos relatos das duas mulheres, verificamos que, em relação às suas vivências pessoais, elas salientaram aspectos que colaboram para a construção e a manutenção do vínculo amoroso, a saber: o compartilhar, o respeito, a simpatia, o companheirismo, a cumplicidade, o cuidado, a consolidação do amor no casamento e a compreensão.

Por outro lado, em se tratando das características atuais dos relacionamentos amorosos dos casais em geral, elas aludiram a aspectos que sinalizam a fragilidade dos vínculos, como o individualismo, o imediatismo, as relações pautadas em valores financeiros, a busca da felicidade e da liberdade individual e a falta de compromisso para com o outro. Ainda proferiram que no futuro as relações amorosas serão baseadas na busca pelo prazer, por interesses financeiros e que haverá novos arranjos familiares, como as uniões homossexuais, as famílias monoparentais e os relacionamentos abertos.

Dessa maneira, Ana e Luzia projetaram a fragmentação das relações amorosas para o contexto em geral e preservaram a consistência do vínculo em suas experiências particulares. Dessa maneira, indagamos se encontraríamos resultados semelhantes, se entrevistássemos um número maior de participantes, de diferentes faixas etárias ou do sexo oposto.

Ressaltamos que os aspectos atribuídos por elas às relações amorosas em geral, se confirmadas por meio de uma amostra mais ampla, podem trazer implicações para os planos psicológicos ético e moral (LA TAILLE, 2006), já que no contemporâneo se tende a não priorizar a construção dos vínculos em longo prazo (BAUMAN, 2004; COSTA, 2004; LA TAILLE, 2009), em que o outro, como pessoa digna de consideração e de respeito deve ser inserido (COSTA, 2004; LA TAILLE, 2006,2009). Assim, o sentimento de obrigatoriedade para com outrem perde a sua energética (LA TAILLE, 2006), pois os elementos que vêm responder à pergunta 'que vida quero viver?', a qual se relaciona com a indagação 'como devo agir?', são o individualismo, o prazer (LIPOVETSKY, 2005; SMEHA; OLIVEIRA, 2013; CHAVES, 2010) o sexo (CHAVES, 2010), a liberdade (SMEHA; OLIVEIRA, 2013; CHAVES, 2010), a felicidade (LIPOVETSKY, 2005; SMEHA; OLIVEIRA, 2013) e a busca pela autonomia (JABLONSKI,1991; GUEDES;ASSUNÇÃO, 2006) e por bens materiais (COSTA, 2004; BAUMAN, 2004; CHAVES, 2010).

Verificamos ainda que, pautados nos relatos das entrevistadas, as mudanças ocorridas nos comportamentos entre os sexos, como o aumento da liberdade sexual e da autonomia sentimental e financeira feminina, a busca da mulher pela realização profissional e a falta de compromisso de alguns homens com a subsistência do lar, estejam contribuindo para os conflitos nos relacionamentos amorosos nos dias atuais. Desse modo, sugerimos a realização de trabalhos que investiguem, com homens e mulheres, a concepção dos papéis de homens e de mulheres e o modo como isso pode influenciar na vida amorosa das pessoas.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa, apesar de ser um estudo exploratório com um pequeno número de participantes, colabora com as reflexões no campo da Psicologia da Moralidade e pode fornecer subsídios teóricos para profissionais de diferentes áreas como a psicologia e a educação que realizam trabalhos com a temática das relações amorosas e/ou da moral e da ética.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. D. et al. Concepção de amor e moralidade: estudo sob a ótica de jovens adultas. **ARIÚS - Revista de Ciências Humanas e Artes**, Campina Grande, v. 21, n. 1, jan-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/>>. Acesso em: 17 de abr. 2016.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BRAGA, T. V. M. A nova classe média no Brasil: reflexões acerca de suas expectativas. **Gestão & Sociedade - Revista de Pós-Graduação da UNIABEU**, Belford Roxo, v. 1, n. 2, ago-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/gc/article/view/386>>. Acesso em: 06 de nov. 2016.
- BRASIL. Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: MS, 2012. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_12.htm>. Acesso em: 08 de nov. 2016.
- COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CHAVES, J. C. A percepção de jovens sobre os relacionamentos amorosos na atualidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000100004>. Acesso em: 01 de nov. 2016.
- COMTE-SPONVILLE, A. **O amor**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- COSTA, C. B.; MOSMANN, C. P. Relacionamentos conjugais na atualidade: percepções de indivíduos em casamentos de longa duração. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000200003>. Acesso em: 01 de nov. 2016.
- COSTA, J. F. **O vestígio e a aura**: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- ESTRELLA, N., R. Significado del Amor en la Adolescencia Puertorriqueña. **Acta de Investigación Psicológica**, México, v. 1, n. 3, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322011000300008>. Acesso em: 24 de out. 2016.
- GUEDES, D.; ASSUNÇÃO, L. Relações amorosas na contemporaneidade e indícios do colapso do amor romântico (solidão cibernética?). **Revista Mal – Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 6, n. 2, set. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482006000200007>. Acesso em: 25 de out. 2016.
- HENDRICK, C.; HENDRICK, S. S.; ZACCHILLI, T. L. Respect and Love in Romantic Relationships. **Acta de Investigación Psicológica**, México, v.1, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322011000200008>. Acesso em: 01 de nov. 2016.
- JABLONSKI, B. **Até que vida nos separe**: a crise do casamento contemporâneo. Rio de Janeiro: Agir, 1991.
- JABLONSKI, B. A divisão das tarefas domésticas entre homens e mulheres no cotidiano do casamento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n2/v30n2a04.pdf>>. Acesso em: 02 de nov. 2016.
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

LIPOVETSKY, G. **A sociedade pós-moralista**: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos. Barueri, São Paulo: Manole, 2005.

MATOS, M.; FÉRES-CARNEIRO, T.; JABLONSKI, B. Adolescência e relações amorosas: um estudo sobre jovens das camadas populares carioca. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 1, jan-jun. 2005. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3283/2627>>. Acesso em: 06 de nov. 2016.

SMEHA, L. N.; OLIVEIRA, M. V. Os relacionamentos amorosos na contemporaneidade sob a óptica dos adultos jovens. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 15, n. 2, maio-ago. 2013. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/4298>>. Acesso em: 31 de out. 2016.