

REVISTA
CIÊNCIAS HUMANAS



UNITAU

Universidade de Taubaté

V. 7, N. 2 (2014)



Editorial Revista Ciências Humanas

Alexandra Magna Rodrigues

Maria Angela Boccara de Paula

Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá

A multiplicidade de olhares presentes no cotidiano (e passíveis de serem estudados) são expressos na diversidade de temas que este número da Revista Ciências Humanas traz aos seus leitores. Analisados e discutidos sob diferentes aspectos, temas aparentemente distintos se relacionam ao mostrar o contraste dos elementos que compõem os saberes individuais e coletivos.

Em “Diálogos interdisciplinares: olhares, encontros e formação”, Silvia Helena Nogueira e Maria José Eras Guimarães Biguetti, ao considerar a diversidade educativo-cultural, discutem a formação interdisciplinar de sujeitos aprendizes com o objetivo de contribuir a formação profissional interdisciplinar que possibilite a ampliação e ressignificação do processo educativo.

Em contrapartida, Andreia Gouveia e António A. Neto-Mendes, no âmbito de uma investigação desenvolvida no projeto “Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais” (PTDC/CPE-CED/104674/2008), concluído em 2013, discutem em “O mercado do reforço escolar: a procura e a oferta de cursinhos comerciais na cidade de Brasília” o lado comercial da educação e a busca do reforço escolar como forma de favorecer o ingresso na Universidade ou outros concursos públicos. O texto traz à tona a importante discussão de aspectos relacionados a questões sociais, políticas, econômicas, de justiça e equidade, de organização escolar, gestão curricular e pedagógica, de qualidade e de avaliação educacional.

Em “Avaliação das políticas linguísticas implantadas no Brasil e os programas de mobilidade acadêmica em contexto de internacionalização” Marina M.M.F. Souza discute a importância da promoção do plurilinguismo bem como o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, enquanto importantes estratégias para os programas de mobilidade acadêmica.

Paulo Sérgio Araújo Tavares, Elisa Maria Andrade Brisola e Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão apresentam o estado da arte das publicações sobre o ensino superior do Direito – relacionado às Políticas Sociais Públicas e sob o enfoque da teoria bioecológica –, no artigo intitulado “Políticas Sociais Públicas e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito: revisitando as produções científicas”.

A resiliência, enquanto capacidade que se desenvolve ao longo do ciclo vital, estimulada pelas interações entre as pessoas e os diversos ambientes em que transitam, é objeto de importante revisão de publicações científicas brasileiras que estudam esse constructo no contexto educacional, no período de 2000 a 2014. Sob o título “Resiliência e Educação: um panorama dos estudos brasileiros, Rosana Salles Raymundo e Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão ressaltam a importância desse tema para a Educação.

No artigo “Impactos sociais na vida de crianças e de adolescentes que presenciam violência doméstica contra suas mães”, Lindamar Alves Faermann apresenta o perfil de crianças e adolescentes e os impactos causados pela violência doméstica praticada contra suas mães. Presenciar atos de violência provoca medo, enurese noturna e outros distúrbios que interferem em seu desenvolvimento social e em suas identidades.

A criatividade, fundamental para o desenvolvimento humano, é o tema abordado por Suely Fagundes Jácome em texto denominado “O Computador, Internet: uma possível estratégia para desenvolver criatividade”, no qual discute a importância dos avanços do conhecimento científico e tecnológico, em especial da Internet, para essa condição humana.

O artigo “Relações de trabalho no setor público”, de autoria de Jurema Sílvia de Souza Alves et. al., apresenta as ações na educação pública estadual paulista

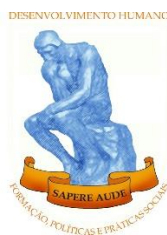
e as suas implicações para a precarização e a desregulamentação das relações trabalhistas, o que evidencia a necessidade de uma mobilização em torno de políticas educacionais mais eficazes em relação à formação e à valorização profissional. Sob a mesma perspectiva, Débora Bianco Lima e Elisa Maria Andrade Brisola refletem sobre as mudanças no mundo do trabalho produzidas pelo Fordismo e pelo Taylorismo e, numa discussão crítica, tratam das consequências das novas formas de gestão do trabalho para a vida dos trabalhadores.

Em “Agricultura familiar e sua identidade cultural no espaço rural”, Evandro de Oliveira, no âmbito de pesquisa realizada na disciplina de Territórios e Identidades Culturais do mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável, discute a identidade cultural da agricultura familiar no meio rural, ressaltando a uma hibridização da identidade do agricultor.

Adilson da Silva Mello, Nayla Daniella Costa e Carlos Alberto Máximo Pimenta, no artigo “Análise e identificação da produção associada ao turismo” apresentam uma análise do Projeto de Produção Associada ao Turismo no município de Delfim Moreira, destacando a representatividade, o potencial e a importância das atividades, tanto na área rural quanto na urbana.

Ao final, que sempre traduz também o (re) começo, Luiz Carlos Mariano da Rosa, no texto “Da vontade geral como condição para o exercício da soberania popular em Jean-Jacques Rousseau” discute a impossibilidade de superação de um sistema que tende à desigualdade e à injustiça.

Esperamos que a leitura contribua para a compreensão, não apenas do conteúdo importante dos temas apresentados pelos autores que contribuíram para essa edição, mas principalmente para estimular a discussão sobre a importância, as potencialidades e os desafios da produção interdisciplinar.



Diálogos Interdisciplinares: Olhares, Encontros e Formação

Silvia Helena Nogueira ¹

Maria José Eras Guimarães Biguetti ²

Resumo

O objeto de pesquisa apresentado neste artigo é a formação interdisciplinar de sujeitos aprendizes, alicerçada pela teoria da interdisciplinaridade. É resultante de um projeto de pesquisa que buscou aprimorar nesses sujeitos aspectos culturais aliados aos recursos tecnológicos para fundamentar e fortalecer sua atual ação discente e futura ação profissional. Sua concepção apoiou-se na diversidade educativo-cultural e nos conhecimentos tecnoculturais, com a finalidade de apresentar e gerar possibilidades de atuação desses aprendizes diante das necessidades comunitárias em que estejam inseridos. Espera-se, portanto, contribuir para uma formação profissional interdisciplinar que possibilite ampliar e ressignificar o processo educativo nos diferentes espaços em que ele ocorre.

Palavras-Chave: Diversidade educativo-cultural. Formação docente. Interdisciplinaridade. Conhecimentos linguísticos e tecnoculturais.

Interdisciplinary Dialogos: Insights, Meet Ups and their Formation

Abstract

The research project presented in this article has as its aim to expose interdisciplinary training apprentices, supported by the theory of interdisciplinarity. It is the result of a project that sought to improve these

¹ Professora Doutora em Língua Portuguesa pela USP, Professora e Pesquisadora da Faculdade Anhanguera de Jacareí; docente efetiva na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. n.silviahelena@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela PUC/SP, Professora e Pesquisadora da Faculdade Anhanguera de Jacareí.

Recebimento: 20/10/2014 • Aceite: 27/11/2014

subjects within the cultural aspects of technological resources to support and strengthen its current student action and future professional action. It's design relied on the educational and cultural diversity and technocultural knowledge in order to present and manage possibilities in relation to the actions of these learners within the community needs as they are found. It is therefore expected a contribution to an interdisciplinary professional training that enables an enlargement and reframe of the educational process in different spaces in which it occurs.

Keywords: Educational-cultural diversity. Teacher training. Interdisciplinarity. Technocultural and linguistics knowledge.

Introdução

O presente artigo é resultante de um projeto de pesquisa desenvolvido com alunos bolsistas de Iniciação Científica do curso de Pedagogia, da Faculdade Anhanguera de Jacareí/ SP, com bolsa de estudo da FUNADESP (Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular). O projeto de pesquisa teve como objeto a formação interdisciplinar de sujeitos aprendizes, alicerçada pela teoria da interdisciplinaridade, buscando aprimorar nesses sujeitos aspectos culturais aliados aos recursos tecnológicos para fundamentar e fortalecer sua ação discente e profissional, ressignificando o processo educativo.

Pautado nos princípios interdisciplinares e nos conhecimentos tecnoculturais, a concepção desse projeto apoiou-se na diversidade educativo-cultural, com a finalidade de apresentar e implementar possibilidades de atuação quanto às necessidades da comunidade que se insere.

É importante esclarecer o desenvolvimento do projeto e o envolvimento dos alunos nesse percurso. Uma vez entendido o tema e a proposta apresentada pelas docentes responsáveis, eles não centraram esforços para a aquisição de informações, que vieram pelas pesquisas e leituras propostas e realizadas, encontros de formação e diálogos interativos via e-mail coletivo. Vale apontar também que esses alunos participantes

acabaram envolvendo outros grupos de colegas da mesma sala para que também agregassem às discussões e produções.

Participar de um projeto de Iniciação Científica é muito significativo para os alunos em formação, visto que os conhecimentos amplos das aulas na graduação acabam não sendo suficientes para formar verdadeiros profissionais da educação. Assim, em projetos de pesquisa esses alunos têm a oportunidade e o desafio de conhecer outras referências teóricas, poucas ou nem sempre abordadas durante as séries da graduação, ampliando e fundamentando mais eficazmente sua ação docente. Esse percurso permitirá o desencadeamento da própria formação, orientando aperfeiçoamentos profissionais futuros.

Pautados pelo estímulo do pensar científico, criativo e crítico, os participantes foram conhecendo os princípios da interdisciplinaridade na ação educacional, repensando o processo educativo e desenvolvendo práticas de leitura e produção textual.

Sabe-se que os avanços tecnológicos contemporâneos trazem mudanças significativas também para as salas de aula, por isso motivar os alunos nas questões que dizem respeito à forma conciliadora de utilização desses recursos na formação docente tem sido uma estratégia eficaz. Dessa forma, procurou-se aliar táticas que fossem articuladas e prazerosas, o que resultou na construção de um *blog*, cujo endereço eletrônico é: <<http://www.encontrosinterdisciplinares.blogspot.com/>>, configurado como atividade central do grupo e utilizado como ferramenta de apresentação das produções e outros materiais importantes relacionados à temática.

O *blog* está funcionando e contém leituras sobre: Formação docente; LP Cult (dicas de Língua Portuguesa, podendo incluir textos referentes ao tema); Memórias (textos da linha do tempo dos integrantes do grupo e outras memórias); Inter (princípios da interdisciplinaridade, fichamentos, resenhas); Cotidiano / Eventos (indicações de concursos, resenhas, palestras, notícias de jornais, cultura, dia a dia); Discursos alinhavados (arte, cultura e outras disciplinas); e Linguagens (produção dos alunos e metodologias).

Também foi criado um e-mail do grupo para trocas de informações, interações sobre os conteúdos abordados e acesso às produções individuais e coletivas, bem como orientações das docentes responsáveis.

Paralelo a esses encaminhamentos, foram realizados vários encontros de formação para discutir as leituras realizadas, esclarecer dúvidas, apontar sequências de pesquisa e orientações metodológicas. Vale registrar que esses alunos foram selecionados para participar de encontros de Iniciação Científica em Taubaté e São Paulo, apresentando pôsteres e comunicações.

Efetivamente com base no diálogo, na participação dos alunos, com a exposição de suas dúvidas, de seus posicionamentos e da boa relação professor – aluno, é que o encontro foi proposto. Diálogo e encontro foram instrumentos poderosos e marcantes na vida dos discentes, como cidadãos profissionais, para quem a formação docente fez diferença.

Considerando os princípios da Interdisciplinaridade, vale ressaltar que dentre eles, além do Diálogo e o Encontro, a Parceria é categoria fundamental para realização da formação, aqui, entendida como processo de orientação e coordenação no qual o compartilhar e colaborar são partes integrantes dessa prática.

A construção da Parceria acontece a partir de trocas: trocas de saberes, de experiências e de sentimentos e de confiança que resultam em aprendizagens significativas, respeitando as diferenças. Isso permitiu o desenvolvimento harmônico dos participantes da pesquisa, como uma troca em profundidade e um comprometimento com a valorização pessoal e do grupo. Foram todos aprendentes.

Conforme Fazenda (1994), a base na Parceria e no Diálogo, consigo, com os pares, com os diferentes, com a prática e com os autores de referência possibilita que novos pressupostos sejam revelados. Aos alunos-pesquisadores, a aproximação com a palavra geradora, a marca registrada pessoal, carregada de significação e de possibilidades de transformação foi um pressuposto revelador.

Pela palavra, os alunos-pesquisadores se revelam, Pereira (2014) expandiu o “olhar”, Batista (2014) fortaleceu o “encontro” e ambos ampliaram sua linguagem. Linguagem como instrumento, como meio, como revelação íntima dos seres, do que os une ao mundo e aos seus semelhantes.

Olhar e Encontro, fundamentos interdisciplinares na perspectiva do aluno – pesquisador do curso de Pedagogia

A interdisciplinaridade consolida-se na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa (FAZENDA, 1994, p.9).

O caminho de uma pesquisa não nasce de um desejo imediato do pesquisador. Ele precisa ser desconstruído e reconstruído constante, disciplinar e coerentemente. Numa investigação interdisciplinar tal caminho vai se descortinando à medida que o aluno-pesquisador se torna dono de sua busca, pois, segundo Fazenda (2005) “toda pesquisa parte de uma busca”³.

Uma busca que não se apresenta como caminho simples, pois nesse processo é preciso rever momentos, sentidos e sentimentos, vivências diversas, movimentos que, ressignificados, podem trazer a tona o que se buscava: a palavra como marca registrada.

O exercício de busca da marca registrada envolve uma viagem interior, um retrocesso no tempo, em que o autor ao tentar descrever a ação vivenciada em sua história de vida identifica-se com seu próprio modo de ser no mundo, em que encontra sua própria metáfora interior. (FAZENDA, 1994, p. 116)

Ao se deparar com sua palavra, o aluno-pesquisador assume sua autoria, transforma sua experiência, revê percursos, constrói pontes, encontra parceiros.

³ FAZENDA, Ivani. Processos de pesquisa: busca e encontro. Fala da professora Ivani Fazenda, 23 de mar. de 2005. Notas de aula.

E no percurso, descobre e confirma o grande desafio da pesquisa interdisciplinar: contribuir para a formação de um professor autônomo, que busca suas memórias, sua metáfora e seus parceiros, permitindo-lhe reconhecer-se na história que conta a si próprio sobre si próprio.

Para Rojas (2002) a metáfora permite ao pesquisador entender-se e fazer-se entender, chegando mais perto do simples e se constitui como um instrumento de potencialização do pensamento e da linguagem.

É nesse sentido, de refletir sobre o significado das palavras escolhidas e discutidas a partir dos contextos de formação e atuação dos alunos-pesquisadores do curso de Pedagogia, que este texto foi construído.

Busca, olhar, encontro: metáforas do conhecer

Toda palavra tem uma significação que está diretamente relacionada às experiências individuais, pois expressam momentos e movimentos constantes, que engendram um novo olhar, na trajetória pessoal, de formação e profissional do sujeito, sugerindo inúmeros significados (FAZENDA, 1994).

Tais significados se expressam em atos, palavras, emoções e são essencialmente inexatos. Exigem do pesquisador compreensão, interpretação e nova compreensão. Esta dimensão multifacetada de analisar o fenômeno, com uma interpretação aberta que gera novas interpretações, é uma característica da abordagem interdisciplinar. Uma abordagem que requer sólida fundamentação teórica.

Para os alunos-pesquisadores, a teorização solicitou leitura, condição de vida, fator de ampliação da relação com o mundo. Solicitou também o esclarecimento de vários conceitos, compreendendo melhor suas significações, encarnando-os e realizando-os. O processo de encantamento, aproximação e apropriação com o mundo da leitura foi fundamental à pesquisa. Fazenda discorre sobre esse movimento destacando o quanto ele torna o “homem mais homem”, para ela a leitura é:

[...] condição indispensável para tornar o homem mais homem. Tornar o homem mais homem significa em última instância torná-lo sujeito efetivo das transformações do mundo, e não apenas um expectador de mudanças do mundo; significa torná-lo consciente de suas possibilidades e limitações (FAZENDA, 1994. P. 58).

Esse foi o caminho trilhado pelos alunos-pesquisadores. Caminho que solicitou a urgência da palavra, mediada pelas leituras e apoiada numa espera vigiada.

Se toda pesquisa nasce, segundo Fazenda (1994), de uma busca, torna-se imprescindível entender o que significa a palavra busca no presente contexto: busca⁴, é o ato ou efeito de buscar, que demanda esforço no sentido de achar ou descobrir algo; pesquisa minuciosa; revista; investigação.

Desse modo, a investigação⁵ aqui apresentada busca seguir a trilha interdisciplinar proposta por Fazenda (2001), na qual se caminha do ator ao autor de uma história vivida, pesquisando o movimento desenhado pelas ações exercidas que contemplam a trajetória dos alunos-pesquisadores.

Ações diversas que, ora individuais, ora coletivas, numa atitude de aprendiz-pesquisador, permitiu-lhes apreender com a própria experiência, ao mesmo tempo em que possibilitou perceber os signos recorrentes, palavras expressas em suas produções, encarnadas em suas ações.

Destarte, confirma-se a crença de que uma das finalidades essenciais na formação do professor, quer seja inicial ou contínua, é desenvolver nele a capacidade de olhar a si mesmo. Não apenas ver-se, mas, enxergar-se. Num olhar que toca o coração, provocando-o, incendiando, criando o desejo de perceber, ver, conhecer por todos os lados, de dentro para fora e de fora para

⁴ HOUAISS, Instituto Antônio. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa: Versão para Windows. Manaus/AM: Objetiva Ltda, 2004.

⁵ Investigação (HOUAISS, 2004): processo sistemático para a construção do conhecimento e geradora de novos conhecimentos.

dentro, para os outros, transcendendo regras e disciplinas, tomado de desejo de querer mais, de querer melhor.

Querer mais e querer melhor, foram movimentos presentes e constantes no processo de investigação dos alunos-pesquisadores, ressignificando e revendo escritos, percebendo significados ocultos, despertados pela palavra. Palavra como diálogo e este como fenômeno humano “quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra” (FREIRE, 1987, p. 77).

Pela palavra, os alunos-pesquisadores se revelam, Pereira (2014) expandiu o “olhar”, Batista (2014) fortaleceu o “encontro” e ambos ampliaram sua linguagem.

Linguagem como instrumento, como meio, como revelação íntima dos seres, do que os une ao mundo e aos seus semelhantes, como afirma Fazenda:

A linguagem assinala a linha de encontro entre o eu e o outro, pois ao tentarmos nos explicar, ao tentarmos nos fazer entender, estamos a um tempo nos descobrindo e tentando descobrir o outro para fazê-lo nos entender. (FAZENDA, 1994, p. 55).

Ter a linguagem como viés possibilitou, portanto, o encontro dos sujeitos envolvidos no processo educativo, fundamentados numa abordagem interdisciplinar, que ocorreu de maneira diversa, inovadora, efetiva e criativa, fosse por seus registros, fosse por meios eletrônicos, *blog* e *e-mail* do grupo, porém, sempre baseada no diálogo. Cabe ressaltar que no percurso de investigação, os alunos-pesquisadores, ao se depararem com diferentes teorias propostas na formação docente e as inúmeras leituras que essa solicita, se deparam também com as limitações impostas por uma formação básica inconsistente.

E foi nesse contexto, de rever limites e construir possibilidades, que se fez necessário o diálogo como encontro proposto por Freire ao afirmar “neste

lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p.81).

Nessa busca, Pereira (2014) estabeleceu o diálogo com seu contexto de atuação profissional, desvelando a necessária ampliação e ressignificação do “olhar” interdisciplinar:

Adotando um olhar interdisciplinar no cotidiano do Serviço de Acolhimento para Adolescentes do Município de Jacareí, interior de São Paulo, é possível enxergar alguns princípios desta nova atitude diante do saber. Enxergar não apenas no sentido de reconhecê-los em ação oportunamente, mas também no que se refere à falta de ação no momento propício, nos conflitos que se transformam em oportunidades para o desempenho da atitude interdisciplinar, ou seja, olhar além do que se pode normalmente ver.

O olhar foi, portanto, entendido como um conceito que sugere a intencionalidade de interagir e olhar o sujeito despertando-lhe o desejo da troca de olhares (FAZENDA, 2002), num movimento no qual a ação de olhar torna-se um ato consciente, possibilitando confirmar a própria existência pelo olhar do outro (SARTRE, 1997).

Ainda sobre a ampliação do olhar na perspectiva de incluir, acolher e ressignificar, Pereira (2014) acrescenta:

O olhar é uma metáfora que subsidia a Interdisciplinaridade. Olhar para o Serviço de Acolhimento é enxergá-lo como uma oportunidade para os adolescentes mudarem sua história. Olhar para os adolescentes e não visualizar um coitado, abandonado pela família, sem perspectiva, pelo contrário, enxergar alguém capaz de construir sua história, projetar seu futuro. Olhar para o Acolhimento e não enxergar o pior equipamento da Secretaria da Assistência Social para se trabalhar, mas sim entender que ali é um local de grande aprendizado e que ao desempenhar seu papel de maneira interdisciplinar receberá futuramente a recompensa de fazer parte da vida de alguém vulnerável, que muitos deixaram de

acreditar e ajudá-lo a vencer e tornar-se sujeito protagonista de sua própria história.

Foi nesse percurso de sujeito protagonista, como ator e autor da própria história, no qual a busca pela palavra fortalece e amplia possibilidades, que Batista (2014) desenvolveu seus estudos sobre a palavra “encontro”:

Dentro do conceito de Interdisciplinaridade o encontro é praticável porque é a ligação entre os envolvidos por meio do diálogo. O que se propõe é uma profunda reformulação do pensamento, caminhando no sentido da potencialização do diálogo, das trocas de experiências, da integração dos conceitos e metodologias nos diferentes campos do saber .

[...] promover por intermédio do diálogo e da participação efetiva dos alunos, a exposição de suas dúvidas e de suas opiniões, assim como a relação aluno – aluno e professor – aluno, proporcionada pelo Encontro, principal ferramenta que fará a diferença na vida escolar tanto do docente como do cidadão que será formado nas salas de aula.

Gusdorf (1995, p. 143) em seus registros fortalece as ideias apresentadas por Batista (2014) ao reiterar que o ser humano revela-se no encontro, pois para ele, a presença do outro, quer seja mensageira de semelhança ou de diferença, é ocasião privilegiada de despertar e de enriquecer e ainda acrescenta: “no encontro, duas existências revelam-se uma a outra e cada uma a si mesma, pois só nos descobrimos verdadeiramente no choque e na prova da presença de outrem”.

Nesse contexto de encontro, de revelação de si mesmo, do outro e ao outro, alunos e professores se descobrem parte de um todo maior, responsáveis em contribuir para o desenvolvimento de sujeitos mais críticos, participantes, atuantes, verdadeiros agentes transformadores. Sujeitos que saibam usar sua palavra, com respeito, com a espera vigiada e com a escuta sensível.

É preciso respeitar a opinião e questionamentos que serão manifestados, sempre na espera, pois cada um possui um tempo para se abrir a esta nova experiência e sentir-se à vontade para se expor. Pensar e falar são duas atividades correlacionadas; assim, é por meio da palavra que poderemos conhecer o ser. Só conhecemos nosso ser em nossos atos; e esses atos traduzem-se na comunicação com o outro, nos encontros (BATISTA, 2014).

Conhecer, ser, fazer, revelar-se, encontrar-se são movimentos possíveis somente com uma educação na qual professores e alunos aprendem juntos, como sujeitos em seu processo, agindo, interagindo, convivendo e descobrindo a si mesmo e ao outro.

Para Espírito Santo (2008, p. 85), esse é o sentido profundo da interdisciplinaridade, destacando que o professor é responsável permanentemente pela ponte entre o mundo-lá-fora e a sala de aula, utilizando-se de sua disciplina como fator de integração, possibilitando ao aluno “perceber o vínculo do saber com a vida no seu sentido amplo”.

Saber mais para saber melhor, saber melhor para saber com, para e pelo outro. Saber interdisciplinar fundamentado nos princípios propostos por Fazenda (2001) – Coerência, Desapego, Espera, Humildade e Respeito. Saber ampliado pela possibilidade do encontro.

A possibilidade do encontro e da ampliação do olhar, fundados na parceria e no diálogo justifica a contribuição deste trabalho para a formação de professores sinalizando a importância de existirem, nos cursos de formação, momentos nos quais os alunos-professores-pesquisadores possam ser realmente as pessoas que são. Que as teorias discutidas possam servir de caminho para que eles entendam, registrem, repensem e discutam a própria prática, dialogicamente, interdisciplinarmente, subjetivamente. Uma vez que o movimento de olhar a si mesmo, de encontrar a si e ao outro, supõe romper barreiras, superar obstáculos, dificuldades e encontrar novas

possibilidades, a interdisciplinaridade é caminho fértil à busca de novas perguntas e ao encontro de diferentes respostas.

A Interdisciplinaridade é uma ação diante das adversidades, na busca por caminhos que mostrem respostas; a partir daí surgem mais perguntas, conduzindo a uma pesquisa contínua, que exigirá dos educadores uma atitude firme e otimista de curiosidade, fundamentando seu fazer também com o encontro, o diálogo e a parceria (PEREIRA, 2014).

Revela-se na linguagem escrita a relação palavra-encontro: encontro dialógico, como fundamento da existência humana, que revela a totalidade do homem (BUBER, 2001), numa relação de reciprocidade, de amizade e de receptividade (FAZENDA, 1994).

Considerações finais

Mais uma vez, fica claro o importante papel do aluno como pesquisador, discutindo, crescendo, atualizando-se, agindo e interagindo, integrando e se entregando, vendo-se e revendo-se, conhecendo e conhecendo-se. Um aluno-pesquisador imbuído de uma vontade que nasce construída na escola e gestada lentamente no âmago de seu ofício, aninhando-se, segundo Fazenda (1997, p. 15), "no útero de uma nova forma de conhecimento – a do conhecimento vivenciado, não apenas refletido; a de um conhecimento percebido, sentido, não apenas pensado".

Um aluno/professor/pesquisador interdisciplinar, que faz de sua prática seu objeto de estudo, que faz dos alunos e dos professores, com os quais convive, parceiros de jornada e, de sua vida um eterno buscar.

Referências

- BATISTA, Juliana. **O encontro como estratégia interdisciplinar**. Congresso de Iniciação Científica, CONIC, 10 p. Trabalho não publicado. 2014.
- BIGUETTI, Maria José E. G.. Interdisciplinaridade na formação docente: aspectos teóricos, históricos e ontológicos. In: S. H. NOGUEIRA; G. BIGUETTI, M. J. E. et al (Orgs.). **A formação docente interdisciplinar: perspectivas linguísticas e literárias**. São Paulo: Plêiade, 2013.
- BUBER, Martin. **Eu e tu**. Introdução e tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do. **O renascimento do sagrado na educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- FAZENDA, I.. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- _____. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5. ed., São Paulo: Loyola, 2002.
- FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GUIMARÃES, Maria José E.. Interdisciplinaridade: consciência do servir. In: FAZENDA, I.. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- GUSDORF, G.. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HOUAISS, I. A.. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Versão para Windows. Manaus, AM: Objetiva Ltda, 2004.
- JAPIASSU, H.. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- NOGUEIRA, S. H. et al. **A formação docente interdisciplinar: perspectivas linguísticas e literárias**. São Paulo: Plêiade, 2013.
- PEREIRA, Daniel. **Um olhar interdisciplinar no serviço de acolhimento**. 12º Congresso de Iniciação Científica, CONIC, 12 p. Trabalho não publicado. 2014.
- ROJAS, Jucimara. Metáfora. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Petrópolis: Vozes, 1997.



O Mercado do Reforço Escolar: A Procura e a Oferta de Cursinhos Comerciais na Cidade de Brasília ¹

Andreia Gouveia ²

António A. Neto-Mendes ³

Resumo

A complexa construção dos resultados escolares e a luta por uma vaga no ensino superior são realidades que justificam a coexistência entre um sistema formal de ensino e outras respostas, geralmente de iniciativa privada – como são os cursinhos comerciais – que procuram preparar os estudantes (e suas famílias) para desempenhos escolares exigentes e competitivos. Neste trabalho, pretende-se apresentar resultados parciais de uma vasta investigação já concluída sobre este fenômeno globalizado, caracterizando a procura e a oferta deste tipo de empresas de reforço escolar na cidade de Brasília. Para tal, desenvolvemos uma investigação do tipo misto que consistiu: na escolha e análise de obras bibliográficas de referência e na pesquisa através da Internet de páginas oficiais de cursinhos a operar nesta cidade; em entrevistas a diretores de cursinhos comerciais; e na aplicação de um inquérito por questionário aos alunos que frequentavam os cinco centros selecionados. Eis alguns dos resultados permitidos pela nossa investigação, ainda que limitada pelas razões que explicaremos no texto: trata-se de um mercado em franca expansão; há uma percepção positiva de retorno em termos da melhoria dos resultados escolares por parte dos estudantes e

¹ Esta investigação foi desenvolvida no âmbito do projeto “Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais” (PTDC/CPE-CED/104674/2008), concluído em 2013.

² Doutoranda do Programa Doutoral em Educação, ramo de Administração e Políticas Educacionais, no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro; bolsista da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). andreia@ua.pt

³ Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro; integra o Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores; Leciona no Programa Doutoral em Educação, ramo de Administração e Políticas Educacionais. amendes@ua.pt

Submissão: 20/10/2014 • Aceite: 05/11/2014

gestores; os gestores veiculam uma opinião crítica relativamente ao sistema formal de ensino; este tipo de apoio escolar é visto como “reforço antecipado e/ou preventivo” para os exames; há uma centralidade do reforço a Matemática e a Português, as disciplinas mais requisitadas.

Palavras-chave: reforço escolar; cursinhos comerciais; competição; sucesso escolar

The Private Tutoring Market: The Demand and Supply of Commercial Private Tutoring Courses in the City of Brasília

Abstract

The complex construction of school results and the struggle for a place in higher education are realities that justify the coexistence between a formal schooling system and other answers, usually of a private nature – such as commercial private tutoring courses – which aim at preparing students (and their families) for demanding and competitive school performances. In this work, we intend to provide partial results of an extensive research project (already concluded) on this global phenomenon, characterizing the demand and the supply of this type of school reinforcement businesses in the city of Brasília. To this end, we undertook research using mixed methods, which consisted of, on the one hand, the gathering and analysis of relevant literature and the Internet search of official websites of commercial private tutoring courses offered in the city of Brasília, and on the other, of interviews to directors of commercial private tutoring courses; and of a questionnaire distributed to students that were attending the five selected centers for this work. In this text we present some of the findings of our research (which had some limitations that will be explained in the text): private tutoring is a booming market; there is a positive perception about the gains in terms of academic results in the perspective of the students and directors; directors possess a critical opinion about the formal education system; this type of school support is viewed as an "anticipated and/or preventive support " for exams; there is a centrality of this type of support in the subjects of Mathematics and Portuguese, which seem to be the most popular subjects.

Keywords: school support, commercial private tutoring courses, competition, school success

Introdução

O fenómeno do *reforço escolar* (Brasil) ou das *explicações* (Portugal)⁴ conhece hoje uma implantação sem fronteiras, como mostra um dos nossos últimos trabalhos (COSTA; NETO-MENDES e VENTURA, 2013), sendo patente a sua presença expressiva em praticamente todos os continentes e muitas subregiões (BRAY, 1999; DAVIES e AURINI, 2006; BAKER et al. 2001; BAKER e LETENDRE, 2005; BRAY e LYKINS, 2011; YANG, 2011; BRAY, 2011; BRAY, MAZAWI e SULTANA, 2013).

Este tipo de resposta educativa é organizado pela sociedade civil, geralmente de iniciativa privada (em língua inglesa é mesmo conhecido por *private tutoring* e em língua espanhola por *clases particulares*), sujeito a regulações próprias do mercado (oferta/procura), o que não significa em absoluto que a regulação estatal esteja ausente ou seja sempre ténue (COSTA, NETO-MENDES e VENTURA, 2008). O fenómeno do *reforço escolar* conhece uma multiplicidade assinalável de formas: da esfera *doméstica* (com a forma mais tradicional do “*explicador doméstico*”, de que fala Silveirinha (2007), saltamos cada vez mais para a resposta *empresarial*, em que aquele dá “[...] lugar ao centro de explicações, à empresa, ao grupo económico e às mais variadas situações de franchising que se multiplicam por milhares de centros espalhados por todo o mundo” (COSTA et al., 2008, p. 55). Sendo inequivocamente uma iniciativa do foro privado, movida geralmente por razões comerciais, na mais pura lógica de mercado, ela pode também assumir um carácter assistencialista, de serviço público, ou até mesmo a dimensão de política pública visando a democratização do acesso ao ensino médio e à universidade, como parece ser o caso, entre outros, do Estado do Piauí

⁴ Mattos (2007) revela que também no Rio de Janeiro as “explicadoras”, como são conhecidas, atuam como facilitadoras do sucesso escolar, na transmissão do capital cultural necessário ao sucesso na escola.

(BRITO, 2013). Em Portugal há também exemplos destas práticas, como é o caso de alguns municípios que oferecem apoios educativos deste tipo (NETO-MENDES, 2014), procurando assim ultrapassar o efeito excludente que os preços praticados pela oferta comercial podem ter, nomeadamente para populações desfavorecidas.

Podemos interrogar-nos sobre esta relação complexa entre a oferta e a procura deste tipo de apoios educativos extra escolares pagos, podemos até reconhecer que as razões que movem estudantes e respetivas famílias para a adesão a este tipo de consumos podem ser contraditórias tal é a diversidade de situações e contextos – rural/urbano; escola pública/escola privada; alunos ‘excelentes’/alunos com historial de fracasso; etc. (COSTA, NETO-MENDES e VENTURA, 2008). Mas há uma afirmação que parece reunir um consenso alargado: quem procura o *reforço escolar* ou *explicações*, qualquer que seja a modalidade escolhida ou disponível, fá-lo porque reconhece vantagens na melhoria do desempenho escolar, o que pode traduzir-se na superação de um exame exigente com uma alta classificação e enfrentar depois a competição hiperseletiva por um lugar numa instituição de renome (colégio, universidade...) (COSTA, NETO-MENDES e VENTURA, 2008; COSTA, NETO-MENDES e VENTURA, 2013; BACCHETTO, 2003; SANTOS, 2004; WHITAKER e FIAMENGUE, 2001).

Neste artigo centraremos a nossa atenção sobre os apoios educativos do primeiro tipo, isto é, aqueles que têm uma natureza assumidamente mercantilizada, como é o caso dos *cursinhos comerciais*, deixando de lado os *cursinhos populares* ou *comunitários*, como são conhecidos no Brasil aqueles que atendem estudantes com baixo nível socioeconómico, geralmente gratuitos ou cobrando aos alunos uma quantia simbólica, podendo ser realizados por movimentos populares e instituições do terceiro sector (CASTRO, 2005). A não inclusão neste texto dos *cursinhos populares* não se explica pelo seu eventual interesse nulo para a investigação mas antes por uma imperiosa necessidade de delimitação do objeto de estudo.

Os *cursinhos* de que falamos parecem ter a sua origem e desenvolvimento associados à preparação para o *vestibular* (GUIMARÃES, 1984), daí serem comumente designados de *cursinhos pré-vestibulares* ou simplesmente *cursinhos*. De acordo com Bacchetto (2003), a proliferação dos *cursinhos pré-vestibulares* ocorreu por volta das décadas de 60 e 70 e muitos tornaram-se grandes empresas educacionais, como universidades, franquias de escolas de ensino médio e mesmo fornecedores de material educativo para este nível.

A investigação disponível assinala também vantagens relacionadas com a frequência dos *cursinhos* no Brasil. Whitaker e Fiamengue (2001), analisando dados sobre o desempenho no vestibular de candidatos provenientes tanto da rede pública quanto das escolas privadas, constataram que nos dois casos o *cursinho pré-vestibular* se revela, quase sempre, necessário para a aprovação no exame, denominando tal facto de “efeito cursinho”. Este “efeito” é, aliás, explorado *comercialmente* pelos gestores das empresas que se dedicam a esta atividade, procurando capitalizar a “liderança em aprovações” para atrair novos clientes, como se pode constatar com um dos exemplos recolhidos: “Mais uma vez o curso [...] é líder em aprovação no concurso de admissão do Colégio Militar de Brasília. Todos os primeiros lugares são nossos!” (site do centro B4).

A realização do nosso trabalho de investigação em 2012 (GOUVEIA, 2012) insere-se nesta busca por uma maior compreensão do mercado do *reforço escolar* no Brasil, perspetivando os *cursinhos comerciais* como uma janela privilegiada para este conhecimento.

É neste quadro de análise, que patenteia o interesse académico desta problemática mas também a sua relevância social, que se situa a presente investigação que procura dar conta de alguns aspetos relativos às empresas de *reforço escolar* em Brasília. Nesta abordagem exploratória são quatro os principais objetivos: i) caracterizar a oferta de explicações em 5 *cursinhos comerciais* da cidade de Brasília; ii) identificar as principais diferenças e semelhanças entre os 5 *cursinhos comerciais* analisados; iii) conhecer as

razões que motivam os alunos a procurar estes *cursinhos comerciais* na perspectiva de gestores e explicandos; iv) conhecer os diferentes impactos que estes *cursinhos comerciais* poderão ter para os alunos que a eles recorrem, na perspectiva de gestores e explicandos. Procuraremos ainda cruzar o conhecimento produzido sobre o contexto próprio da capital federal com outros estudos, mostrando as vantagens que a abordagem comparativa, ainda que limitada, pode proporcionar.

1. Opções metodológicas

Para alcançarmos os objetivos da nossa pesquisa, adotamos uma metodologia do tipo mista, com recurso ao estudo de casos múltiplos⁵, no sentido de melhor compreendermos a oferta e a procura dos *cursinhos comerciais* na cidade de Brasília.

Numa primeira fase do trabalho empírico, procedemos ao inventário das empresas com sede na cidade de Brasília cuja oferta de *cursinhos comerciais* estivesse disponível na internet. O principal objetivo desta pesquisa foi tentar obter uma “*vista panorâmica*” do método de funcionamento e atuação destes centros. Foram 17 os *cursinhos comerciais* identificados na Web a atuarem na cidade de Brasília, mas em relação a 2 (embora existissem várias referências em diretórios de empresas) não foi possível aceder à sua página na internet.

Considerando o número de *cursinhos comerciais* existentes na cidade de Brasília, selecionamos 5 centros. Estas empresas foram selecionadas, após uma primeira consulta através da Internet, em função da dimensão e da diversidade das suas características e, naturalmente, da disponibilidade manifestada para participar na pesquisa. Escolhemos 5 centros para termos a

⁵ De acordo com Yin, a utilização do método de estudo de casos múltiplos é vantajosa em comparação com os projetos de caso único: “[...] mesmo que você possa fazer um estudo de caso de ‘dois casos’, suas chances de realizar um bom estudo de caso serão melhores do que com o uso do projeto de caso único [...] os estudos de caso podem cobrir casos múltiplos e, então, tirar um conjunto único de conclusões de “cross-case” (cruzamento de dados)» (2010, p. 42).

oportunidade de eventualmente comparar o conjunto de dados obtidos em cada um, identificando eventuais semelhanças e diferenças. Neste universo foram entrevistados os 5 gestores destes cursinhos comerciais e inquiridos, através de inquéritos por questionário, cerca de 129 alunos/explicandos que frequentavam estas empresas.

O trabalho de campo foi realizado em Setembro de 2011 e as informações aqui apresentadas reportam-se a esta data. A escolha da cidade de Brasília obedeceu ao plano de pesquisas realizadas no âmbito do Projeto Xplika, atrás referenciado, e que contemplava 5 cidades capitais⁶.

2. A oferta de reforço escolar na cidade de Brasília

Levantamento da oferta na Internet de *cursinhos comerciais* a operar na cidade de Brasília

O levantamento da informação disponível na Internet dos 15 *cursinhos comerciais* a operar na cidade de Brasília permitiu-nos analisar cada um dos seguintes elementos:

- Identificar *cursinhos comerciais* a operar em Brasília;
- Caracterizar os *cursinhos* (locais, nacionais ou multinacionais);
- Conhecer o número de estudantes atendidos em cada centro;
- Conhecer o número de explicadores;
- Conhecer o preço/hora das aulas de *reforço escolar*;
- Identificar as principais áreas de atividade de cada um dos centros;

⁶ Trata-se do projeto “Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais” (PTDC/CPE-CED/104674/2008). Inicialmente previa abarcar as cidades de Lisboa, Paris, Brasília, Seul e Otava, mas numa fase posterior a capital francesa foi substituída por Maputo, a capital de Moçambique (COSTA, NETO-MENDES e VENTURA, 2013).

- Identificar o método de ensino-aprendizagem que cada centro adota;
- Perceber se estes centros têm um programa próprio ou se seguem o da escola.

A maioria destes 15 centros são locais e alguns têm centros franchisados a operar em várias localidades do Distrito Federal. Apenas um dos centros encontrados é um *franchising* de uma multinacional com cerca de vinte e cinco mil unidades em todo o mundo. Não é tarefa fácil encontrar informação nas páginas *web* sobre o número de estudantes atendidos em cada centro, apenas 3 dos 15 centros têm esta informação disponível. Tivemos a mesma dificuldade em conhecer o número de explicadores que colaboram com cada centro, informação esta apenas disponível num único centro. Outro entrave foi conseguir identificar o preço/hora das aulas de *reforço escolar*, disponível apenas em 4 dos 15 centros analisados. Há no entanto algumas informações encontradas simultaneamente nos 15 centros analisados: as principais áreas de atividade e o método de ensino-aprendizagem adotado. De facto estas são informações que os centros privilegiam na sua página de apresentação, funcionando como um “cartão-de-visita” para o visitante cibernético, encontrando-se ao longo da primeira página ou perfeitamente identificáveis num primeiro olhar. Numa primeira análise dos diferentes métodos de ensino-aprendizagem que cada centro adota, foi-nos possível concluir que estes centros não têm um programa próprio e que seguem o currículo da escola. No entanto, as estratégias e as técnicas utilizadas neste processo podem ser a chave diferenciadora entre o sistema de ensino formal e este “sistema paralelo”, sendo apregoadas como a chave de sucesso de cada uma das empresas analisadas e funcionando também como fator diferenciador entre cada um dos *cursinhos comerciais*.

Caracterização global dos 5 *cursinhos comerciais* de Brasília

Em Brasília os 5 centros analisados (doravante identificados por B1, B2, B3, B4 e B5) apresentam diversas semelhanças, sobretudo ao nível dos serviços e atividades que oferecem, mas divergem nos níveis de escolaridade para os quais se orientam⁷. O centro B1 faz parte de um dos maiores grupos educacionais do Distrito Federal e assume um modelo de *franchising*, embora os restantes sete centros que integram essa rede se encontrem localizados na região metropolitana de Brasília. Os serviços oferecidos aos cerca de 5000 alunos, na totalidade dos sete centros, são essencialmente de preparação dos alunos para o Pré-Vestibular e para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) (os modos mais comuns de acesso ao ensino superior brasileiro) e em regime de “monitoria”⁸ para todas as disciplinas, durante o ensino médio. Funciona das 07,40h às 23,00h. O centro B2 encontra-se associado a um colégio, com o principal objetivo de combater a evasão dos alunos para outros cursinhos comerciais que podem revelar-se concorrentes do colégio. Numa lógica de verticalização da oferta e de satisfação das necessidades dos seus clientes, o colégio oferece nas suas instalações a prestação de serviço educativo de *reforço escolar* que anteriormente era oferecida por outros provedores fora do colégio. Os serviços oferecidos aos seus 280 alunos são os chamados “3 pilares”⁹: plantões, monitorias (volante – drive through – e fixa) e orientação psicopedagógica. O pagamento está diluído na mensalidade do colégio, podendo funcionar das 08,00h às 21,00h. Os responsáveis vêm este serviço como um investimento, como uma forma de fidelizar a clientela e como um instrumento ao serviço da melhoria das aprendizagens e dos resultados dos

⁷ No trabalho desenvolvido por Gouveia (2012, p. 77-81) poderá encontrar uma análise mais pormenorizada destes dados.

⁸ Conforme nos referiu a diretora: “E aí o aluno tem disponível para ele das 9 da manhã até às 9 da noite uma sala com monitoria realizada por alunos que não são formados mas que dão aulas particulares. Então, fazem mini aulas. Dão aulas num quadro e tiram dúvidas individualmente” (Entrevista à diretora do centro B1).

⁹ “O plantão tem um caráter de aula. Claro que existe um objetivo que pode ser ou de nivelar os alunos ou de aprofundar um determinado conteúdo. Dependendo da proposta do plantão, se é básico, se é avançado. A monitoria acaba sendo um trabalho mais individual. Então a monitoria, [...] a gente chama de *drive-through* [...], temos a volante e a fixa. Porque era uma monitoria rápida. O aluno chega e pergunta o que é isso e isso aqui [...]; E existe o aspeto mais profissional também dessa motivação realizada pela nossa orientação psicopedagógica com 3 psicólogos” (Entrevista ao diretor do centro B2).

alunos. O B3 é um centro franchisado de uma multinacional que tem extensa rede internacional. Funciona quase todos os dias úteis (exceto quarta-feira), das 08,00h às 12,00h e das 15,00h às 18,00h. Este centro oferece sobretudo cursinhos de Português e Matemática aos seus 34 alunos de todos os anos, inclusive alguns que frequentam o ensino superior. O centro B4 é também franchisado, com cerca de 300 alunos. Funciona quase todos os dias (exceto ao domingo), de manhã à noite. Oferece atividades de “reforço escolar”, “aulas particulares” e “cursinhos”, essencialmente a alunos do ensino fundamental e médio. O centro B5 já pertenceu a uma multinacional franchisada, mas encontra-se atualmente sob gerência autónoma. Funciona todos os dias úteis das 08,00h às 19,00h. Oferece aos seus 40 alunos “acompanhamento” e “reforço escolar” em todos os anos de escolaridade e a todas as disciplinas, até ao ensino médio, e a Matemática, até ao ensino superior, durante todo o ano letivo¹⁰.

De facto, a Matemática é a disciplina mais procurada pelos alunos que frequentam os *cursinhos comerciais* e conseqüentemente uma disciplina a que todos os *cursinhos comerciais* oferecem *reforço escolar*. A constatação de ser a Matemática a disciplina que mais faz movimentar o mercado do *reforço escolar* não é um exclusivo da realidade brasileira ou da sua capital. Também em Portugal se verifica fenómeno idêntico, como podemos constatar nos estudos de Silveirinha (2007), Sá e Antunes (2007), Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008), Bento (2009). Esta é, aliás, uma regularidade global, como atesta a vasta literatura existente (SILOVA e KAZIMZADE, 2006; HUSREMOVIC e TRBIC, 2006; BRAY, 2011; BRAY e LYKINS, 2012). A maioria dos centros em Brasília não se limita, contudo, a oferecer apenas apoio a uma disciplina e os alunos tendem a frequentar mais do que um apoio. Na análise que efetuamos aos 5 *cursinhos comerciais* em Brasília, apenas um (B3) se dedica

¹⁰ O diretor do centro B5 diferenciou os conceitos de “acompanhamento” e “reforço escolar”: “Acompanhamento escolar é uma metodologia mais diária, o aluno vem mais vezes na semana e a gente ajuda a fazer a lição de casa. Então, acompanha-se as necessidades que ele tem durante a semana para todas as disciplinas. E o reforço é específico para trabalhar [...] especificamente aquele conteúdo focalizado.”

exclusivamente a duas matérias, Português e Matemática, coincidentemente aquelas a que os alunos da amostra dizem ter mais dificuldades.

Uma das questões que pretendíamos igualmente identificar nesta investigação era a concepção e a prática pedagógicas desenvolvidas nestes centros, em particular, saber se estávamos em presença de empresas “coladas” à escola e que “reforçam” o “escolar” ou se havia sinais (nos discursos) de que começavam a recusar essa colagem e a afirmar-se como alternativos ao modelo formal/escolar de ensino, i.e, com currículos e metodologias de ensino-aprendizagem alternativos. Nos 5 centros analisados a noção de alternativa à escola não aparece visível, sendo que todos os centros se assumem como centros que oferecem *reforço escolar* da forma tradicional, como uma “sombra” da escola¹¹.

3. Os intervenientes no estudo: gestores e explicandos dos 5 *cursinhos comerciais*

O nosso estudo permitiu-nos traçar um perfil-tipo do diretor dos centros: maioritariamente do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos, com habilitações académicas superiores. São profissionais de áreas tão diversas como a Psicologia, o Ensino, passando pela área de Gestão de Recursos Humanos, o que, segundo os inquiridos, representa uma mais-valia para a direção dos centros. Os gestores dos 5 *cursinhos comerciais* analisados ocupam na sua maioria simultaneamente a função de gestores e de explicadores (de todas as matérias e de todos os níveis de ensino que o seu centro oferece) do centro, do qual são maioritariamente proprietários. Entre uma e outra função os gestores preferem dedicar a maior parte do seu tempo ao trabalho direto com os alunos.

¹¹ Adaptamos aqui a expressão cunhada por Mark Bray (1999) ao referir-se ao *reforço escolar/explicações* como “sistema educativo na sombra” (*shadow education system*).

Apesar de a procura de explicações ser um fenómeno transversal aos diferentes níveis de ensino, mais de 80% dos alunos inquiridos encontram-se sobretudo a frequentar o ensino fundamental e médio. Muitos destes alunos pagam mensalidades pelo serviço de *cursinhos comerciais* que podem chegar aos 500/600 Reais por mês. Este facto, aliado ao nível académico superior da maioria (70%) dos pais dos alunos e às profissões que exercem, sobretudo em cargos da administração pública, sugerem que estes alunos proveem de estratos socioeconómicos médios e altos (GOUVEIA, 2012, p. 93-96).

4. Os principais motivos por que os alunos frequentam os *cursinhos comerciais*

Em Brasília, nos centros estudados, as atividades de *reforço escolar* apresentam uma grande procura, especialmente nos anos que antecedem o Pré-vestibular. Os centros B1 e B2 referem que é no 3º ano do Ensino Médio que se regista a maior procura da preparação para o Pré-vestibular. O centro B1 acrescenta ainda que se envolve muito na preparação para os concursos para o funcionalismo público, banca e forças armadas. Contudo, esta constatação não se pode generalizar pois relativamente aos restantes centros os diretores indicaram também como procura dominante os anos e níveis de ensino em que o exame não surge como objetivo imediato. Parece haver aqui, no caso específico destes centros, uma intenção de preparação progressiva dos alunos para os exames e/ou concursos (como os de acesso ao Colégio Militar de Brasília)¹², mas de acordo com uma decisão antecipada,

¹² Na cidade de Brasília, para além dos exames de entrada nas Universidades, muitos alunos (alguns deles filhos de militares que estão destacados na cidade) começam desde cedo (6º ano) a prepararem-se para entrar em colégios de maior prestígio como é o caso do Colégio Militar de Brasília (CMB). “A missão dos Colégios Militares é ministrar a educação básica, nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e no ensino médio. O ensino no CMB é realizado em consonância com a legislação federal de educação e obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, em especial às normas e diretrizes do Departamento de Ensino e Cultura do Exército Brasileiro, órgão gestor da linha de ensino do Exército.” Informação disponível em: <http://www.cmb.ensino.eb.br/index.php/informacoes-uteis-sobre-o-cmb/missao-colegio-militar-de-brasilia>. Consulta realizada em 08-05-2014.

reforçando desde cedo os conhecimentos que vão adquirindo no ensino regular e não apenas um investimento nos anos e/ou momentos que antecedem os exames, reforçando a ideia de *“reforço antecipado e/ou preventivo”*(JUCÁ, 2004, p. 57).

Em relação aos motivos que poderão estar na origem do recurso, por parte dos alunos, aos *cursinhos comerciais*, os 5 gestores dos centros analisados foram unânimes a apontar como principal causa a falta da qualidade do ensino público, apontando 3 razões principais:

- i) *A existência de deficiências de base*: “Pela desfasagem que existe no ensino público. A gente trabalha muito com o aluno da escola pública, então lá está deixando muito a desejar. [...] Portanto, no fundo, eles vêm para aqui porque têm deficiências de base, conteúdos que era suposto terem aprendido e que não aprenderam, não dominam” (B1); “Muitos pais colocam os filhos em reforço porque consideram que o ensino geral, tanto na área de ensino particular, apresenta muitas falhas” (B4); “A base está mal formada. Se perde a base não consegue acompanhar hoje. [...] A questão de eles serem mal alfabetizados sempre criaram o hábito de eles não fazerem uma leitura, uma síntese, compromete todo o ensino” (B5);
- ii) *O reforço dos conhecimentos adquiridos na escola*: “Aprimorar o conhecimento em cada uma destas matérias. O uso em cada uma delas e para poder melhorar na escola. Para ter sucesso escolar com mais êxito, mais escolaridade” (B3);
- iii) *A falta de hábitos de estudo autônomo e a dependência do apoio*: “Eu acho que eles buscam muito porque eles não conseguiram criar uma

metodologia em aprendizagem. Eles criaram uma dependência de fazer sempre o acompanhamento com alguém. Eles não sabem estudar sozinhos, por isso é que eles vêm. Os pais também não sabem ensinar o filho a estudar. Eles não sabem utilizar essa ferramenta ainda” (B5).

As opiniões dos diretores dos centros devem ser contextualizadas e a sua compreensão não pode ignorar a natureza concorrencial da atividade comercial a que se dedicam. A ideia da “deficiência” ou da “crise” da escola pública sublinha não só a legitimidade do *reforço escolar* mas também a sua necessidade, dando ênfase em simultâneo à sua natureza de ‘serviço público’. Em trabalho anterior tivemos a oportunidade de contestar este argumentário relativamente à atividade das explicações em Portugal (COSTA, NETO-MENDES e VENTURA, 2008, p. 147-159), mostrando nomeadamente que é redutora a ideia de que a elevada procura se deve à qualidade deficiente da escola pública. Cremos que será idêntica a situação em Brasília, não podendo negligenciar-se o fator potenciador da procura que pode assumir a existência de um exame ou concurso altamente seletivo. Por outro lado, impõe-se averiguar se a procura de reforço escolar em Brasília é exclusiva dos alunos da escola pública, passando os alunos da escola privada ao lado deste fenómeno. Há indícios de que efetivamente assim não é, como decorre do facto de um dos centros analisados (B2) estar associado a um importante colégio privado, sendo mesmo a sua criação justificada pelo respetivo diretor como tentativa de evitar a evasão dos alunos do colégio para instituições concorrentes.

Para além da opinião dos gestores dos 5 centros analisados, inquirimos também os alunos sobre as razões que justificavam a frequência de *cursinhos comerciais*. Em baixo, podemos ver a tabela 1 que agrupa os dados recolhidos:

Tabela 1: Motivos que justificam o recurso a *cursinhos comerciais*

	1	2	3	4	5	Total
B1	16,67%	8,33%	41,67%	16,67%	16,67%	100,00%
B2	20,83%	12,50%	45,83%	12,50%	8,33%	100,00%
B3	28,57%	0,00%	14,29%	0,00%	57,14%	100,00%
B4a¹³	8,70%	4,35%	17,39%	43,48%	26,09%	100,00%
B4b	3,70%	0,00%	0,00%	29,63%	66,67%	100,00%
B5	55,56%	11,11%	11,11%	0,00%	22,22%	100,00%
Total	17,46%	7,14%	26,19%	20,63%	28,57%	100,00%

Legenda: 1 - “Resultados negativos às disciplinas em que recorreu a apoio pedagógico/cursinhos”; 2 - “Resultados positivos, embora muito baixos, às disciplinas em que recorreu a apoio pedagógico/cursinhos”; 3 - “Resultados positivos médios, embora não suficientes para garantir o acesso à universidade”; 4 - “Resultados positivos elevados, embora não suficientes para entrar no curso desejado”; 5 - “Outro motivo”.

A categoria com mais respostas nos centros B1 e B2 é a categoria 3 com 41,67% e 45,83% de respostas, respectivamente. Esta preocupação dos alunos aparece expressa em outros estudos como o de Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008). Quando estes autores questionaram os alunos sobre as razões que os levariam a frequentar as explicações a opção mais popular foi: “obter média que lhe permita ingressar no curso de preferência do ensino superior”. Também no trabalho de Silveirinha (2007, p.189), os alunos consideraram como principal fator que justifica o recurso a este tipo de apoio “obter notas altas”.

Dado o número reduzido dos respondentes nos centros B3 e B5, é difícil fazermos uma leitura da distribuição das respostas, embora 55,56% dos

¹³ No centro B4 os alunos que responderam ao questionário dividem-se em dois grupos homogêneos distintos, daí que tenhamos considerado importante dividir este centro em B4a e B4b nas nossas análises, dadas as seguintes características: B4a – alunos com idades entre os 10 e os 11 anos, maioritariamente no 5º ano do ensino fundamental, procurando sobretudo a preparação para o concurso para o 6º ano do ensino fundamental do Colégio Militar de Brasília; B4b – alunos com idades entre os 13 e os 17 anos, maioritariamente no último ano de ensino fundamental (9º), procurando sobretudo a preparação para o concurso do 1º ano do ensino médio do Colégio Militar de Brasília (ou similares).

alunos do centro B5 assegurem que a frequência dos *cursinhos comerciais* se deve a “resultados negativos”.

A categoria 5 concentra o maior número de respostas do total dos inquiridos (28,57%). No centro B4b 66,67% dos alunos assinalaram esta opção. Embora dispersas e com justificações diversas, as respostas incluídas nesta categoria podem resumir-se na expressão “Melhor preparação para concursos/Ingresso no Colégio Militar de Brasília” como principal justificação para o recurso a *cursinhos comerciais*.

Quando cruzamos a opinião de gestores e alunos todas as razões parecem apontar para um mesmo caminho: os estudantes procuram este tipo de apoio extraescolar sobretudo para melhorar os resultados obtidos no sistema formal de ensino e como garantia de melhor preparação em concursos de ingresso no curso e/ou universidade pretendida. No entanto, esta procura parece estar de certa forma interligada com momentos marcantes no sistema de ensino, como os exames e a sua aprovação (SANTOS, 2004), confirmando também a nossa análise os dados presentes nos estudos de LeTendre, Rohlen e Zeng (1998), Ireson e Rushforth (2004) e Lynch e Moran (2006) sobre a relação do *reforço escolar/explicações* com os exames.

5. Impactos do recurso aos *cursinhos comerciais* no desempenho escolar e no sucesso académico dos alunos

Quando questionados sobre o impacto que o recurso a este tipo de centros pode ter para os alunos que os frequentam, os gestores fizeram questão de enaltecer sobretudo as vantagens, o que está alinhado com o que seria expectável pois ninguém esperaria ouvir da boca dos responsáveis pelos centros a confissão da sua inutilidade. Agrupamos as respostas obtidas em 4 subcategorias: i) Ensino mais individualizado; ii) Aumento da autoestima; iii) Resultados escolares e competências; iv) e Método de estudo. As respostas dadas pelos gestores dos centros B2, B3 e B5 foram integradas nas

subcategorias de análise “Aumento de autoestima” e “Resultados escolares e competências”; o diretor do centro B4 referiu-se primordialmente à subcategoria “Aumento de autoestima” e o do centro B3 ao “Método de estudo”. Sobre o centro B1, não podemos agrupar a resposta dada pela entrevistada em nenhuma subcategoria pois esta diz apenas que o impacto é positivo, não especificando nenhuma dimensão em concreto.

Também os alunos foram inquiridos sobre esta questão. A maioria refere sobretudo os aspetos positivos que o recurso aos cursinhos comerciais tem no seu desempenho académico.

Tabela 2: Impactos do *reforço escolar* no desempenho académico dos alunos

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
Hábitos de estudo	61,79%	33,33%	1,63%	2,44%	0,81%
Aumento da autoconfiança	39,34%	45,90%	9,02%	4,10%	1,64%
Superar as dificuldades	30,51%	33,05%	27,97%	5,93%	2,54%
Obter melhores resultados	49,14%	31,90%	13,79%	5,17%	0,00%
Sem diferenças	1,69%	2,54%	11,02%	27,12%	57,63%
Resultados negativos	0,83%	2,50%	10,83%	28,33%	57,50%

Como podemos analisar na tabela 2, as 4 primeiras categorias e que fazem referência a impactos positivos do *reforço escolar* no desempenho académico dos alunos são as mais selecionadas pelos inquiridos: 61,79% do total da amostra “concorda totalmente” com a afirmação de que o *reforço escolar* “contribuiu para desenvolver novos hábitos de estudo”; 45,90% refere que “concorda” com a afirmação de que o *reforço escolar* “contribuiu para aumentar a sua autoconfiança”; 33,05% “concorda” que o recurso ao *reforço escolar* permitiu “superar as dificuldades que estiveram na origem da sua decisão de se inscrever no apoio pedagógico/cursinhos”; e 49,14% “concorda

totalmente” com a afirmação de que o recurso ao *reforço escolar* permitiu “obter os resultados necessários para ter chances de entrar no curso superior que pretende”.

A nossa pesquisa revela que tanto os alunos como os gestores apenas assinalaram os aspectos positivos proporcionados pelo recurso aos *cursinhos comerciais*, sendo que as categorias consideradas mais negativas (“Não se verificaram quaisquer diferenças” e “O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos”) apresentam valores muito baixos quando comparados com os restantes. Deste modo, o recurso aos *cursinhos comerciais* é encarado por gestores e alunos como uma estratégia compensadora, com a qual todos beneficiam, ideia esta já presente no estudo realizado por Silveirinha em Portugal: “[...] as explicações podem ser positivas. Garantem a aquisição de mais conhecimentos contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo e da própria sociedade. Podem também ajudar as crianças com mais dificuldades a conseguir formas e métodos de estudo” (2007, p. 81).

Considerações Finais

A competição crescente em educação – ambiente promovido, em grande medida, pela busca a que se entregam estudantes e respetivas famílias pelos melhores resultados escolares e pela conquista de lugares nas universidades e nos cursos de maior prestígio – gera um clima propício ao aparecimento de respostas educativas do tipo *reforço escolar*. A importância atribuída pelas famílias à educação, o mundo competitivo em que vivemos, as críticas à forma tradicional escolar, são fatores apontados como sendo responsáveis pelo crescimento exponencial de muitas empresas que veem nesta atividade um negócio lucrativo. Este é o tema central deste artigo em que se propõe a análise de algumas das principais dimensões dos *cursinhos comerciais*.

Em Brasília, os 5 *cursinhos comerciais* analisados apresentam diversas semelhanças, sobretudo ao nível dos serviços e atividades que oferecem, mas divergem sobretudo nos níveis de escolaridade para os quais se orientam.

Através da pesquisa realizada na internet e das informações recolhidas pelas entrevistas realizadas aos gestores dos centros é notória a crescente expansão deste mercado e a aposta por parte das famílias neste tipo de oferta educativa, na expectativa de proporcionar aos seus filhos meios de melhorar o seu desempenho escolar com vista à conquista de diversas vantagens académicas e sociais.

A Matemática é a disciplina mais procurada pelos alunos que frequentam este tipo de centros e conseqüentemente uma disciplina incluída em todos os 'menus' dos *cursinhos comerciais* estudados no Distrito Federal. Efetivamente, as matérias das áreas das ciências continuam a ser nomeadas como aquelas onde os estudantes apresentam mais dificuldades, apenas precedidas da disciplina de Português, um dado que deverá merecer uma análise mais cuidada noutra oportunidade. Uma primeira justificação para o facto de o Português ser também uma disciplina muito procurada no âmbito do *reforço escolar* foi-nos dada por alguns dos gestores entrevistados: o Português estará na base do insucesso em outras matérias, como por exemplo a Matemática, pois os alunos não compreendem o que está escrito, não conseguem interpretar os problemas e dificilmente vão conseguir executar com sucesso os exercícios pretendidos.

Os *cursinhos comerciais* são entendidos pelos seus proprietários como um serviço prestado às famílias de modo a superar as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar ou contribuir para um desempenho melhorado e aumento da autoestima dos alunos. De facto, foi-nos possível verificar, através das entrevistas efetuadas, que os gestores destas empresas têm uma visão crítica do tipo de ensino realizado pela escola formal (pública e privada, mas sobretudo a primeira), segundo eles não suficientemente qualificado, daí a necessidade da sua intervenção e da existência deste tipo de empresas – *cursinhos comerciais* – para colmatar essas lacunas. Mas, à semelhança dos

resultados a que chegou a investigação realizada noutros contextos, importa não ignorar o contributo da preparação para os exames (em particular de acesso ao ensino superior, com o *vestibular*, mas também em momentos anteriores, como acontece com o acesso ao Colégio Militar de Brasília) e da preparação para provas de concursos no âmbito da Administração Pública para o sucesso destas empresas. Esta ideia está presente não só no discurso dos gestores mas também no perfil dos alunos que frequentam cada um destes centros, pois todos têm o objetivo de ter sucesso num exame/concurso, embora esse momento não aconteça única e exclusivamente no ano em que essa frequência ocorre, daí que se sublinhe a ideia de que estes cursinhos comerciais praticam um “reforço antecipado e/ou preventivo” (JUCÁ, 2004, p. 57). Os alunos que procuram este tipo de apoio extraescolar são, frequentemente, alunos com resultados positivos que ambicionam melhorar a sua performance no sistema formal de ensino como forma de alcançar vantagens no acesso a formações e carreiras futuras. Esta constatação obriga a relativizar os discursos dos diretores que tendem a justificar a atividade das suas empresas com um pretense “défice de qualidade” das escolas regulares, nomeadamente as públicas.

Sobre o impacto que terá o recurso aos cursinhos comerciais em Brasília, gestores e alunos são perentórios a afirmar que este é manifestamente positivo, discordando de associações negativas. Não há referências à distorção do currículo da escola formal, à pressão extra que é colocada sobre os alunos, ao aprofundamento das desigualdades sociais e até à eventual promoção da corrupção do sistema educativo, efeitos identificados, por exemplo, pelo trabalho de Silova e Kazimzade (2006, p. 114).

Quando cruzamos a opinião de gestores e alunos sobre os motivos que podem estar na origem da procura deste tipo de serviços, todas as razões parecem apontar para um mesmo caminho: os estudantes procuram este tipo de apoio extraescolar sobretudo para melhorar os resultados obtidos no sistema formal de ensino como garantia de melhor preparação em concursos

e ingressos no curso e/ou universidade pretendida. Esta procura parece estar de certa forma interligada com momentos marcantes no sistema de ensino, como a realização dos exames e concursos e a correspondente aprovação. De facto, encontrámos registos de centros que utilizam o número e/ou a média de alunos aprovados nos mais conceituados exames e/ou concursos como publicidade para conquistar novos explicandos. É a assunção inequívoca da atividade do *reforço escolar* praticada pelos *cursinhos comerciais* como um instrumento de sua cada vez mais imprescindível na competição pelas mais valorizadas oportunidades educativas e sociais.

Os resultados apresentados neste artigo pretendem contribuir para um maior e mais completo conhecimento do fenómeno do *reforço escolar* na cidade de Brasília, mais especificamente de uma das suas modalidades mais populares, os *cursinhos comerciais*. Procurámos conhecer e problematizar os pontos de vista de gestores das empresas e de alunos sobre a procura e a oferta dos *cursinhos comerciais*. Ao mesmo tempo, esta é uma investigação que reconhece algumas especificidades na realidade brasiliense e também aspetos em que é possível identificar paralelismos com outros contextos. Estamos perante um fenómeno cada vez mais globalizado, com vantagens competitivas várias, como pudemos verificar, para os alunos que recorrem a este apoio extraescolar, sendo óbvias as questões e as preocupações – sociais, políticas, económicas, de justiça e equidade, de organização escolar, de gestão curricular e pedagógica, de qualidade e de avaliação educacional – que estes resultados suscitam.

Referências

BACCHETTO, João. *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): A luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior*. Tese de Mestrado, São Paulo, Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082003-114804/>. Acesso em 18.10.2011.

BAKER, David; AKIBA, Motoko; LETENDRE, Gerald, e WISEMAN, Alexander. Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and crossnational mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23, no. 1, pp. 1-17, 2001.

BAKER, David e LETENDRE, Gerald. *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford. Stanford: University Press, 2005.

BENTO, António. O fenômeno das explicações: políticas educativas, sucesso escolar e seus determinantes: um estudo exploratório na Região Autónoma da Madeira. In: L. Rodrigues e J. Brazão (Eds.), *Políticas educativas: Discursos e prática*. Funchal: Grafimadeira (ISBN: 978-989-95857-2-0), 2009, pp.311-324. Disponível em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/52/1/BentoExplicacoes.pdf>. Acesso em 15.12.2012.

BRAY, Mark. *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute for Educational Planning, vol.61, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118486e.pdf>. Acesso em 05.12.2012.

BRAY, Mark. *The challenge of shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Commission, 2011.

BRAY, M. e LYKINS, C. *Shadow Education. Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Manila: Asian Development Bank, 2012. Disponível em: http://www.fe.hku.hk/cerc/publications/monograph_no_9.htm. Acesso em 19.02.2013.

BRAY, Mark; MAZAWI, André e SULTANA, Ronald. (Eds.). *Private Tutoring across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam: Sense Publishers and Mediterranean Journal of Educational Studies, 2013. (ISBN: 978-94-6209-236-5).

BRITO, Mariano. *A Expansão do Ensino Médio e Acesso ao Ensino Superior como Política de Equidade. Uma abordagem centrada no cursinho popular e nos atores no Estado do Piauí - Brasil*. Tese de doutoramento, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.

CASTRO, Cloves. *Movimento de cursinhos populares: um movimento territorial?*. Laboratório de Políticas Públicas, Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais, Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, 2005.

Disponível em: <http://www.lppuerj.net/olped/documentos/1004.pdf>. Acesso em 20.10.2011.

COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre; NETO-MENDES, António e AZEVEDO, Sara. O mercado das explicações e o franchising. In: J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008, pp. 55-67.

COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António e VENTURA, Alexandre. As explicações: caracterização e dimensão internacional do fenómeno. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008, p.35-53.

COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António, e VENTURA, Alexandre. *Xplika Internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações*. Aveiro: UA Editora - Universidade de Aveiro, 2013.

DAVIES, Scott e AURINI, Janice. The franchising of private tutoring: a view from Canada. *Phi Delta Kappan*, vol. 88, no. 2, pp. 123-128, 2006. Disponível em: <http://content.epnet.com/ContentServer.asp?T=PeP=ANeK=22650538eEbscoContent=dGJyMNLe80Sep644yNfsOLCmrlCeprNSsqu4TbWWxWXSeContentCustomer=dGJyMPGpr0u2prZRuePfgex%2BEu3q64AeD=a9h>. Acesso em 10.12.2012.

GOUVEIA, Andreia. *Investimentos privados em educação: o caso dos cursinhos comerciais*. Dissertação de mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012.

GUIMARÃES, Sónia. *Como se faz a indústria do vestibular*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

HUSREMOVIC, Dzenana e TRBIC, Dzenana. Bosnia and Herzegovina. In ESP (ED.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring*. Budapest: education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, p. 143-167, 2006. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.10.2011.

IRESO, Judith e RUSHFORTH, Katie. *Mapping the nature and extent of private tutoring at transition points in education*. Paper presented at the British Educational Research Association conference, UMIST, Manchester, 2004. Disponível em: <http://www.ioe.ac.uk/schools/phd/excel/Mapping%20tutoring%20BERA.pdf>. Acesso em 07.12.2012.

JANG, Sunhwa. *The effects of after-school programs on students' achievement and shadow education expenditures*. P.h.d. thesis. Seoul: Department of Education, Graduate school of Seoul National University, 2011.

JUCÁ, Adelmir. *O computador como ferramenta para medição de atividades a distância de RE em matemática*. Dissertação de Mestrado, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2004.

LETENDRE, Gerald; ROHLEN, Thomas e ZENG, Kangmin. Merit or family background? Problems in research policy initiatives in Japan. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 20, no. 4, pp. 285-297, 1998. Acesso em: <http://epa.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/4/285>. Consulta realizada em 06.12.2012.

LYNCH, Kathleen e MORAN, Marie. Markets, schools and the convertibility of economic capital: the complex dynamics of class choice. *British Journal of Sociology of Education*, vol.27, no. 2, pp. 221-235, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01425690600556362>. Acesso em 06.12.2012.

MATTOS, Luiz. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, vol. 88, no. 218, pp. 140-156, 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/12/12>. Acesso em 9.11.2011.

NETO-MENDES, António. Comunicação intitulada "Municípios e políticas educativas locais: entre as competências prescritas pelo centro e as competências autónomas", apresentada no XXI Colóquio da Secção Portuguesa da Afirse – Educação, Economia e Território: o lugar da educação no desenvolvimento. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 30, 31 de janeiro e 1 de fevereiro de 2014.

SÁ, Virgínio e ANTUNES, Fátima. Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, no. 1, pp. 129-161, 2007. Acesso em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a06.pdf>. Consulta realizada em: 25.10.2011

SANTOS, Cristiano. *Identidade profissional do professor do "Cursinho Garra" de Goiânia*. Mestrado em Educação, Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2004. Disponível em: http://areia.ucg.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15. Acesso em 04.12.2012.

SILOVA, Iveta e KAZIMZADE, Elmina. Azerbaijan. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring*. Budapest: education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, p. 113-141, 2006. Acesso

em:

http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.10.2011.

SILVEIRINHA, Teresa. *O fenômeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12º ano em estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

WHITAKER, Dulce e FIAMENGUE, Elis. Ensino médio: Função do estado ou da empresa?. *Educação e Sociedade*, ano XXII, no. 75, pp. 200-232, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a11.pdf>. Acesso em 21.11.2011.

YIN, Robert. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (4ª Eds.). Bookman, Porto Alegre, 2010.



Avaliação das Políticas Linguísticas Implantadas no Brasil e os Programas de Mobilidade Acadêmica em Contexto de Internacionalização

Marina M.M.F. Souza¹

Resumo

O governo brasileiro tem intensificado as suas ações nos programas de mobilidade acadêmica, um exemplo é a criação do Programa Ciência sem Fronteiras, doravante CsF. Contudo, as políticas linguísticas vigentes no Brasil não estão considerando o demandado pela internacionalização das universidades. Neste artigo objetivamos refletir sobre a importância da necessidade de promoção do plurilinguismo nas escolas, bem como refletir sobre as propostas ligadas ao ensino de línguas estrangeiras brasileiras. Assim, concluímos que apesar de haver interesse estratégico e político ligado ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, há um paradoxo entre as requisições dos programas de mobilidade acadêmica e as políticas linguísticas implantadas nas redes de ensino de todo o Brasil, que privilegiam apenas duas línguas, o inglês e o espanhol.

Palavras-chave: Mobilidade acadêmica. Internacionalização. Políticas linguísticas.

Evaluation of Language Policies Implemented in Brazil and the Academic Mobility Programs in Context of Internationalization

Abstract

The Brazilian government has intensified its actions in the academic mobility programs, for instance, with the creation of the Science without Borders Program, henceforth SwB. However, the current language policies in Brazil are not taking into consideration what is demanded by the internationalization of

¹ Graduada em Letras. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense (UFF) e Coordenadora de Língua Francesa da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). marinammfs@yahoo.com.br
Recebimento: 05/09/2014 • Aceite: 12/11/2014

universities. In this article, we aim to explain not only the importance of the need to promote the multilingualism in schools, but also of a reflection about these politics. Therefore we come to the conclusion that although there is a political and strategic interest related to foreign language teaching in Brazil, there is also a paradox involving the requests of the academic mobility programs and the language policies implemented in the education networks throughout Brazil, which favor only two languages: English and Spanish.

Keywords: Academic mobility. Internationalization. Language policies.

As políticas linguísticas e a importância de sua avaliação

A prática da política linguística como uma maneira de gerenciar e de intervir em conflitos oriundos de diferentes línguas, ou como uma maneira de assinalar relações de poder por meio das línguas, sempre foi encontrada ao longo da história. No entanto, o termo que a denomina é relativamente novo no quadro dos estudos de linguagem. (CALVET, 1996, p.3)

A noção de política linguística não se dissocia da de planificação ou planejamento linguístico, apesar de se diferenciarem. Para Calvet (1999), enquanto a planificação linguística corresponde à aplicação prática da política estabelecida, ou seja, ao trabalho efetivo empregado na execução da mesma, a política linguística corresponde ao “conjunto de escolhas conscientes efetuadas no domínio das relações entre língua e vida social, e mais particularmente entre língua e vida nacional”, intervindo na situação das línguas (CALVET, 2002, p.145).

A distinção entre política linguística e planificação linguística nos auxilia a ponderar sobre as antigas e as atuais ações governamentais brasileiras no âmbito do ensino de Línguas Estrangeiras, doravante LE, que, gerando consequências positivas ou negativas, influenciam a sociedade e o sucesso da implementação de novas políticas, tais como as de mobilidade acadêmica.

Tendo em vista o investimento empregado na adoção de uma política oficializada, Cooper (1997) descreve a necessidade de avaliação do seu grau

de eficiência. Ele afirma que uma planificação linguística é constituída de quatro elementos:

a) gestão de uma inovação;

b) estratégias de marketing, envolvendo um produto (sua promoção, como técnica de persuasão, e seu preço, visto como um estímulo por meio de um panorama de benefícios);

c) instrumento para a aquisição e para a manutenção do poder;

d) adoção de decisões.

Tais aspectos englobam questões, tais como “quem adota o que?”, “quando?”, “onde?”, “por que?” e “como?”. Nesse âmbito, as perguntas explicitadas são de grande valor, pois a velocidade e a aceitação de uma determinada inovação depende da resposta a esses questionamentos (COOPER, 1997, p.75-77).

Assim, neste artigo, pretendemos explicitar o paradoxo existente entre as políticas para o ensino de LE e o que é demandado pelos programas de mobilidade acadêmica, apontando a falta de uma avaliação em políticas linguísticas que favoreça a implantação de políticas coerentes e complementares, bem como refletir sobre as legislações propostas para o ensino de LE, da perspectiva histórica à atualidade, no âmbito das políticas linguísticas educacionais brasileiras.

Os programas de mobilidade acadêmica e o surgimento de uma Incoerência

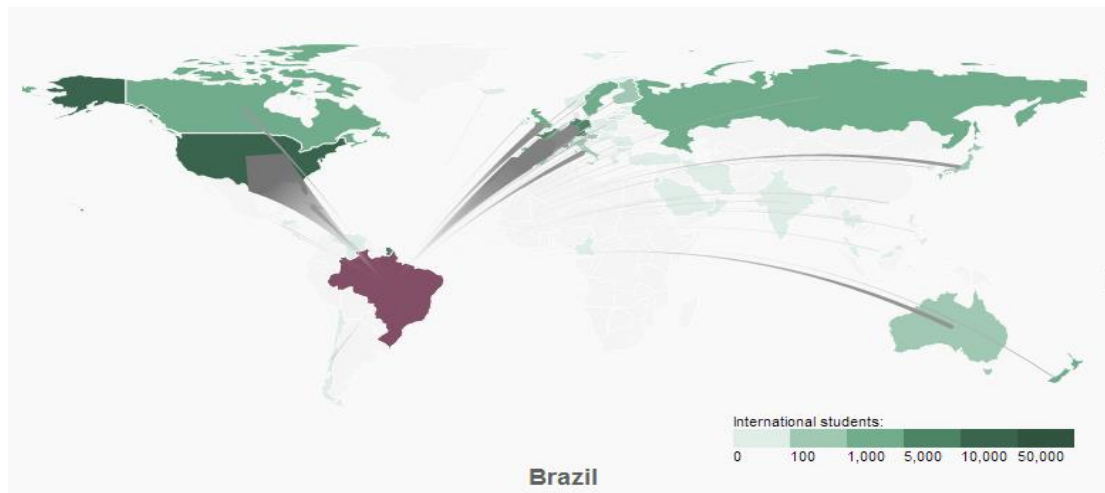
Pensando no atual contexto de internacionalização das universidades, percebe-se que, desde o ano de 2010, o Governo brasileiro vem intensificando suas ações nos programas de mobilidade acadêmica no exterior com a justificativa de melhorar o ensino e a pesquisa no país por meio de inúmeras parcerias com instituições dos mais diversos países.

Dentre os programas que preveem o intercâmbio de estudantes e pesquisadores brasileiros para instituições de ensino no mundo, destacamos o Programa Ciência sem Fronteiras, doravante Programa CsF, voltado em especial

para estudantes de graduação de áreas consideradas prioritárias pelo governo. Nesse programa, o governo prevê o oferecimento de 101.000 bolsas até 2015, com um investimento na marca de R\$ 3,2 bilhões de reais.

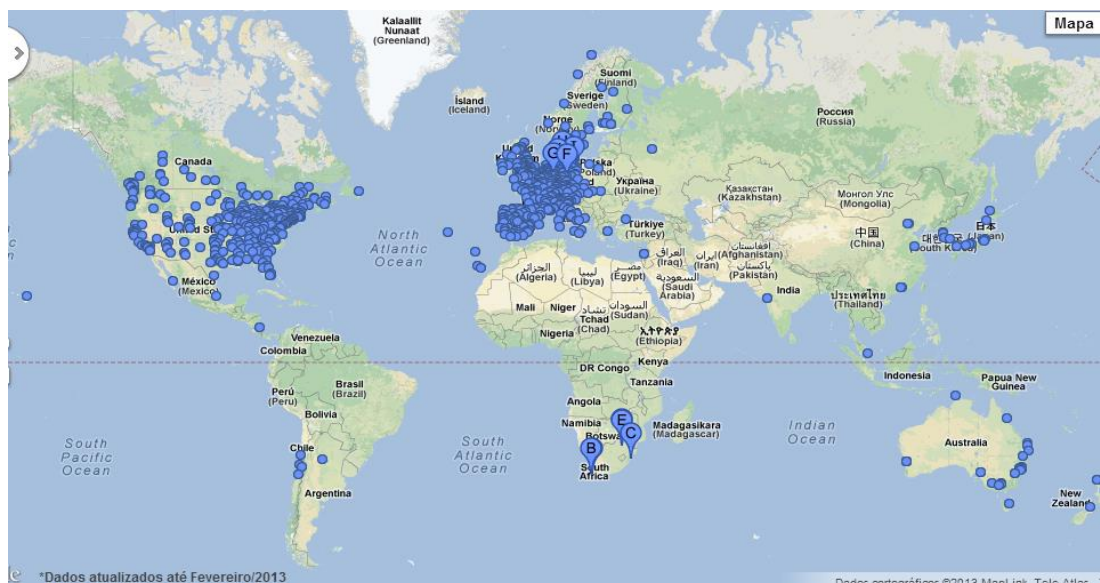
As bolsas estão destinadas a diferentes países, ou seja, diferentes LE. Assim, ilustro abaixo as estatísticas sobre a mobilidade internacional dos estudantes partindo do Brasil, realizadas pelo Instituto de Estatística da UNESCO, e os dados disponibilizados pelo programa CsF por meio de mapas.

Figura 1: Mapa demonstrativo do fluxo dos estudantes em mobilidade partindo do Brasil.



Fonte: Instituto de Estatística da UNESCO, 2013.

Figura 2: Mapa demonstrativo do fluxo dos estudantes em mobilidade partindo do Brasil.



Fonte: Ciência sem Fronteiras, 2013.

As estatísticas sobre a mobilidade internacional dos estudantes partindo do Brasil, realizadas pela UNESCO, e os dados disponibilizados pelo programa CsF apontam que os destinos dos estudantes no estrangeiro estão se diversificando. No entanto, no quadro de mobilidade acadêmica, os mapas apontam a tendência a certa centralização em países da América do Norte e da Europa e destacam a pouca mobilidade para países vizinhos da América Latina que fazem parte do MERCOSUL. Essa situação parece indicar certa incoerência com as políticas linguísticas educacionais para o ensino de LE, fundamentadas nas relações políticas com o bloco econômico citado.

Considerando esses dados, ressaltamos a importância das políticas educacionais que contemplem uma formação plurilíngue, e nos perguntamos:

Qual é o lugar da formação em LE nesse contexto?

Que Políticas Linguísticas respaldam o Programa CsF?

Qual é o impacto que tais leis geraram ou geram ao entrar em contato com as exigências ligadas às competências linguísticas cobradas pelos

programas de mobilidade acadêmica, em especial o Programa CsF destinado ao nível de graduação?

A fim de apontar uma resposta satisfatória, disserto agora sobre as políticas linguísticas implantadas no Brasil, de um ponto de vista histórico, mostrando como estas vêm influenciando a mobilidade estudantil atualmente.

Políticas linguísticas implantadas no Brasil

As políticas linguísticas para o ensino de línguas no Brasil podem ser subdivididas em dois grandes momentos históricos: antes e depois da Constituição de 1988. Optamos por essa divisão devido ao processo de redemocratização do país a partir dos anos de 1980. Essa redemocratização modificou o olhar do Brasil em relação aos países vizinhos da América do Sul e favoreceu a criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul).

Políticas linguísticas entre o período colonial e o período ditatorial

Leffa (1999) destaca que no período colonial, havia já, no Brasil, a preocupação com o ensino de línguas estrangeiras. Foram criadas as primeiras escolas, que passaram a ensinar não só o português como também línguas clássicas (grego e latim) e, mais tarde, línguas modernas (francês, inglês, alemão e italiano).

Esse autor salienta que com a fundação do Colégio Pedro II em 1837 e a reforma Couto Ferraz de 1855, as línguas estrangeiras ganharam maior destaque e passaram a ter um *status* semelhante ao das línguas clássicas.

O ensino de línguas clássicas e o ensino de línguas modernas eram pautados na análise gramatical e na tradução de textos. Já os aspectos curriculares, como a carga horária dedicada a cada disciplina, inclusive línguas estrangeiras, eram muitas vezes decididos pelas “congregações dos colégios”. Além desse fator, o desprestígio crescente da escola secundária contribuiu para

que o ensino de línguas estrangeiras entrasse em declínio, tendo a sua carga horária gradativamente reduzida.

Já na Primeira República, com a reforma de Fernando Lobo, entre os anos de 1892 e 1925 percebe-se uma redução ainda mais evidente com o desaparecimento do ensino de grego. O ensino de italiano, que era ofertado como facultativo, chegou a desaparecer da grade em certas escolas, e o inglês e o alemão passaram a ser oferecidos.

Com a reforma de 1931, a carga horária dedicada ao ensino do latim diminuiu, e o ensino das línguas estrangeiras modernas ganhou destaque com uma nova metodologia, o Método Direto, que previa o ensino voltado para aspectos ligados não só à gramática, mas também sociais, de caráter prático.

Ou seja, antes do ano citado, era privilegiado um ensino de línguas por meio de tradução e de estudos gramaticais. Com a reforma, o ensino passou a privilegiar competências, tais como: ouvir e falar, ler e escrever. O dicionário passou a ser pouco utilizado, e o ensino da gramática passou a ser realizado de forma indutiva (CHAGAS, 1979, p. 111).

A Reforma de Capanema, instituída em 1942, foi a que até os dias atuais deu mais crédito ao ensino de LE. Essa Reforma igualou todas as modalidades de ensino médio dividindo-o em dois ciclos, sendo que o segundo possuía duas ramificações, uma voltada para o estudo das línguas clássicas e modernas e a outra para o estudo das ciências.

Independentemente da ramificação seguida pelo aluno, todos deviam estudar línguas estrangeiras, como o latim, o francês, o inglês e o espanhol. Já a responsabilidade das decisões a serem tomadas sobre o ensino de línguas em âmbito nacional (metodologia empregada, carga horária a ser disponibilizada, línguas a serem ofertadas e o programa a ser seguido nas diferentes etapas escolares) ficou a cargo do Ministério de Educação, criado durante a reforma de 1931 (LEFFA, 1999, p. 9-12).

Zavala (2010) explicita que nessa época eram destinadas 35 horas-aula ao Ensino Instrumental do latim, do francês e do inglês, ou seja, 19,6% do currículo do Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, eram ensinados o

francês, o inglês e o espanhol que, em algumas escolas, passava a substituir o latim. O ensino das línguas alemã e italiana foi retirado, dado o contexto da II Guerra Mundial.

A pedido do então presidente Juscelino Kubitschek, em 1956, um projeto datado de 1958 foi redigido objetivando incluir a língua espanhola na grade curricular, no entanto foi rejeitado.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, em 1961, há a criação do Conselho Federal de Educação, que agora tinha o poder de decidir sobre o ensino de línguas. Houve então uma redução significativa no ensino de línguas (ocupação de menos de 2/3) e o latim foi retirado do currículo da maioria das escolas (LEFFA, 1999, p.12-13).

Nessa mesma época, o ensino das LE passou a fazer parte do núcleo complementar e a sua obrigatoriedade foi retirada, passando a ser de inteira responsabilidade dos Estados a opção de incluir ou não tal ensino aos currículos da escola. As LE passaram a pertencer a um núcleo complementar (ZAVALA, 2010, p.2).

A LDB de 1971, enfatizando a formação profissional do aluno, reduziu um ano do tempo de escolaridade. Esses e outros aspectos geraram uma redução ainda maior do ensino de línguas. Algumas escolas passaram a oferecer essa disciplina durante o período de um ano, sendo esta não mais do que uma hora semanal, e outras simplesmente pararam de oferecer esse tipo de instrução (LEFFA, 1999, p.13-14).

Esse período corresponde à implementação do acordo MEC-USAID, estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) e o United States Agency for International Development (USAID), que delineou a reforma do sistema educacional brasileiro. Para a implantação desse acordo, o programa previa a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa atingindo todos os níveis de ensino.

Com a estrutura dos currículos alterada, restrições foram impostas ao ensino de LE fazendo com que este quase desaparecesse. Permanecia o ensino do inglês e, em menor escala, o ensino do francês.

O descrédito sofrido pelo ensino de LE ministrado nas escolas em conjuntura com o contexto econômico mundial, dominado pelos Estados Unidos, fez com que o inglês fosse a língua dominante nos cursos de idioma.

Na metade da década de 1980, as Secretarias de Educação de São Paulo e do Paraná criaram *Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (Centros de Estudos de Línguas)* que, apesar de não serem oficialmente legalizadas, contribuíram para o aprendizado das línguas estrangeiras de forma mais eficaz. Nessa mesma época, mais especificamente em 1985, o Rio de Janeiro instituiu para o segundo grau a obrigatoriedade do ensino do espanhol nas escolas estaduais.

Políticas linguísticas após a constituição de 1988

Em 1991, como resultado da consolidação do Tratado de Assunção, foi criado o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), que tinha como línguas oficiais o português e o espanhol. Tal fator favoreceu a disseminação do idioma espanhol como língua de importância para inserção no mundo dos negócios (ZAVALA, 2010, p. 3-5).

No encontro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em 1996, os especialistas produziram um documento conhecido como Carta de Florianópolis, cidade onde foi realizado o evento. Nesse documento, lia-se: “Todo brasileiro tem direito à plena cidadania. No mundo globalizado e poliglota de hoje, isso inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras”. Alguns meses depois, foi aprovada pelo Congresso Nacional e promulgada a LDB de 1996.

A LDB de 1996 ainda está em vigor. Sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 20 de dezembro de 1996, ela possui 92 artigos que preveem o chamado *Ensino Básico*, abarcando o *Ensino Fundamental* obrigatório (8 anos) e o *Ensino Médio* (3 anos). Como

complementação à LDB explicitada e que vigora ainda hoje, criaram-se os Parâmetros Curriculares de Diretrizes e Bases (PCNs).

Elaborados por pedagogos e especialistas a pedido do Governo Federal para organizar a educação nacional em todos os seus níveis, os PCNs possuem dois ciclos voltados especialmente para o ensino de línguas estrangeiras.

Os PCNs afirmam que a aprendizagem do ensino de língua estrangeira é um direito de todos os cidadãos, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (CIENEN) e pelo PEN-Club Internacional.

Portanto, possibilitar o aprendizado da disciplina de língua estrangeira não faz parte de uma atividade extracurricular, mas de uma obrigação das instituições de ensino (BRASIL, 1998; BRASIL, 1999).

A LDB se encarrega da política *in vitro* para o ensino de línguas estrangeiras, prevendo-o como obrigatório não só para o segundo segmento do nível fundamental como também para o nível médio.

Para o nível fundamental, os PCNs preveem que o ensino de LE deveria ao menos garantir o aprendizado da leitura. A justificativa baseia-se na função social da língua e nas “condições existentes” que inviabilizam o ensino das quatro habilidades comunicativas.

Essas “condições existentes” englobam a falta de oportunidade da população economicamente menos favorecida de “usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país”, e a realidade encontrada na grande maioria “das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.)...” (BRASIL, 1998, p.18).

Para o Ensino Médio, os PCNs enfatizam que a grande meta do ensino de LE é a formação do aluno como cidadão e entende “a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal” por meio da aquisição de “competências

abrangentes” (BRASIL, 1998, p. 30-31). Este documento cita o aprendizado de mecanismos de produção oral, mas abre espaço para sua substituição pela produção escrita e leitura ou para sua soma às mesmas.

A partir do final dos anos 1990, além da educação bilíngue em línguas indígenas, a política linguística brasileira passa a destacar dois eixos principais de atuação: a promoção da língua portuguesa e, com o advento do MERCOSUL, o ensino do espanhol como língua estrangeira no sistema de ensino (Lei nº 11.161).

Também chamada de “Lei do espanhol”, a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, institui a oferta obrigatória do ensino do espanhol pela escola e de matrícula facultativa para o aluno dentro da carga horária normal de aula no Ensino Médio e, ainda, faculta a sua inclusão no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, tal lei se relaciona com os dizeres prévios da LDB para a Educação Nacional (Lei 9394/96), inciso III do Art. 36, ao dizer que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar”.

Buscando atualizar discussões pertinentes à educação brasileira, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) publicou em 2006 as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Destinada ao Ensino Médio, as OCEM possuem dois capítulos destinados às LE, o terceiro e o quarto, sendo o último dedicado exclusivamente ao ensino da língua espanhola, em decorrência da lei 11.161/05 (BRASIL, 2006).

As OCEM, ao falarem sobre o ensino das línguas estrangeiras se referindo principalmente à língua inglesa, citam que o seu principal compromisso continua sendo “contribuir para a formação de indivíduos por exemplo, à compreensão do conceito de cidadania”, mas também contempla a aquisição da competência de leitura, comunicação oral e prática escrita a ser desenvolvida ao longo dos três anos previstos (BRASIL, 2006, p.91; 111).

O quadro abaixo ilustra a referida proposta:

QUADRO 1: Habilidades a serem desenvolvidas em LE de acordo com a OCEM

Primeiro ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • LEITURA • COMUNICAÇÃO ORAL • PRÁTICA ESCRITA
Segundo ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • LEITURA • COMUNICAÇÃO ORAL • PRÁTICA ESCRITA
Terceiro ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • LEITURA • COMUNICAÇÃO ORAL • PRÁTICA ESCRITA

Fonte: OCEM²

Embora as habilidades comunicativas orais, de escrita e de leitura sejam agora incluídas no ensino de LE para o Nível Médio em um novo documento, cabe salientar que a simples recomendação ou menção não garante a efetivação. Ou seja, o fato de haver uma proposta não modifica ou revoluciona o sistema de ensino de tal forma que caracterize os níveis linguísticos exigidos pelos programas de mobilidade acadêmica em vigor.

Observamos que a língua estrangeira que tem sido ofertada constantemente é a língua inglesa, principalmente após o governo da Ditadura Militar, embora esta não seja obrigatória.

A escolha da língua inglesa se justificaria pelo seu caráter simbólico, segundo o PCN (BRASIL, 1998, p.23) a língua inglesa é hoje “a língua mais usada

² _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** OCEM/06. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p.127-164.

no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades”.

Cooper (1997, p.40), ao discutir sobre a demanda da língua inglesa, diz que tal ensino tem se alastrado pela sua importância comercial e, devido a tal fator, hoje “é a língua estrangeira que mais se ensina nas escolas de países não anglófonos”. No entanto, constatamos que o Brasil mantém acordos com inúmeras universidades não anglófonas.

As sugestões propostas pelo PCN, ao entrarem em diálogo com a LDB para Educação Nacional (Lei 9394/96, inciso III do Art. 36), que aponta que uma segunda língua em caráter optativo deve ser oferecida de acordo com as disponibilidades da instituição, fazem com que o inglês seja quase que imperativo em todo o Brasil.

Refletindo sobre o porquê da escolha de determinadas línguas e a exclusão de outras, Truchot (2008) explicita que diversos estudos sobre a relação entre o governo, a sociedade e as línguas nos mostram que a escolha de políticas de língua são determinadas por interesses e aspirações de certos grupos sociais que evidenciam o poder das classes, as evoluções econômicas e as ideologias.

A LDB não especifica quais LE devem ser oferecidas obrigatoriamente na grade curricular, assim percebemos que, na realidade, no imaginário coletivo, o inglês se tornou o sinônimo de língua estrangeira moderna. Já com a língua espanhola o mesmo não ocorre, visto que a “lei do espanhol” responde a interesses geopolíticos variados ocultados por um discurso positivo de integração regional.

Por meio de uma leitura glotopolítica, Lagarez (2010, p.186) explicita que a promulgação da lei 11.161/05 responde também a questões políticas ocultas, como o fato desta se constituir uma forma de pagamento da dívida externa com a Espanha. Ou seja, a mesma é uma jogada estratégica do ponto de vista político, mas falha do ponto de vista educacional já que a sua aprovação não significa efetivamente a sua aplicação. Isso ocorre porque apesar de pertencer ao acervo de leis federais, a sua aplicação é de âmbito

estadual, não havendo nenhum mecanismo que obrigue os estados a efetuar o seu cumprimento.

Políticas linguísticas: consequência de incoerências em contexto de mobilidade acadêmica

A incoerência entre as políticas linguísticas adotadas surgem da falta de um planejamento linguístico e de estarem sendo aplicadas em consonância com as circunstâncias históricas momentâneas, sem vistas para o porvir.

A consequência é notada ao relacionarmos os *Mapas demonstrativos do fluxo dos estudantes em mobilidade partindo do Brasil* (vide figuras 1 e 2, p. 3 e 4, respectivamente), concentrados sobretudo nos Estados Unidos e na Europa, em países que falam em geral os idiomas francês e inglês, com o atual papel minoritário desempenhado pela língua espanhola nos programas de internacionalização.

Pensando no contexto de Mobilidade Acadêmica, não só o conhecimento de língua como também o de cultura de diversos países se fazem indispensáveis, visto que a incompreensão de uma língua engloba também a ausência de conhecimento do contexto cultural em que ela se insere (CICHELLI, 2012, p.124). Assim, surge outro fator que aponta para mais uma incoerência presente nas políticas linguísticas brasileiras, ela se destaca nos dizeres do próprio PCN sobre os objetivos do ensino médio: “[...] é imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma que os alunos tenham acesso... àqueles conhecimentos que serão exigidos no mercado de trabalho” (BRASIL,1999, p. 149).

Apesar de os PCNs, as OCEM e outros documentos destacarem a importância do ensino de línguas, o mesmo não ocorre na “vida real” das escolas. Logo, a que realidade tais documentos fazem menção? Se a atualidade exige uma proficiência linguística do estudante que visa fazer parte do

processo de internacionalização, no nível de graduação, a “realidade” abarcaria que condições?

Ao refletirmos sobre a história das Leis para o Ensino de LE no Brasil, percebemos que as mesmas têm sido alvo de diversas mudanças que não favoreceram necessariamente o plurilinguismo na escola. Ou seja, as políticas linguísticas empregadas atualmente não correspondem às necessidades linguísticas geradas pelos Programas de Mobilidade Acadêmica, que exigem uma proficiência linguística que não faz parte do contexto educacional brasileiro.

Conclusão

A internacionalização das universidades vem se intensificando e ações do governo nesse âmbito tem se acentuado cada vez mais, prova é a criação do programa CsF e o número de bolsas disponibilizadas pelo mesmo. Apesar desse fator, a análise das políticas linguísticas vigentes apontaram para duas incoerências quando relacionadas com o que é demandado pelos programas de mobilidade acadêmica.

O primeiro paradoxo surge ao considerarmos que as políticas linguísticas implantadas no Brasil contemplam apenas o ensino da língua espanhola, dada a lei 11.161/05, e, na maioria das vezes, da língua inglesa, apesar de os dados disponibilizados pela UNESCO e pelo programa CsF explicitarem que os alunos em mobilidade estão concentrados em países da América do Norte e Europa.

Ou seja, há pouca mobilidade para países que se utilizam da língua espanhola e que possuem acordos com o Brasil, como os países que fazem parte do MERCOSUL e se encontram na América Latina.

O segundo paradoxo surge ao considerarmos as necessidades linguísticas demandadas pelos programas de mobilidade e as políticas linguísticas vigentes. Tais programas exigem um nível de proficiência linguística

que não faz parte do contexto educacional brasileiro, que não prevê o ensino de LE como uma maneira de suplantando as habilidades comunicativas necessárias ao intercâmbio estudantil.

As incoerências explicitadas acima apontam para a falta de uma avaliação em políticas linguísticas que favoreça a implantação de políticas coerentes e complementares.

No decorrer da história das políticas linguísticas brasileiras, as línguas estrangeiras ofertadas nas escolas têm não só se modificado como também sofrido alterações na metodologia implantada, na carga horária e no programa seguido em diferentes etapas escolares. Tais transformações não favoreceram necessariamente o plurilinguismo no ensino fundamental e médio, algo que hoje se faz mister no contexto de mobilidade acadêmica com o atual contexto de internacionalização.

Contudo, ainda que de interesse estratégico e político, no Brasil, raras são as pesquisas que envolvem o tema políticas linguísticas e mobilidade acadêmica. Na Europa, essa abordagem se multiplicou, sobretudo, entre os anos 1960 e 1980. Já nos Estados Unidos, esse tema está presente desde os anos 1950 na psicologia social e no quadro das aproximações culturais, englobando o processo de integração dos estudantes estrangeiros no sistema educativo e o papel desempenhado por tais estudantes na mudança social de seus respectivos países (ERLICH, 2012, p.16).

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 05 out.1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental (PCNs)**. Brasília, DF, 1998.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. OCEM/06. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p.127-164.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, DF, 1999.

CALVET, Louis-Jean; DUMONT, Pierre. **L'enquête sociolinguistique**. Paris: L'Harmattan, 1999.

_____. **Les politiques linguistiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

_____. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. 3. ed. revista. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CICHELLI, Vincenzo. **L'esprit cosmopolite: Voyages de formation des jeunes en Europe**. Sciences PO. Paris: Presses Universitaires de France, 2012.

CIÊNCIAS sem Fronteiras. **Mapa demonstrativo do fluxo dos estudantes em mobilidade partindo do Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

COOPER, Robert L. **La planificación lingüística y el cambio social**. Traduzido para o espanhol por José M. Perazzo. Cambridge University Press, 1997.

ERLICH, Valérie. **Les mobilités étudiantes**. La documentation française. Paris: Panorama des savoirs, 2012.

INSTITUTO de Estatística da UNESCO. **Mapa demonstrativo do fluxo dos estudantes em mobilidade partindo do Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/tertiary-educationFR.aspx?SPSLanguage=FR>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

LAGARES, Xoán Carlos. **Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística**. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.181-198.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas: APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

TRUCHOT, Claude. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques: une entrée pour l'étude des politiques linguistiques. *Cahiers Du GEPE on line*, Université de Strasbourg, n. 01, 2008. Disponível em: <<http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=686>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

ZAVALA, Julio Aníbal. *O ensino do espanhol como língua estrangeira. Revista Boca da Tribo*. Cuiabá, 2010.



Políticas Sociais Públicas e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito: Revisitando as Produções Científicas

Paulo Sérgio Araújo Tavares ¹

Elisa Maria Andrade Brisola ²

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão ³

Resumo

Esta pesquisa faz uma reflexão sobre o ensino superior do Direito atrelado às Políticas Sociais Públicas, sob o enfoque da teoria bioecológica. Considera que os estudos do desenvolvimento no contexto exercem um relevante papel no cenário político nacional, associado à ideia de poder, uma vez que os juristas, desde a fundação de tais cursos no Brasil, ocupam importantes cargos dirigentes no país e estão presentes nas funções de poder da máquina estatal, dentre elas a de efetivação e elaboração das leis relacionadas às políticas sociais públicas. O objetivo do estudo foi identificar, em junho de 2014, o estado da arte das publicações sobre a temática em sites científicos, como o Banco de Dados de Dissertações e Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como do Scientific Electronic Library Online (SciELO), a partir de 2010. Os resultados confirmam a necessidade de produção científica sobre o conhecimento desta temática, uma vez que nenhuma produção acessada relacionou-se com a questão pesquisada.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Ensino do Direito. Políticas Públicas. Teoria Bioecológica.

¹ Procurador Municipal e Consultor Jurídico; especialista em Direito Empresarial, Direito Penal Econômico e Europeu e em Formação de Professores para a Educação Superior Jurídica; aluno do Programa de Pós-graduação em Educação – Desenvolvimento Humano, Formação, Políticas e Práticas Sociais da UNITAU. psatavares@hotmail.com

² Doutora em Serviço Social pela PUC/SP, docente do Programa da Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da UNITAU. elisabrisola@uol.com.br

³ Psicóloga, Doutora em Ciências Biomédicas: Saúde Mental, pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Programa da Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da UNITAU. mgleao08@gmail.com

Recebimento: 18/09/2014 • Aceite: 21/11/2014

Public Social Policies and Undergraduate National Curriculum Guidelines in Law: Revisiting the Scientific Productions

Abstract

This research is a reflection of the higher education law tied to Social Public Policy, with a focus on bio-ecological theory. Considers that in the context of development studies play an important role in the national political scene, coupled with the idea of power, as the jurists, since the foundation of such courses in Brazil, leaders occupy important positions in the country and are present in the functions of power of the state machinery, including the theory and effective development of social policies related to public laws. The aim of the study was to identify, in June 2014, the state of the art publications on the topic in scientific sites such as Database Dissertations and Theses of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), and the scientific Electronic Library Online (SciELO), from 2010. The results confirm the need for scientific knowledge production on this topic, since no production accessed was related to the research question.

Keywords: Human Development. Legal Education. Public Policy. Bioecological Theory.

1 Introdução

Mais de 650.000 alunos estão matriculados em cursos de Direito no Brasil (ABEDI, 2014) o que comprova a avassaladora expansão do ensino superior, em especial, deste curso. Todavia, tal número, por si só, não esclarece quem são, o que pensam e o que querem para o futuro do país os alunos e os docentes do curso de Direito, o que remete à necessidade de se discutir os rumos dos cursos jurídicos e a sua capacidade de assegurar ao futuro profissional do direito, sólida formação geral, humanista e axiológica, essencial para a adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Nesse momento de grandes e profundas transformações sociais mostra-se importante entender o papel do profissional do direito e a forma de contribuição para um Estado Constitucional e Humanista de Direito apto a efetivar as políticas sociais públicas, que são instrumentos importantes na realização da dignidade da pessoa humana, constantemente violada pelo modelo capitalista que impera no mundo globalizado.

Assim, é indispensável conhecer se o que se ensina nas universidades encontra correspondência com este novo momento social, marcado pela intensa mobilidade social e pela busca em minorar as desigualdades sociais. Nesse sentido, os docentes devem objetivar a instalação de uma ampla

discussão envolvendo os alunos, a sociedade e todos os atores sociais que influenciam e são influenciados pelos rumos da educação, e em especial, no ensino do direito.

Outrossim, atrelado às questões sociais emergentes, o mundo científico vive uma profunda ruptura paradigmática na investigação dos fenômenos sociais. Neste cenário, a questão do desenvolvimento humano se apresenta como resultante destes processos, merecendo reflexões sobre o que influencia, como influencia ou as influências recíprocas entre estes fenômenos e o desenvolvimento humano, aqui considerado aqui e forma bioecológica, ou seja, um processo de construção contínua que se estende ao longo da vida dos indivíduos, fruto de uma organização complexa e hierarquizada que envolve desde os componentes intraorgânicos até as relações sociais e a agência humana (SILVA; POLONIA; DESSEN, 2005).

O desenvolvimento, dentro dessa perspectiva, é conceituado e investigado como um produto e também como um processo, vistos em íntima conexão um com o outro. Tanto os efeitos do desenvolvimento são evidenciados quanto as suas propriedades – isto é, os processos que operam na pessoa e no ambiente – de forma a provocar mudanças significativas em ambos (BRONFENBRENNER, 1992 *apud* SILVA; POLONIA; DESSEN, 2005, p.73-74).

Nesta perspectiva, torna-se relevante a investigação desta temática sob o modelo de Bronfenbrenner, que integra as características biológicas e pessoais (pessoa), as mudanças que ocorreram ao longo da vida (processo), as características físicas, políticas, econômicas e culturais dos ambientes (contexto) e os eventos de ordem biológica e sociocultural que tiveram impacto na vida da pessoa (tempo). Estes elementos constituem a teoria bioecológica (BRONFENBRENNER, 1999).

Para identificar o estado da arte de publicações sobre a temática em análise, estabeleceu-se como objetivo conhecer os estudos na área das ciências jurídicas que se ocupam em conhecer os diferentes contextos que permeiam os conhecimentos e práticas necessários a formação do aluno nessa área.

2 Trajetória Metodológica

Trata-se de revisão integrativa da literatura, realizada em junho de 2014, junto ao Banco de Dados de Dissertações e Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como do *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, publicadas no período de janeiro a junho de 2014, utilizando-se as seguintes palavras-chave: “Ensino do Direito e Teoria Bioecológica”, “Ciências Jurídicas e Teoria Bioecológica”, “Ensino e Aprendizagem do Direito e Teoria Bioecológica”, “Políticas Sociais Públicas e Teoria Bioecológica” e “Formação do Bacharel em Direito e Teoria Bioecológica”, usadas separadamente e que constavam no título da dissertação ou tese.

Este recorte de tempo deveu-se ao fato de interessar conhecer as pesquisas mais recentes envolvendo a questão em tela, em especial o amadurecimento do neodesenvolvimentismo³ na sociedade. A classificação dos trabalhos pesquisados foi pautada pela identificação das produções de pós-graduação *stricto sensu* através dos campos dos referidos bancos de dados denominados “assunto” e “ano”. A leitura do resumo foi efetivada quando o título da dissertação ou tese apresentasse uma das palavras-chave estipuladas.

3 Resultados e discussão

A busca nos referidos bancos de dados não apontou nenhuma produção científica. Assim, com base neste resultado, observou-se que os estudos sobre as políticas sociais públicas e as diretrizes curriculares do curso de ciências jurídicas, especialmente sob a perspectiva da teoria bioecológica são escassos, uma vez que nenhuma produção estava relacionada direta ou indiretamente com a temática, o que evidencia a necessidade de estudo sobre esta questão, da maneira que se objetiva abordá-la, uma vez que para tal teoria o desenvolvimento humano abrange a configuração de quatro elementos: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo.

Parte-se aqui, do pressuposto de que as diretrizes curriculares do curso de Direito se inserem em um quadro de políticas sociais públicas que influenciam e são influenciadas por pessoas com características singulares, inseridas em um determinado contexto, que pode promover ou não o desenvolvimento dos sistemas sociais. Para tanto, explicita-se cada um destes quadros.

3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito

³ “O novo desenvolvimento surgiu no século XXI após o neoliberalismo experimentar sinais de esgotamento, e logo se apresentou como uma terceira via, tanto ao projeto liberal quanto do socialismo. Os primeiros escritos do novo desenvolvimentismo brasileiro apareceram no primeiro mandato do governo Lula no tinteiro de Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ministro da Reforma do Estado, professor emérito da FGV-SP e então intelectual orgânico do PSDB. Em 2004, Bresser Pereira publicou na *Folha de S. Paulo* um artigo intitulado “O novo desenvolvimentismo”, no qual defendia uma estratégia de desenvolvimento nacional para romper com a ortodoxia convencional do neoliberalismo. Segundo seus apontamentos, o novo desenvolvimentismo se diferenciaria do nacional-desenvolvimentismo em três pontos: maior abertura do comércio internacional; maior investimento privado na infraestrutura e maior preocupação com a estabilidade macroeconômica. “Em síntese”, escreve Bresser Pereira (2004, p. 2-3), “o mercado e o setor privado têm, hoje, um papel maior do que tiveram entre 1930 e 1980: a forma do planejamento deve ser menos sistemática e mais estratégica ou oportunista, visando permitir que as empresas nacionais compitam na economia globalizada”. O novo desenvolvimentismo brasileiro emergiu, portanto, do seio da intelectualidade Tucana que implementou o neoliberalismo no país” (CASTELO, 2012, p. 624).

Os primeiros cursos jurídicos no Brasil, de 1827 a 1962, tiveram um “currículo único” nacional, rígido e constituído por nove cadeiras, a ser cumprido no prazo de cinco anos, e permeado pelas questões políticas e ideológicas do Império. Em 1854 houve uma alteração curricular para a inclusão de duas novas cadeiras: Direito Romano e Direito Administrativo. Assim, o “currículo único” era composto das seguintes disciplinas: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal, com teoria do processo criminal, Direito Mercantil e Marítimo, Economia Política e Teoria e prática do Processo adotado pelas Leis do Império (CNE/CES, 2004).

Com a Proclamação da República e as mudanças na política aliadas às evoluções científicas, o ensino jurídico passou a ser diretamente influenciado pela corrente positivista, afastando o jusnaturalismo e, conseqüentemente, as disciplinas relacionadas a esta corrente. Ademais, desvinculou-se a Igreja do Estado, retirando do “currículo único” a disciplina de Direito Público Eclesiástico e incluindo as disciplinas de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado. Com a edição da Lei 314, de 30/10/1895, o currículo dos cursos de direito passou a ser composto das seguintes disciplinas: Filosofia do Direito, Direito Romano, Direito Público Constitucional, Direito Civil, Direito Criminal, Direito Internacional Público e Diplomacia, Economia Política, Direito Militar e Regime Penitenciário, Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado, Direito Comercial, Direito Marítimo, Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal, Medicina Pública, Prática Forense, Ciência da Administração e Direito Administrativo, História do Direito e do Direito Nacional e Legislação Comparada sobre Direito Privado (CNE/CES, 2004).

Apenas em 1962⁴, com forte influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/61), é que se modificou a concepção do curso de direito, passando de um “currículo único” para um “currículo mínimo”, possibilitando uma maior liberdade para as universidades, mas ao mesmo tempo mantendo o tecnicismo dissociado das questões humanistas, políticas, culturais e sociais. A partir de 1963 o ensino jurídico, bacharelado, com duração de cinco anos, passou a ser composto pelas seguintes matérias: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário, Direito Internacional Privado, Direito Constitucional, Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal, Direito Financeiro e Finanças e Economia Política (CNE/CES, 2004). Esse “currículo mínimo” sofreu alterações com o advento da Lei nº. 5.540/68, flexibilizando a oferta de cursos de direito, e observando sempre a competência do Conselho Federal de Educação para o regramento do “currículo mínimo” nacional e a duração do curso.

⁴ Parecer 215 aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 15/09/62 e publicado *in* Documenta nº. 8 – outubro de 1962, p. 81-83, e republicado *in* Documenta nº. 10 – dezembro de 1962, p. 16/19.

Mesmo com a Lei nº. 5.540/68 vigendo, o currículo mínimo, antes concebido, continuou sendo aplicado em âmbito nacional até a publicação da Resolução CFE 3/72, corolário do Parecer CFE 162/72, que trouxe um novo currículo mínimo do curso de direito.

Em 1980, após a Resolução CFE 3/72, o Ministério da Educação constituiu uma Comissão de Ensino Jurídico, com o objetivo de alterar o currículo dos cursos de direito, uma vez que a formação do bacharel em ciências jurídicas ainda não contemplava uma consciência jurídica necessária às situações sociais emergentes. Dessa forma, foram propostas as seguintes matérias na graduação: a) Matérias Básicas: Introdução à Ciência do Direito, Sociologia Geral, Economia, Introdução à Ciência Política e Teoria da Administração; b) Matérias de Formação Geral: Teoria Geral do Direito, Sociologia Jurídica, Filosofia do Direito, Hermenêutica Jurídica e Teoria Geral do Estado; c) Matérias de Formação Profissional: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito Administrativo, Direito Internacional, Direito Financeiro e Tributário, Direito do Trabalho e Previdenciário, Direito Processual Civil e Direito Processual Penal; e d) Matérias Direcionadas a Habilitações Específicas, que deveria ser composta por disciplinas e áreas de conhecimento que suprissem as realidades regionais, às possibilidades de cada curso, à capacitação do quadro docente e às aptidões dos alunos. Ademais, deveria ser implantado um Laboratório Jurídico, com carga horária mínima de seiscentas horas/atividades, para cumprimento em dois anos, substituindo-se o estágio curricular supervisionado e extracurricular, e até mesmo eliminando-se o Exame de Ordem estabelecido pela Lei nº. 4.215/63, e mantidos nas Resoluções 3/72 e 15/73 (CNE/CES, 2004).

Com o advento da Portaria 1.886/94, introduziram-se inovações no ensino do direito com foco na realidade social e integração dos conteúdos às atividades, ensejando uma teoria aliada à prática para uma consciência crítica dos alunos. Todavia, a situação anterior perdurou até 1996, prorrogada para 1998, com a implantação das diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, revogando-se as Resoluções 3/72 e 15/73, do extinto Conselho Federal de Educação. Assim, com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referendada pelo Plano Nacional de Educação, nos termos da Lei nº. 10.172/01, emergiu um novo marco legal coerente com os princípios e finalidades da Lei nº. 9.394/96.

Apenas em 29 de setembro de 2004 foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CES nº.9⁵, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, fixando a metodologia a ser adotada a organização do curso, o projeto pedagógico, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema

⁵ CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17.

de avaliação, o trabalho do curso como componente curricular obrigatório, o regime acadêmico de oferta e a duração do curso.

Ademais, definiu-se que o ensino do direito deve contemplar conteúdos e atividades que atendam a três eixos interligados de formação:

I – Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III – Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares (CNE/CES, 2004).

Constata-se ser este projeto de ensino jurídico contextualizado em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social, interdisciplinar, uma vez que busca o diálogo com outras áreas do saber e apontamentos para os problemas sociais; um incentivo à pesquisa e à extensão, como necessários ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica. Igualmente, as atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementares às habilidades e competências do aluno, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado de trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Nessa esteira, esse novo contexto do curso de direito voltado ao controle, construção e garantia do desenvolvimento da sociedade, comprometido com a nova ordem política, econômica e social, aliado aos seus pluralismos políticos, jurídicos e regionais que caracterizam a sociedade brasileira, assegura ao bacharel em ciências jurídicas uma formação geral, humanística e axiológica indispensável à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

A despeito deste processo de evolução das diretrizes curriculares do curso de Direito, é possível questionar se este desenvolvimento humano de fato ocorreu, tendo em vista as interações complexas, dinâmicas e multifacetadas entre os graduados e respectivos contextos de seus cursos (pessoa e seu ambiente), balizadas pelas questões do contexto social,

histórico e cultural, o que requer uma compreensão sistêmica e interdisciplinar, que as políticas ocupam um papel importante.

3.2 Políticas Sociais Públicas

A origem das Políticas Sociais Públicas está relacionada aos movimentos de massa social-democratas que surgiram em contraposição à ascensão do capitalismo e tiveram seu ápice após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Contudo, antes do nascimento das sociedades capitalistas e, conseqüentemente, das Políticas Sociais Públicas, existiam algumas iniciativas e legislações de caráter assistencial, que visavam impedir a mobilidade do trabalhador e a manutenção da organização tradicional do trabalho. A assistência garantida nesta época era fundada num dever moral e cristão, e não vista como um direito do cidadão. As mais exaltadas e frequentemente citadas como legislações seminais são as leis inglesas que se desenvolveram no período que antecedeu a Revolução Industrial (POLANY, 2000; CASTEL, 1998 *apud* BOSCHETTI; BEHRINGS, 2014).

Com o advento da Revolução Industrial, essas legislações mínimas e restritivas foram extintas, deixando o trabalhador sem qualquer tipo de assistência, o que ocasionou uma submissão do trabalho ao capital e conseqüentemente um aprofundamento da crise social. Outrossim, o Estado Liberal mínimo (meados do século XIX até a terceira década do século XX), pregava que o bem-estar coletivo seria fruto do funcionamento livre e ilimitado do mercado. Tratava-se da “mão invisível” do mercado livre e responsável pela produção do bem comum, através da regulação das relações econômicas e sociais (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

Considerava-se nesta época apenas os indivíduos como detentores de direitos, e não a coletividade, de modo que os direitos de primeira dimensão (civis e políticos), de cunho individual, foram os primeiros a serem tutelados. Ademais, como a liberdade prevalecia sobre os direitos de igualdade, cabia a cada indivíduo prover o seu próprio bem-estar, para gerar um bem-estar coletivo, sem que o Estado precise garantir bens e serviços públicos a todos. Nesse passo, a miséria não era vista como fruto das desigualdades sociais, mas como incapacidade do indivíduo de prover o seu próprio bem-estar social. Assim, o Estado deveria assumir sempre um papel mínimo, neutro, garantindo apenas a liberdade individual, a propriedade privada e o livre mercado. As políticas sociais deveriam ser um paliativo, uma vez que eram vistas como estimuladoras do ócio e do desperdício, sendo que a pobreza deveria ser minorada pela caridade privada.

Ademais, esse abismo existente entre o capital e o trabalho, gerador das desigualdades sociais, deu origem às lutas da classe trabalhadora, o que fez o Estado a começar a tutelar os direitos de segunda dimensão (econômicos, sociais e culturais), que possuem um cunho coletivo. Iniciou-se neste momento uma transição de um Estado Liberal para um Estado Social, sem que houvesse uma ruptura abrupta entre eles, já que os fundamentos do capitalismo estavam protegidos (PEREIRA, 2008).

É nesse período de transição (segunda metade do século XIX e início do século XX) que o Liberalismo começou a ruir em suas bases materiais e subjetivas de sustentação, sendo seu ápice depressivo a crise de 1929-1932 (*crack* na Bolsa de Nova York), que obrigou o capital a reconhecer definitivamente os direitos de cidadania política e social (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

No Brasil, o surgimento das Políticas Sociais Públicas não acompanhou o mesmo tempo histórico dos países de capitalismo central. Somente no início do século XX é que surgiram as lutas de trabalhadores e as primeiras leis voltadas a essa classe. Destaca-se que o liberalismo brasileiro não comportava a questão dos direitos sociais, só tutelados após as lutas dos trabalhadores e, mesmo assim, com grandes dificuldades de efetivação. Nesse contexto (final do século XIX e início do século XX), o liberalismo adotado no Brasil não abrangia a questão dos direitos sociais, que só a partir dos anos 1920 e, em especial, dos anos 1930 passaram a ter relevância.

Após a crise de 1929-1932 e, em especial, depois da Segunda Guerra Mundial, com a consolidação do capitalismo, influenciada pelas altas taxas de lucros e ganhos de produtividade para as empresas, surgiu o Estado Social e a implementação de políticas sociais para os trabalhadores, enfatizando a necessidade de intervenção estatal para o restabelecimento do equilíbrio econômico, por meio de uma política fiscal, creditícia e de gastos (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

A política keynesiana defende, ainda, que o bem-estar deve ser perseguido individualmente, mas admite intervenções estatais para garantir a produção e a assistência social àqueles considerados incapazes para o trabalho. Aliado ao keynesianismo surgiu uma nova forma de regulação das relações sociais, o fordismo, caracterizado pela produção e consumo de massas, e pelos acordos coletivos de trabalho entre os trabalhadores e empregadores, detentores dos lucros de produtividade do trabalho (PEREIRA, 2008).

No Brasil, a economia e a política sofreram grande abalo nas primeiras três décadas do século XX, em especial após a crise de 1929-1932, quando ocorreu a expansão capitalista e as respostas do Estado para a questão social.

Com o advento do Governo Vargas (Governo Provisório: 1930-1934; Governo Constitucional: 1934-1937; Estado Novo: 1937-1946; 1951-1954), passou-se a regulamentar as relações de trabalho, transformando a luta de classes em colaboração de classes, bem como a impulsionar à construção do Estado Social, em sintonia com os processos internacionais, guardadas nossas particularidades. É nesse período que se introduz a política social no Brasil, que teve seu desfecho com a Constituição Federal de 1937 e em 1943, com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho, selando o paradigma corporativista e fragmentado de reconhecimento de direitos no país (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

Segundo Vargas, o governo deveria firmar relações diretas com os trabalhadores, seja para saber de suas dificuldades, seja para requer-lhes colaboração (VIEIRA, 1987). Assim, sua política fundava-se na conciliação de

forças diversas que se destacam na disputa pelo poder. O presidente ressaltava, também, a necessidade de formação de técnicos de nível médio e de nível superior, além de reclamar um constante treinamento de operários qualificados. Sua política educacional destacava o valor do trabalho universitário e à elevada especialização (VIEIRA, 1987).

Já no campo da saúde pública, seu governo buscava a continuidade do trabalho sanitário, expandindo as medidas de prevenção e de assistência, bem como o combate às falhas referentes à nutrição, ao saneamento, à assistência médica e à educação sanitária da população brasileira (VIEIRA, 1987). Na assistência social, diferenciava-se a atuação do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) da Legião Brasileira de Assistência (LBA), do Serviço Social da Indústria (SESI) e do Serviço Social do Comércio (SESC). A Previdência Social efetivava seu papel proporcionando assistência aos trabalhadores urbanos e ao mesmo tempo os pacificava de modo a evitar conflitos políticos.

Ao longo de toda era Vargas, a Previdência Social se ocupou apenas da população ativa das cidades, excluindo os trabalhadores rurais, em que pese ser sustentada por toda a população trabalhadora do Brasil (VIEIRA, 1987).

No segundo governo de Vargas, a política social reduziu-se a um conjunto de ações maciçamente setorial na Educação, na Saúde Pública, na Habitação Popular, na Previdência Social e na Assistência Social (VIEIRA, 1987).

Após a era Vargas e o advento da Constituição Federal de 1946, o período entre 1946-1964 foi marcado pela disputa de projetos e pela intensificação da luta de classes. Portanto, a política social no país foi caracterizada como de expansão lenta e seletiva, com alguns aperfeiçoamentos institucionais. Outrossim, com a disputa de projetos, houve uma certa paralisação das políticas sociais (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

Com o Golpe de 1964, a instalação da ditadura e uma modernização conservadora da nação nos 20 anos seguintes acarretou reflexos para a política social (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

Com uma reação da burguesia à crise do capital que se inicia nos anos 1970, o Estado capitalista teve a necessidade de reconfigurar seu papel nos anos 1980 e 1990, acarretando, assim, grandes impactos para a política social (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

Essa reação aprofunda ou mantém algumas características enunciadas no conceito mandeliano⁶ de capitalismo maduro, em particular na chamada onda longa de estagnação – que se desenvolve desde o final dos anos 1960 até os dias de hoje,

⁶ As autoras se referiram a Ernest Mandel (1923-1995) economista e político belga, considerado um dos mais importantes dirigentes trotskistas da segunda metade do século XX. Além disso, foi significativa a sua contribuição teórica ao Marxismo antistalinista. Foi Autor de vários ensaios políticos e livros de economia, como A Teoria do Valor-Trabalho e o Capitalismo Monopolista (1967); A Crise do Sistema Monetário Internacional (1968), dentre outros. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/mandel/#sthash.dxQobTfw.dpufmarxista>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

segundo as melhores análises críticas dos processos contemporâneos. Mas essa crise acrescenta também elementos novos, o que se faz necessário agregar outras reflexões, de maneira a aumentar o entendimento de alguns processos que se tornaram mais claros e visíveis nesse último período. O esforço teórico – e político, sempre – de Mandel, falecido em 1996, em seu *O capitalismo tardio* (1982), foi o de apreender como as variáveis que compõem a lei do valor, e que se comportam de forma parcialmente independente entre si, manifestaram-se ao longo da história do capitalismo, em especial em sua fase tardia ou madura, aberta após 1945. Esta última é uma tradução mais adequada para o conceito que ele quer desenvolver. Por que maduro? É uma referência ao desenvolvimento pleno das possibilidades do capital, considerando esgotado seu papel civilizatório. Assim, a ideia de maduro remete ao aprofundamento e à visibilidade de suas contradições fundamentais, e às decorrentes tendências de barbarização da vida social (BOSCHETTI; BEHRING, 2014, p. 112-113).

Em que pese à preocupação de Mandel com os momentos de expansão e estagnação do capitalismo, sua pesquisa tem como foco a expansão nos anos de ouro pós 1945 e os sinais de esgotamento em fins dos anos 1960. Seu ponto de partida foi o princípio dialético fundamental da crítica de Marx sobre a economia política de que não há produção sem perturbações. A busca pelos superlucros é sempre a busca pelo diferencial de produtividade do trabalho e, como corolário, a fuga a qualquer nivelamento da taxa de lucros. Dessa forma, é inevitável o desenvolvimento desigual e combinado, ou seja, um desenvolvimento e subdesenvolvimento (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

Para Mandel, a situação excepcional envolvendo a economia de guerra e a ascensão do facismo esteve na base do processo de acumulação que antecedeu e possibilitou os anos de ouro, [...] e que ele caracteriza como terceira onda com tonalidade expansionista da história do capitalismo. A essa acumulação prévia que propiciou aquelas precondições antes referidas, somam-se outras condições políticas especiais que viabilizaram a experiência do *Welfare State*: o contexto da Guerra Fria e a necessidade de fazer um contraponto civilizado ao ainda recente Estado socialista (com todos os seus problemas e limites, hoje largamente reconhecidos), que fundou o Plano Marshall, de reconstrução da Europa; decorrente disso, a dificuldade de conviver com uma crise das proporções de 1929-1932, sem grandes perdas econômicas de legitimidade e, portanto, o desencadeamento de estratégias anticíclicas Keynesianas; a possibilidade de uma integração maior dos trabalhadores no circuito do consumo, a partir de uma repartição dos ganhos de produtividade advindos do fordismo; a capitulação de segmentos do movimento operário, motivada por essas condições objetivas – as possibilidades de acesso ao consumo e as conquistas no campo da seguridade social – que davam a impressão de que o capitalismo, a partir daí, ao menos nos países de capitalismo central, havia encontrado a fórmula mágica, tão ao gosto da social-democracia, para combinar acumulação e equidade. Tudo

isso, ao lado de uma desconfiança política em relação ao projeto em curso a leste da Europa ((BOSCHETTI; BEHRING, 2014, p. 114-115).

As autoras supracitadas apontam que uma das principais características desse período foi à busca contínua de rendas tecnológicas derivadas da monopolização do progresso técnico, voltada à redução dos custos salariais diretos, e cuja expressão maior é a automação. Dessa automação decorre o forte deslocamento do trabalho vivo pelo trabalho morto; a perda da importância do trabalho individual a partir de um amplo processo de integração da capacidade social de trabalho; as mudanças na proporção de funções exercidas pela força de trabalho no processo de valorização do capital, quais sejam de criar e preservar valor; as alterações nas proporções entre criação de mais-valia na própria empresa; aumento no investimento em equipamentos; a redução do período de rotação do capital; a aceleração da inovação tecnológica com fortes investimentos em pesquisa; e uma vida útil mais curta do capital fixo e a conseqüente tendência ao planejamento (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

A intensificação das contradições do capital, a socialização crescente do trabalho aliada à redução do emprego e à apropriação privada; a produção de valores de uso e a realização de valores de troca; e o processo de trabalho e o de valorização, é que se apresenta a maturidade do capitalismo, com um forte desenvolvimento das forças produtivas, em contradição cada vez mais intensa com as relações de produção, gerando os limites históricos para a onda de expansão e a entrada de um período de estagnação compreendido entre 1974 e 1975 (PEREIRA, 2008).

A crise dos anos 1970 foi marcada por limitadas estratégias de reanimação monetária ainda de estilo keynesiano, atuando o Estado como um amortecedor anti-crise. Desde então, houve uma dificuldade crescente do capitalismo contemporâneo de fugir ao dilema entre recessão profunda ou inflação acentuada, aumentando o desemprego numa dinâmica na qual em cada recessão ele aumenta, sem ser revertido na retomada. Segundo Mandel, os momentos de recessão foram marcados por uma depressão dos fatores de crescimento. Em 1980-1982, temos uma nova crise desencadeada pelos EUA (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

Com a crise dos anos 1980 houve o estabelecimento de um novo período com a ascensão dos neoliberais conservadores nos EUA e na Inglaterra, desencadeando políticas que buscavam restaurar o lucro. Nos países capitalistas houve um êxito nessas políticas, mas passageiro, sobrevivendo nova recessão na primeira metade dos anos 1990, inaugurando novo período caracterizado pela desconexão sem precedentes entre taxa de lucro (aumentando) e taxa de crescimento (medíocre) (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

As reestruturações provocadas pelo neoliberalismo nos diversos ramos da organização produtiva têm provocado reconfigurações nas políticas sociais. O desemprego prolongado, a precarização das relações trabalhistas, o aumento da oferta de empregos intermitentes, em tempo parcial,

temporários, instáveis e não associados a direitos, limitam o acesso aos direitos decorrentes de empregos estáveis. Destaca-se, ainda, a expansão de programas de transferência de renda.

No Brasil ocorreu uma aparente falta de sincronia com os processos internacionais, já que no contexto internacional desencadeava-se a reação burguesa, aqui, sob o regime da ditadura militar pós 1964, vivia-se a expansão do “fordismo à brasileira”, através do chamado Milagre Brasileiro. Nessa época, houve uma expansão da política social brasileira, conduzida de forma tecnocrática e conservadora, e pautada por uma relação de singular expansão dos direitos sociais em meio à restrição dos direitos de primeira dimensão (civis e políticos).

Apenas com a primeira disputa presidencial direta, em 1989, é que houve uma renovação das esperanças. Todavia, as constatações e as propostas dos candidatos Lula e Collor que chegaram ao segundo turno eram radicalmente antagônicas, demonstrando as tensões entre as classes sociais e segmentos de classe no decorrer dos anos 1980, sagrando-se vencedora as classes dominantes com a vitória de Collor (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

O Brasil vivenciou na década de 1990 e com mais intensidade a partir da implantação do Plano Real em 1994, um verdadeiro desmonte e destruição numa espécie de reformatação do Estado para a adaptação passiva à lógica do capital. Observou-se a entrega de parte significativa do patrimônio público ao capital estrangeiro, bem como a não-compulsoriedade das empresas privatizadas de adquirirem insumos no país, o que gerou o desmonte de parte do parque industrial nacional e a uma vultuosa remessa de dinheiro para o exterior, além de um avassalador desemprego e desequilíbrio da balança comercial. A reforma promovida também teve insignificante impacto na capacidade de implementação eficiente de políticas públicas, já que foi promovida uma tendência a desresponsabilização pela política social, acompanhada do desprezo pelo padrão constitucional de seguridade social. Ressalte-se que os governos neoliberais (FHC e Lula) não objetivaram fomentar espaços de debate e negociação sobre a formulação das políticas públicas (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

Considerando todo este contexto social, histórico e cultural, apresenta-se a necessidade de estudar o desenvolvimento humano aliado ao contexto que permeia os indivíduos, em especial, neste caso, o do ensino superior do Direito atrelado às políticas sociais públicas, supondo-se que a teoria bioecológica forneça elementos essenciais a essa compreensão.

3.2 Aspectos da Teoria Bioecológica

A teoria bioecológica se refere às estabilidades e mudanças que ocorrem nas características biopsicológicas da pessoa durante o seu curso de vida e ao longo de gerações. Na concepção de Bronfenbrenner (1999 *apud* NARVAZ; KOLLER, 2004):

[...] o desenvolvimento representa uma transformação que atinge a pessoa, que não é de caráter passageiro ou pertinente apenas à situação ou a um dado contexto. Trata-se de uma reorganização

que procede de maneira continuada dentro da unidade tempo-espaco. Esta modificação se realiza em diferentes níveis: das ações, das percepções da pessoa, das atividades e das interações com o seu mundo. O desenvolvimento humano é estimulado ou inibido pelo grau de interação com as pessoas, que ocupam uma variedade de papéis, e pela participação e engajamento em diferentes ambientes (BRONFENBRENNER, 1999 *apud* NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 54).

Assim, Bronfenbrenner desenvolveu um modelo para o estudo do desenvolvimento humano, denominado de “modelo PPCT”, composto pela inter-relação entre quatro conceitos-chave: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. O processo ou processos proximais são as interações entre o organismo e o ambiente que operam com o decorrer do tempo. Ademais, os processos proximais são formados por cinco aspectos: o engajamento da pessoa em uma atividade; ocorrência da interação em uma base relativamente regular, com períodos prolongados de tempo; deve ocorrer uma evolução progressiva das atividades; existência de reciprocidade entre as relações interpessoais; estimulação da pessoa em desenvolvimento pelos objetos e símbolos presentes no ambiente imediato (NARVAZ; KOLLER, 2004).

O elemento pessoa é composto por características biopsicológicas, bem como daquelas construídas na interação com o ambiente. Já o terceiro elemento, o contexto, compreende quatro níveis ambientais: microsistema (contexto no qual há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experimentadas pela pessoa em desenvolvimento), mesossistema (conjunto de microsistemas freqüentado pela pessoa e nas inter-relações estabelecidas), exossistema (são os ambientes que a pessoa não freqüenta como participante ativo, mas é influenciado por ele) e o macrossistema (valores, crenças, formas de governo, culturas presentes no cotidiano das pessoas e que influenciam seu desenvolvimento). O último elemento é o tempo, que possibilita a análise do desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital.

Assim, o modelo bioecológico, marcado por uma visão contextualista, que privilegia a interação das variadas esferas do funcionamento da pessoa às questões do contexto no qual está inserida, de forma processual, permite identificar a ocorrência do desenvolvimento humano. No tocante ao microsistema escola – enquanto contexto do ensino superior do Direito, favorece conhecer sua inter-relação à dimensão política, cultural e transcultural, ou seja, como as políticas sociais públicas se integram à esta formação que busca o controle, a construção e a garantia do desenvolvimento da sociedade, comprometida com uma ordem política, econômica e social que comporta os pluralismos políticos, jurídicos e regionais que caracterizam a sociedade brasileira.

4 Considerações Finais

Constatou-se na busca por produções científicas uma ausência de artigos publicados no banco de dados da Capes e da *SciELO* sobre a temática pesquisada, em um determinado período de tempo, o que indica uma lacuna

de conhecimentos sobre a inter-relação de desenvolvimento e ensino jurídico no Brasil, analisada à luz deste referencial da teoria biológica.

A falta de publicações nacionais, pelo menos quando a busca é por títulos, fazendo uma conexão entre as políticas sociais públicas e desenvolvimento humano, ou relacionadas à teoria bioecológica remete a pensar ser este um campo profícuo de estudos, para corroborar os pressupostos curriculares atuais do curso de Direito. Neste sentido, esperava-se obter informações sobre o ensino que ora se pratica e sua vinculação às estas políticas, bem como questões sobre a formação nesta área e desenvolvimento.

Entende-se que nesta formação se deva levar em conta as características da pessoa em formação, o processo como esta ocorre (conjunto curricular), as questões singulares destes contextos e aspectos no nível do macrossistema, ou seja, influências histórico-culturais e sociais que atravessam a formação ao longo do tempo. Compreender como todos estes elementos interatuam favorece compreender se tais pressupostos alcançam a amplitude dos objetivos delineados pela conjuntura de educação, bem como o asseguramento de que a função social da escola favorece o desenvolvimento individual e da sociedade na medida em que este interjogo de forças (influências recíprocas) que promove a transformação.

Neste sentido, sugere-se que o microsistema escola, ao qual os cursos de Direito se atrelam, seja objeto de pesquisa no sentido de conhecer como operam em relação às políticas sociais públicas vigentes; se consideram aspectos das culturas nos quais estão inseridos, as singularidades daqueles que os frequentam, naturalmente oriundos de diferentes contextos e formados à partir da grande diversidade sociocultural e política presente no nosso País.

À guisa de conclusão, questiona-se em relação ao processo de formação atual dos cursos de Direito, sobre as marcas de sua trajetória histórica em termos das políticas sociais públicas aos quais estiveram submetidos, ou seja, de que forma a heterogeneidade das ideologias macrossociais imprimiram influências na configuração desta formação e, por consequência, no perfil profissional daqueles que o exercem.

Referência

ABEDI. O que esperar de nós: Carta aos professores e alunos de direito. Disponível em: <<http://abedi.com.br/?p=82>>. Acesso em: 22 mai. 2014.

BOSCHETTI, I; BEHRING, E. R. Política Social: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: S. L. Friedman & T. D. Wachs (Orgs.). Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts Washington-DC, American Psychological Association Press, 1999, p. 3-28.

CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. In: Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 112, out./dez. 2012, p. 613-636. 804 p.

CNE/CES. Resolução nº. 9, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2014.

COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Banco de Teses. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

MARXISTS INTERNET ARCHIVE. Ernest Mandel. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/mandel/#sthash.dxQobTfw.dpufmarxista>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. (Org.). Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 51-65.

PEREIRA, P. A. P. Política Social: temas e questões. São Paulo: Cortez, 2008. Scientific Eletronic Library Online (SciELO). Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SCOZ, A. S. Ensino Jurídico de Graduação Brasileiro: Ensaio sobre a produção do direito na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2012.

SILVA, N. L. P.; POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Orgs.). A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 71-89. 275 p.

VIEIRA, E. Estado e Miséria Social no Brasil: de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1987.



Resiliência e Educação: Um Panorama dos Estudos Brasileiros

Rosana Salles Raymundo¹

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão²

Resumo

Este estudo teve como objetivo conhecer e identificar aspectos das publicações científicas brasileiras que estudam o constructo resiliência no contexto educacional, por meio de um levantamento bibliográfico, no período de 2000 a 2014. Utilizou para identificação das produções sobre o assunto, as palavras-chaves, em separado: “resiliência e educação”, “resiliência e docentes”, “resiliência e professores” em quatro bases de dados: Literatura Internacional em Ciências da Saúde (MEDLINE), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Scholar Google (Google Acadêmico). Foram encontradas vinte e três publicações, entre artigos e teses. A análise do material apontou que as produções abrangem três perspectivas temáticas: Resiliência em docentes da educação básica e do Ensino Superior; Resiliência em alunos, crianças e adolescentes de escolas públicas e Resiliência e fatores educacionais. A compreensão de resiliência adotada nos estudos tendeu mais à sua visão enquanto capacidade que se desenvolve durante o ciclo de vida, estimulada pelas interações entre as pessoas e os diversos ambientes em que transitam. Indica a importância desse tema para a educação, visto que as práticas no contexto escolar são influenciadas pelos aspectos de resiliência das pessoas que, por sua vez, influenciam o enfrentamento das adversidades para uma adaptação positiva de toda a comunidade escolar.

¹ Pedagoga, Docente do SENAC/Taubaté e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

rayzana@outlook.com

² Psicóloga e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

mgleao08@gmail.com

Recebimento: 21/11/2014 • Aceite: 18/12/2014

Palavras-chave: Resiliência de docentes. Contexto de educação. Trabalho docente.

RESILIENCE AND EDUCATION: AN OVERVIEW OF BRAZILIAN STUDIES

Abstract

The purpose of this study was to investigate and identify aspects of the Brazilian scientific database about the construct of resilience in the educational scope, by making a bibliographic research in reviews published from year 2000 to 2014. In order to identify the articles related to this subject, the following key expressions were researched: “resilience and education”, “resilience and teachers” and “resilience and professors”, in four different databases: International Health Science Library (MEDLINE), Latin American and Caribbean Health Science Library (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) and Google Scholar. Twenty-three publications were found between articles and theses. Analysis of the material showed that the productions were covering three types of themes: “Resilience of Basic School and Higher Education teachers”; “Resilience in students, children and adolescents from public schools” and “Resilience and educational factors”. The understanding of resilience adopted in most studies tended to face it as a capacity that is developed during a person’s life cycle, stimulated by interactions between people and the different experiences they pass through life. This shows the importance of this subject for education since the practices in the school context are influenced by aspects of resilience of people who, in turn, influence the way students can face adversities, helping to achieve a positive environment for the whole school community.

Keywords: Teachers resilience. Education context. Teaching work.

Introdução

A literatura científica indica que o conceito resiliência advém das áreas de Física e Engenharia, a partir dos estudos do cientista inglês Thomas Young, um dos pioneiros em seu uso, quando em 1807 introduziu pela primeira vez a noção de módulo de elasticidade, considerando tensão e compressão. Em seus experimentos, buscava a relação entre as forças aplicadas nos materiais e os

efeitos neles produzidos, sendo o primeiro a elaborar um método para o cálculo dessas forças a partir do estresse causado pelos impactos (BRANDÃO et al, 2011).

A introdução do conceito de resiliência na área das Ciências Humanas, mais especificamente na Psicologia, se deu pela necessidade de compreender como as pessoas enfrentam as adversidades da vida, segundo Cyrulnik (2001, p. 228), os “inevitáveis infortúnios da existência”.

Todavia, segundo Yunes e Szymanski (2001), torna-se impossível comparar a resiliência de materiais com a resiliência humana, visto envolverem fatores de complexidades específicas de cada área da ciência; a Psicologia apenas se apropriou de um conceito da Física que ao ser transposto para a área dos estudos da natureza humana requer cuidado para “não incorrer em comparações indevidas”.

De acordo com Yunes (2003, p.49-50):

Em Psicologia, o estudo do fenômeno da resiliência é relativamente recente. Vem sendo pesquisado há cerca de trinta anos. Sua definição não é clara, tampouco precisa quanto na Física ou na Engenharia, e nem poderia sê-lo, haja vista a complexidade e multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser levados em conta no estudo dos fenômenos humanos.

No Brasil, a palavra resiliência é pouco conhecida, principalmente quando se relaciona às ciências sociais e humanas. Seu uso no país restringe-se a um pequeno grupo de pesquisadores dos meios acadêmicos. As pesquisas iniciaram-se nos anos de 1996 com estudos sobre crianças e adolescentes expostos às situações de vulnerabilidade psicológica e social; moradores de rua; famílias de baixa renda; uso de drogas e saúde (SOUZA; CERVENY, 2006, p.122-123).

Muitos psicólogos, sociólogos e professores brasileiros desconhecem esse termo; diferentemente dos engenheiros, ecólogos, físicos, odontólogos e profissionais de áreas correlatas que utilizam este conceito para o desenvolvimento de suas atividades no que se refere à resistência dos materiais. Em vários países do continente europeu e norte americano, o

conceito é naturalmente utilizado, não somente nos círculos acadêmicos, como também no cotidiano das pessoas (YUNES, 2003, p. 47).

A construção do conceito na área da Psicologia, especialmente no ramo da denominada Psicologia Positiva, visa compreender os aspectos saudáveis do desenvolvimento humano e iniciou-se há três décadas, com os primeiros estudos originários ao que hoje se conhece como resiliência. Segundo Larrosa (2005), o conceito surgiu e desenvolveu-se com *Michael Rutter*, na Inglaterra, e *Emmy Werner*, nos Estados Unidos, expandindo-se e globalizando-se pela França, Países Baixos, Alemanha e Espanha, com visões conceituais distintas entre os países.

A visão norte-americana teve uma orientação principalmente comportamental, pragmática, e centrada no individual. A visão Europeia apresentou uma visão preferencialmente psicanalítica e assumiu uma perspectiva ética. Mais tarde, o conceito entrou na América Latina assumindo uma dimensão comunitária, desafiada pelos problemas do contexto social (OJEDA et. al, 2004, p. 18-19).

Os pesquisadores do tema buscam compreender as habilidades do ser humano para refazer a própria vida, seja no campo pessoal ou profissional, depois de sofrer algum tipo de dano físico, intelectual ou espiritual; um fenômeno característico dos processos de resiliência. Portanto, um fenômeno complexo e fascinante, haja vista a possibilidade de compreender os diferentes aspectos da pessoa e sua inter-relação com os fatores sócio-econômico-culturais.

O termo resiliência tem sido discutido por pesquisadores de países distintos, mas apesar dos enfoques diferenciados, percebe-se um consenso quanto à sua definição. No percurso histórico do conceito e nas definições construídas pelos estudiosos do desenvolvimento humano, observa-se consonância entre eles por referirem-se à resiliência como a “capacidade humana de superação”. Portanto, é normalmente citado, quando relacionado aos processos ou acontecimentos que explicam a “superação” de crises e/ou adversidades em indivíduos, grupos e organizações (YUNES; SZYMANSKI, 2001; YUNES, 2001; TAVARES, 2001), “implica em tentar transformar os momentos de

traumas e situações complexas, em novas perspectivas” (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006 p.57).

Segundo Yunes e Szymanski (2001, p. 16-17), os termos invencibilidade e invulnerabilidade foram os precursores do conceito de resiliência na Psicologia e ainda orientam muitas produções científicas de vários pesquisadores do assunto.

O psicólogo John Bowlby, em 1992, foi o primeiro a usar o termo resiliência no sentido figurado, definindo-o como “[...] recurso moral, qualidade de uma pessoa que não desanima, que não se deixa abater” (MANCIAUX, 2003 *apud* ROCCA, 2008, p. 250). Assim, Theis (2003) define resiliência como a capacidade de desenvolvimento saudável com perspectivas positivas de futuro, apesar dos acontecimentos que tornam o cotidiano desestruturado, em condições de vida difíceis e de traumas, muitas vezes, graves. Essa autora reconhece a resiliência como a capacidade universal do ser humano para lidar, superar, aprender ou até mesmo se transformar a partir dos imprevistos inevitáveis da vida. Complementa que, esta capacidade de proteger-se, permite a “[...] uma pessoa, um grupo ou uma comunidade prevenir ou superar os efeitos prejudiciais da adversidade” (THEIS, 2003, p.50).

Para Cyrulnik (2001, p. 225) resiliência refere-se a um conjunto de

[...] fenômenos harmonizados em que o sujeito penetra dentro de um contexto afectivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar nas torrentes. Uma trauma empurrou o agredido numa direção para onde gostaria de não ter ido mas, visto que caiu numa vaga que o enrola e o leva para uma cascata de mortificações, o resiliente tem de fazer apelo aos recursos interiores impregnados na sua memória, tem de lutar para não se deixar arrastar pelo declive natural dos traumatismos que o fazem cansar-se de lutar, de agressão em agressão, até que uma mão estendida lhe ofereça um recurso exterior, uma instituição social ou cultural que lhe permita sair da situação.

A resiliência também é vista como “a capacidade dos seres humanos de superar os efeitos de uma adversidade à qual estão submetidos e, inclusive, de sair fortalecidos da situação” (MELILLO, 2005, p.63), como “uma reafirmação da capacidade humana de superar adversidades, o que não quer dizer que o

indivíduo saia da crise ileso, como implica o termo invulnerabilidade” (MORAIS; KOLLER, 2004, p. 100). Na mesma direção, Taboada, Legal e Machado (2006, p.105), definem resiliência como “[...] a capacidade que alguns indivíduos apresentam de superar as adversidades da vida”.

Já Larrosa (2005, p. 11), afirma que esta capacidade é um recurso.

[...] que é, em parte, inato, mas também se adquire ao longo do tempo, pois a resiliência, como diz Cyrulik' (1999), “se tece” durante todo o ciclo vital. Pode ir crescendo, ajudada pelas situações e condições externas, isto é, por um entorno que a favoreça. As atitudes resilientes podem ser promovidas, com o apoio de pessoas ou instituições (família, igreja, escola, centro de saúde, organizações ou associações sociais ou políticas etc.), que se preocupam em motivar a ativação das capacidades de superação das dificuldades.

Observa-se que o construto resiliência relaciona-se ao conceito de adaptação positiva e de acordo com Infante (2005, p. 27-29) essa adaptação positiva ocorre quando “[...] o indivíduo alcançou expectativas sociais associadas a uma etapa de desenvolvimento, ou quando não houve sinais de desajuste”. Nestas situações, se apesar das adversidades (fatores de risco), há adaptação positiva, significa que houve uma adaptação resiliente, estabelecida a partir do desenvolvimento dos aspectos individuais ou pela ausência de comportamentos disruptivos.

Para Fajardo (2012, p. 37), há uma tendência atual dos vários pesquisadores para uma conceituação mais complexa, considerando o “[...] construto resiliência como multifacetado e dinâmico”, que envolve a influência mútua dos processos sociais e intrapsíquicos de risco e de proteção, contribuindo para que a pessoa, apesar das adversidades, venha a ter uma vida saudável.

Lisboa (2013) conceitua resiliência como uma característica comum em alguns indivíduos capazes de desenvolverem-se significativamente diante de uma situação difícil. Este autor acrescenta que pesquisas recentes comprovam que resiliência é a habilidade de resistir e contornar crises, podendo ser uma habilidade treinada e estimulada. Essa descoberta tem valor expressivo na área

educacional pública brasileira, atualmente mergulhada em problemas como acúmulo de atividades, condições precárias de trabalho, remunerações não condizentes com o perfil de professor exigido pelos sistemas de ensino, metas impraticáveis diante dos próprios reveses das políticas educacionais, dentre outros fatores de estresse.

Nesse sentido, Larrosa (2005, p. 11) assegura que:

Para potencializar a resiliência de um grupo ou de uma pessoa, é preciso descobrir os chamados pilares de resiliência, isto é, os recursos próprios da pessoa, e os fatores de proteção do meio circundante, ou seja, as capacidades que há na família, no ambiente ou na instituição educativa, social, política ou religiosa.

Esse processo de capacitação é denominado atualmente como “*empowerment*” e no sentido literal da palavra significa “empoderamento”, um conceito muito utilizado no campo da administração de empresas, especialmente na área de recursos humanos, sugerindo a preocupação em “[...] identificar os recursos, revelá-los a quem os possui – que frequentemente não sabe que os possui – e ajudá-lo a aplicá-los”, possibilitando às pessoas poder de decisão, mais autonomia e responsabilidades (HENDERSON; MILSTEIN, 2005, p. 20).

Nessa perspectiva, o contexto educacional, por sua complexidade, se apresenta como um campo fértil ao estudo sobre as manifestações do constructo resiliência nas pessoas que dele fazem parte. Torna-se, portanto, pertinente a compreensão dos recursos que essas utilizam para o enfrentamento das situações adversas no âmbito escolar.

Objetivo

Conhecer e identificar aspectos das publicações científicas brasileiras que estudam o constructo resiliência no contexto educacional.

Método

Trata-se de um levantamento bibliográfico realizado em março de 2014, em que optou-se pela busca das produções a partir do ano de 2000 até o corrente ano, por meio da mídia eletrônica, em quatro bases de dados científicos: Literatura Internacional em Ciências da Saúde (MEDLINE), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Scholar Google (Google Acadêmico). Foram utilizadas, em separado, as palavras-chaves: “resiliência e educação”, “resiliência e docentes”, “resiliência e professores”.

Como critério de seleção priorizou-se os estudos de autores nacionais, descartando-se os repetidos e os que não condiziam ao tema em foco. Foi feita a leitura prévia dos resumos encontrados e selecionados os correspondentes ao objeto da investigação, no total de vinte e três produções. Posteriormente, a leitura integral dos textos permitiu a identificação dos autores, ano das publicações e sistematização das categorias de estudo (temáticas estudadas, metodologias utilizadas e resultados obtidos).

Resultados e discussão

Entre as vinte e três publicações selecionadas, vinte eram artigos e três configuravam-se teses de doutorado, que utilizaram metodologias de revisão teórica e pesquisas de campo de abordagens qualitativas e quantitativas. Foi possível identificar três perspectivas nesses estudos brasileiros sobre resiliência na área educacional, aqui dispostas em quadros, onde consta o título da produção, autor, ano e síntese de seus conteúdos.

O Quadro 1 apresenta a perspectiva da “Resiliência em docentes da educação básica e do Ensino Superior”, com nove estudos (LETTIN et al, 2014; LEAL et al, 2013, FAJARDO, 2012; ANGST; AMORIM, 2011; FAJARDO et al, 2010; BARRETO, 2007; MEIRA, 2007; BARBOSA, 2006; CASTRO, 2001).

Quadro 1. Resiliência em docentes da educação básica e do Ensino Superior

Título do trabalho	Autor(es)	Síntese
Resiliência e Educação: aportes teórico-práticos para a docência	Lettin, Zacharias, Mendes, Dohms e Mosquera (2014)	Pesquisa bibliográfica a partir dos trabalhos publicados na CAPES e na ANPED sobre resiliência na docência. Os resultados apontaram a resiliência como necessária à promoção da saúde mental do professor.
A importância da resiliência em professores: um estudo acerca da superação da vulnerabilidade	Leal, Silva, Alves e Silva e Pereira da Silva (2013)	Os autores analisaram as práticas de sala de aula e observaram que a presença da resiliência facilita o alcance de melhores resultados no trabalho.
Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã.	Fajardo (2012)	A autora utilizou histórias de vida para investigar os aspectos da resiliência em professores do ensino fundamental e os resultados indicam a resiliência como a capacidade de responder e reagir às situações traumáticas.
Resiliência em acadêmicos de pedagogia.	Angst e Amorim (2011)	Nesta pesquisa foi utilizada a escala de resiliência de Pesce et al. (2005) para avaliar a incidência de comportamentos resilientes em acadêmicos de Pedagogia. A média de resiliência encontrada indicou o uso de estratégias para lidar com situações adversas.
Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos.	Fajardo, Minayo e Moreira (2010)	Pesquisa bibliográfica para compreender como o conceito de resiliência associa-se à figura do professor e os resultados demonstraram que a resiliência pode ser consolidada na ação docente.

Ofício, estresse e resiliência: desafios do professor universitário.	Barreto (2007)	A autora realizou um estudo com professores universitários para investigar as estratégias de enfrentamento às situações estressantes. Na conclusão propõe ações institucionais e pessoais, considerando o desenvolvimento da resiliência numa perspectiva coletiva.
O docente: um ser humano como profissional.	Meira (2007)	A autora transitou por áreas como a Física Quântica, Ciências Sociais, Filosofia, Arte e Educação e vários autores. Pretendeu uma abordagem transdisciplinar para discutir a paixão pela prática docente e pela vida, em toda a sua complexidade e resiliência.
Resiliência em professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série: validação e aplicação do “questionário do índice de resiliência: adultos Reivich-Shatté/ Barbosa.	Barbosa (2006)	O autor utilizou o “Questionário do Índice de Resiliência Adultos” para medir os índices de resiliência em professores do Ensino Fundamental. Concluiu que os sete fatores mensurados (administração das emoções, controle dos impulsos, otimismo com a vida, análise do ambiente, empatia, auto eficácia e alcançar pessoas) apresentam forte correlação entre si.
Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação.	Castro (2001)	A autora discutiu a importância da formação dos professores iniciantes para o enfrentamento das situações divergentes e conflituosas do cotidiano da escola. Concluiu que a formação docente deve possibilitar o desenvolvimento de um profissional mais resiliente.

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

O Quadro 2 apresenta a perspectiva da “Resiliência em alunos, crianças e adolescentes de escolas públicas”, encontrada em cinco estudos (SOUSA et al, 2014; FAJARDO et al, 2013; PELTZ et al, 2010; PESCE et al, 2004; BRANCALHONE et al, 2004).

Quadro 2. Resiliência em alunos, crianças e adolescentes de escolas públicas

Título do trabalho	Autor(es)	Síntese
Educação para a resiliência	Sousa, Miranda, Nieto e Dores (2014)	Estudo de revisão teórica sobre a importância da resiliência para o desenvolvimento humano, enfatizando a formação de atitudes resilientes que encorajem os alunos nas situações adversas.
Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica	Fajardo, Mynaio e Moreira (2013)	Por meio de um estudo de revisão crítica os autores discutiram a dimensão relacional da resiliência e a estrutura educacional; a estrutura da política educacional e a resiliência na prática docente. Concluíram que o contexto da educação produz processos de resiliência.
Resiliência em estudantes do Ensino Médio.	Peltz, Moraes, Carlotto (2010)	As autoras utilizaram um questionário para o levantamento de variáveis sociodemográficas e a escala de resiliência para avaliar os aspectos resilientes em estudantes do Ensino Médio. O resultado indicou associação negativa entre renda familiar e dimensão de resiliência.
Risco e Proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência.	Pesce, Assis, Santos e Oliveira (2004)	Os autores utilizaram diferentes escalas para medir a relação da resiliência com eventos de vida desfavoráveis e fatores de proteção em adolescentes escolares. Os resultados demonstraram que os

		fatores de proteção se correlacionam à resiliência.
Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico.	Brancahne, Fogo, Willians (2004)	Os autores avaliaram o desempenho acadêmico de crianças do Ensino Fundamental, expostas ou não à violência conjugal. Os resultados não apresentaram diferenças significativas. Concluíram que a resiliência pode ajudar a esclarecer esses resultados.

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

No Quadro 3 consta a perspectiva da “Resiliência e fatores educacionais”, identificada em nove estudos (SILVA; FIDELIS, 2014; OLIVEIRA; MACEDO, 2011; CARVALHO et al, 2011; SANCHES; RUBIO, 2011; BUSNELLO et al, 2009; POLETO; KOLLER, 2008; MEDEIROS, 2007; REGALLA et al, 2007; COSTA; ASSIS, 2006).

Quadro 3. Resiliência e fatores educacionais

Título do trabalho	Autor(es)	Síntese
Resiliência e educação não formal: caminhos para a promoção do amor, liberdade, solidariedade e da compaixão	Silva e Fidelis (2014)	Os autores através da observação e entrevistas realizadas com um grupo holístico de um núcleo educacional obtiveram como resultados que a resiliência contribui para formação de valores mais humanos na educação não formal.
Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem	Oliveira e Macedo (2011)	Pesquisa descritiva para análise das significações de dificuldades de aprendizagem de alunos e professores de escolas estaduais. Os resultados indicaram que a ausência de estratégias mais resilientes para o ato de aprender tem relação com os procedimentos dos alunos, salas de apoio e metodologias não promotoras de resiliência neste contexto.

Resiliência e socialização organizacional entre servidores públicos brasileiros e noruegueses.	Carvalho, Borges, Vikan e Hjemdal (2011)	Os autores analisaram a relação entre resiliência e socialização organizacional de servidores de universidades públicas no Brasil e na Noruega. Os resultados demonstraram que a resiliência contribuiu significativamente para explicar os resultados de socialização organizacional, independentemente da nacionalidade e da ocupação.
A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência.	Sanches e Rúbio (2011)	As autoras utilizaram entrevistas de histórias de vida para pesquisar as vivências de atletas de alto rendimento relacionadas ao aprendizado decorrente da inserção no contexto esportivo. Os resultados apontaram a importância da capacidade de superar adversidades (resiliência).
Eventos estressores e estratégias de coping em adolescentes: implicações na aprendizagem.	Busnello, Schaefer e Kristensen (2009)	Os autores exploraram as relações entre eventos de vida estressores e estratégias de <i>coping</i> em adolescentes e as possíveis implicações na aprendizagem. Descreveram o papel da resiliência no enfrentamento de situações estressantes.
Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção.	Poletto e Koller (2008)	As autoras apresentaram uma integração de aspectos protetivos e de risco para o desenvolvimento humano em contextos ecológicos diversos (família, instituição e escola) relacionados à resiliência, considerando crianças em situação de risco e a qualidade das relações nesses contextos.
A resiliência como cartografia dos saberes escolares.	Medeiros (2007)	Para a autora, numa perspectiva psicoeducativa, a resiliência pode ser apreendida nas propostas curriculares,

		mais especificamente no conjunto de saberes dispostos ou impostos pela escola aos estudantes.
Resiliência e transtorno do déficit de atenção/hiperatividade.	Regalla, Rodrigues e Serra-Pinheiro (2007).	As autoras correlacionaram os conceitos de resiliência, fatores de risco e proteção, aos impactos do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Concluíram que é provável a associação desses fatores à diminuição ou aumento dos riscos de pacientes com TDAH.
Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo.	Costa e Assis (2006)	As autoras discutiram a importância dos fatores de proteção no contexto socioeducativo para o adolescente em conflito com a lei e que os estudos sobre resiliência favorecem o potencial positivo de jovens em risco social, possibilitando-lhes a construção de novas perspectivas de vida.

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Foi possível constatar neste levantamento bibliográfico, que o número de publicações que utilizam como aporte teórico a resiliência humana ainda é escasso no âmbito educacional. Fajardo (2012, p. 51) corrobora essa ideia em sua análise da literatura revisada sobre resiliência e educação:

As análises teóricas e as pesquisas (ainda que poucas) sobre resiliência no campo da educação revelam-se inovadoras ao lançarem um olhar sobre o professor e suas capacidades de desenvolver aspectos positivos em ambientes adversos. Reconhece-se uma tradição de estudos que, ao tomar de empréstimo o conceito de resiliência do campo da física e da engenharia, vêem nele possibilidades de utilização frutífera, seja do ponto de vista da psicologia, da sociologia ou da educação. Nesse particular, os sujeitos resilientes e as instituições resilientes são os que enfrentam situações adversas e conseguem administrá-las, criando uma complexidade e uma abertura maior em sua forma de atuar.

Os estudos referentes à perspectiva da “Resiliência em docentes da educação básica e do Ensino Superior” apontaram três aspectos importantes: a resiliência se apresenta como fator essencial ao bem estar no exercício da docência; a resiliência possibilita desenvolver estratégias para lidar com as adversidades da profissão e a necessidade de se repensar a formação docente para o desenvolvimento de profissionais mais resilientes.

Os estudos referentes à perspectiva da “Resiliência em alunos, crianças e adolescentes de escolas públicas” demonstraram que os espaços escolares estimulam os processos de resiliência e os fatores de proteção favorecem os comportamentos resilientes nesses espaços.

Na perspectiva da “Resiliência e fatores educacionais”, os estudos apresentaram a resiliência como propulsora da capacidade humana de superação das situações adversas e adaptação positiva no contexto escolar.

Por meio dos materiais analisados, foi possível verificar também que a compreensão de resiliência adotada nos estudos tendeu mais à sua visão enquanto capacidade que se desenvolve durante o ciclo de vida, estimulada por meio das interações entre as pessoas e os diversos ambientes em que transita.

Os resultados, portanto, indicam que o conceito de resiliência está em construção no campo das pesquisas relacionadas ao contexto educacional e confirmam a necessidade das investigações sobre esse tema por sua estreita relação com os fatores de risco e de proteção pelos quais os docentes e discentes se tornam vítimas ou protagonistas do processo de desenvolvimento humano de todos os envolvidos.

Conclusões

Esta análise sobre os estudos brasileiros que abordam a temática resiliência no contexto escolar, demonstrou a complexidade que este tema assume mediante os desafios presentes em tal contexto, que exige de

professores e alunos a utilização de recursos pessoais como flexibilidade, criatividade, equilíbrio emocional para o enfrentamento e superação das adversidades. O panorama destes estudos revelou que o contexto escolar torna-se mais saudável na presença dos aspectos resilientes das pessoas que compõem a comunidade escolar, evidenciando a importância da resiliência nos espaços escolares.

Ser resiliente exige o cuidar de si, a conjugação de aspectos da autoimagem e da autoestima, sob a influência dos ambientes nos quais a pessoa se encontra, dentre eles, a escola. Sendo assim, o bem-estar subjetivo sugere expressar os níveis de resiliência de uma pessoa e está estreitamente relacionado a um conjunto de fatores positivos que influenciam sua vida, numa conjugação de aspectos físicos, mentais e sociais que ancoram sua qualidade de vida. Quando a pessoa percebe-se em harmonia consigo mesma, as adversidades tornam-se mais amenas e as possibilidades de superação dos desafios são mais significativas.

Estes resultados permitem inferir que os estudos sobre resiliência no campo educacional podem trazer subsídios significativos para as discussões no campo das ciências humanas e sociais, em especial para as ciências da educação, no que tange a compreender os fatores de risco e de proteção no contexto escolar que interferem diretamente na estabilidade individual e coletiva das pessoas que dele fazem parte. Outrossim, há que salientar a necessidade de ampliação de pesquisas para melhor compreender os desafios do cotidiano escolar e a forma de adaptação das pessoas nesse ambiente mediante suas idiossincrasias.

Referências

ANGST, R.; AMORIM, C. Resiliência em acadêmicos de pedagogia. In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, PUC, Paraná, 2011.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_attext&pid=SO1456789970009965>

Acesso em 15 mai. 2012.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, G. S. **Resiliência em professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries: validação e aplicação do questionário do índice de resiliência: adultos** Reivich Shatté/Barbosa. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BARRETO, M. A. **Ofício, estresse e resiliência: desafios do professor universitário**. 2007. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

Disponível em <<http://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/MariaAB.pdf>>.

Acesso em: 28 mai.2012.

BRANCALHONE, P. G.; FOFO, J. C.; WILLIANS, L. C. A. Crianças Expostas à Violência Conjugal: Avaliação do Desempenho Acadêmico. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.20, n.2, mai/ago, 2004, p. 113-117.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, v. 21, n. 49, 2011, p. 263-271.

BUSNELLO, B; SCHAEFER, F. L. S.; KRISTENSEN C. H. Eventos estressores e estratégias de coping em adolescentes: implicações na aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, jul/dez, 2009, p. 315-323.

CARVALHO, V. D.; BORGES, L. O.; VIKAN, A.; HJEMDAL, O. Resiliência e socialização organizacional entre servidores públicos brasileiros e noruegueses. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 5, art. 2, set./out, 2011, p. 815-833.

CASTRO, M. A. C. D. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, J. **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 115-142.

COSTA, R. B. S. F.; ASSIS, S. G. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia e Sociedade**, v. 18, n. 3, 2006, p. 74-81.

CYRULNIK, B. **Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 122, jan/mar, 2013, p. 213-224. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a12.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2014.

FAJARDO, I. N. **Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã**. 2012. Tese (Doutorado em Saúde Pública)-Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, 2012. Disponível em:
<<http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/lil-643565>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, out./dez. 2010, p. 761-774. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a06.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

_____. **Resiliência na prática docente das escolas do amanhã.** 2012. 228 p. Tese (Doutorado em Saúde Pública)-Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, 2012. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/lil-643565>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

HENDERSON, N.; MILSTEIN, M. M. **Cómo fortalecer la resiliência en las escuelas.** Buenos Aires: Paidós, 2005.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, E. N. S.; OJEDA e cols. **Resiliência: Descobrimo as próprias fortalezas.** V. Campos, Trad., Porto Alegre: Artes Médicas, 2005, p. 23-28.

LARROSA, S. M. R. **Resiliência: um novo paradigma que desafia a reflexão e a prática pastoral,** 2005. Disponível em: <<http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/docdigital/simposioteologia/pdf/Susana%20M.%20Rocca%20L.pdf>> Acesso em 30 mar. 2013.

LEAL, A. L.; BARBOSA, J. S.; ALVES E SILVA, M.A; SILVA, P. M. P. A IMPORTÂNCIA DA RESILIÊNCIA EM PROFESSORES: UM ESTUDO ACERCA DA SUPERAÇÃO DA VULNERABILIDADE. In: **XXIX Congresso Latinoamericano de Sociologia,** 2013, Santiago- Chile. Anais do XXIX Congresso Latinoamericano de Sociologia, 2013. Disponível em: <http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT8/GT8_LealA_BarbosadaSilva_AurelioAlves_PereiradaSilva.pdf> Acesso em 24 ago. 2014.

LETTNIN, C. C.; ZACHARIAS, J.; MENDES, A. R.; DOHMS K. P.; MOSQUERA, J. J. M.; Stobäus, C. D. **Resiliência e Educação: aportes teórico-práticos para a docência**. Contrapontos, v. 14, 2014, p. 322-338.

Disponível em:

<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4756/pdf_35> Acesso em 24 ago. 2014.

LISBOA, S. **O poder de suportar a pressão e de transformar problemas em desafios se torna uma exigência nas empresas – e requisito de sucesso para os novos executivos**, 2013.

Disponível em:

<http://www.rhportal.com.br/artigos/wmview.php?idc_cad=53d45uben> Acesso em 30 Mar. 2013.

MANCIAUX, M. (Comp.). **La resiliência: resistir e rehacerse**. Barcelona: Gedisa, 2003.

MEDEIROS, M. E. P. O. A resiliência como cartografia dos saberes escolares. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.36, jan./jun, 2007, p.143-154.

MEIRA, M. R. O docente: um ser humano como profissional. **Visão Global**, Joaçaba, v. 10, n. 1, jan./jun. 2007, p. 23-44.

MELILLO, A. Prefácio. In: MELILLO, E. N. S.; OJEDA e cols. **Resiliência: Descobrimo as próprias fortalezas**. V. Campos, Trad., Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

MORAIS, N. A.; KOLLER, S. H. Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, Psicologia Positiva e Resiliência: Ênfase na Saúde. In: KOLLER, S. H.

(Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.91-107.

OJEDA, S.; NESTOR, E.; MUNIST, M.; RODRIGUEZ, D. **Seminário internacional sobre aplicación del concepto de resiliência en proyectos sociales**. Buenos Aires: UNLa, 2004. In: LARROSA, Susana M. Rocca. **Resiliência: um novo paradigma que desafia a reflexão e a prática pastoral**, 2005. Disponível em: <<http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/docdigital/simposioteologia/pdf/Susana%20M.%20Rocca%20L.pdf> > Acesso em 30 mar. 2013.

OLIVEIRA, F. N., MACEDO, L. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n.3, jan/dez, 2011, p. 983-1004.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; SANTOS, N. Risco e Proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n.2, mai/ago, 2004, p. 135-143.

PELTZ, L.; MORAES, M. G.; CARLOTTO, M. S. Resiliência em estudantes do ensino médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.14, n.1, jan/jun, 2010, p.87-94.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 3, 2008, p. 405-416.

REGALLA, M. A.; GUILHERME, P. R.; SERRA-PINHEIRO, M. A. Resiliência e transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. **J Bras Psiquiatr**, v. 56, n. Supl 1, 2007, p. 45-49.

ROCCA, S. **Atualidade teológica**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 29, maio-ago. 2008, p. 248-264. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18361/18361.PDF>> Acesso em: 25 mai. 2012.

SANCHES, S. M.; RUBIO, K. A prática esportiva como ferramenta educacional. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, dez, 2011, p. 825-842.

SILVA, A. S.; FIDELIS, S. S. Resiliência e educação não formal: caminhos para a promoção do amor, liberdade, solidariedade e da compaixão. In: Encontro de Pesquisa Educacional Pernambucano, 2014, Garahuns. **Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação**, 2014. v. 5. p. 01-11. Disponível em: <<http://www.epepe.com.br/eixo9/CO09/ArianaSantanadaSilva-CO09.pdf>> Acesso em: 24 ago.

SOUZA, M. T. S.; CERVENY, C. M. O. Resiliência psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 40, n. 1, 2006, p. 119-126.

TABOADA, N. G.; LEGAL, E. J.; MACHADO, N. Resiliência: em busca de um conceito. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 16, n.3, 2006, p. 104-113.

TAVARES, J. (Org.) **Resiliência e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

THEIS, A. La resiliência em la literatura científica. In: MANCIAUX, M. (Comp.). **La resiliência: resistir e rehacerse**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 45-73. Disponível em: <http://www.cobaes.info/Materiales_dimplomado_para_alumnos_2013/Diplomado%20de%20crecimiento%20del%20potencial%20humano/M%20C3%93DULO%205/La%20resiliencia%20en%20la%20literatura%20cient%20f%20ica.pdf>. Acesso em: 24 junh. 2012.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H.; TAVARES, J. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. **Resiliência e educação**, v. 2, 2001, p. 13-43.

_____. **A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda** (Tese de doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

_____. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. In: **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. spe, 2003, p. 46-68.



Impactos Sociais na Vida de Crianças e de Adolescentes que Presenciam Violência Doméstica Contra Suas Mães

Lindamar Alves Faermann¹

Fabiana Andréia Silva²

Resumo

A discussão expressa neste artigo é resultado de estudos bibliográficos e de uma pesquisa documental realizada em uma instituição que atende crianças e adolescentes em situação de risco e de vulnerabilidade social, localizada na cidade de Tremembé, interior de São Paulo. Objetivou-se, por meio deste estudo, conhecer o perfil socioeconômico das crianças e dos adolescentes que presenciam violência doméstica contra suas mães, bem como os impactos causados em suas vidas em decorrência de tal exposição. Os resultados da pesquisa mostraram que o envolvimento direto ou indireto desses sujeitos em atos de violência interfere negativamente em seu processo de desenvolvimento social e na construção de suas identidades, provocando variadas alterações em seus comportamentos, como medo, enurese noturna, agressividade, apatia, distúrbios do sono, baixo rendimento escolar, ansiedade, timidez e tristeza.

Palavras-chave: Criança e adolescente. Violência doméstica. Impactos sociais.

SOCIAL IMPACTS ON THE LIVES OF CHILDREN AND TEENS WHO WITNESS DOMESTIC VIOLENCE AGAINST THEIR MOTHERS

Abstract

The discussion expressed in this article is the result of a Research Institution that meets documentary on children and adolescents at social risk and

¹ Assistente Social, doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. lindafermann@yahoo.com.br

² Assistente Social, especialista em Políticas Sociais e Trabalho Social com Famílias
email: fabyanandreia@yahoo.com.br

vulnerability. The objective of this study meet the impacts caused in the lives of children and young people who witness domestic violence against their mothers. The results show that such exposure interferes with the process of social development and on the identity of the subjects involved in this issue, unfolding in behavioural changes such as fear, nocturnal enuresis, aggressiveness, apathy, sleep disorders, low academic achievement, anxiety, shyness and sadness.

Keywords: Child and adolescent. Domestic violence. Social impacts.

Introdução

Este artigo é resultado de estudos bibliográficos e de uma pesquisa documental realizada em uma instituição não governamental localizada na cidade de Tremembé-SP, que oferece serviços (atendimento social e psicológico e reforço escolar) a crianças e adolescentes em situação de risco e de vulnerabilidade social³. Buscou-se, com essa pesquisa, conhecer o perfil socioeconômico de crianças e de adolescentes que presenciam violência doméstica contra suas mães, bem como os impactos causados em suas vidas em decorrência de tal exposição.

Para a coleta dos dados, utilizaram-se prontuários da instituição relativos aos atendimentos realizados pelo setor de Serviço Social. Foram analisados 825 prontuários, nos quais foram constatados 229 casos de crianças e adolescentes vítimas indiretas da violência doméstica.

A violência é um fenômeno de causalidade complexa e está diretamente vinculada ao modo de produção e reprodução das relações sociais capitalistas. É conceituada pela Organização Mundial da Saúde (2002, p.5)

³ O conceito de vulnerabilidade social origina-se na área dos direitos humanos. Refere-se a indivíduos e grupos fragilizados, jurídica ou politicamente, na promoção, proteção ou garantia de seus direitos sociais. No âmbito da política nacional de assistência social, diz respeito a “famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social” (PNAS, 2004, p.27).

como o uso intencional da força física ou do poder, “em ameaça ou real, contra si próprio, outra pessoa, contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha probabilidade de resultar em injúria, morte, dano psicológico, privação ou prejuízos no desenvolvimento”.

Os estudos sobre a temática mostram que a violência pode ser direcionada para si mesmo (violência autoinfligida), pode ocorrer no contexto macro-social (violência coletiva) ou também nas relações interpessoais (violência comunitária e doméstica), evidenciando que todas as modalidades têm sua base na violência estrutural, isso é, nos

[...]processos sociais, políticos e econômicos que reproduzem e cronificam a fome, a miséria e as desigualdades sociais, de gênero, de etnia e mantêm o domínio adultocêntrico sobre crianças e adolescentes. Difícil de ser quantificado, aparentemente, sem sujeitos, a violência estrutural se perpetua nos processos históricos, se repete e se naturaliza na cultura e é responsável por privilégios e formas de dominação (MINAYO, 2005, p. 24).

A violência doméstica se expressa nas formas de agressão física, negligência, abuso sexual e psicológico, constituindo-se num mecanismo de comunicação e de prática entre os membros familiares, e quando em uma família constata-se um tipo de abuso com frequência, ali existe uma dinâmica que revela diferentes modos de violência.

A violência no contexto familiar ocorre entre relações hierárquicas e intergeracionais, como resultado de processos sociais de opressão ou modos equivocados de se relacionar, de resolver conflitos ou de educar. Embora majoritariamente exercida sobre mulheres, atinge também, direta e/ou indiretamente, crianças e adolescentes.

De modo geral, as pesquisas sobre violência doméstica focam na discussão de gênero, provavelmente em decorrência da magnitude do problema e da sua disseminação em diversos países e culturas. Alvo principal dos estudos sobre violência intrafamiliar, a mulher tem sido reconhecida como uma das vítimas centrais. Estudos comprovam que a sua vitimização reflete a

opressão existente na sociedade de classes, alertando questões econômicas, sociais, culturais e de gênero fundamentais na sua emergência e na sua reprodução.

Embora a integração da análise de gênero seja um aspecto fundamental nos estudos sobre violência – sendo considerado, inclusive, por órgãos como a Organização das Nações Unidas e a Organização Mundial da Saúde, para identificar os fatores de riscos que envolvem a mulher e as políticas de prevenção – avalia-se a necessidade de ampliar esse debate, uma vez que a violência doméstica não se restringe à questão de gênero, nem tampouco atinge um único membro familiar. Nesse contexto, milhares de crianças e de adolescentes tornam-se vítimas diretas de agressões e maus-tratos, ou ainda, permanecem na condição de vítimas indiretas ao presenciarem a violência doméstica contra suas mães.

A violência testemunhada por crianças e adolescentes no âmbito doméstico é uma temática pouco explorada no Brasil. Na revisão de literatura, encontrou-se maior número de estudos em Portugal. Conforme levantamento do Comitê Econômico e Social Europeu de 2006, em metade dos casos de violência doméstica contra mulheres as crianças e adolescentes assistem às cenas de agressão.

Trata-se de um assunto relevante, que exige debates e pesquisas que subsidiem a implementação de ações e de políticas de atenção e de enfrentamento dessa problemática, em decorrência dos prejuízos causados à saúde física e emocional das crianças e dos adolescentes envolvidos nessas situações. A convivência com situações de violência no ambiente doméstico fragiliza as identidades dos que delas participam, o que interfere no seu desenvolvimento social e altera seus comportamentos. Segundo Day *et al.* (2003), os danos a essa exposição podem ser imediatos ou tardios. Os imediatos caracterizam-se por

[...] pesadelos repetitivos; ansiedade, raiva; culpa, vergonha; medo do agressor e de pessoa do mesmo sexo; quadros fóbico-ansiosos e depressivos agudos; queixas

psicossomáticas; isolamento social e sentimentos de estigmatização (DAY *et al.*, 2003, p.14).

Já os danos tardios, segundo essa autora, se expressam da seguinte forma:

[...] aumento significativo na incidência de transtornos psiquiátricos; ideação suicida e fobias mais agudas; níveis intensos de ansiedade, medo, depressão, isolamento, raiva, hostilidade e culpa; cognição distorcida, tais como sensação crônica de perigo e confusão, pensamento ilógico, imagens distorcidas do mundo e dificuldade de perceber a realidade; redução na compreensão de papéis complexos e dificuldade para resolver problemas interpessoais (DAY *et al.*, 2003, p.14).

Embora nesses casos as crianças e os adolescentes não sejam alvos diretos dos agressores são, frequentemente, envolvidos na violência, o que compromete o seu desenvolvimento. Esse envolvimento caracteriza-se, também, como uma expressão da violência, denominada violência psicológica, isto é, “toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à auto-estima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa” (SILVA *et al.*, 2007, p.96).

Os estudos revelam que as consequências dessa experiência na vida das crianças e dos adolescentes são desastrosas, pois elas aprendem e reproduzem as situações vivenciadas. Sendo a família o grupo primário de contato social, as relações estabelecidas nesse *locus* contribuem para a formação de repertórios comportamentais, ou seja, para diferentes formas de agir face à realidade e ao conjunto de aprendizagens adquiridas no processo da vida. Para Lopes (2003), a gênese do repertório comportamental está nas contingências as quais a pessoa foi e/ou é exposta e, por esse motivo, está em constante mudança.

Testemunhar a violência doméstica deixa marcas na vida das crianças e dos adolescentes e, lamentavelmente, seus impactos, muitas vezes, são subestimados e até mesmo banalizados pelo Estado e pela sociedade.

É, portanto, nos rumos da reflexão aduzida que este texto se inscreve. Para a sua construção, utilizou-se a pesquisa documental e bibliográfica, a qual, segundo Marconi e Lakatos (2007), são modalidades de pesquisa muito

próximas. A diferença da pesquisa documental para a bibliográfica está na natureza das fontes primárias, valendo-se a primeira de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que, ainda, podem ser reelaborados conforme o objeto de pesquisa. Os documentos primários podem ser obtidos em instituições, arquivos, sindicatos, instituições etc.

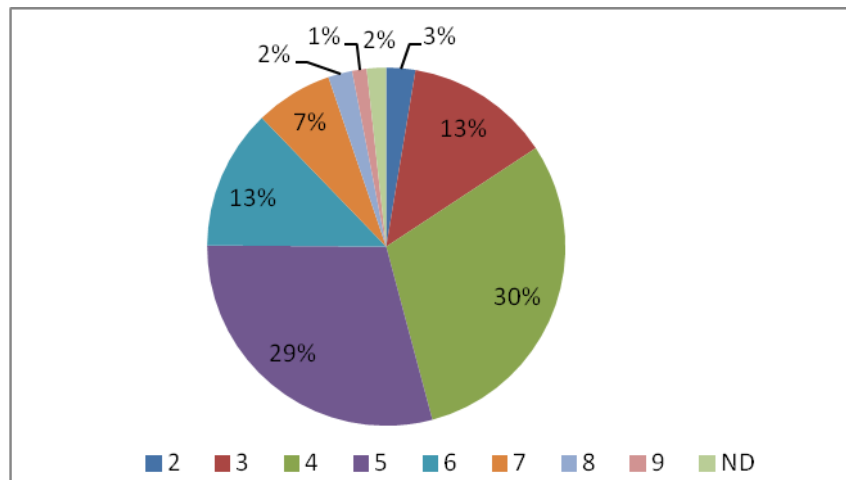
Os documentos constituem-se em uma fonte poderosa de informação, cujos conteúdos podem oferecer evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE, 1986, p.39).

Ressalta-se que o artigo foi desenvolvido por meio de dois eixos de reflexão: o primeiro é constituído por uma exposição e uma análise sobre o perfil socioeconômico das crianças e adolescentes que presenciam violência doméstica. O segundo eixo evidencia, por meio do levantamento realizado, as alterações comportamentais apresentadas por essas crianças e adolescentes.

Retratos de uma realidade

Conhecer o perfil socioeconômico das crianças e dos adolescentes que presenciam violência doméstica contra suas mães se mostrou elemento fundamental para a apreensão de suas condições de vida. Desse modo, os dados e as informações coletadas a partir da pesquisa documental são aqui representados mediante alguns gráficos que possibilitam conhecer aspectos que compõem e retratam a realidade social desses sujeitos.

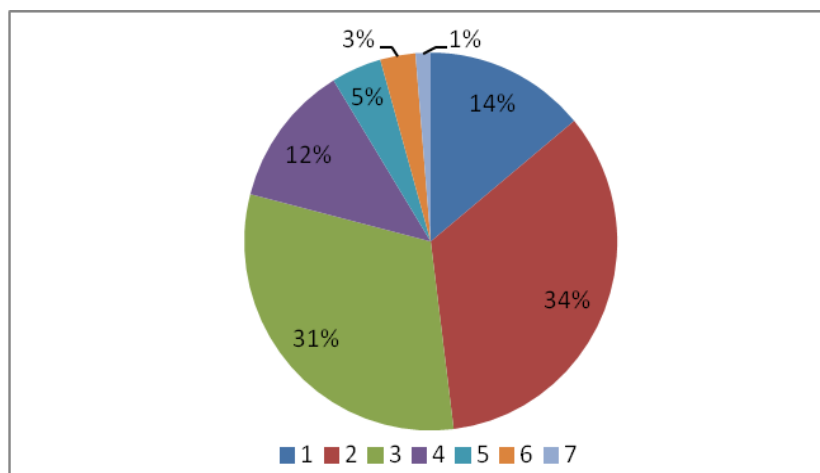
Gráfico 1 - Composição familiar



Fonte: pesquisa documental/ gráfico elaborado pelas autoras

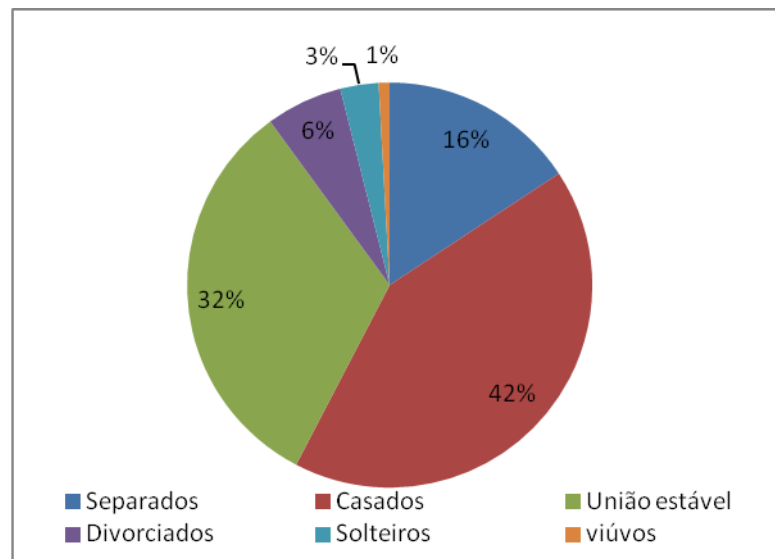
O gráfico aponta que um número significativo de famílias das crianças e dos adolescentes que presenciam violência doméstica são formadas por quatro a cinco integrantes, compondo os parâmetros da média nacional indicada pelo Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Conforme dados de 2010, segundo o IBGE, o número médio de integrantes familiares no Brasil caiu de 3,4 em 1999, para 3,1. A queda na taxa de fecundidade vem ocorrendo em todas as regiões brasileiras e nos diferentes grupos sociais, independentemente da classe social a qual o indivíduo pertence.

Gráfico 2- Número de filhos por família



Fonte: pesquisa documental/ gráfico elaborado pelas autoras

Conforme evidencia o gráfico 2, 31% dos pais e/ou responsáveis pelas crianças e adolescentes têm três filhos, 14%, apenas um, 12% têm quatro filhos, 5%, cinco filhos, 3% têm seis filhos e, por último, 1% dos casais têm sete filhos. Verifica-se que as famílias estão menos numerosas em decorrência da queda na taxa de fecundidade. Ressalta-se que a queda na taxa de fecundidade apresenta fatores sociais, biológicos, culturais, econômicos, ambientais e políticos. A maior participação das mulheres no mercado de trabalho também contribui para essa diminuição.

Gráfico 3 - Estado civil dos pais-responsáveis

Fonte: pesquisa documental/ gráfico elaborado pelas autoras

Constata-se, a partir da leitura do gráfico 3, que 42% dos pais e/ou responsáveis de crianças e adolescentes que presenciam violência são casados. Enquanto 32% mantêm união estável, 16% são separados, 6%, divorciados, 3% são solteiros e 1%, viúvos.

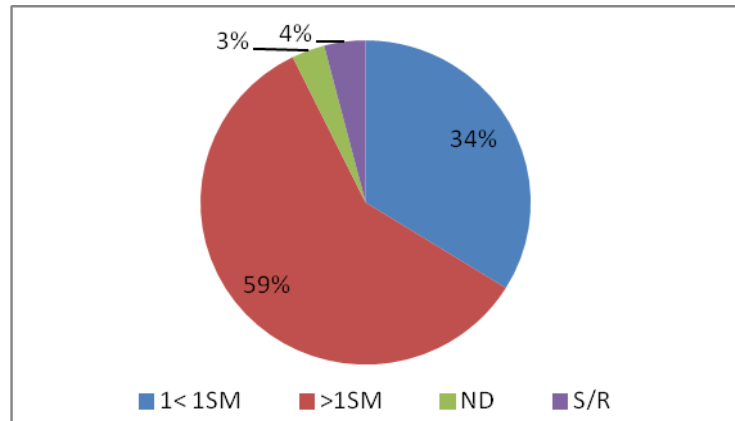
Esses dados revelam que a maioria das mulheres que sofrem violência doméstica por parte de seus companheiros mantêm com esses uma relação afetiva estável, ou seja, são casadas ou encontram-se em união estável⁴.

Apesar dos índices de violência doméstica contra a mulher no Brasil não serem fidedignos, dada a omissão na prática da denúncia, os estudos demonstram que a maioria das vítimas são negras, têm filhos, são casadas ou convivem com seus parceiros. Informação corroborada pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (2011), que afirma que 57,9% das mulheres vítimas de violência doméstica são casadas, alertando, ainda, para o fato de

⁴ A união estável é reconhecida como entidade familiar entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família (CÓDIGO CIVIL, 2002, Art. 1.723).

que “68,1% dos filhos presenciam a violência e 16,2% sofrem violência junto com a mãe”.

Gráfico 4 - Renda familiar

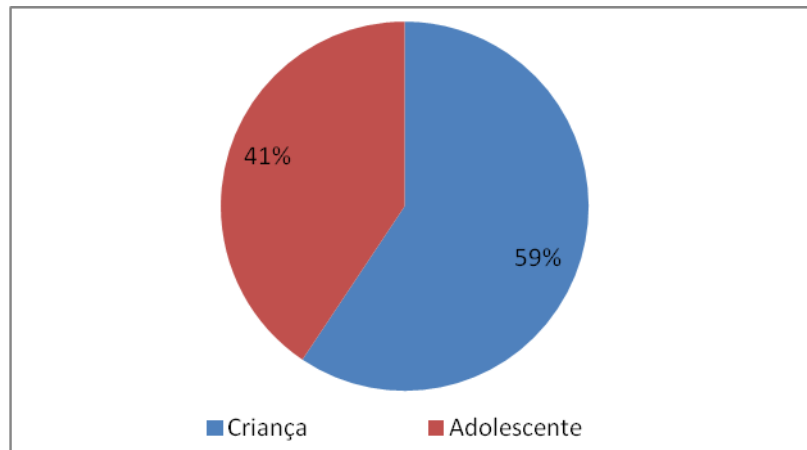


Fonte: pesquisa documental/ gráfico elaborado pelas autoras

Observa-se no gráfico acima que 59% das famílias apresentam renda superior a um salário mínimo, 34% possuem renda abaixo desse percentual, 4% informaram não possuir renda e 3% não responderam. Com efeito, constata-se que um número significativo de famílias vive em situação de pobreza, não tendo, portanto, condições mínimas de sobrevivência e tampouco acesso aos seus direitos sociais. A esse respeito, Gomes e Pereira (2005, p. 357) assinalam que a gravidade do quadro de pobreza e de miséria, no Brasil, “constitui permanentemente preocupação e obriga a refletir sobre as suas influências no social e, principalmente, na área de atuação junto da família, na qual as políticas públicas ainda se ressentem de uma ação mais expressiva”.

Apesar de a violência doméstica atingir todas as classes sociais, é notório que a classe trabalhadora e pobre está mais vulnerável à sua ocorrência e às suas consequências.

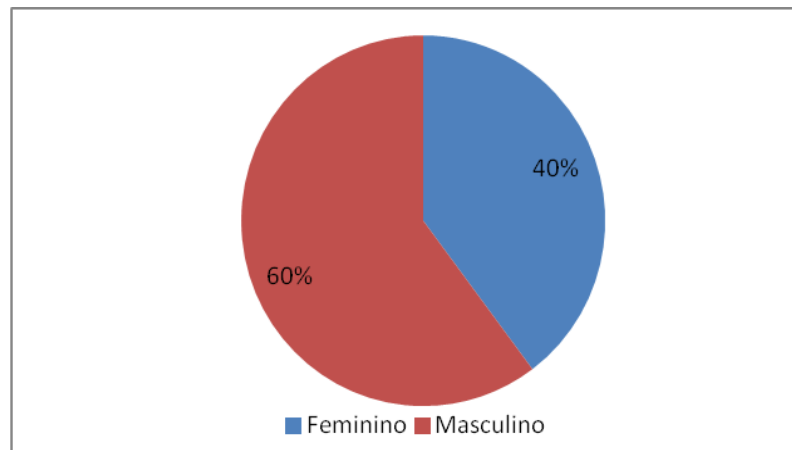
Gráfico 5 – Percentual de crianças e de adolescentes



Fonte: pesquisa documental/ gráfico elaborado pelas autoras

O gráfico demonstra que há um número mais expressivo de crianças que presenciam violência doméstica contra suas mães. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, art 2º), considera-se criança toda pessoa com idade até doze anos incompletos e adolescente aqueles com idade entre doze e dezoito anos incompletos. A partir desse indicativo, constatou-se, nos prontuários, 136 casos de crianças e 93 de adolescentes.

Gráfico 6 - Sexo das crianças e adolescentes



Fonte: pesquisa documental/ gráfico elaborado pelas autoras

De acordo com o gráfico, 60% dos casos de crianças e de adolescentes que presenciam violência doméstica são do sexo masculino, enquanto 40% são

do sexo feminino. Estudos revelam que existem diferenças nas manifestações comportamentais das crianças e adolescentes de sexos diferentes. Os meninos tendem a apresentar queixas externalizadas e as meninas, queixas internalizadas.

Os comportamentos de externalização referem-se a sintomas cujos problemas estão, sobretudo, centrados na relação com o outro (e.g., agressão; impulsividade). Os comportamentos de internalização referem-se a sintomas em que os problemas estão centrados na própria criança (e.g. depressão, ansiedade) (COUTINHO; SANI, 2005, p. 191 *apud* GONÇALVES, SIMÕES, 2001).

Discutindo as diferentes formas de reação à exposição à violência entre os gêneros, Caprichoso (2010) observa que,

No que respeita à variável mediadora gênero, tanto os rapazes como as raparigas evidenciam problemas comportamentais relacionados com a exposição à violência interpaparental. Encontram-se diferenças no que respeita à expressão da agressividade entre rapazes e raparigas, os rapazes tendem a serem mais agressivos, envolvendo-se por vezes em conflitos onde se servem da força física, as raparigas, apesar de menos agressivas, manifestam de modo indirecto a agressividade, expressando, por exemplo, verbalmente a sua hostilidade (CAPRICHOSO, 2010, p.23).

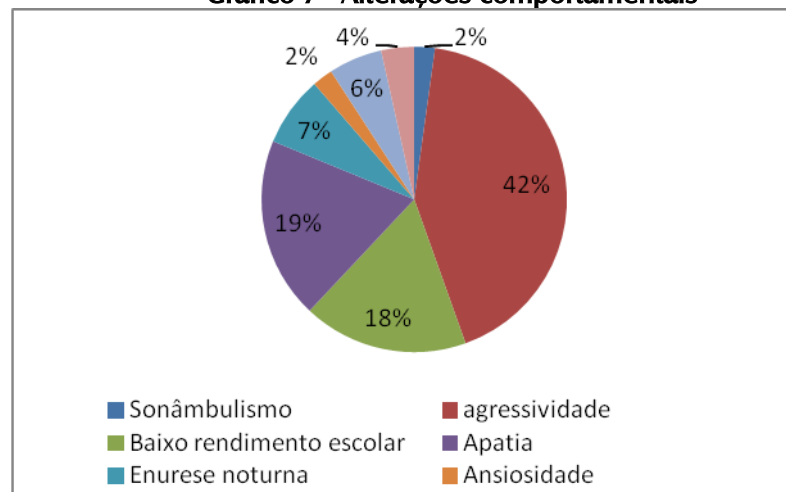
Observa-se, de modo geral, que as crianças e os adolescentes do sexo masculino apresentam condutas agressivas e impulsivas. Eles tendem a reproduzir o que vivenciam em casa, como a desvalorização da mulher, o machismo e a relação de poder, enquanto as meninas tendem a proteger seus irmãos mais novos durante a presença de atos violentos.

Alterações comportamentais apresentadas por crianças e adolescentes que presenciam violência doméstica: reflexos em suas identidades e em seus processos de socialização

Neste item, são evidenciadas as alterações comportamentais apresentadas por crianças e adolescentes expostas à violência doméstica. Os efeitos dessa realidade são nocivos para as vidas daqueles que convivem com situações dessa natureza. Além de fragilidade emocional, pode-se gerar passividade, medo e inibição, além de o indivíduo ficar impedido de se expressar naturalmente, tornando-se mais frágil.

Invariavelmente, crianças e adolescentes que crescem em ambientes violentos sofrem com essa realidade. Seja na forma física, verbal ou psicológica, a violência entre casais é um excesso, visto que está além das capacidades de absorção e de entendimento das crianças e adolescentes, desdobrando-se em traumas e em mais violência. Esse processo influencia negativamente na construção de suas identidades, levando a uma desorganização quanto aos sentimentos e atitudes, o que pode comprometer sua sociabilidade e sua aprendizagem.

Gráfico 7 - Alterações comportamentais



Fonte: pesquisa documental/gráfico elaborado pelas autoras

Dos 229 crianças e adolescentes que presenciam violência contra as mães, 42% apresentam agressividade, 19% apatia, 18% baixo rendimento escolar, 7% enurese noturna, 6% timidez exacerbada, 4% tristeza aparente e 2% sonambulismo e ansiedade. São alterações comportamentais que

dificultam a sua socialização e extrapolam as barreiras familiares, refletindo nas suas relações sociais.

Segundo a literatura estudada, o alto índice de agressividade de crianças e adolescentes decorre da sua exposição à violência no espaço doméstico. A perpetuação do fenômeno tem relação com a transmissão intergeracional. É a cultura da violência propagada de geração em geração. Muitos passam a reproduzi-la por identificação ou mimetismo, agindo de forma semelhante com as pessoas de seu entorno. Dessa forma, as crianças e os adolescentes aprendem, por meio dos modelos de referência, que a violência é aceitável e, muitas vezes, guardam para si suas emoções - a violência doméstica também é secreta para eles.

Os adolescentes tornam-se, assim, transmissores culturais dessa conduta, que gera para si mesmos, conflitos interpessoais, baixa auto-estima, frustrações e risco de ser tanto agressor quanto vítima, com a possibilidade de perpetuar a violência intergeracional (BALISTA *et al.*, 2004, p.02).

Portanto, ainda que de modo inconsciente, muitas crianças e adolescentes buscam alternativas para lidar com essa realidade, e a agressividade torna-se um meio de expressão em relação ao quadro vivenciado. Pesquisas apontam que há uma tendência a atitudes mais violentas entre crianças e adolescentes envolvidos em situações de violência. Em um estudo comparativo, Balista (2004) registra maior propensão à agressividade nesses casos, ressaltando que a sujeição à violência interparental provoca baixo rendimento escolar, distúrbios físicos e emocionais, como apatia, ansiedade e tristeza.

O facto de se sentirem tristes, ansiosas, preocupadas as poderá levar a adquirir estratégias agressivas nas suas relações interpessoais, o que por sua vez não favorecerá a sua popularidade, podendo daqui advir, em casos mais extremos, um sentimento de rejeição (CAPRICHOSO, 2010, p.18).

Crianças e adolescentes que vivem em contextos de violência apresentam, frequentemente, dificuldades pessoais e interpessoais. É comum demonstrarem ansiedade e medo. Podem, ainda, surgir distúrbios de aprendizagem e de comportamento, como baixo rendimento escolar, falta de atenção, irritabilidade e agressividade com os colegas.

Segundo observa Kitzmann (2011), os problemas constatados em crianças e adolescentes que presenciam violência doméstica são semelhantes aos de crianças e adolescentes que sofreram ou sofrem abuso físico. Para a autora,

[...] testemunhar violência doméstica pode aterrorizar as crianças e perturbar significativamente sua socialização, alguns especialistas passaram a considerar a exposição à violência doméstica como uma forma de maus-tratos psicológicos (KITZMANN, 2011, p.01).

Desse modo, são vítimas permanentes da violência direta ou indireta. Conforme Maldonado e Williams (2005), a agressão direta é caracterizada quando os sujeitos são os próprios alvos e a indireta se caracteriza quando os sujeitos presenciam cenas de violência entre os pais e/ou membros familiares. Ambas as formas de agressão são prejudiciais à sua saúde.

O impacto da exposição à violência interparental pode traduzir-se em reações de externalização como hiperatividade, agressividade, irritabilidade, desobediência, hostilidade e também em reações de internalização como depressão, ansiedade, isolamento social, baixa autoestima e outras queixas somáticas, apresentando uma variedade de sintomas físicos e psicológicos. A esse respeito, Caprichoso (2010) ressalta que

Ainda sobre o domínio emocional, sabe-se que as crianças expostas à violência interparental experienciam uma série de sentimentos, nomeadamente sentimentos de perda, raiva, tristeza, confusão, medo, insegurança, vergonha, ódio, angústia, ansiedade podendo mesmo resultar em quadros de depressão (CAPRICHOSO, 2010, p.16).

De acordo com essa autora, os sintomas mais comuns da exposição de crianças e adolescentes à violência interpaparental são: problemas do sono, distúrbios de alimentação, exigência e sensibilidade excessiva (choros constantes).

No período da adolescência, a exposição a essa situação pode levá-los ao envolvimento com comportamentos aditivos ou compulsivos, como o abuso de substâncias entorpecentes.

As compulsões, comportamentos compulsivos ou aditivos são hábitos aprendidos e seguidos por alguma gratificação emocional, normalmente um alívio de ansiedade e/ou angústia. São hábitos mal adaptativos que já foram executados inúmeras vezes e acontecem quase automaticamente (BALLONE, 2008, p.01).

Apesar de não haver uma causa definitiva e exclusiva para a ocorrência de comportamentos aditivos, os estudos afirmam que eles podem estar associados a vulnerabilidades e predisposições relacionadas a vivências do passado. O uso de entorpecentes para o enfrentamento das situações cotidianas difíceis – muitas vezes insuportáveis – pode servir de fuga para uma realidade violenta, levando à dependência química.

[...] esses comportamentos compulsivos são mal adaptativos porque, apesar do objetivo que têm de proporcionar algum alívio de tensões emocionais, normalmente não se adaptam ao bem estar mental pleno, ao conforto físico e à adaptação social (BALLONE, 2008, p.01).

Comportamentos aditivos ou compulsivos gerados no processo de enfrentamento de realidades violentas provocam consequências negativas na vida dos sujeitos. Esses comportamentos são potencializados quando manifestos no período da adolescência. Portanto, o convívio de crianças e adolescentes em ambientes familiares violentos ultrapassa as barreiras do testemunho e repercute em suas histórias, identidades e memórias. Assim, a violência doméstica ocorre em um processo contínuo, afetando a todos os membros da família.

Considerações finais

O estudo revelou que a exposição de crianças e de adolescentes à violência doméstica afeta a sua saúde física e mental, causando danos irreversíveis.

Dentre o grupo pesquisado, constataram-se comportamentos agressivos, apatia, baixo rendimento escolar, enurese noturna, timidez exacerbada, tristeza aparente, sonambulismo e ansiedade, os quais podem estar vinculados à sua exposição à violência intrafamiliar. São consequências que atingem não apenas a esfera biológica, mas a emocional e a social das crianças e adolescentes envolvidos em situações dessa natureza, e dificultam sua socialização, refletindo em suas relações sociais. Portanto, trata-se de uma questão de relevância pública a ser enfrentada socialmente, devendo ser incluída nas diversas políticas sociais.

No tocante ao perfil socioeconômico das famílias das crianças e dos adolescentes que presenciam violência doméstica, constatou-se uma realidade alarmante, ou seja, há um expressivo número de famílias em situação de pobreza. 34% do universo pesquisado possuem rendimentos abaixo de um salário mínimo. Trata-se de famílias formadas por quatro a cinco membros, 31% dos casais tem três filhos e 42% dos pais e/ou responsáveis são casados, ao passo que 32% mantêm união estável.

A família tem um papel fundamental no desenvolvimento dos seus membros, em especial das crianças e dos adolescentes, porém é preciso considerar as condições em que vivem, cabendo ao Estado atender as necessidades dos sujeitos que vivenciam situações de vulnerabilidades no seio familiar.

Nesse contexto, há que se ter clara a multiplicidade de relações familiares presentes na sociedade, suas histórias, suas particularidades, seus códigos morais e suas linguagens. Portanto, contrariando a noção de família como abstração estática, ordem natural ou divina, concebe-se a família como

construção social – instituição histórica, dinâmica e viva – que se transforma ao se transformarem as relações presentes na sociedade. Assim,

(...) a família, nas suas mais diversas configurações constitui-se como um espaço altamente complexo. É construída e reconstruída histórica e cotidianamente, através das relações e negociações que estabelece entre seus membros, entre seus membros e outras esferas da sociedade e entre ela e outras esferas da sociedade, tais como Estado, trabalho e mercado. Reconhece-se também que além de sua capacidade de produção de subjetividades, ela também é uma unidade de cuidado e de redistribuição interna de recursos. Portanto, ela não é apenas uma construção privada, mas também pública e tem um papel importante na estruturação da sociedade em seus aspectos sociais, políticos e econômicos (MIOTO, 2010, p. 167-168).

Diante do exposto, é urgente a implementação de ações e de políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes sujeitos a processos de opressão e de violência. Tais ações devem buscar o enfrentamento e a superação da condição de pobreza e de risco que as famílias vivenciam, promovendo a proteção de seus membros. Igualmente, é preciso ampliar as pesquisas, as produções e os debates acerca da temática abordada. Por ser a violência doméstica um fenômeno multicausal e multifacetário, não pode ser tratada de modo isolado, devendo ser apreendida em suas múltiplas dimensões.

Referências

- BALISTA, Carolina, BASSO, Emiliana; COCCO, Marta; GEIB, Lorena T. C. Representações sociais dos adolescentes acerca da violência doméstica. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. V. 06, n. 03, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/article/view/836/985>>. Acesso em: 07 jun. 2011.
- BALLONE, Geraldo. **Comportamentos compulsivos**. 2008. Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n15/diseases/compulsive.html#Causas>>. Acesso em: 25 set. 2011.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Políticas para mulheres. **Central de Atendimento à Mulher registra quase 2 milhões de atendimentos**. 2011. Disponível em:

<http://www.sepm.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2011/08/central-de-atendimento-a-mulher-registra-quase-2-milhoes-de-atendimentos>. Acesso em: 09 ago. 2011.

CAPRICHOSO, Daniela Raquel de Oliveira. **Percepção de crianças expostas à violência Interparental**. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Jurídica) Universidade de Fernando Pessoa. 2010. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1638/2/DM_15270.pdf> Acesso em: 10 ago. 2011.

CESE. Comitê Econômico e Social Europeu. Crianças – vítimas indirectas de violência doméstica. **Parecer**. 2006. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:325:0060:0064:PT:PDF>>. Acesso em: 20 ago.2011.

COUTINHO, Maria José; SANI, Ana Isabel. **A experiência de vitimação de crianças acolhidas em casa de abrigo**. 2005. Disponível em: <<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/910/2/188-201.pdf>> Acesso em: 03 set. 2011.

DAY, Vivian Peres; TELLES, Lisieux Elaine de Borba; ZORATTO, Pedro Henrique; AZAMBUJA, Maria Regina Fay de; MACHADO, Denise Arlete; SILVEIRA, Marisa Braz *et al.* Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista de Psiquiatria**, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/a03v25s1>>. Acesso em: 03 abr. 2011.
DURAND, Julia Garcia; SCHRAIDER, Lilia Blema; FRANÇA-JUNIOR, Ivan; BARROS, Claudia. Repercussão da exposição à violência por parceiro íntimo no comportamento dos filhos. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo: USP, 2011.

GOMES, Mônica Araujo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Revista ciência e saúde coletiva**. n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a13v10n2.pdf> >. Acesso em: 28 set. 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese Indicadores sociais 2010**. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf> Acesso em: 09 jun. 2011.

KITZMANN, Katherine M. Violência doméstica e seu impacto sobre o desenvolvimento social e emocional de crianças pequenas. **Enciclopédia sobre o desenvolvimento na Primeira Infância**. Universidade de Memphis dos EUA. 2011. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/KitzmannPRTxp1.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO, Daniela Patrícia Ado; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**. Maringá, PR, v.10, n.3, p.353-362, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n3/v10n3a02.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. In: Ministério da Saúde (BR), Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde; 2005. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

MIOTO, Regina Célia. Revista Serviço Social Londrina, v. 12, n.2, Jan./Jun. 2010, p. 163-164 176.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS) Relatório mundial sobre violência e saúde. Brasília: OMS/OPAS, 2002.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a Técnica de Gravador no registro da Informação Viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, v.7, 1991.

ROSAS, Fabiane Klazura; CIONEK, Maria Inês Gonçalves Dias. O impacto da violência doméstica contra crianças e adolescentes na vida e na aprendizagem. **Conhecimento Interativo**. São José dos Pinhais, PR, 2006. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/impacto.pdf>>. Acesso em: 03 de abr. 2011.

SILVA, Luciane Lemos da; COELHO, Elza Berger Salema; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo. Violência silenciosa: violência psicológica como condição da violência física doméstica. **Interface**. Florianópolis, SC, v.11, n.21, p.93-103, jan/abr 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n21/v11n21a09.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2011.



O Computador, Internet: Uma Possível Estratégia para Desenvolver Criatividade.

Suely Fagundes Jácome¹

Resumo

A pretensão de estudar a criatividade é a suposição de que a mesma é uma forma de desenvolvimento humano que tem a função de solucionar os problemas da sociedade e satisfazer todas as áreas da competência humana, porque a criatividade interpõe-se em todos os aspectos da vida. Estudiosos afirmam que a criatividade é uma característica passível de desenvolvimento para aqueles que a consideram com algum bloqueio. Ser criativo é um direito social, um dever. Este estudo engloba um problema : como educar para desenvolver a capacidade criativa? E saber qual é a contribuição do computador e da internet no desenvolvimento da criatividade. Temos um potencial criador maior do que supomos, somos criativos em maior ou menor medida, e a criatividade deve ser melhor desenvolvida. Os grandes avanços do conhecimento científico e tecnológico são frutos da criatividade de quem os produziu bem como de todos aqueles que os antecederam. A criatividade produz riqueza. O fascinante avanço do conhecimento humano a um ritmo acelerado, que sem dúvida estamos vivendo, é o momento sócio cultural mais complexo de toda a humanidade. Nos resultados deste estudo os fatores externos demonstram que o computador e a internet são ferramentas fundamentais para o estímulo da criatividade num plano de interatividade. A criatividade é uma sublime dimensão da condição humana.

Palavra-Chave: Criatividade e Tecnologias na Educação.

The Computer, Internet: A Possible Strategy for Creative Development.

Abstract

The pretense of studying creativity is the assumption that it is a form of human development that serves to solve society's problems and fulfill all areas of human competence, especially because creativity is interposed in all aspects of life. Scholars argue that creativity is a liable characteristic capable of development even for those who seem to have some type of blockage to it. Everyone should seek to unlock it; all those with a responsibility within education. Being creative is a social right and duty to promote society and the cognitive profile. This study encompasses a problem with the hypothesis to know: How to educate to encourage creativity capacity? And know what the contribution of computer and internet is in the development of creativity. We have a

¹ Doutora pela Universidade de Málaga, Espanha. suelyjacomemitoria@gmail.com

greater creative potential than we imagine, despite it varying from a greater or lesser extent, the creative capacity should be better developed. The great advances in scientific and technological knowledge are the result of the creativity of those who produced them and of all those who came before them. Creativity produces wealth. The fascinating advancement of human knowledge at a rapid pace, which no doubt, is being lived as the most complex, sociocultural moment of all mankind, with new technology always coming about. The results of this study demonstrate that the external factors, the computer and the Internet, are essential tools for stimulating creativity in any interactivity plan. Creativity is a sublime dimension of the human condition.

Keywords: Creativity and Technology in Education.

1. Introdução

Esta investigação serviu-se de importantes fontes bibliográficas, como apoio teórico para fundamentação deste estudo, como a de Gervilla (2003) quando refere a importância de apostar na força da Educação como ponto de partida para fazer evoluir a criatividade. A autora referencia a forma como as crianças captam a realidade, sendo necessário percebê-la, dentro de um ambiente que promova a criatividade, a confiança, o desafio, a liberdade e o apoio às ideias. Esta mesma autora sublinhou às transformações da actualidade, em que as trocas se produzem com tanta rapidez, o aprendido por uma geração não serve para ser ensinado à geração seguinte. / Reconhecemos a presença das tecnologias de informação e comunicação na sua rapidez em processar os seus resultados demarcando a urgência em sermos cada vez mais criativo.

Para a relevância da criatividade no desenvolvimento e compreensão do ser humano esta prerrogativa se justifica porque através da criatividade as pessoas alcançam consciência sobre as suas potencialidades, revelam condições de liberdade, alcançam a autonomia, uma vez que através da criatividade o homem evolui e vislumbra infinitas possibilidades humanas (Nakano, 2004).

As observações de De La Torre (2003), pondo relevo que a criatividade e a comunicação são conceitos carregados de múltiplas conotações educativas sociais, psicológicas, artísticas e científicas, todas inatas ao ser humano, que se desenvolvem perante a necessidade ou problema, na interacção com as pessoas e com o contexto, e se completam na participação e projecção frente aos demais.

Também foi explorado os estudos de Del Moral (1998) enfatizando a criatividade como um impulso para o mundo das tecnologias e, os de Almeida (2004), confirmando que o computador visa auxiliar as mais diversas actividades que é possível imaginar.

Os de Baía (2008) acentuando o carácter contextual da criatividade que deve ser valorizada, pois vive-se o século das grandes transformações tecnológicas, onde existe a premência de inovação, de novas soluções mais criativas, de produção de novas perspectivas e de outros pontos de referências, do próprio exercício da cidadania e do envolvimento na construção de valores éticos.

Os de Prout (2009) reforçando com a chamada de atenção para a condição social da infância de modo que as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) mudaram o estatuto da criança e o seu comportamento, sendo necessário acompanhar, as novas formas de desenvolvimento e estudar as novas possibilidades. Isto porque as novas tecnologias surgem como facilitadoras desta capacidade criativas.

Dentro desta perspectiva, temos tratado de entender o conceito, o processo de desenvolvimento da criatividade, a sua importância, os efeitos, o contexto, as condições que esta se desenvolve e, em contraposição, o que a bloqueia.

Por fim, tratou-se de conhecer a forma em que contribuem para desenvolver a criatividade, os factores, internos e externos, incluindo o ambiente das novas tecnologias (o computador e a internet) por ser a “diversão” mais utilizada no momento actual.

2.- Fundamentação Científica

2.1- Conceito de Criatividade

O conceito criatividade, o termo da multidimensionalidade é consensual que a criatividade é um fenómeno complexo cujo estudo tem sido abordado pela óptica da filosofia, da história, da sociologia, da psicologia, da pedagogia, da antropologia, da neurologia e de muitas outras ciências, com abundância de definições, de ponto de vistas e planeamentos, muitos deles contraditórios que aparecem cada dia na literatura especializada (Carmona, 2007). Portanto não existe um único termo que possa descreve-la.

A autora Wechsler (2004) explica que a abrangência do termo pode ser observada por diferentes enfoques, ressaltando os processos cognitivos empregados no pensamento criativo, igualmente nos diferentes tipos de ambiente facilitadores ao desenvolvimento da criatividade.

Gardner (1999), concorda que cada indivíduo criador apresenta um perfil cognitivo distinto caracterizado tanto por uma combinação de inteligências como por uma única inteligência extraordinária.

Na opinião de Eysenck, (1999) a mais óbvia manifestação da criatividade tem uma estreita ligação com inteligência elevada. Gardner (1999) também admiti que um indivíduo criativo é aquele que resolve problemas molda produtos ou levanta novas questões dentro de um campo de uma forma inicialmente incomum, depois estas questões serão aceitas em pelo menos um grupo socio-cultural. Csikszentmihalyi (1988b) referido por Gardner (1999) admitindo que para conhecer melhor o fenómeno da criatividade é preciso ampliar o foco da área em que um indivíduo opera e o procedimento para emitir julgamento de originalidade e qualidade.

O episódio da dificuldade de encontrar um conceito específico para o termo na sua essência, deve-se ao facto de a criatividade demonstrar sempre novas relações com diferentes aspectos da experiência humana (Gervilla 2003).

Outra versão da dificuldade para uma única definição, desta temática, poderá está estreitamente relacionada com as realidades que devemos considerar e associar esta difícil definição com a complexidade da conduta humana ao ser influenciada pelo próprio desenvolvimento social, o que faz com que este conceito seja uma construção sócio-histórica em contínua revisão e reconstrução (Gutiérrez, 2010).

Não existindo um conceito único deste fenómeno, fundamentais estudiosos seguem estudando a criatividade contribuindo para este conceito numa versão diferenciada que a justifica em cada ciência. E vão caracterizando a criatividade na sua complexidade como um termo multidimensional, comunicando os seus resultados criativos, ora como novas invenções, ora como a capacidade de síntese e análise, ora como um produto novo, ou como a resolução de problemas, ou de uma ideia nova, ou como uma nova técnica de modo muito pertinentes. Em fim os componentes criativos se apresentam de formas sempre variadas e múltiplas, fazendo jus ao termo criatividade na sua complexidade dentro da necessidade de cada sociedade na individualidade e precisão socio-cultural.

2.2.- Os Efeitos da criatividade

Uma forma interessante de referir sobre a criatividade é contemplar os efeitos provenientes deste constructo como por exemplo o próprio desenvolvimento social e humano, a considerar a capacidade de construir, reconstruir a nossa realidade, fazer avançar e com a mais-valia de proporcionar as condições do ser humano usufruir de uma vida melhor.

Gutiérrez (2010), ao referir Csikszentmihalyi, fala do encanto que o ser humano sente,

com o esforço criativo isto é, refere sobre a própria vitalidade que o acto de criar proporciona, o saber que obtemos, tornando importante a nossa própria vida, dando inclusive sentido a mesma. É confortável e admissível que o desenvolvimento humano seja este círculo rotativo de evolução, diferenciadas pois agrada o nosso gosto e molda a nossa vida.

“Si viviésemos en un mundo estático, nuestro pensamiento sobre él también sería estático... Pero siguen ocurriendo cosas nuevas y nuestras predicciones siguen cambiando de forma esperada o no esperada... La experiencia de cada día reclama la consolidación de algunos aspectos de nuestros puntos de vista; revisión de algunos, y abandono de otros”. Nelly citado por Gutiérrez (2010:187).

Não faz sentido a vida quando não há dinâmica nem desenvolvimento, a criatividade é essencial. O homem não aguenta a monotonia. A criatividade com toda a sua complexidade é quem permite a inovação, a renovação dos acontecimentos, a originalidade e a evolução da sociedade, quando algo culmina em acção criativa o universo reorganiza-se, refaz-se e satisfaz-se, produz entendimento e uma certa “harmonia” que surge a partir de distintos objectos criados, até surgir uma nova exploração fruto da necessidade ou de uma outra novidade.

A educação primeiro, depois com um pensamento sistematizado, as várias informações existentes na natureza condiciona o individuo na sua autonomia a ver o diferente, a partir daí é um passo para produzir a originalidade, ora como uma ideia, ora como bens e produtos novos e originais tudo em consequência desta variedade de informações existentes nesta “complexidade” disponível no mundo. O empreendedorismo os elementos informativos disponíveis ou objectos produzidos vão fornecendo outras infinitudes de opções para a construção de novos instrumentos criativos, úteis ao conforto humano e o desenvolvimento do universo. Conforto e entretenimento.

2.-3 O que bloqueia a criatividade.

Alguns factores que bloqueiam a capacidade criativa em alguns casos são: O ambiente não flexível, a falta de estímulos, a falta de apoio as idéias, o baixo nível de conhecimento, noites de sonos perdidos, algumas factores mais graves como os de doenças como a depressão e a malária que afetam o rendimento escolar das crianças e dos jovens (Mota, 2014) entre outras, doenças que costumam enfraquecerem a capacidade de raciocínio para a criatividade.

Mas ta claro que o aumento cognitivo é uma inevitabilidade, é ponto assente que dormir bem é essencial para a aprendizagem e para a formação de memórias. É durante a noite que o cérebro processa as informações captadas durante o dia armazenando-as. (Relvas 2014).

2.4.- Educação e as TICs

Segundo Costa (2008), o processo de desenvolvimento da criatividade, com advento das novas tecnologias, com o aumento e o volume de informação disponível, a internacionalização do conhecimento, a tarefa de tomar decisões, a necessidade de relacionamento entre novos campos do conhecimento antes isolados, o estabelecimentos de novos padrões de comportamento social, a disponibilidade em lidar com os novos sistemas tecnológicos, todos estes são, os motivos que tornou a escola um espaço privilegiado, rico em recursos que promove a aprendizagem, num ambiente onde os alunos constroem os seus conhecimentos segundo os estilos individuais de aprendizagem, utilizando com efeito sistemas interactivos do apoio tecnológico, onde os alunos tem o acesso fácil e barato a todo tipo de informação, incluindo livros electrónicos, enciclopédia, dicionários, onde a motivação em aprender, surge também no próprio aluno. A escola mantém a capacidade que permite o aluno a aprender a aprender, e empreender seu conhecimento, adquirir autonomia para seu futuro. Silva, L.et al (2012) m realação as TIC na escola demonstra uma opinião compatível quando refere que o acesso a informação, com novas modalidades de ensino conduz a aprendizagem de forma mais eficaz e interativa, através de um processo criativo que proporcione ao indivíduo o conhecimento de acordo com sua realidade e a sua forma de aprendizagem. No entanto, estas novas metodologias educacionais só conseguem ser difundidas quando o seu aprimoramento tem por base o uso de tecnologias adequadas. É mesmo assim Csikszentmihalyi (2008) mencionou com mérito que lutamos para sobreviver em uma evolução constante.

Gretel (2007) em seus apontamentos completou a escola como espaço de convivência, como um espaço de escuta e acção, de transformação, deve aproveitar as vantagens da tecnologia como agente transformador. Incluindo o processo inovador e criativo.

A promoção da criatividade, deve ser assumida como objectivo educativo de primeira ordem, já é tempo de estreitar as colaborações dos professores imersos na realidade das

aulas e começar a planejar problemas e trabalhos a partir das inquietudes que se apresentam, (Madrid e Ruiz 2005).

Gervilla (2003) referiu que só não é possível o desenvolvimento das capacidades criativas, quando há um ambiente coercivo. E aconselhou, o professor promover a flexibilidade intelectual do aluno, trocar suas posições de observação, variar o acesso a problemas e não seguir uma única linha. Estimular o aluno a auto avaliar os seus avanços individuais e seus rendimentos. Bem como despertar no aluno a sensibilidade de sentimentos e o estado de ânimo de outras pessoas. Deve levar a sério as perguntas dos alunos, demonstrar interesses, não recusá-las. Brindar o aluno com a oportunidade de manejar materiais, ferramentas, conceitos, ideias e estruturas. Segundo está autora os professores ou educadores têm a missão de educar os alunos, para a tolerância e a frustração. Levar os alunos a perceber uma estrutura total e não examinar as partes isoladamente. Os professores / educadores devem ter a capacidade de vivificar o ensino de dar uma vida nova e directa ao material trasladando do espaço vazio do pensamento a dimensão da realidade vivenciável da maneira mais interessante possível. Os professores e os educadores devem se esforçar para descer ao nível de quem aprende, para identificar-se amplamente com o aluno e dar a este a possibilidade de identificar-se com ele, possuir a originalidade da linguagem, e apreciar o rendimento dos alunos.

“É preciso estimular nos mais jovens o dom de imaginar, o prazer de aprender, o gozo de descobrir, e a vivência de participar” Sampaio (1999: 9).

A educação tem vindo assumir formas diferenciadas, no tempo e no espaço, perseguindo e prosseguindo finalidade e objectivos que caracterizam o real em que actua e atravessam as sociedades humanas. A educação enquanto produto socialmente construído, sofre mutações advindas das especificidades próprias do momento e do lugar em que se realiza. Encontra-se num estado contínuo de transformação, ainda que mantenha vivas em cada momento, algumas das particularidades que a tornam a escola numa actividade única.

2.5-TICs e a Criatividade.

O contacto orientado da criança por meio do computador e da internet, em situação de ensino - aprendizagem contribui positivamente para o aceleramento do seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, especialmente no que diz respeito à capacidade de pensar com rigor e sistematização, porque o computador desenvolve habilidades e

amplia a capacidade de inventar ou encontrar soluções para os problemas (Conde, T. 2004).

Segundo Gervilla (2003), a criatividade ocupa um lugar central em uma discussão que hoje preocupa pessoas tão distintas como educadores, cientistas, artistas, políticos e empresários. O interesse e a preocupação que hoje em dia desperta com o tema criatividade, são muito distintos, esta explosão criadora que estamos, experimentado nas últimas décadas estende-se a toda a esfera da vida, já que trata se da acumulação e especialização do conhecimento, da inovação técnica, em campo de produção e transformações de costumes e comportamento sociais.

Alencar (1986), também concordou que o processo criativo pode ser concretamente descrito, utilizando métodos de ensino que visam aumentar a produção criativa.

Enriquecer a imaginação e proporcionar ferramentas para a criatividade é algo que responde ao desejo de liberdade e ao impulso inato de desenvolver, potencialidades com maior plenitude possível, assim afirmou Gervilla (2003). Esta autora também sublinhou, que é preciso recuperar a criatividade de cada ser humano, sendo este um trabalho, que os docentes devem reconhecer como fundamental para o desenvolvimento dos alunos, e que requer esforço e dedicação continuada, uma reflexão e uma auto análise contínua para poder valorizar e promover o desenvolvimento criativo, lúdico, expressivo e experimentador dos alunos, pois através disto lucra-se um bom nível de auto estima, conseguindo melhorar a qualidade de vida.

É possível aumentar a capacidade do nosso cérebro. Uma melhoria que já até vem acontecendo visivelmente, refere o neuro cientista medico investigador do Kings College em Londres, (2014), um dos maiores institutos do mundo na area da neurociência é bastante claro que o ser humano está a ficar mais inteligente e não é nada mais do que o reflexo da escolarização cada vez mais generalizada e precoce. A educação revela-se efetivamente, o mais poderoso método de aumentar a nossa capacidade cerebral.

Com uma visão mais orientadora Gervilla (2003) referiu que a criatividade surge orientada em processos de desenvolvimento da pessoa na cultura como produto de inovação, do contexto e do ambiente. Gervilla (2006) salientou a criatividade é um modo de focar a realidade, romper convenções, as ideias estereotipadas, um modo generalizado de pensar e actuar. Por fim é mesmo preciso educação segundo as necessidades reais e criativa dos alunos.

Csikszentmihalyi (1998) justificou que a criatividade surge em virtude de um processo dialéctico entre um indivíduo de talento, campos do conhecimento e práticas. Como a

capacidade de engenho de algo novo, um produto uma técnica, que pode ser identificada como um processo, como produto, ou como uma característica da personalidade, num contexto ambiental e cultural, (Gervilla, 2006).

Portanto na educação a actividade de incentivo tem importância significativa no processo e desenvolvimento da criatividade. Há cientistas afirmando que se o cérebro não for bem estimulado este liga-se no seu “piloto automático”, e põe-se a divagar o que para alguns pode ser um “deficite” de atenção na realidade pode vir a ser no fundo um deficite de estímulo, se assim for é natural que cérebro desliga-se de alguns dos sistemas de processamento como os da atenção porque não tem interesse no que está a ser demonstrado. Afirmou (Relvas et al., 2010), o “piloto automático desliga-se quando uma tarefa não lhe requer grandes estímulos / O estímulo é fundamental para um processo de aprendizagem fixar no seu valor.

Para a educação infantil, no tocante aos meios audiovisuais tecnológicos Madrid (2003), admitiu que a actividade criadora vê-se favorecida a partir da criação de imagens. Del Moral (1998) considerou que, o desdobramento luminoso e coloridos dos recursos audiovisuais, sobre tudo, capta a atenção e polariza a percepção dos aprendizes, fenómeno que bem utilizado pode otimizar o processo de ensino aprendizagem.

As crianças, por natureza têm um espírito curioso e espontâneo de saber como funcionam os objectos que as rodeiam e como estes objectos podem chegar a converter-se em algo mais que um simples objecto (León, 2005). Segundo a mesma autora, as Tecnologias de Informação Comunicação, podem oferecer magnificas oportunidades para desenvolver a criatividade dos alunos em etapas inclusive da etapa infantil. Porque podem ajudar a desenvolver a linguagem, habilidades, perceptivas motrizes, discriminação de formas, cores, destrezas manipulativas básicas, promover a curiosidade, as mesmas que vão servir de base para desenvolver capacidades para as etapas seguintes.

Por exemplo as TICs auxiliam nas habilidades para resolução de problemas, análises, sínteses, relação de dados, imaginação, criação de novas situações, desenhos e construção de estruturas. Devido, as características que as Tecnologias de Informação e Comunicação têm (imagens, sons, interactividade). De acordo com León (2005), estas podem converter-se em um dos melhores meios para desenvolver a criatividade em estudantes. Madrid (2006), mencionou Tedesco (1995), referindo que as novas tecnologias fazem parte da paisagem urbana e as crianças são entusiasmadas, observam, os adultos como aceder as TIC como gravar, determinado programa principalmente seus programas favoritos e, rapidamente se adaptam.

Para estimular a criatividade através do computador, Velasco (2003), propôs, a oportunidade de criação de páginas nos webs onde se combinam desenhos gráficos, animações e textos que supõem um universo de possibilidades um mundo de desafios às capacidades criadoras dos seres humanos. Segundo o mesmo autor, os computadores e a internet constituem uma fonte inesgotável de sugestões para desenvolver a criatividade.

A rapidez com que devemos procurar a informação, agiliza a operação da “associação” associar ideias de maneira rápida, e a maior número, mais ideias novas surgiram (Madrid, 2003). São as novas ideias que demarcam a essência da criatividade De la Torre (2003), mencionou que a criatividade tem sido considerada durante décadas como uma atitude ou qualidade humana pessoal, para gerar ideias e comunicá-las, para resolver problemas, sugerir alternativas ou simplesmente ir além do aprendido. Sakamoto (2000) relembra que a origem da criatividade a sua função e os factores facilitadores, destacam que todo ser humano é dotado do potencial criativo, que se desenvolve e se manifesta de acordo com a presença de estímulos sociais e pessoais. A mesma autora acredita que a função da criatividade diz respeito à construção do indivíduo e do próprio mundo humano. Gervilla (2003) afirmou que existe boas razões para ocupar-se da criatividade.

No que se refere a geometria, sua abordagem pode ser alterada aproveitando a possibilidade que os computadores oferecem de criação e manipulação de objectos diversos.

Na matemática Conde T. (2007) explicou que na complexidade das técnicas de cálculos, o computador os realiza de forma rápida e eficiente. A aprendizagem com a informática segundo a esta autora, tornar – se mais activa e interessante, realizado num ambiente experimental e investigativo, onde os alunos têm a possibilidade de formular e testar conjecturas apoiadas. As novas tecnologias intelectuais. Segundo Levy (1993), uma vez digitalizada, a imagem animada, pode ser decomposta, recomposta, indexada, ordenada, comentada, associada no interior do documento multimédia. Os computadores numa primeira análise oferecem estímulos de imagens e de sons e principalmente oferecem um contexto de inúmeros problemas atraentes para as crianças que podem se sentir desafiadas a solucionar.

3.- Metodologia do Estudo.

3.1 Intrudução A ciência não é portuguesa, não é italiana, não é Espanhola faço ciência no local que me permita faze-la, no local que me permita contribuir para o mundo porque a

ciência é fundamental para conduzir um país a um nível superior (Mota 2014).

O ser humano tem a tendência natural de querer conhecer e desvendar o desconhecido.

A ciência empenha-se neste propósito de tornar o universo compreensível, (Ruiz, 2002).

Um conhecimento científico caracteriza-se pela capacidade de analisar, de explicar, justificar, de induzir ou aplicar leis e prever com segurança, eventos futuros. É rigoroso e objectivo, nasce da dúvida e se consolida na certeza das leis demonstrada, resulta de um processo complexo de análise e de síntese e toma a experiência como primeiro passo ou estágio inicial de um longo processo de investigação. Este estudo contou com a amostra constituída por 249 alunos com idades compreendidas entre 9 e os 10 anos. Iguamente contribuíram neste estudo 83 docentes, A aplicação do questionário aos 83 docentes completa esta investigação permitindo uma melhor compreensão do conhecimento e do interesse no uso das tecnologias de informação e comunicação dos professores em suas práticas de ensino. No que refere aos alunos os que utilizavam o computador e a internet comparando os seus desempenho criativos com os que não os utilizavam.

A metodologia empregada neste estudo foi mista, quantitativa e qualitativa, para a recolha de dados e das análises obtidas, devido ao aspecto complexo do tema estudado.

O modelo desta investigação engloba o problema, a formulação das hipóteses como mecanismos preditivos dos fenómenos.

Este estudo teve o objectivo de conhecer o fenómeno da criatividade, e perceber como desenvolve-la neste propósito formulou-se o seguinte problema: *Como educar para promover a capacidade criativa? Em tempos de tecnologias qual será a contribuição do computador e da internet no desenvolvimento da criatividade dos estudantes?*

4.-Conclusao

É consensual entre os estudiosos da criatividade que estão envolvidos no processo criativo padrões de comportamentos em nível cognitivo, ambiental e que por vezes ainda se exterioriza naturalmente da personalidade de uma pessoa. E que o estilo cognitivo está relacionado com a capacidade de percepção em nível de pensamento, da inteligência, imaginação, capacidade de conhecimento e habilidades inatas.

Os factores ambientais que a promovem envolvem, os processos educacionais, motivacionais, sócio - econômicos e culturais.

Das variáveis de personalidade que constam, a confiança, o não conformismo, também são factores relacionados com a acção criadora.

Também o empreendedorismo é uma característica de um criador. A criatividade é portanto uma capacidade cognitiva de onde prevalece a ideia de que todos temos a capacidade de criar, já que todo o ser humano é dotado da capacidade de pensar e de imaginar deve é ser um pensar sistematizado.

Todas as características relacionadas com as capacidades criativas estão relacionadas com o êxito e o progresso, portanto quando pensamos com ideias novas, com confiança, com capacidade investigadora, com capacidade de síntese, com curiosidade com capacidade de concentração, são características que estão relacionadas com a criatividade, (Gervilla 2005). É considerado criativo o género empreendedor, com capacidade de ariscar sem medo e que venha contribuir para mudar o mundo com algum benefício diferente rompendo convenções, renovando conclusões que se revelem importantes, e que potencia o desenvolvimento.

Os resultados da criatividade são abrangentes e expressam-se na diversidade das formas e da utilidade em distintos temas, favorecendo a multiplicidade de novas ideias. Todas as ciências apresentam a sua versão, sobre esta temática, que se justificam e diferem entre si. Nos conceitos da criatividade em grande

maioria comunicam-se os resultados de vários elementos diferentes e suas próprias funções todos muito importantes.

O resultado deste estudo confirmou que o ambiente de ensino aprendizagem equipado com as novas tecnologias, o computador e a internet ajudam a desenvolver a capacidade criativa dos estudantes num estado de intractividade para ajudar assimilar o conhecimento.

A complexidade da criatividade numa expressão criativa favorece a harmonia identificada pelo contraste dos elementos, em cada particularidade de suas utilidades. Reconhecemos que os cérebros criativos cujas ideias originais e gostos ousados agradam a nossa forma de viver.

5.- Bibliografia

Alencar, S. E. (1986). *Psicologia da Criatividade*. Brasil: Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília.

Castells, M. (1999). *A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Brasil: Editora: Paz e Terra. Pág.67.

Castells, M. et al (2005). *A sociedade em rede em Portugal: Coleção Campo das Ciências 17*.Edições S.A Serviço de Ciência da Fundação Calauste Gulbenkian.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El Fluir y la Psicología del Conocimiento y la Invención*. Barcelona: Ediciones: Poidós.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *El yo Evolutivo: Una Psicología para un Mundo Globalizado*. Barcelona: Editorial: Kairós, S.A.

Conde, R. M. S. (2006). *As Tecnologias de Informação e Comunicação nas Aulas de Educação Infantil*. /Doc Nº 207/. Pág. 29.

Conde, S. P. T. (2004). *O computador no Ensino / Aprendizagem da Matemática* (Monografia Licenciatura em Orientação Escolar): Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Pág.17.

De La Torre, S. & Violant, V. (2003). *Creatividad Aplicada Prácticas de Estimulación y Evaluación*. Barcelona: Producciones y Publicaciones Universitaria. S. A.

De La Torre, S. (2006). *Característica y Referentes de la Creatividad Bajo al Pensamiento Complejo: In Comprender y Valuar la Creatividad: Como Investigar y Evaluar a Creatividad*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.

Del Moral, E. P. (1998). *Creatividad y Medios Tecnológicos*. En E. del Moral: Reflexões Sobre Nuevas Tecnologías y Educación. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Eysenck. H. J. (1999). *As Formas de Medir a Criatividade. In. Dimensões da Criatividade*. Porto Alegre, Brasil: Editora: Artes Médicas.

Gardner Howard et al (1999). *Os Pdrões dos Criadores. In Dimensões da Criatividade*. Artes médicas, editora sul LTDA. S.P- Brasil tradução Pedro Theobald/ Organização Margaret A. Boden

Gervilla, A. C. et al (2003). *Creatividad y o Proceso Creador. In Creatividad Aplicada una Apuesta de Futuro: (Tomo I)*, Málaga: Edita: Editorial Dickinson. S.L.

Gervilla, A. C. et al (2003). *La Formación del Profesor Creativo. In Creatividad Aplicada una Apuesta de Futuro: (Tomo I)*, Málaga: Edita: Editorial Dickinson. S.L.

Gervilla, A. C. & Prado, C. R. et al (2003). *Ambiente para el Desarrollo de La Creatividad: In* Creatividad Aplicada una Apuesta de Futuro (Tomo - II) Málaga: Edita: Editorial Dickinson. S.L, C/.

Gervilla, A. C. & Suárez. P.C.R. et al (2005). *Técnicas para Fomentar el Pensamiento Creativo. In* Creatividad: Aspectos Psicológicos, Educativos y Sociales. Universidad de Málaga: Editorial Dickinson. Madrid.

Gervilla, A. C. (1988). *O Currículo: Fundamentação y Modelos: O Modelo Ecológico Paradigmas e Modelos*. Málaga: 3ª Edição © Editorial Innovare

Gervilla, A. C. et al (2006). *Evaluar Creatividad del Entorno Familiar: In* Comprender y Evaluar la Creatividad: (vol, 2) Edição: Aljibe

Gervilla, A. C. et al (2005). *Evaluación e Intervención Psicopedagógica y Social en Educación Infantil. Tomo II*. Imprime: Gráficos San Pancraccio, S. L

Graells, M. P. (2005). *Comunicação e Pedagogia: La Integración das TIC en la Escuela: las Claves del êxito*. Nº 204,

Gutiérrez S. R. (2010) *Práctica Educativa Y Creatividad En Educación Infantil*. Tese de Doutoramento Apresentada a Universidade de Málaga.

León, P. M. et al, (2005). *Dessarrollo de la Creatividad en Educación Infantil através del Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. *In*, Ética Estética y Estrategias Didácticas en Educación Infantil: (Tomo I, 2ª parte). Imprime gráfico San Pancraccio.

Lévy, P. (1993). *As Tecnologias das Inteligências*. Rio de Janeiro: Editora 34

Madrid V, D. (2003). *Tecnologia em Educação Infantil Estudo Espanhol e Canadense*. Edita: Editorial Dickinson. S. L.

Madrid, V. D. (2003). *La Mentira Infantil: Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica*. Tese de Doutoramento Apresentada à Universidad de Málaga.

Madrid, V. D. et al. (2005). Niños, Maestros e Tecnología. In *Ética, Estética y Estratégias Didácticas en Educación Infantil*. (Tmo I, 1ª parte). Universidad de Málaga. Imprime: Gráficas San Pancraccio, S.L.

Madrid, V. D. & Ruiz, C. (2005). La Creatividad y Formación Creativa de los Educadores en las Universidades Andaluzas. Creatividad: In *Aspectos Psicológicos, Educativos y Sociales*. Universidad de Málaga. Edita: Editorial Dickinson.

Madrid, V. D. (2006). Seminário 1. *Recurso Tecnológico para a Educação Infantil*. Curso de Doutoramento em Educação Infantil e Familiar. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Martins, T. M.V. (2000). *Para uma Pedagogia da Criatividade*, S. A. Porto: Asa Edições II.

Mota M M. (2014) Ciência e Investigação revista CX: nº 16 agosto de 2014, Ano V. Lisboa Portugal

Marques. T. R (2014) Como melhorar o Cérebro: revista visão nº 1123 11 a 17 de setembro 2014, Lisboa Portugal

Nakano, C. T. (2006). *Teste Brasileiro de Criatividade Infantil: Normatização de Instrumento no Ensino Fundamental*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Pontifícia. Universidade Católica de Campinas. Brasil.

Orozco, A.M.M. (2004). *Educação Infantil. Desarrollo del Niño de Zero a Seis Años. Memoria*, Tese de Suficiência Investigadora. Universidad de Málaga.

Ruiz, C. (2006). Seminário: *Recursos e Meios Tecnológicos Criativos para a Educação Infantil ao Desenvolvimento da Linguagem*. Curso de Doutorado em Educação Infantil e Familiar. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Ruiz, C. et al. (2005). *Creatividad: La Motivación en el Proceso Creativo: In Aspectos Psicológicos, Educativos y Sociales*. Universidad de Málaga: Edita: Editorial Dikinson. S.L.

Ruiz, A. J. (2002). *Metodologia científica: Guia para Eficiência nos Estudos*. São Paulo, Brasil Editora atlas, S. A.

Sampaio, J. (1999). *Os Cidadãos e a Sociedade de Informação*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da moeda, S. A.

Sánchez, M. R, et al (2003). *Bases Psicológicas de la Creatividad. In Creatividad Aplicada una Apuesta de Futuro, (Tomo I)*. Universidad Autónoma de Madrid. Edita: Editorial Dikinson. S.L,

Silva, (2008), *A Nova Era da Globalização*. Acenture consultorias. Público Dezembro 2008.

Torrance, P. E. (1976). *Guiliding Creative Talent*, Criatividade: Medidas, Testes e Avaliações; Tradução de Aydano Arruda. São Paulo, IBRASA, Instituição Brasileira de Difusão Cultural S.A. (1976). Departamento de Investigação Educacional. Universidade Minesota.

Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Personnel Press. Editora, atlas. S. A 7ª Edição. São Paulo Brasil.

Wechsler, M. S. (2004). Avaliação da Criatividade por Figuras “Teste de Torrance” Versão Brasileira. 2ª Edição. Pontifícia Universidade de Campinas, Brasil: Gráfica e Editora Ltda.

Velasco, G. A. (2006). Seminário I: Recursos e Meios Tecnológicos Criativos para Educação Infantil e Desenvolvimento da Linguagem. Curso de Doutorado em Educação Infantil e Familiar. Lisboa. Escola Superior João de Deus.

Velasco, A. G. et al. (2003). *Creatividad Lenguajes y Medios Tecnológicos: In Creatividad Aplicada Una Apuesta de Futuro. (Tomo I)*. Universidad, de Málaga: Edita: editorial dikinson. S.L. Madrid.

Velasco, A. G. Et al. (2005). *Creatividad lenguajes y Medios Tecnológicos: In Creatividad: Aspectos Psicológicos, Educativos y Sociales*. Universidad, de Málaga. Edita: Editorial Dikinson. S. L. Madrid.

3. Artigos de Conferencias:

Bahia, S. & Noqueira, I. S. (2005). Uma visão Critico Construtivista da Avaliação da Criatividade: A possível Avaliação de Alguma Criatividade: Dos Sujeitos de? De quem avalia? A criatividade dos Estudantes Universitários: como difere com a área de Conhecimento. Lisboa:

http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congresso_lisboa/baia.

II congresso Hisp-Port. Psicologia. Sara Baia y Sara Iberico Portugal

Revista Recre@rte Nº3. Junio. (consultado 09/05/2007).

<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03.htm> acesso em 2007

Bahia, S. & Noqueira, I. S. (2005). A Criatividade dos Estudantes universitários: como Difere com a Área de Conhecimento

www.iacat.com/.../criatividade/criatividade.htm acesso em 21/07/ 2009.

Carmona, G. (2005). *Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación de la Creatividad /*

<http://Contexto-educativo.com.ar/2004/2/nota-05.Htm> - Consultado em Março 2007

Carvalho, B. (2007). *O que é criatividade?* Artigo consultado em 06/03/2007 às 16:27 em:

http://www.criativ.pro.br/index.php?Option=com_content&task=view&id=28&Itemid=1

Costa, J. P. M. (2008). 'A Educação era Capaz de Produzir Filósofos - reis' - Platão. 'A Educação Deve Livrar o Aluno da Tirania do Presente' - Cícero .

http://student.dei.uc.pt/~jcosta/sf/Educa_Port.html - acesso em 2008.

Gretel, S. G., Silva, C. C. C. B. M., Kessler, C. H. M., Rizzo, L R., Keller, S. d. R., & Brandão, M. F. S. (2003) *Criatividade_e_Tecnologia*. Pdf.

<http://webmed.portoalegre.rs.gov.brescolas/emilio/autoria> - Consultado em 06/03/2007

Relvas J. e Fonseca R. (2010). Revista Sábado As Novas Descobertas da Ciência. Nº 313 29 de Abril a 5 de Maio de 20120 pág. 50

Ribeiro, A. (1998). *Criatividade nas Artes e nas Ciências. (Consultado em 17 / Fevereiro / 2007).*

http://www.ig.com.br/paginas/servicos/meuamigo_computador/index.html;

<http://www.kidbit.com.br/>; <http://www.futurekids.pt/>; <http://fpce.up/ciie/inv/agostinho.htm>

Sakamoto C. K. (2000). *Psicologia: Teoria e Prática. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, Brasil.* E-mail: psicoclinica@mackenzie.br



Relações de Trabalho no Setor Público

Jurema Silvia de Souza Alves¹

Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá²

Maria Ângela Arantes Monteiro³

André Luiz da Silva⁴

Resumo

Este texto pretende apresentar algumas ações ocorridas no setor da educação pública estadual paulista e as suas implicações nas relações trabalhistas, com enfoque na precarização e desregulamentação do trabalho que vem ocorrendo nas últimas décadas. Para tanto, inicia-se situando o Estado como um executor de serviços públicos, serviços estes que são afetados diretamente por fatores econômicos e políticos, tanto quanto as relações de trabalho. Para facilitar o entendimento das formas de precarização que adentram neste setor, faz-se uma breve explanação de como a prestação de serviços públicos é organizada e ofertada no âmbito da administração direta e indireta do Estado. Nesta explanação é possível observar que a gestão pública acaba driblando a legislação para inserir mecanismos de contenção de gastos e redução da máquina administrativa, sob a justificativa de modernização do aparelho estatal. Discute-se também brevemente o efeito causado por estas ações com relação à construção da identidade profissional docente, tendo em vista que este servidor é o agente principal deste setor público. As questões levantadas suscitam a necessidade de uma mobilização em torno de políticas educacionais mais eficazes no que se refere à formação e valorização profissional.

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté silvia_alves@terra.com.br

² Professor(a) Programa de Pós Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté doradavilla@gmail.com

³ angelamonteiro4@gmail.com

⁴ interiworld@gmail.com

Recebimento: 11/12/2014 • Aceite: 17/12/2014

Palavras-chave: Relações de Trabalho - Terceiro Setor - Gestão Pública

Abstract

This text presents some actions that occurred in the São Paulo state public education sector and their implications for labor relations, with a focus on deregulation and casualization of work that has occurred in recent decades. To do so, it starts placing the state as an enforcer of public services, which are directly affected by economical and political factors, as well as by labor relations. To facilitate the understanding of the forms of precariousness that enter this industry, it is given a brief explanation of how public services are organized and offered under the direct and indirect state administration. In this explanation it is possible to observe that public management ends up dribbling the legislation to insert mechanisms of cost containment and reduction of the administrative machinery under the justification of modernization of the state apparatus. It also briefly discusses the effect caused by these actions with respect to the construction of teacher professional identity, considering that this server is the main agent of this public sector. The issues brought up raise the need for mobilization around more effective educational policies with regard to professional training and valuation.

Keywords: Labor Relations – Third Sector – Public Management

Introdução

A sociedade brasileira assistiu, ao longo do século XX, as transformações ocorridas no setor público e no seu gerenciamento, bem como a uma gradativa evolução das políticas sociais, tendo em vista a ampliação dos direitos sociais, especialmente através da prestação de serviços públicos, entendendo-se como serviços públicos aqueles que são de necessidade e interesse coletivo.

Estas transformações foram intensificadas a partir dos princípios expressos na Constituição Federal de 1988, a chamada constituição democrática. Tais princípios emanaram de uma luta histórica, de um momento de manifestação pelos direitos democráticos, representada por diferentes setores da sociedade, em repúdio às políticas centralizadoras e autoritárias que

havia dominado o país.

A Magna Carta incorporou a promessa da construção e manutenção de uma democracia sustentável, referindo-se tanto aos regimes de governo, como aos direitos de participação política e de inclusão social, sendo, portanto, marcada pela garantia de direitos sociais próprios de um Estado que se quis caracterizar como de bem estar social, com objetivos de ampla transformação social e redução das desigualdades (VERÍSSIMO, 2008).

A partir de então, muitos desses direitos tornaram-se garantias e dever do poder público. Contudo, como as políticas sociais sempre estão condicionadas às políticas econômicas, a qualidade dos serviços prestados à população acaba dependendo também de interesses e medidas econômicas, adotados nacional e regionalmente. Da mesma forma, as relações de trabalho que se estabelecem no serviço público também sofrem a influência das transformações socioeconômicas, bem como das relações que se estabelecem no setor privado. Para Antunes (2004), as mudanças organizacionais, tecnológicas e nas formas de gestão também afetam o setor de serviços submetendo-os, progressivamente, à racionalidade do capital.

Neste sentido, não obstante a nova Constituição, em seu Artigo 7º, tenha trazido ganhos sociais ao manter e ampliar direitos trabalhistas já previstos na Consolidação das Leis do Trabalho⁵ para superar o desequilíbrio gerado pelos respectivos e crescentes encargos, possibilitou também o estabelecimento da flexibilização de algumas normas, através de negociação coletiva entre trabalhadores, empresas e representações sindicais, minimizando a responsabilidade do Estado no que se refere à regulamentação de alguns temas. Entre eles, a irredutibilidade de salários e a composição de jornadas e turnos de trabalho.

Oliveira (2012, p. 500) afirma que:

⁵ CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada por Decreto Federal de 1º maio de 1943.

A implementação de contratos atípicos também foi uma justificativa para reduzir os custos de contratação e gerar mais empregos. De acordo com as justificativas do capital, os custos do trabalho impediam as empresas de contratar mais empregados, portanto competia ao Estado promover “reformas” flexibilizando a legislação para estimular as taxas de ocupação (OLIVEIRA, 2012, p. 500).

O afastamento do Estado de temas tão importantes para as relações de trabalho deixa o trabalhador numa condição desfavorável, tendo em vista que mesmo se agrupando, sua força não é maior do que a dos empregadores, haja vista a estrutura dos sindicatos no país.

Segundo Oliveira (2012), a flexibilização e a desregulamentação do trabalho, bem como o enfraquecimento dos sindicatos, foram estratégias significativas na consolidação da contrarreforma trabalhista. Portanto, não há dúvidas de que essa flexibilização permitida na legislação se constitui numa ameaça aos direitos dos trabalhadores, ainda que esta forma de precarização seja justificada pelas mudanças socioeconômicas das últimas décadas.

Ainda sob a alegação das mudanças socioeconômicas, outra medida que vem sendo tomada, nas últimas décadas, como mecanismo de redução de custos é a transferência de parte dos processos produtivos para outras empresas, processo denominado de terceirização. A desestabilização no mundo do trabalho a partir da década de 80 ocorreu através de demissões em massa, com severas reduções dos segmentos mais estáveis de trabalhadores, sendo muitos deles reintegrados sob diferentes formas de terceirização e outros tipos de precarização dos vínculos contratuais, dando origem a situações de trabalho frágeis em relação ao seu estatuto anterior (FRANCO; DRUCK; SILVA, 2010).

Tais processos têm uma lógica de divisão da classe trabalhadora à medida que dificulta a sua organização na luta por melhores condições de trabalho, facilitando a precarização das relações nele estabelecidas. Esta lógica já foi incorporada pelo poder público e é apresentada pelo próprio Estado em suas propagandas governamentais, como uma criação das modernas técnicas

de administração. No Brasil, mesmo o trabalhador estável com contrato por tempo indeterminado pode encontrar-se em situação de precariedade, conforme os novos empregos criados a partir de 2005, devido à baixa remuneração, ausência de proteção social e de demais direitos associados ao emprego (HIRATA, 2011).

É nesse sentido que o presente trabalho propõe uma breve discussão sobre algumas relações de trabalho que se estabeleceram na prestação de serviços públicos, especialmente no setor da educação pública paulista, sob a perspectiva da relação público-privado nas políticas sociais após as transformações ocorridas nas últimas décadas na legislação e no mercado de trabalho brasileiros.

A ADMINISTRAÇÃO DOS SERVIÇOS PÚBLICOS

Está disposto no texto constitucional, em seu artigo 175 que, “incumbe ao Poder Público, na forma da lei, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, sempre através de licitação, a prestação de serviços públicos” (BRASIL, 1988). Desta forma, os serviços públicos que devem ser prestados pelo Estado podem, em casos excepcionais, serem prestados por particulares, desde que outorgados ou delegados por ele. Nesse sentido, cabe esclarecer como se constitui a organização da administração pública para o entendimento dessa possibilidade do poder público fazer concessões ou permissões ao setor privado.

Existem basicamente duas formas de administração do serviço público: a administração direta e a indireta. Para Costa (2008, p. 851), o Decreto Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967:

Definia preceitos claros de organização e funcionamento da máquina administrativa. Em primeiro lugar, prescrevia que a administração pública deveria se guiar pelos princípios do planejamento, da coordenação, da descentralização, da delegação de competência e do controle. Em segundo, estabelecia a

distinção entre a administração direta - os ministérios e demais órgãos diretamente subordinados ao presidente da República - e a indireta, constituída pelos órgãos descentralizados - autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista (COSTA, 2008, p. 851).

Dessa forma, entende-se por administração direta quando o próprio Estado presta o serviço e, por indireta, quando o Estado outorga ou delega tal prestação a particulares. O Estado outorga um serviço quando cria, por meio de lei, instituições como autarquias e fundações para a prestação descentralizada de serviços. O que se configura como delegação de serviços, sendo classificada como concessão, permissão ou autorização, dá-se através da seleção de empresas privadas por meio das chamadas licitações⁶.

Por concessão, entende-se que o Estado delega não o serviço como um todo, mas a possibilidade da prestação de serviços a um particular por um período determinado. No que se refere à permissão, esta é dada a um particular sem período determinado, podendo ser revogada a qualquer tempo e tendo sempre como princípio, o interesse predominante da coletividade. A autorização tem praticamente a mesma característica da permissão, com exceção do interesse que, neste caso, é predominantemente particular. Cabem como exemplo de autorização, as instituições privadas de ensino.

Em se tratando destas modalidades de administração indireta por concessão, permissão ou autorização, ressalta-se que as empresas executam um serviço público, assumindo compromisso com os usuários e podendo responder pelos atos praticados. Porém, há outras relações que se estabelecem entre os setores público e privado, sob as quais ainda não há uma regulamentação que garanta que os serviços sejam prestados sem o prejuízo, quer do trabalhador que os executa, quer do próprio Estado. Trata-se das estratégias utilizadas pela administração direta para reduzir a máquina e seus custos, apontadas como mecanismos de modernização estatal através da

⁶ As licitações de qualquer ordem e em qualquer instância governamental são regulamentadas pela Lei 8.666, de 21 de junho de 1993.

contratação de particulares para executar serviços anteriormente feitos por agentes públicos, contratação esta que tem contribuído para trazer ao setor, a precarização do trabalho. O Estado assume um papel menos executor ou prestador direto de serviços, buscando o fortalecimento das suas funções de regulação e de coordenação das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infraestrutura (COSTA, 2008).

Nesta contratação de particulares pela administração pública, chamada de terceirização, embora realizada por meio de licitação, faz-se necessário salientar que a empresa contratada não tem nenhum vínculo com o usuário dos serviços, mantendo vínculo contratual apenas com o próprio Estado, ao contrário do que acontece com as contratações na administração indireta. Nesse sentido, poder-se-ia destacar um dos primeiros prejuízos à sociedade: qualquer dano causado a terceiros não é de responsabilidade da empresa e sim do próprio Estado. Mesmo assim, é notável que a terceirização tenha crescido nos últimos quinze anos em todos os setores do país, especialmente no setor público e nas empresas estatais (FRANCO; DRUCK; SILVA, 2010).

Também é necessário salientar que este tipo de contratação acaba por se distanciar do disposto no supramencionado artigo 175 da Constituição Federal, haja vista contrariar o fato de que os serviços públicos “também poderão ser prestados em regime de *concessão* ou *permissão*” (BRASIL, 1988), considerando que nesse caso não se trata nem de uma nem de outra forma de delegação.

Com base em tais considerações pretendemos nos ater neste tipo de relação entre o público-privado que cada vez mais é incorporada pelo governo sob a alegação de modernização da gestão de recursos humanos, fazendo com que as contratações, exceção da administração pública, comecem a tornar-se regra, considerando que a norma prevê que o acesso ao serviço público deve se dar por concurso público.

Neste sentido, tomamos como exemplos, algumas ações desenvolvidas através da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que

apontam para a crescente desregulamentação da estabilidade e da precarização do trabalho no setor público paulista.

ALGUNS ASPECTOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA

Ainda que as mudanças no setor público, ocorridas nas últimas décadas, venham abrangendo as tendências do setor privado no sentido da flexibilização e desregulamentação do trabalho, o quadro de servidores públicos do Estado de São Paulo ainda é majoritariamente composto por estatutários, sendo estes, servidores admitidos por intermédio de aprovação em concurso público e regidos, no caso de São Paulo, pelo Estatuto dos Servidores Públicos - Lei nº 10.261, de 1968.

Contudo, nota-se um esforço considerável das últimas gestões para reduzir este quadro e transferir para o setor privado atribuições que são de responsabilidade do Estado. Segundo Antunes (2008), os serviços públicos também sofreram um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da *mercadorização*, que vem atingindo fortemente os trabalhadores estatais.

Valendo-se da legislação que permite a terceirização das atividades meio, o governo vem gradativa, porém expressivamente, sucateando os cargos existentes no quadro de diferentes Secretarias. No caso específico da educação, as formas adotadas para colocar em prática esta intenção têm se mostrado tão sutis que, mesmo aos olhos dos sindicatos, não se apresentam ameaçadoras.

Neste sentido, uma das estratégias utilizadas inicialmente, foi uma ação implantada como emergencial e reparadora através da contratação temporária de servidores para suprir o déficit do quadro efetivo, tanto do âmbito administrativo quanto pedagógico. No caso deste último, a situação é até mais antiga, haja vista o número de professores que já se aposentaram sem ter conseguido efetivação, precisando recorrer na justiça para garantir os

mesmos direitos a que os estatutários faziam jus. Como há muito tempo não se realizava concursos, e este efetivo reduz-se com as aposentadorias e afastamentos, a medida foi apresentada como emergencial e, como supriu as necessidades de diversas unidades administrativas, foi, sem muitos questionamentos, bem vinda.

Dessa forma, gradualmente, o emergencial – exceção – passou a tornar-se regra. No que se refere ao quadro de apoio administrativo, os auxiliares de serviços estão quase extintos e, em seu lugar, trabalhadores contratados por empresas terceirizadas passaram a dividir o espaço e a realizar suas tarefas com salário e condições muito diferentes. Ao contrário do funcionário titular, o terceirizado é um indivíduo que não se incorpora à unidade de trabalho por não se sentir pertencente ao quadro, tendo em vista que seu vínculo é direto com a empresa terceirizada e não com a unidade/órgão no qual exerce suas atividades. Além disso, há uma rotatividade muito grande destes trabalhadores, dificultando sua inserção no grupo de trabalho. Segundo Sennett (1999, p. 117) as pessoas sentem falta de relações humanas constantes e objetivos duráveis.

Com relação ao quadro de docentes, o rumo que se toma não é, a princípio, exatamente de uma terceirização. Contudo, “tal como aparece hoje, a profissão docente exibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas” (LÜDKE; BOING, 2004). Um exemplo disso pode ser observado através das recentes contratações que têm sido efetuadas pelo próprio Estado, com prejuízo dos direitos que cabem aos titulares. Na verdade, há uma tradição na Secretaria da Educação paulista de manter professores não concursados. Até recentemente, não se tratava de contratação propriamente dita, visto que havia os chamados ocupantes de função atividade (OFA) regidos pela Lei 500, de 1974. Tais professores, embora não tivessem estabilidade como os efetivos, conseguiam adquirir alguns benefícios que acabavam sendo incorporados à aposentadoria.

O São Paulo Previdência (SPPREV), novo Sistema de Previdência para os Servidores Públicos Estaduais, criado em 2007 pelo Governo do Estado de São Paulo através da Lei n. 1.010, abrangeu tanto os titulares quanto garantiu estabilidade aos ocupantes de função atividade que se encontravam em exercício da data de sua promulgação. A lei permitiu ainda, a continuidade das admissões nos termos da Lei 500/74, desde que sem qualquer tipo de estabilidade. Contudo, em 2009, através da Lei Complementar nº 1.093 os professores OFA, cuja estabilidade havia sido garantida, foram reenquadrados e classificados como categoria F, em 2010. Sob os efeitos desta lei, as admissões pela Lei 500/74 foram extintas e, aos não estatutários restou apenas o artifício da contratação sob o regime do INSS, sendo os mesmos enquadrados como categoria O. Tal categoria, embora continue exercendo as mesmas funções dos efetivos, foi excluída de todos os direitos previstos nos Estatutos, quer dos servidores públicos, quer do próprio magistério público.

Oliveira (2004, p. 1140) aponta para o fato de que:

[...] o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Nos casos apontados, as formas de precarização das relações de trabalho se fazem fortemente presentes, mas basicamente invisíveis aos olhos das representações de classe. Antunes (2002) afirma que algumas transformações no mundo do trabalho são a desregulamentação em nome dos direitos do trabalho, o aumento da fragmentação no interior da classe

trabalhadora, a precarização e a terceirização do trabalho, bem como o desmantelamento do sindicalismo de classe.

Em meio a essas ações de terceirização e precarização do trabalho no setor público paulista, outra medida, tão perversa quanto às demais, parece ter passada despercebida aos olhos dos professores e de seus sindicatos. Na verdade, uma prática que tem sido vista como um ganho para sociedade: as formas de expansão do ensino médio profissionalizante.

Essa modalidade de ensino, anteriormente oferecida pela Secretaria de Estado da Educação, há vários anos passou a ser de responsabilidade da Secretaria de Ciências e Tecnologia. No entanto, numa iniciativa recente, a Secretaria da Educação lançou um programa que estabelece parcerias com instituições privadas de ensino para a oferta de cursos técnicos integrados ou concomitantes ao ensino médio. De acordo com dados disponíveis na página virtual da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), do segundo semestre de 2013 ao final de 2014, serão investidos cerca de 108 milhões de reais para suprir a parceria com 134 instituições credenciadas, terceirizando boa parte do ensino técnico profissionalizante. A terceirização de serviços educacionais, como apontam Lüdke e Boing (2004), é uma medida administrativa adotada frequentemente para a redução da folha de pagamento e incremento de receitas.

Sem discutir os aspectos técnico-pedagógicos que o assunto pode suscitar, há de se considerar dois aspectos fundamentais neste processo. De um lado, o investimento no setor privado em detrimento da ampliação e melhoria das condições de acesso na educação pública, além da redução ou ausência de ampliação de cargos públicos. Por outro lado, em que pese à discussão sobre a precarização da classe docente, há que se considerar também, as próprias condições de trabalho dos professores da rede privada, tendo em vista os critérios estabelecidos para firmar a parceria público-privada. Neste caso, reitera-se que a terceirização é realizada mediante processo licitatório, o que implica dizer que vencem aquelas que oferecem os melhores preços. Dessa forma, a vantagem da parceria para os mantenedores recai única

e exclusivamente sobre a redução de custos, sinônimo de redução da folha de pagamentos.

Percebe-se, portanto, o empenho governamental no sentido de ampliar as ações de terceirização e reduzir a máquina estatal, bem como de retirar direitos trabalhistas de seu quadro de servidores. Neste sentido, há um grande desafio para o Estado: conciliar seu papel regulador e fiscalizador com suas próprias ações que contribuem para o aumento das disparidades socioeconômicas. Por esta perspectiva, caberia lembrar Antunes (2008) quando aponta que a ressignificação do trabalho e da classe trabalhadora requerem também um redesenho das maneiras como as forças sociais laborais são representadas. Afinal, parece ser preciso um esforço para além da vontade política para levantar discussões e reivindicações rumo a um equilíbrio entre as relações de trabalho, papel que somente representações sindicais fortalecidas e também ressignificadas poderiam exercer. Ainda que se entenda, como afirma Costa (2010), que o fortalecimento dos movimentos sociais e do trabalho está diretamente ligado com o fortalecimento do poder de intervenção do Estado, esperar que esta intervenção ocorra nesse sentido, no momento em que nos encontramos, pode ser considerado uma utopia.

Em que pesem as relações de trabalho que se estabelecem diretamente no âmbito do quadro de efetivos do Estado, outras medidas adotadas podem ser citadas como elementos que compõem este cenário de crescente precarização do trabalho, merecendo destaque, a bonificação e valorização por mérito em detrimento de políticas de ajustes salariais; a gestão de resultados – política de metas; o plano de carreira que não valoriza a progressão das funções; a descentralização de serviços, sem adequadas estruturas administrativas.

A política de bonificação instituída desde 2001, posteriormente transformada em bonificação por mérito, ao invés de ser uma política salarial justa, reforça o individualismo e a competitividade, além de restringir direitos e necessidades dos servidores, haja vista que os afastamentos, à exceção das férias, interferem no cálculo dos valores pagos a cada servidor. Dentro da regra

estabelecida, o bônus foi atrelado ao cumprimento de metas atingidas pelas escolas, cuja aferição é feita anualmente por indicadores obtidos através de uma avaliação externa em todos os segmentos de ensino.

Além da bonificação por mérito, a Lei Complementar nº 1.097, de 2009 criou o Programa de Valorização pelo Mérito como um sistema de promoção para o quadro do Magistério. O referido programa previa uma evolução da faixa salarial do servidor mediante aprovação em avaliação aplicada pelo órgão central, considerando ainda períodos de interstício entre uma prova e outra, com permanência na mesma unidade administrativa, além de estabelecer também como requisito um limite máximo de ausências anuais.

O plano de carreira dos servidores do quadro do magistério, Lei Complementar nº 836, de 1997, vem se arrastando e sofrendo alterações ao longo dos anos sem, contudo, considerar o avanço dos professores quando do acesso a cargos de maior complexidade, bem como sem uma definição clara sobre os critérios que podem ser considerados para progressão funcional. Uma das justificativas para este plano de carreira era a redução do número de gratificações das folhas de pagamento, incorporando algumas delas no salário base, altamente defasado. Na época, a propaganda sobre um vultoso aumento salarial do quadro do magistério teve grande espaço na mídia. Porém, como se tratava de incorporação de gratificações, o produto final não teve tal expressividade. Além disso, com o passar dos anos, as gratificações voltaram a compor a folha de vencimentos, enquanto o salário base permanecia sem os devidos (re)ajustes.

Em 2011, com o Decreto nº 57.141 que reorganizou a Secretaria de Estado da Educação, serviços que eram executados pelos órgãos centrais passaram a ser executados pelas unidades administrativas regionais, antes mesmo do aparelhamento e treinamento necessário para que isso acontecesse.

Todas essas medidas remeteram o servidor vinculado à educação paulista a uma grande fragilidade. Um sistema de bonificação por mérito coloca nas mãos dos trabalhadores da educação toda a carga de responsabilidade por

fatores que extrapolam a competência técnico-pedagógica, haja vista ser este mérito aferido por indicadores que desconsideram fatores socioeconômicos, conjunturais e até mesmo de infraestrutura, bem como as extensas jornadas de trabalho de professores diluídas muitas vezes em outras várias unidades escolares.

Sennett (2009) afirma que assumir responsabilidades por fatos alheios ao nosso controle pode se configurar em culpa, o que neste caso, acaba acontecendo com aqueles que não conseguem cumprir as metas estabelecidas. Assim, de acordo com Oliveira (2004, p. 1132), em geral, os professores são considerados:

[...] os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

O trabalho por metas gera competitividade, individualização e segregação na classe trabalhadora, como aponta Antunes em vários de seus escritos. Além disso, o desgaste provocado pelas excessivas jornadas de trabalho, o medo e a insegurança relacionados à competitividade no contexto organizacional são fatores que contribuem para vivências de sofrimento, ao mesmo tempo em que minam as relações de solidariedade (COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011).

Por fim e ainda considerando as postulações de Antunes, a ideia de precarização deriva da ideia de precário, debilitado, não estando, portanto, ligada somente ao campo do trabalho. Para o autor, é especificamente nesse campo que a ideia de precarização ganha uma conotação distinta, justamente pela vulnerabilidade dos direitos e garantias sociais a ela atrelados, que começaram a ter uma perda gradativa nas últimas décadas. Essa vulnerabilidade interfere diretamente na vida e na saúde física e psicológica do trabalhador, considerando que o trabalho é um dos importantes fatores na construção da identidade e para o desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se considerar o desenvolvimento profissional, como define Marcelo (2009), como um processo que se constrói gradativamente na medida em que os docentes adquirem experiência e consciência profissional, e que essa identidade é a forma como os professores se definem a si mesmos, torna-se evidente que todos esses fatores presentes no cotidiano laboral dos servidores da educação interferem fortemente na constituição de sua identidade profissional, gerando situações de stress e desmotivação. Reiterando esta ideia, Hall (2006, p. 38), “afirma que a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato”.

Desta forma, a crescente crise de identidade dos docentes apontadas em muitos estudos atualmente, pode ser um reflexo da precarização e flexibilização impostas nas relações de trabalho. Isso porque, segundo Sennett (1999, p. 144), as pessoas desejam um status, uma carreira, sendo esta um elemento significativo no desenvolvimento do caráter do indivíduo, no sentido de que, quem segue uma carreira “define objetivos de longo prazo, padrões de comportamento profissional ou não profissional, e o senso de responsabilidade por sua conduta”.

Por esta perspectiva, seria desejável que a sociedade, e especialmente as representações de classe dos profissionais da educação, se mobilizassem em torno da luta por uma política educacional mais assertiva no sentido de formar, valorizar e fortalecer os profissionais da educação, sob pena de um enfraquecimento cada vez maior dos sistemas educacionais. Esta luta deveria partir do pressuposto de que construir uma boa política educacional nos remete à ideia de que esta deva ser uma política de Estado e não uma política alternativa de Governo, atendendo meramente a interesses partidários e econômicos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. Afinal, quem é a classe trabalhadora hoje? **Revista da Rede de Estudos do Trabalho**, Marília, SP, ano II, n. 3, p. 1-9, 2008.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: **Educ. Soc.**, Campinas, SP, vol. 25, n. 87, p. 335-351, mai./ago. 2004.
- ANTUNES, R. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento. **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.
- BOING, L. A; LÜDKE, M. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set/dez. 2004.
- BUDDE, C.; MAGRO, M. L. P. D.; COUTINHO, M. C. Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. **Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 154-167, 2011.
- COSTA, F. L. Brasil: 200 anos de Estado, 200 anos de administração pública, 200 anos de reformas Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, vol. 42, n. 5, p. 829-874, set/out. 2008.
- COSTA, M. S. O Sistema de Relações de Trabalho no Brasil: alguns traços históricos e sua precarização atual. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 20, n. 59, p. 111-132, out. 2005.
- HALL, S. **A identidade cultural na Pós-modernidade**, Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2006.
- HIRATA, H. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. **Cadernos CRH**, Salvador, vol. 24, n. spe 01, p. 15-22, 2011.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MEDEIROS, J. J.; OLLAIK, L. G. Instrumentos governamentais: reflexões para uma agenda de pesquisas sobre implementação de políticas públicas no Brasil.

Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 45, n.6, p. 1943-1967, nov./dez. 2011.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc., Campinas**, SP, v. 25, n. 89, p 1127-1144, set/dez. 2004.

OLIVEIRA, E. A. A política de emprego no Brasil: o caminho da flexinsegurança. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 111, p. 493-508, jul./set. 2012.

SELIGMANN-SILVA, E.; DRUCK, G.; FRANCO, T. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, 35 (122): p. 229-248, 2010.

SENNET, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro, Record, 1999.

VERÍSSIMO, M. P. A Constituição de 1988, vinte anos depois: suprema corte e ativismo judicial “à brasileira”. **Revista Direito GV**, São Paulo, v.4, n.2, jul./dez. 2008.



Transformações no mundo do labor globalizado: uma análise crítica acerca dos impactos do taylorismo e do fordismo no trabalho

Débora Bianco Lima ¹

Elisa Maria Andrade Brisola ²

Resumo

O taylorismo causou profundas mudanças no mundo do trabalho, especialmente após a década de 1990, quando a expansão do capital se consolidou, sobretudo nos países emergentes. A perda do espaço do ofício para a profissionalização, fez com que inúmeros trabalhadores se submetessem as pressões das grandes empresas e se adaptassem a nova configuração produtiva. Competências foram adicionadas ao perfil do assalariado no mundo globalizado, que agora precisa ser flexível, tolerante, ter habilidades motoras e saber manusear máquinas e computadores. Com a escassez cada vez maior de postos de trabalho, os proletariados tiveram que se render a essas exigências e adaptar-se ao mercado contemporâneo para não estar fora dele. Novas formas de gestão do trabalho como Just in time, Kaban e Kaizen foram criadas, todas com o intuito de manipular e controlar cada vez mais os trabalhadores. Para a melhor compreensão da temática, a partir de uma revisão bibliográfica fundamentada nos conceitos marxistas sob a luz de Ricardo Antunes, foi abordada inicialmente a discussão filosófica do trabalho, que se desdobra a partir da ótica do materialismo histórico-dialético, em que se discute a origem e os diversos significados implícitos na atividade laboral, para que, desta forma, se possa compreender melhor a transformação do mundo do labor, que resultou em uma discussão crítica sobre as

¹ Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. deborabiancolima@hotmail.com

² Assistente social, Doutora em Serviço Social pela PUC- SP, docente Programa de Pós Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. elisabrisola@uol.com.br

Recebimento: 06/11/2014 • Aceite: 12/11/2014

consequências do fordismo e taylorismo para a construção da nova ordem do trabalho na sociedade moderna.

Palavras-chave: Precarização do trabalho. Taylorismo. Fordismo. Globalização.

Transformations in the world of globalized labor : a critical analysis of the Impacts on the work of Taylorism and Fordism

Abstract

Taylorism caused profound changes in the world of work , especially after the 1990s , when the expansion of capital was consolidated , especially in emerging countries . The loss of the space craft for the professionalization meant that many workers would submit the pressures of big business and to adapt to new production configuration. Skills were added to the wage profile in a globalized world , which now needs to be flexible , tolerant , have motor skills and learn to handle machines and computers . With the increasing scarcity of jobs , proletarians had to yield to these demands and adapt to the contemporary market not to be out of it . New forms of labor management such as Just -in-time , Kaizen and Kaban were created , all with the intention of manipulating and controlling ever more workers . For a better understanding of the subject, from a literature review based on Marxist concepts about light Ricardo Antunes , was initially approached the philosophical discussion of the work , which unfolds from the perspective of historical and dialectical materialism , which discusses the origin and the various meanings implied in the work activity , so that in this way , we can better understand the transformation of the world of work , which aims at a critical discussion of the consequences of Fordism and Taylorism for the construction of the new work order in modern society .

Keywords: Precarious work. Taylorism. Fordism. Globalization.

Introdução

Com o advento da globalização, a produção em massa se torna pautada no rigor da qualidade e no alto controle da mão de obra do trabalhador, desta maneira, o taylorismo se fundamenta na exploração do trabalho em nome da expansão do capitalismo, causando o estranhamento do homem frente a sua atividade produtiva e a perda do sentido do seu trabalho, que se torna flexibilizado, precário e explorado.

Com o intuito de reduzir os custos operacionais e aumentar a produtividade, esta prática de gestão resulta na fragmentação da identidade do trabalhador e na flexibilização de seu trabalho, fazendo com que o assalariado divida sua atividade produtiva com as máquinas, isso quando não são substituídos por elas.

Esta nova ordem do capital, obrigou os trabalhadores a se adaptarem as diversas exigências de qualidade e padrões de produção para manterem seus postos de trabalho, onde suas competências inatas não são mais levadas em consideração, obrigando o trabalhador a se submeter a condições de exploração e perda de sua subjetividade.

A identidade do trabalhador se perde frente a um perverso processo de exploração e fragmentação de seu trabalho, juntamente com a exigência cada vez maior de se capacitar e se submeter as mais diversas formas de opressão, o trabalhador se vê rendido a cada vez maiores cobranças de adaptação.

Esta lógica perversas em nome da maior e melhor produtividade, ocasiona um enorme esforço dos trabalhadores para se manterem no mercado laboral, o que reflete em uma luta desigual, uma vez que o trabalhador se sente rendido a um sistema econômico no qual precisa se adaptar para sua própria sobrevivência.

Desta forma, a centralidade desta revisão bibliográfica se pauta na discussão crítica acerca destas transformações que a globalização causou na forma de trabalhar, levando em consideração as contribuições de Marx acerca da condição de exploração na qual os trabalhadores se encontram.

Portanto, o que se pode elucidar como a principal contribuição deste paper, se refere a uma crítica à processualidade na qual os trabalhadores são obrigados a se enquadrarem neste sistema econômico pautado apenas na reprodução do capital, tendo como objetivo causar a reflexão crítica sobre o impacto destas mudanças no cotidiano do trabalhador, que, com o advento da expansão da globalização, teve sua atividade fragmentada e, portanto,

muitas vezes sem o real sentido de sua função, e como esta nova ordem impacta socialmente as relações de classe entre os colaboradores.

Portanto, antes mesmo de iniciar a reflexão acerca das mudanças promovidas no mundo do trabalho desde os anos de 1990 do século XX e o debate acerca do fim ou não do trabalho, cabe explicitar o conceito de trabalho que se desdobrará neste presente paper para um melhor entendimento deste debate.

1. O que é trabalho: definição de conceitos

Em primeira instância, para que se possa compreender as transformações no mundo do trabalho, deve-se entender o conceito genuíno do seu significado. Para tanto, este tópico pretende fazer uma breve definição da etimologia trabalho sobre a perspectiva de grandes pensadores que ajudaram na definição do que é trabalho, sobretudo no contraponto entre as teorias de Karl Marx e Adam Smith, estudado sobre a luz do marxismo dialético, tratado com propriedade por Ricardo Antunes.

Conforme explica Marx (2002) em “O Capital”, se estabelece a diferença clara entre o trabalho como categoria fundante do mundo dos homens e o trabalho abstrato, quer dizer, “a força de trabalho reduzida à mercadoria sob a regência do capital”.

Para Marx (2002) o trabalho “é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por meio de sua ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”.

Segundo Luckás (1978) o homem dá respostas no mundo por meio do trabalho aos diversos carenciamentos que encontra em sua vida concreta. Nesse mesmo movimento, o homem, conforme o autor, “generaliza, transformando em perguntas seus próprios carenciamentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e, quando, em sua resposta ao carenciamento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações frequentemente bastante articuladas”.

Dessa maneira, a categoria trabalho é compreendida em uma perspectiva ontológica, visto que o homem ao transformar a natureza “externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (LESSA, 2007, p. 137) e, nesta perspectiva, o trabalho constitui o homem, pois por essa mediação, o homem constrói seus meios de vida e se constitui, portanto, como homem.

Em seu livro “A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels”, Ricardo Antunes (2013, p.7) inicia a apresentação dos capítulos com a seguinte frase: “Sabemos que é a partir do trabalho, em sua realização que o ser social se distingue de todas as formas pré-humanas”.

Já no livro “O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova metamorfose do trabalho”, também de Ricardo Antunes, a apresentação dos capítulos se inicia dizendo que:

desde o mundo antigo e sua filosofia, o trabalho vem sendo compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão. *Érgon* e *póns*, trabalho e fadiga. Momento de catres e vivência de martírio. Ora cultuava-se seu lado positivo, ora acentuava-se seu traço de negatividade (ANTUNES, 2005, p. 11).

De acordo com pensamento cristão, o trabalho era o meio da salvação e martírio, e nas palavras de São Tomás de Aquino, o trabalho foi considerado ato moral digno de honra (ANTUNES, 2005, p. 11).

Lukács (1978, p. 8) afirmou que o “trabalho é um ato de pôr conscientemente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios”.

Segundo a ótica positivista de Weber, o ofício era o caminho da salvação celestial (ANTUNES, 2005, p. 12). Já para Gramsci, segundo Antunes (2013, p. 8) em qualquer forma de trabalho, mesmo no trabalho mais natural, há sempre uma clara dimensão intelectual.

E é justamente este o diferencial do trabalho humano. O homem tem a capacidade de pensar, de prever e programa sua atividade produtiva, sempre usando de sua inteligência para determinado fim.

Em crítica da economia política de “O Capital”, Marx afirma que antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza e, portanto, que o trabalho é também fundamental na vida humana porque é condição para sua existência (MARX, 2002).

Inicialmente, o trabalho tinha a configuração de socialização e sobrevivência. O homem trabalhava para se sentir parte da sociedade, para se socializar e se alimentar. A configuração inicial da força produtiva tinha fundamentação na sobrevivência, uma vez que a caça e o cultivo eram classificados como trabalho, embora não houvesse remuneração em moeda para tal.

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre home e natureza e, portanto, vida humana (Marx, “O Capital” V. 1, p. 50 apud Antunes, 2013, p. 8).

Para Adam Smith, considerado pai da economia moderna, o homem é um ser que tem interesses próprios e com a troca de bens e dinheiro, poderia se beneficiar. Desta forma, não seria mais preciso por meio de seu trabalho direto, ser responsável por sua existência.

Para Antunes (2013, p. 30) a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome ao fazer trabalhar o vendedor dela.

Smith defendia a ideia da barganha, em que, diante da expansão das economias de mercado, a capacidade do homem de fazer barganha colocou

fim a antiga exigência de que toda pessoa, ou pelo menos toda família, fosse economicamente autossuficiente (ZIEGELMAIER, 2011, p. 161).

Este pensamento do economista culminou no início da divisão de classe, uma vez que antes, todos produziam tudo que precisavam para sua sobrevivência, mas, com o advento da troca, houve um aprimoramento de forças específicas de trabalho e cada um começou a se especializar em determinado ramo de atividade.

Em contraponto, o conceito-chave de Marx diz que “a força de trabalho torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital” (Antunes, 2013, p. 8).

Portanto, diante dos estudos de Smith, a barganha tornou possível que nós nos concentrássemos em produzir cada vez menos bens, ou oferecer um único serviço, trocando-o pelo que quer que precisássemos (ZIEGELMAIER, 2011, p. 162).

Ainda segundo Ziegelmaier (2011) em “O livro da filosofia”, o dinheiro causou imenso impacto na vida social, uma vez que a permuta se aboliu e a sociedade pode ir ao mercado trocar seus bens por outros ou ainda, comprar o que quisesse com o dinheiro da venda do que produzia.

Para Marx, esta nova ordem mundial precariza as relações sociais e causa a fetichização da mercadoria. Se antes, por exemplo, as relações baseava-se na dependência pessoal, nos vínculos de sangue, de educação, etc., com o capitalismo, o que ocorre é a predominância da independência pessoal, da indiferença recíproca, construídas a partir da dependência em relação às coisas (SILVA; AQUINO, 2004).

Desta forma, para Marx, há uma inversão de valores, onde o homem passa a ser refém do produto, ou seja, é comandado por aquilo que ele mesmo produz. Isso é resultado das leis de mercado, que forçam o homem a consumir, e desta maneira, ele começa a dar um valor muito grande as coisas.

A eliminação da necessidade de autossuficiência produtiva levou ao surgimento de pessoas com um conjunto de particular de habilidades e

depois ao que Smith chamou de divisão do trabalho entre as pessoas (ZIEGELMAIER, 2011, p. 162).

Portanto, para Marx, a partir da divisão do trabalho se estabelece também a criação da divisão de classe, em que o homem se torna estranho perante seu semelhante.

O trabalho como atividade vital, se configura então como trabalho alienado, expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e no dinheiro. Alienado frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se em relação ao próprio homem, tornando-se estranho em relação ao gênero humano (ANTUNES, 2013, p. 9).

Desta forma, quando o homem passa a produzir bens para a reprodução de mercadorias, perde-se o sentido inicial do trabalho e agora sua força produtiva passa a ter como foco a reprodução de mercadorias, tornando seu trabalho fetichizado e a serviço do capital.

No livro “A riqueza das nações”, Smith desdobra sobre o deslumbre que sente ao perceber que com a reunião de dez homens produzindo cada um uma parte do produto, era possível produzir 48 mil alfinetes por dia, enquanto que um único homem (responsável por toda a cadeia produtiva) conseguiria fazer apenas 20 (ZIEGELMAIER, 2011).

Segundo Antunes (2013), para Marx, de acordo com fragmento “Processo de trabalho e processo de valorização” pertencente ao “O Capital” o papel central que o trabalho tem na sociedade humana, inicialmente visando sua reprodução social é posteriormente objetivada na valorização e acumulação do capital.

Desta forma, de acordo com o novo mercado, não teria mais lugar para os que não se especializassem ao passo que até os filósofos começaram a se dedicarem a áreas específicas do conhecimento, como a ética, a lógica e a metafísica.

Portanto, segundo Smith, a divisão do trabalho aumentaria a produtividade e tornaria possível que todos tivessem um tipo de tarefa a desempenhar.

E esta é a lógica do capitalismo, mais produção, mais fragmentação da mão de obra do trabalhador e cada vez mais flexibilização. Nos tópicos a seguir será abordado como o taylorismo e fordismo fomentou o trabalho repetitivo e sem sentido para o trabalhador, bem como a globalização, que fomenta competências inalcançáveis apenas para a melhor reprodução do capital, em detrimento as condições laborais do trabalhador.

2. O Fordismo e o Taylorismo

Segundo Bihl (1998, p. 39 apud Nogueira, 2004, p. 27) a partir do final do século XIX e início do século XX, o modo de produção capitalista tende a ter como núcleo a grande indústria, cenário que emergem o taylorismo e o fordismo.

O início da administração científica, no século XX, deu-se a partir de esforços do engenheiro Taylor, que pouco depois, teve como seguidor Henry Ford.

O taylorismo baseia-se na estreita separação entre as tarefas de concepção e de execução, acompanhada de uma parcelização das últimas, devendo cada operário, em última análise, executar apenas alguns gestos elementares (BIHL, 1998, p. 39 apud NOGUEIRA, 2004, p. 27).

O foco principal destes esforços eram eliminar os desperdícios praticados nas empresas americanas e, assim, elevar a produtividade organizacional, por meio de técnicas e métodos da engenharia industrial, já que as empresas revelaram uma profunda diferença de métodos de trabalho, em que, cada colaborador praticava sua atividade de maneira individual, sem

padronização ou metodologia, desta forma, era difícil para os empresários medir o nível de produção de cada colaborador.

Com a justificativa de melhor supervisão e o controle de qualidade, o taylorismo veio para implementar a padronização das tarefas e, portanto, criar métodos que aumentariam a produtividade, por meio de tarefas repetitivas.

Portanto, a partir de então, além de ter que provar sua capacidade produtiva para o patrão, o empregado teria que competir com uma máquina, que não tinha necessidades e tampouco salário.

Para que todo este controle fosse possível, era necessário que se implementasse a tecnologia no cotidiano do trabalhador, que se viu aos poucos tendo que dividir espaços com a máquina, isso quando não eram substituídos por elas.

Segundo Ohno (1997, p.30 *apud* Lima, 2006, p. 119) não existe método mágico para a implementação do taylorismo, ao contrário: [é necessário] um sistema de gestão total que envolva habilidade humana até sua mais plena capacidade, a fim de melhor realçar a criatividade e a operosidade, para utilizar bem instalações e máquinas, e eliminar todo do desperdício.

O fordismo, como esclarecido por Nogueira (2004, p. 28), foi criado por Henry Ford em 1913 e tinha como objetivo desenvolver o aumento da produção e assim assistir um elevado número de consumidores.

Em suma, o fordismo tem como premissa a hierarquização das tarefas tal qual uma pirâmide, em que a base é composta pelos operários e o topo cabe os donos ou a presidência.

Nogueira (2004) afirma que a dupla taylorismo-fordismo resultou em um bloqueio ainda maior da atividade mental do trabalhador, uma vez que de uma vez por todas, o trabalho manual se separou do intelectual. Assim, a atividade exercida pelo trabalhador passou a ser fragmentada, perdendo então o sentido de sua força produtiva.

E o resultado é que “os trabalhadores e as trabalhadoras não só não adquirem conhecimento do processo integral do trabalho, como muitas vezes sem sequer sabem o porquê de suas tarefas” (MENICUCCI, 1999, p. 62 apud NOGUEIRA, 2004, p. 30).

A prática da profissionalização em detrimento do ofício culminou no trabalho repetitivo e na flexibilização do trabalhador, já que o assalariado precisava ter competências psicomotoras (para o trabalho repetitivo), bem como interiorizasse esta nova configuração mecanicista do novo ambiente laboral.

Portanto, para Nogueira (2004, p. 29) a divisão social do trabalho estava a serviço de uma produção padronizado, demandando um controle absoluto para maior perfeição na fabricação das mercadorias.

Desta forma, surgem necessidades e perfil diferenciado de profissionais, que deve se atentar às mudanças, ser flexível e tolerante, fazendo uso de recursos tecnológicos para se enquadrar às exigências do mercado contemporâneo.

Como a máquina não pode *suprimir* o trabalho humano, ela necessita de uma maior *interação* entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário inteligente. Surge, portanto, o envolvimento *interativo* que aumenta ainda mais o *estranhamento do trabalho*, ampliando as formas modernas de fetichismo, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma cotidianidade autêntica e autodeterminada (ANTUNES, ALVES, 2004, p. 347).

Com o intuito de elevar a produtividade, o taylorismo se consolida, pois trabalha com estoque zero, alta produtividade e controle total da atividade desenvolvida pela classe trabalhadora. Segundo Nogueira (2004) o taylorismo é parte principal da reestruturação produtiva, que se desenvolveu a partir da crise fordista e que culminou na maior exploração da classe trabalhadora.

Mas foi a partir da década de 1980, e mais especificamente nos anos 1990 que a atividade produtiva baseada no taylorismo teve sua real transformação. Para que houvesse a expansão da produção em massa, surgiram programas de qualidade total e novos padrões organizacionais como *just in time* o aproveitamento máximo do tempo de trabalho, o sistema *Kaban* de logística de reposição mínima e o *Kaizen*- sistema de melhoria contínua.

Estas ferramentas de gestão são focadas em produção rápida, precária e altamente rotativa, além de mínimo estoque, que força a criação de outras empresas em diversos lugares do mundo, nos quais haja mão de obra mais barata e incentivos fiscais, ou seja, melhores condições para a expansão do capital, desta forma, a produção fica fragmentada e segmentada em diversos núcleos produtivos.

No caso específico do *Kaizen*, segundo Lima (2006) ele serve para indicar os trabalhadores desinteressados e elucidar a mão de obra excedente, o que acaba gerando pressões em toda a organização. Esta prática evidencia a necessidade de adaptação dos trabalhadores para se manterem em seus postos de trabalho, cedendo a pressão dos empresários.

Portanto, pautado na produção em massa, no rigor da qualidade e no alto controle da mão de obra do trabalhador, o taylorismo se fundamenta na exploração do trabalho em nome da expansão do capitalismo.

Desta forma, como aponta Nogueira (2004, p. 35) passa a ser fundamental o trabalhador “abraçar a causa da empresa” indicando que a partir de agora a relação de assalariamento significa novas configurações.

Diante das transformações impostas pelo capitalismo, os trabalhadores tiveram que se adaptarem as novas configurações do ambiente laboral, desenvolvendo competências específicas para a expansão do capital e, assim, servir a empresa com as exigências de alta produtividade e rotação de tarefas com a desculpa do bem-estar dos trabalhadores.

3. As consequências da globalização na atividade produtiva

Harvey (2011) afirma que o capitalismo encontrou nas novas tecnologias, a exemplo da robotização das indústrias automobilísticas, uma forma de economia com a mão de obra, que resultou em demissões e precarização do trabalho.

Esta prática também contribuiu para a acumulação flexível do capital que, de acordo com Libâneo, Oliveira, Toschi (2008, p. 76) “se caracteriza pela flexibilização dos processos de trabalho e dos mercados de produtos e de consumo, inaugurando um novo modo de acumulação”.

Com o intuito de reduzir os custos operacionais e aumentar a produtividade, a nova prática de gestão resulta na fragmentação da identidade do trabalhador e na flexibilização de seu trabalho, fazendo com que o assalariado divida sua atividade produtiva com as máquinas, isso quando não são substituídos por elas.

Vale ressaltar que a globalização contribuiu muito para esta precarização, uma vez que a facilidade de transporte das tecnologias para países nos quais a mão de obra é menos organizada e mais barata e tem modificado drasticamente a configuração econômica do trabalho mundial.

Embora o termo globalização possa sugerir a ideia de inclusão de todos os países, regiões e pessoas que se adequem aos novos padrões de desenvolvimento capitalista, o que se percebe, de modo geral, é a lógica da exclusão da maioria [...] rompendo a fronteira e enfraquecendo governos, faz com que os mercados se unifiquem e se dispersem, ao mesmo tempo impõe a lógica da exclusão (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2008, p. 76).

Decorrente do capitalismo, a globalização causou profundos problemas sociais, e, em nome deste desenvolvimento econômico, muitos países subdesenvolvidos tiveram seus povos explorados por países detentores do capital mundial.

Com a escassez do trabalho cada dia maior, os trabalhadores tiveram que se flexibilizar para poderem se manter no ambiente laboral, desta forma,

o trabalhador tende a abrir mão de suas condições de trabalho, sufocado pela necessidade de sobrevivência.

Para garantir seu emprego, segundo Lima (2006), o trabalhador perde o limite de suas tarefas, dos postos de trabalho, das habilidades e, até mesmo, da legitimidade sobre sua própria relação com a empresa.

Harvey (2011) explica que o “exército industrial de reserva” criado por Marx para descrever esses trabalhadores que, agora são disciplinados, manipulados e que têm as competências necessárias para a produção em massa de bens e serviços, portanto, uma condição necessária para a reprodução e a expansão do capital.

O capitalismo não consegue absorver toda mão de obra disponível, portanto, a educação formal destes trabalhadores passa a ser o fator diferencial para a expansão das grandes empresas ao redor do mundo, sobretudo nos países emergentes.

Escassez de trabalho significa aumento de salários. Ou os salários continuam a subir de tal forma a não interferir com a massa crescente de acumulação (porque mais trabalhadores estão empregados), ou a acumulação diminuiu, assim como a demanda de trabalho, empurrando os salários para baixo (HARVEY, 2011, p. 56).

Desta forma, ouve uma onda de capacitação dos colaboradores, que até então, desenvolviam seus ofícios de forma artesanal, mas que, por conta da expansão capitalista, se viu obrigado a profissionalizar suas funções.

O exército flutuante de trabalhadores se submete as imposições do capitalismo em nome do desenvolvimento econômico para que possam estar inseridos no modelo econômico taylorista e assim, sobreviver a custas da precarização de sua força produtiva.

Para Harvey (2011) as tecnologias de economia de trabalho e as inovações organizacionais podem mandar as pessoas para fora do trabalho e de volta à reserva industrial. O resultado é um exercito “flutuante” de trabalhadores demitidos cuja existência coloca uma pressão descendente

sobre os salários. O capital manipula simultaneamente a oferta e demanda de trabalho [...] a esperança é que o desempregado resultante rediscipline o trabalho, fazendo-o aceitar uma taxa de salário menor.

Apesar de o operário da fábrica toyotista contar com maior “participação” nos projetos que nascem das discussões dos círculos de controle de qualidade, com maior “envolvimento” dos trabalhadores, a subjetividade que então se manifesta encontra-se estranhada com relação ao que se produz e para quem se produz. (ANTUNES, ALVES, 2004, p. 346)

Perante a escassez do trabalho, a classe operária se viu obrigada a flexibilizar seu trabalho em prol do capital para que pudesse se manter no ambiente laboral e, assim sobreviver.

4. Metodologia

Este trabalho foi escrito com base em pesquisa bibliográfica, utilizando-se do método histórico e social-construtivo, resultando em uma revisão bibliográfica, cujo objetivo é promover uma reflexão crítica com base nas teorias apresentadas.

Segundo Gil (2008, p. 50) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, sendo que sua principal vantagem é de permitir que o investigador ter contato com uma gama muito ampla de conteúdo.

Desta forma, para o embasamento de uma reflexão de tamanha importância como é o tema “trabalho”, recorreu-se a uma revisão bibliográfica fundada nos conceitos da teoria do materialismo histórico dialético, sobretudo à luz de Ricardo Antunes, cuja obra se desdobra na análise dos conceitos marxistas confrontadas na realidade atual, culminando em uma possibilidade de reflexão acerca das dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores, já previamente apontadas por Karl Marx em suas diversas obras.

Para Gil (2008), o método social-construtivismo é considerado como uma realidade subjetiva, pois é interiorizada por meio da socialização. O autor defende também que, ao tomarem contato com condições objetivas historicamente determinadas, constroem sua realidade subjetiva que, concomitantemente é objetivada, constituindo, dessa forma, a realidade objetiva em que vivem (GIL, 2008, p.24).

Segundo Lakatos, (1992, p. 81), “o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje”, portanto, esta revisão bibliográfica consiste em contextualizar os conceitos de Marx no presente, de forma a construir uma debate acerca das consequências da nova ordem mundial do capital na vida dos trabalhadores.

5. Considerações Finais

Pautado na produção em massa, no rigor da qualidade e no alto controle da mão de obra, fica claro que taylorismo se fundamenta na exploração do trabalhador em nome da expansão do capitalismo (forçando-os a se adaptarem a uma nova ordem mundial em que competências não se relacionam com suas habilidades inatas), cujo intuito é de redução dos custos operacionais e fomento ao aumento da produtividade, sem nenhuma preocupação com a qualidade de vida e com as reais competências dos assalariados.

Portanto, esta prática da transferência do ofício para a profissionalização, resultou em um trabalho repetitivo e flexibilizado, bem como a esta nova configuração mecanicista do novo ambiente laboral. Em detrimento à subjetividade dos trabalhadores, esta prática de gestão resulta na fragmentação da identidade e na precarização de sua mão de obra, fazendo com que o assalariado divida sua atividade produtiva com as máquinas, isso quando não são substituídos por elas, resultando em uma tensão e instabilidade de sua condição de trabalhador.

Diante das transformações impostas pelo capitalismo, os trabalhadores tiveram que se adaptarem as novas configurações do ambiente laboral, desenvolvendo competências específicas para a expansão do capital e, assim, servir a empresa com as exigências de alta produtividade e rotação de tarefas com a desculpa de seu próprio bem-estar.

Com o conceito forjado de liberdade e igualdade, o capitalismo reproduz a divisão de classe entre os colaboradores, onde seus valores e suas competências se perdem dentro da condição precária de sua atividade de labor, culminando em subjetividades fragmentadas e sem consciência de seu valor para as organizações.

Perante a escassez do trabalho, que torna cada vez mais complexas as relações entre empregado e empregador, a classe operária se vê obrigada a flexibilizar seu trabalho em prol do capital para que possam se manter no ambiente laboral e, assim sobreviver, tornando esta lógica bastante desigual para os trabalhadores, que são oprimidos não somente pelos detentores do capital, mas também pelo próprio poder público, uma vez que os governantes, com o objetivo de trazerem empresas para seus países/ estados implementam cursos de formação técnica para que a população possa se inserir nas grandes indústrias e estes trabalhadores se veem explorados ao precisarem oferecer sua mão de obra barata e obrigatoriamente qualificada.

Porém, em contra partida, nada é ofertado ao colaborador, que, dificilmente consegue ter minimamente o bem que produz com sua força de trabalho, sendo que as empresas desfrutam de isenções fiscais e não oferecem condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho, bem como pagam salários baixos, o que apenas reitera as relações desiguais de classe, tão amplamente discutida por Marx.

Desta forma, nos cabe à reflexão crítica acerca desta nova classe de trabalhadores, chamada de “exército flutuante”, que ao mesmo tempo em que se vê inserido na atividade produtiva, reitera suas condições precárias de classe oprimida e sem participação real no resultado econômico de seu trabalho.

Portanto, este exército flutuante de trabalhadores se submete as imposições do capitalismo em nome do desenvolvimento econômico para que possam estar inseridos no modelo econômico taylorista e assim, sobreviver a custas da precarização de sua força produtiva, reforçando a precarização, flexibilização e exploração de seu trabalho e, portanto, de sua classe.

Referências

- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, A. **A Dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão popular. 2013.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- LAKATOS, E. M., e MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez: 2007.
- LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIMA, E. Toyota: a inspiração japonesa e os caminhos do consentimento. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- LUCKÁS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de ciências humanas. São Paulo: Ciências humanas, 1978.
- MARX, K. **O Capital**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **As relações sociais de gênero no trabalho e a reprodução**. Aurora. Ano IV, n. 6. Ago/2010. p. 59 – 62.
- SILVA, M. F. S. e; AQUINO, C. A. B. **Psicologia social: desdobramentos e aplicações**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004).
- ZIEGELMAIER, R. **O livro de ouro da filosofia**. São Paulo: Globo, 2011.



Agricultura Familiar e sua Identidade Cultural no Espaço Rural

Evandro De Oliveira¹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo discutir a identidade cultural da agricultura familiar no meio rural. Através de uma revisão de literatura procuramos identificar as características que permeiam o ambiente rural, tornando o mesmo um meio híbrido, ou seja, tentamos argumentar que a cultura rural é uma cultura híbrida e não uma cultura rural “pura”. Por fim, entendemos que essa cultura rural tem por consequência uma hibridização da identidade do agricultor, pois a identidade dos atores é formatada pelo meio em que vivem, uma vez que o meio que os produtores estão inseridos é um ambiente cultural híbrido, suas identidades culturais também terão essa mesma característica. Este trabalho é um produto advindo de uma pesquisa realizada na disciplina de Territórios e identidades culturais do mestrado em Desenvolvimento rural sustentável. Esta pesquisa iniciou-se em outubro de 2013 e foi finalizada em março de 2014, tendo por base a leitura de livros e artigos relativo aos temas: cultura, identidade e agricultura familiar.

Palavras-chave: Identidade, cultura, híbrida.

Family Farm and its Cultural Identity in Rural Area

Abstract

This article aims to discuss the cultural identity of family agriculture in rural areas. Through a literature review sought to identify the characteristics that permeate the rural environment, making it a hybrid medium, ie, we try to argue that rural culture is a hybrid and not a rural culture "pure" culture. Finally, we believe that this rural culture a consequent hybridization of the

¹ Tecnólogo em Gestão Ambiental e Mestre em Desenvolvimento Rural Sustentável.
evandro11oliveira@gmail.com

Recebimento: 10/10/2014 • Aceite: 04/11/2014

identity of the farmer, because the identity of the actors is formatted by the environment in which they are inserted, since the means that producers are inserted is a hybrid cultural environment, their cultural identities also have this same feature. This work is a product arising from a survey conducted in the discipline of Territories and cultural identities of the masters in sustainable rural development. This project began in October 2013 and was completed in March 2014, based on the reading of books and articles on the themes: culture, identity and family farming.

Keywords: Identity, culture, hybrids.

Introdução

Há dez mil anos da nossa era, algumas comunidades primitivas começaram a semear plantas e manter animais presos para multiplicá-los e usá-los em seu próprio benefício. Nesta mesma época esses seres escolhidos foram domesticados, com isso, a sociedade de coletores e caçadores transformou-se numa sociedade de cultivadores, que passou a modificar ambientes em todo o mundo (MAZOYER; ROUDART, 2010).

Após o surgimento e difusão da agricultura ela foi sendo aperfeiçoada pelo homem, sua evolução fica evidente com o decorrer dos anos. Na percepção de Mazoyer e Roudart (2010), ocorreu primeiramente a revolução agrícola antiga que teve como destaque o uso de ferramentas simples como a pá e a enxada, sistemas de cultivo de cereais pluviais com alqueive a utilização do arado escarificador. Séculos mais tarde ocorreu a revolução agrícola da Idade Média, que suscitou sistemas com alqueive² e tração pesada, como uso do arado charrua e da carreta. A primeira revolução agrícola dos tempos modernos se concretizou nos séculos XIV ao XIX, tendo por base o cultivo de cerealicultura com forrageiras, sem alqueive.

Em meados do século XX, inicia-se a modernização da agricultura. Esta modernização tem por características o uso de maquinários no meio

² Terra em que se lavra e se deixa em pousio para que descanse.

rural, o uso de insumos químicos e a transgenia. Os agricultores de pequeno porte, menos equipados e menos produtivos, deparam-se com um panorama favorável em favor da agricultura mecanizada, que simultaneamente desfavoreceu a agricultura familiar. Com isso, pequenos produtores vêem sua renda diminuir e inaptos de se desenvolverem foram esmiuçados e eliminados (MAZOYER; ROUDART, 2010).

No Brasil a situação não foi muito diferente. Na década de 1940, o número de habitantes na zona urbana brasileira era de 12,8 milhões e passou para 138 milhões no ano de 2000, e no ano de 2010 chegou a um total de 160,9 milhões (IBGE, 2010). Esse panorama deixa notório o aumento da urbanização devido ao êxodo rural. Além disso, os pequenos produtores também sofreram com as negligências das políticas agrárias. Segundo Bauinain *et al* (2003), as políticas públicas intensificaram o êxodo rural e limitaram o desenvolvimento rural e local. Isso ocorreu pelo fato destas políticas proporcionarem benefícios apenas para os grandes agricultores.

Na atualidade, a agricultura familiar está conectada aos mais diversos setores da sociedade contemporânea; tem ligações com grandes empresas para efetuar compras de insumos agrícolas; conexões com o mercado capitalista no qual busca a venda de seus produtos, entre outros. Estas redes nas quais a agricultura familiar está inserida, nos remete a uma pergunta; qual é a identidade cultural da agricultura familiar no período atual? Este trabalho buscará responder esta pergunta, ou seja, a pesquisa tem por finalidade compreender como esta constituída a identidade cultural dos agricultores familiares na atualidade e de que forma essa identidade cultural é formatada no âmbito rural. Relativo aos aspectos teórico-metodológicos, a pesquisa é de caráter bibliográfica no qual foram utilizadas obras que contém os seguintes temas: identidade, cultura e agricultura familiar. Foram estabelecidos recortes nas principais ideias dos autores e realizada uma articulação entre as mesmas para se alcançar o objetivo do trabalho.

O artigo esta dividido em quatro seções. Em um primeiro momento a pesquisa irá discutir o conceito de agricultura familiar. Num segundo

momento ressaltará as características presentes no contexto familiar, na terceira etapa explicaremos a pluriatividade, e por último demonstraremos como está constituída a identidade cultural da agricultura familiar na atualidade. Na sequência realizaremos uma abordagem sobre o conceito agricultura familiar.

O conceito de Agricultura Familiar

O conceito agricultura familiar ganhou ímpeto no Brasil na década de 1990. Essa expressão abarcou sob sua égide várias categorias sociais, entre as quais se destacam: assentados, arrendatários, parceiros, integrados à agroindústrias, entre outros, que não mais encaixavam-se nos termos pequenos produtores, trabalhadores rurais, etc (SCHNEIDER, 2003).

Segundo Abramovay *et al* (2005), dentre os países Latino-Americanos, foi no Brasil que o conceito agricultura familiar mais ganhou força entre os movimentos sociais, comunidades científicas e até políticas públicas. Abramovay *et al* (2005, p. 03), afirma que a expressão agricultura familiar não é apenas “um setor social e econômico, é um valor”, em outras palavras, o conceito reflete as diversas camadas da população rural que foram marginalizadas na história agrária, e que com a criação deste termo, começaram a ser valorizadas pelas políticas agrícolas e setores de pesquisa.

Buainain (2006) também debruçou-se sobre o tema. Para ele, a agricultura familiar possui um caráter multifacetado, no qual permeiam diversas características e fatores distintos, a citar: setor econômico, heranças culturais, formação histórica dos grupos familiares, diferentes meios de acesso e disponibilidade de recursos naturais e humanos, mercados distintos no qual estão inseridos, etc. Portanto, Buainain (2006) explicita que talvez seja um equívoco agregar a expressão agricultura familiar a estes diversos grupos distintos apenas por possuírem um princípio em comum, utilizar mão-de-obra familiar.

Buainain (2006) ainda enfatiza:

Nenhum critério ou metodologia é totalmente satisfatório, e nenhum está livre de certo grau de arbitrariedade. Em geral, o ‘corte original’ – ser ou não ser agricultor familiar – é feito tomando-se, como variável básica, a utilização de mão-de-obra familiar. Que proporção de trabalho familiar caracteriza um agricultor como familiar? A partir de que quantidade de trabalho contratado o agricultor deixa de ser familiar e passa a ser patronal? Qual a importância de fatores como herança cultural, tradições etc.? Todas essas questões são relevantes e despertam polêmicas tão intensas quanto inconclusas (BUAINAIN, 2006, p.18).

O autor também ressalta que a expressão agricultura familiar possui um valor político, que ajudou os grupos familiares a serem inseridos na agenda política brasileira (BUAINAIN, 2006).

Mesmo essa expressão tendo um caráter político, não se pode ignorar os questionamentos levantados pelo autor, ou seja, como conceber a agricultura familiar quando tantos aspectos relevantes são deixados de lado. Entretanto, Buainain explicita uma maneira de caracterizar a agricultura familiar enfatizando dois segmentos: a direção do estabelecimento deve ser exercida pelo produtor, e o trabalho familiar é superior ao trabalho contratado (BUAINAIN, 2006).

Procuramos, neste tópico, elucidar o conceito de agricultura familiar; a seguir mostraremos as características que permeiam este segmento social.

Características da Agricultura Familiar

Segundo Silva (1997), está cada vez mais difícil delimitar o que é rural e o que é urbano. Para este autor o rural está sendo uma extensão do

urbano, portanto, o rural não é mais concebido apenas por práticas agrícolas e pecuárias, nas palavras de Silva (1997, p. 01), “o meio rural brasileiro se urbanizou”. Como exemplo, pode-se enfatizar a agricultura, uma das principais atividades realizadas no espaço rural, integrou-se à economia concretizando sua consumação ao mercado capitalista, tornando-se dependente das indústrias para realizar a compra de insumos para a produção.

Esta “urbanização” do meio rural também atingiu a agricultura familiar. Segundo Buainain (2003, p. 321) “A agricultura familiar é um universo profundamente heterogêneo”. São diversas as facetas que vem integrando a identidade da agricultura familiar. A seguir mencionaremos algumas.

Segundo Abramovay (1990), a agricultura familiar que encontra-se integrada ao mercado econômico, perdeu seu caráter camponês, pois, apesar do campesinato e a agricultura familiar possuírem algo em comum, que é a mão-de-obra familiar, são nítidas as diferenças sociais que existem entre os dois segmentos. Enquanto a produção familiar que está inserida no mercado possui um pensamento de lucratividade, a agricultura camponesa ainda produz para a própria subsistência. O autor cita um exemplo que deixa notória essa disparidade. Abramovay faz um comparativo entre um suinocultor europeu no qual seu lucro depende do acordo realizado em Bruxelas, e o camponês da Índia que sua ligação com o mercado são as relações interpessoais que o mesmo possui. Nota-se, portanto, a perda da cultura camponesa em alguns estabelecimentos agrícolas.

Contudo, muitos costumes da cultura camponesa ainda subsistem em algumas propriedades familiares. Um exemplo é enfatizado por Tesche e Machado (2012), que explicitam a reciprocidade na agricultura familiar. Segundo os autores esta virtude de dar sem esperar nada em troca, ainda está muito presente na família rural fortalecendo os laços cooperativos existentes. Outro traço interessante é ressaltado por Finatto e Salamoni (2008), ambos enfatizam que a relação do produtor com sua propriedade é

muito forte, isso deve-se ao fato de muitas vezes este local ter sido herdado e pertence à mesma família por várias gerações.

Como foi dito anteriormente, a agricultura familiar possui ligações fortíssimas com o mercado. Estas ligações facultam sua sobrevivência na atualidade, porém alguns agricultores têm dificuldades de inserção e optam por formar associações e cooperativas de agricultores. Abramovay *et al* (2005) destaca este paradigma do meio rural. Para o autor, os empreendimentos coletivos promovidos por agricultores são verdadeiros exemplos de organizações que modificam os moldes empresariais existentes, em outras palavras, apresentam características dificilmente vistas em empresas capitalistas. Um exemplo a ser salientado são as associações e cooperativas formadas no Oeste do Paraná com o objetivo de auxiliarem os produtores na venda de seus produtos. Ainda na ideia de Abramovay *et al* (2005), a agricultura familiar, a partir da década de 1990, também adquire uma feição sindicalista, neste momento esta categoria social reivindica pautas como, alternativas de comercialização, formas de produção associadas entre outras reivindicações.

Os grupos familiares, que integram a categoria agricultores familiares, são muitos distintos entre si. Para salientar este fato, Buainain (2006) explicita que na região Sul do Brasil mais de 70% dos agricultores familiares vendem mais de 50% de sua produção, enquanto no Nordeste mais de 50% dos agricultores são poucos ligados ao comércio. Contudo, os agricultores do Nordeste vivem abaixo da linha da pobreza, e os agricultores do sul vivem relativamente melhor que os produtores do Nordeste. Este ponto reflete a preponderância que o mercado de comercialização tem para o agricultor familiar, e simultaneamente, deixa claro, a disparidades existentes entre “membros” da mesma categoria.

Outro segmento importante é o cunho político agregado pela agricultura familiar. Na atualidade muitos agricultores são filiados a partidos políticos e participam ativamente de eventos políticos que lhe podem trazer benefícios.

Como já foi exposto, são várias as facetas incorporadas pela agricultura familiar na contemporaneidade. A opinião de Buainain (2006), deixa claro como a agricultura familiar se encontra em nossa sociedade:

A agricultura familiar está inserida e envolvida por um conjunto de relações que determinam, em grande medida, sua dinâmica, espaço, desempenho e futuro (BUAINAIN, p.61).

Porém, um questionamento deve ser feito neste trabalho, de que forma estas características foram inseridas e incorporadas na agricultura familiar? Esta pergunta contém mais de uma resposta, mas nesta pesquisa vamos explicar apenas uma: a pluriatividade.

Pluriatividade no Meio Rural

Em muitas unidades familiares, evidencia-se um fenômeno chamado pluriatividade, no qual acontece a praticidade de atividades não-agrícolas realizadas por atores do meio rural. Este novo molde de trabalho é efetuado dentro ou fora da propriedade rural. Schneider (2003) define pluriatividade como:

Como fenômeno social e econômico presente na estrutura agrária de regiões e países, pode-se definir a pluriatividade como um fenômeno através do qual membros das famílias que habitam no meio rural optam pelo exercício de diferentes atividades, ou, mais rigorosamente, pelo exercício de atividades não-agrícolas, mantendo a moradia no campo e uma ligação, inclusive produtiva, com a agricultura e a vida no espaço rural. Nesse sentido, ainda que se possa afirmar que a pluriatividade seja decorrente de fatores que lhe são exógenos, como o mercado de trabalho não-agrícola, ela pode ser definida como uma prática que depende de decisões individuais ou familiares (SCHNEIDER, 2003).

Contudo, Schneider (2003) nos alerta sobre o reducionismo conceitual de pluriatividade. Para o autor, é um equívoco definir pluriatividade apenas como obtenção de renda externa à propriedade ou a realização de práticas não-agrícolas, pois existem outros fatores que implicam nas decisões dos agricultores em trabalhar fora da propriedade e, se a pluriatividade for vista apenas pelo foco do aumento ou aquisição de renda para a família, estas diversas causas que influenciam nas decisões de praticar ou não trabalhos externos serão ignoradas.

Silva (1997) enfatiza duas maneiras de identificar a pluriatividade:

a) através de um mercado de trabalho relativamente indiferenciado, que combina desde prestação de serviços manuais até o emprego temporário nas indústrias tradicionais (agroindústrias, têxtil, vidro, bebidas, etc); b) através da combinação de atividades tipicamente urbanas do setor terciário com o “management” das atividades agropecuárias (SILVA, 1997, p. 05).

Entretanto, a pluriatividade está muito presente na agricultura familiar. Silva (1997) ressalta que na dinâmica rural estão inseridas as mais diversas atividades: prestação de serviços pessoais, comércio, indústria (agroindústrias), turismo rural, lazer (através dos pesque-pague, hotéis-fazenda, chácaras), bens de saúde, etc. Com isso, pode-se inferir que o ambiente rural não é apenas um local de produção de alimentos, ou, nas palavras de Silvia (1997, p. 24) “não se pode caracterizar o meio rural brasileiro somente como agrário”.

Com estes argumentos a respeito da pluriatividade na agricultura familiar, é notório que este processo concedeu aos produtores familiares diversas e distintas características. E uma das consequências desta “promiscuidade”, é a hibridização cultural, que retrataremos a seguir.

Identidade Cultural da Agricultura Familiar

Com todas as características da agricultura familiar elucidadas anteriormente, bem como as diversas atividades realizadas pelos seus atores, pode-se inferir que na atualidade, a agricultura familiar possui uma faceta híbrida, ou seja, os produtores familiares possuem uma cultura e identidade híbrida. Antes de argumentarmos esta ideia, iremos nos reter na explicação dos conceitos identidade, cultura e híbridos.

Para explicitarmos o termo identidade, iniciaremos com o raciocínio de Ortiz (1996). Em seu pensamento, Ortiz (1996, p.79) utiliza a definição do termo identidade concebida por Levi Strauss:

A identidade é uma espécie de lugar virtual, o qual nos é indispensável para nos referirmos e explicarmos um certo número de coisas, mas que não possui, na verdade, uma existência real (ORTIZ, 1996.79).

A identidade é interpretada como a essência do indivíduo, algo que verdadeiramente é, que possui discernimento e fronteiras bem específicos, algo emancipatório. A identidade precisa de validade, algo que a ratifica, uma referência no qual ela se irradie. Estes referendos são variados como cultura, etnia, nação, cor ou gênero. A identidade é construída com base nestas dimensões (ORTIZ, 1996.p.77).

Hall (2003) explicita a questão da identidade de uma forma bem distinta de Ortiz. Hall (2003) evidencia três percepções de identidade: a identidade segundo a ótica do sujeito sociológico, iluminista e pós-moderno. Para este trabalho, focaremos na explicação do indivíduo pós-moderno. Este ator pós-moderno, é constituído por mais de uma identidade, ou seja, neste ser, estão implícitas várias identidades simultaneamente, que podem ser contraditórias ou não. Estas identidades possuem um caráter temporal, e são “construídas” e “destruídas” constantemente, são identidades fragmentadas, formatadas a partir do meio cultural em que o ator está inserido em um dado momento. Hall enfatiza que na modernidade existem múltiplos sistemas

culturais que propiciam diversas identidades que nós poderíamos nos identificar pelo menos temporariamente (HALL, 2003).

Após a explicação do termo identidade, elucidaremos o conceito de híbridos. Canclini (2006) em sua obra “Culturas Híbridas”, enseja que o conceito de híbridos é advindo da Biologia. Alguns pesquisadores criticam este termo, alegando a sua esterilidade no qual é empregado nas ciências biológicas. Entretanto, Canclini (2006) salienta que muitos conceitos foram importados de outras ciências para as ciências sociais, e não foram invalidados devido a sua significância de origem.

Apesar de híbridos serem associados na biologia como algo infecundo, nas ciências humanas seu emprego foi totalmente diferente. Segundo Canclini (2006) a noção de híbridos possibilita identificar e entender alianças fecundas, que geram novas práticas socioambientais, ou nas palavras de Canclini (2006,p.19): “Entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Estes processos de hibridização podem acontecer de forma imprevista, através do turismo, de migrações, intercâmbios, etc. Mas também o hibridismo se materializa através de ações individuais na vida cotidiana, ou seja, na busca de desenvolver novos saberes e técnicas, na capacitação profissional, na renovação tecnológica de uma fábrica, entre outros.

Relativo ao conceito de cultura, vamos ressaltar as ideias de Zygmunt Bauman em sua obra Ensaio sobre o conceito de cultura. Bauman (2012) inicia sua ideia ressaltando o conflito existente neste conceito, pois cultura possui ao mesmo tempo um caráter conservacionista e mutável. Seu lado conservador preserva e se apresenta como ferramenta da perpetuidade, seu lado mutável representa o novo e a criatividade. A cultura possui em seu cerne a ordem e a desordem, e também possui uma faceta singularmente humana no aspecto que condiz que só o homem de todos os seres vivos tem atributos para lutar contra sua realidade e modificá-la, dando um sentido mais

profundo a sua vida, a liberdade, justiça e o bem, sendo estas finalidades coletivas ou individuais.

Quanto à definição do que é cultura, Bauman destaca que a criação de normas restritivas implica na criação de uma ordem cultural sendo a cultura uma espécie de gabarito comportamental tanto de indivíduos como de comunidades. A cultura é criada pelo homem e tem um papel importante na vida do mesmo, ela é criada pela liberdade, mas ao mesmo tempo limita esta liberdade, a dualidade existente no termo fica nítida quando o autor expressa essa ideia. Bauman define cultura como “a cultura humana é um sistema de significação e uma de suas funções universalmente admitidas é ordenar o ambiente humano e padronizar as relações entre os homens” (2012, p. 141).

Com os conceitos discutidos, tentaremos argumentar nossa posição. Assim como foi exposto anteriormente, a agricultura familiar e o mundo rural estão se urbanizando, através da prática de distintas atividades e estão inseridos no mercado econômico. Para que sua inserção no mercado e a praticidade de atividades não-agrícolas se concretizasse com “sucesso”, foi necessário que estes atores adquirissem diferentes saberes, habilidades e costumes. Buainain (2006) ressalta que a diversidade encontrada na agricultura familiar é provinda do meio social e cultural no qual estes atores estão inseridos.

Um fator preponderante do qual deriva-se a hibridização cultural do meio rural, é a sua inclusão no mercado. Essa entrada no mercado por parte da agricultura familiar faculta em uma incorporação de uma racionalidade distinta, ou seja, a racionalidade do capital, do lucro. Porém, este pensamento capitalista está implícito nos agricultores familiares mais capitalizados, já a interação no capital por parte dos agricultores com menos condições financeiras ocorre para a sua própria subsistência. Mas até mesmo o produtor familiar que se-infiltra no mercado por necessidade, deve adquirir novas características do sistema capitalista. Como exemplo destas duas situações, citamos dois casos: o agricultor familiar que visa o lucro se associa a grandes

empresas para aumentar seu poder aquisitivo, e simultaneamente existe o agricultor que se associa às associações ou feiras para vender seu produto para sua sobrevivência. Nota-se que em ambos os casos o agricultor estará “navegando” em um “campo” que não é o agrícola.

Canclini (2006) pressupõe três formas de hibridização: mestiçagem, sincretismo e crioulização. Neste momento utilizaremos apenas o conceito de mestiçagem. Segundo Canclini, mestiçagem seriam as “fusões” entre diferentes culturas. A mestiçagem é concebida no sentido biológico, casamento entre duas pessoas de diferentes culturas, como também é entendido como a mistura de hábitos, conhecimentos, costumes, etc. Um exemplo de mestiçagem pode acontecer nas práticas de turismo rural, abertura de comércio no meio rural (agroindústrias), chácaras para lazer, entre outros.

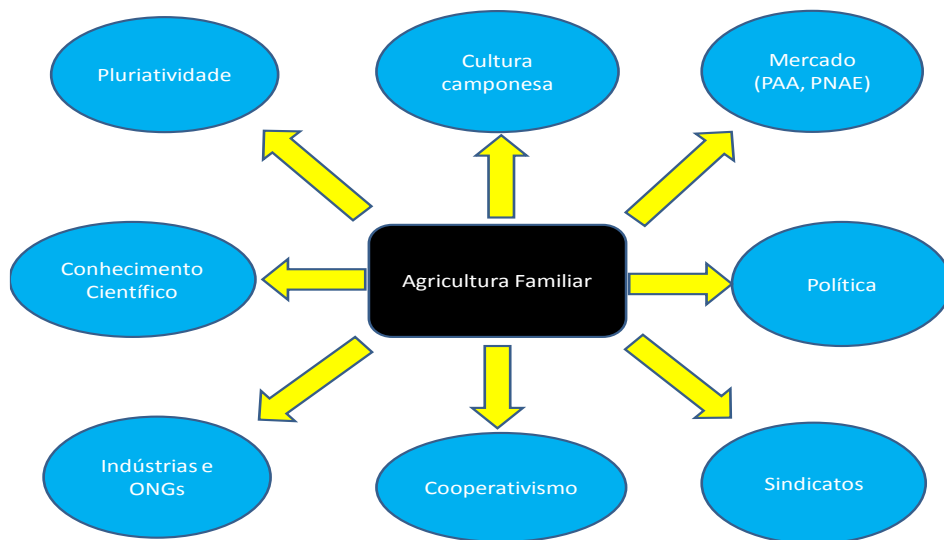
Outra questão perceptível da agricultura familiar são as várias identidades usadas por estes autores. A singularidade que existia no agricultor, de ser um indivíduo que produzia apenas para a subsistência, está se extinguindo. Na atualidade os produtores incorporaram diversas identidades, algumas por necessidade outras por exigência do meio cultural. Essa profusão de identidades exaltada por Hall, está acontecendo em toda a sociedade, e a agricultura familiar não “escapou” deste estereótipo. Muitas vezes, além de produtores, os agricultores familiares também são comerciantes, vendedores, negociadores, proprietários, administradores, etc. Estas diversas identidades estão incluídas na agricultura familiar, em grande parte esta aquisição de identidades se dá pela pluriatividade que está sendo praticada pela família rural.

É importante lembrar, que apesar desta constante hibridização cultural no ambiente rural, muitos costumes ainda não se perderam, porém foram incorporados em uma nova lógica, um novo hábito. Um exemplo são as produções de queijos e geleias. Estes produtos eram feitos apenas para consumo da própria família, hoje, muitas vezes, são feitos para a venda. Manteve-se o costume, mudou-se a lógica da produção.

Outros dois aspectos culturais que permeiam a agricultura familiar, é o conhecimento científico e a política. O primeiro é provindo dos filhos dos agricultores que estudam e voltam à propriedade trazendo novos saberes relativos à produção e administração da propriedade; o segundo resulta da luta da agricultura familiar. Essa identidade política colocou a agricultura familiar em um novo panorama e começou a ser um pouco mais valorizada no cenário atual.

Para concluirmos, a figura a seguir expõe as diversas conexões existentes na agricultura familiar, estas ligações são, em grande medida, responsáveis pela hibridização da identidade e cultura da agricultura familiar.

Figura 1: Redes que a agricultura familiar está inserida;



Fonte: Silvia (1997); Abramovay (1990); Abramovay *et al* (2005); Buanain (2006) Buanain *et al* (2003) Schneider (2003)
 Organização: Oliveira (2014);

Considerações Finais

Este trabalho demonstrou as características e atividades que foram incorporadas pela agricultura familiar. Esta promiscuidade que se instalou na

agricultura familiar, propiciou a hibridização da cultura rural e a incorporação, por parte dos seus atores, de diversas identidades.

Não podemos esquecer, que as diversas identidades adquiridas pela agricultura familiar é resultado de um processo de hibridização cultural, pois as nossas identidades, o ser “eu”, são formatados a partir do meio cultural que estamos incluídos. Com as hibridizações culturais do rural, as identidades adquiridas e formadas também possuem o mesmo caráter híbrido.

Para concluir, temos a percepção que a agricultura familiar possui uma identidade cultural híbrida, resultado dos diversos processos culturais que chegaram ao ambiente rural. Entendemos que, uma vez que o rural esteja estabelecendo ligações com os diversos setores da sociedade, estará fadado, ao hibridismo cultural.

Referência

ABRAMOVAY,R, *et al.* **Agricultura Familiar entre o Setor e o Território.** São Paulo.2005. Disponível em: <http://www.oikonomika.com.br/artigos/A_agricultura_familiar_entre_o_setor_e_o_territorio.pdf> Acesso em: 12 de jan.2014.

ABRAMOVAY,R. **De Camponeses a Agricultores: Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão.** 1990. 376,p. Tese.UNICAMP. Campinas.

BUAINAIN,A,M. **Agricultura Familiar, Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável: Questões para Debate.** Brasília.IICA:2006.

BAUMAN, Z. **Ensaio Sobre o Conceito de Cultura.** Rio de Janeiro, Zahar. 2012.

BUAINAIN,A,M. *et al.* **Agricultura Familiar e o Novo Mundo Rural.** Porto Alegre.2003. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n10/18723.pdf> > Acesso em: 10 de jan.2014.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Edusp, 2006.

FINATTO, R, A; SALAMONI,G. **Agricultura Familiar e Agroecologia: Perfil da Produção de Base Agroecológica do Município de Pelotas/RS.** Uberlândia.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1982-45132008000200012&script=sci_arttext> Acesso em: 11 jan.2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A EDITORA, 7ª ed., 2003.

IBGE, **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>> Acesso em: 25 de Nov.2014.

MAZOYER, M; ROUDART, L. **História das Agriculturas no Mundo: Do Neolítico à Crise Contemporânea**. São Paulo: Unesp, 2010.

ORTIZ, Renato. Modernidade-mundo e identidades. In: ORTIZ, Renato. **Um outro território: ensaios sobre a mundialização**. São Paulo: Olho D'água, 1996.

SCHNEIDER, S. **Teoria Social, Agricultura Social e Pluriatividade**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15988.pdf>> Acesso em: 04 de jan.2014.

SILVIA, J.G. **O Novo Rural Brasileiro**. Belo Horizonte. 1997. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/O_novo_rural_brasileiro.pdf> Acesso em: 10 jan.2014.

TESCHE, R,W; MACHADO, J,A,D. **A Importância da Reciprocidade no Desempenho Socioeconômico da Agricultura Familiar**. Santa Cruz do Sul. 2012. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/cepe/article/view/1563>> Acesso em: 08 de jan.2014.



Análise e Identificação da Produção Associada ao Turismo: Um Estudo de Caso no Município de Delfim Moreira/MG

Adilson Da Silva Mello¹

Nayla Daniella Costa²

Carlos Alberto Máximo Pimenta³

Resumo

O presente artigo aborda a produção associada ao turismo no município de Delfim Moreira-MG e faz uma análise do Projeto de Produção Associada ao Turismo (PAT) que foi desenvolvido no município e identifica os produtos mapeados. A metodologia utilizada foi o levantamento de dados documentais, mediante a qual foi analisado o projeto em todo seu teor. O estudo se justifica, pois o turismo como atividade econômica está condicionado à lógica do mercado e das atividades econômicas em geral, assim se torna importante entender como se determina a produção e o consumo da atividade. Pode-se inferir que o turismo em Delfim Moreira se destaca na área urbana e na rural, sua produção é variada, representativa, potencial e lucrativa.

Palavras-chave: Turismo; Produção Associada; Atividade Econômica; Produção.

¹ Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade – UNIFEI
prof.adilsonmello@gmail.com

² Mestranda – Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade – UNIFEI
navladaniella@yahoo.com.br

³ Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade – UNIFEI
carlosalbertopimenta@gmail.com

Recebimento: 10/12/2014 • Aceite: 17/12/2014

Analysis and Identification of the Associated Production Involved with Tourism: A Case Study in the City of Dolphin Moreira, MG, Brazil

Abstract

This article discusses the associated production involved with tourism in the city of Dauphin, MG, Brazil and analyzes the Associated Project of Production Associated with Tourism (known as PAT- Projeto de Produção Associada ao Turismo in Brazil) which was developed in the city and identifies the mapped out products. The methodology used was a documentary evidence survey where the project was analyzed in all its content. The study is valid since tourism is seen as the economic activity subject to the logic of the market and economic activity in general, becoming important to understand how to determine the production and consumption activity. It may be inferred that tourism in Dauphin stands out in urban and rural areas, with a varied, representative, profitable and potential production.

Keywords: Tourism; Associated production; Economic activity; Production.

Introdução

A sociedade atual, dentro da lógica do capitalismo tecnológico e informacional, tem promovido a diminuição dos postos de trabalho e, na mesma perspectiva, inventa novos processos de geração de renda ou que façam frente ao esvaziamento desencadeado na relação capital versus trabalho proposto na modernidade.

Esse quadro de demandas do universo econômico impõe questões sociais implicadas com a necessidade de saídas as formalizações do mundo do trabalho⁴. Portanto, pensar o desenvolvimento local não implica em desconexão com a realidade mundial e suas consequências.

Em outros termos, os municípios de pequeno porte buscam as saídas pelo viés do turismo, conforme analisa Pimenta; Silva (2005), quando tratam do tema do

⁴ Para ampliar o argumento que ora se constrói, cita-se as reflexões de Dowbor (2013); Brisola; Silva (2014); Fortuna et ali (2012), as quais, as suas preocupações, buscam entendimentos das dinâmicas, dilemas, alternativas e desafios expressões na realidade mundial, sempre a partir da centralidade destacada ao que chamamos de mundo do trabalho.

turismo no litoral norte paulista, ou pelo viés das produções criativas, perspectivas de Pimenta; Mello (2014) para expressarem as experiências populares de geração de renda em cidades de pequeno porte no sul de Minas Gerais. Esses dois exemplos permite questionar as dinâmicas produtivas associadas ao turismo, normalmente vinculadas as práticas do artesanato e gestão popular de distintos processos de geração de renda.

É dentro desse contexto que este trabalho tem a pretensão de análise do Projeto de Produção Associada ao Turismo (PAT), especificamente o que foi desenvolvido no município de Delfim Moreira, sul de Minas Gerais, para, a posteriori, identificar os tipos e formas de produção que se associada a concepção de turismo daquela municipalidade.

Faz-se sentido, uma vez que a expansão do turismo e o progressivo desenvolvimento idealizado ao setor, nas últimas décadas, insita situações de pesquisa e investigações, necessárias até para futuras intervenções por parte da sociedade civil e do poder público, quando pensados em tom de políticas públicas de desenvolvimento local.

A produção associada ao turismo foi criada com o intuito de evidenciar os segmentos da economia que fornecem possibilidade para que a oferta turística se amplie e se diversifique. Segundo o Ministério do turismo a produção associada ao turismo é qualquer produção (artesanal, industrial ou agropecuária) que tenha atributo cultural ou natural de um local ou de uma região que venha a agregar valor ao produto turístico, algo que destaque o diferencial do produto turístico. Por meio dessa produção surge à possibilidade de caracterizar tanto os produtos quanto seus processos de produção que integram a economia local, isso é feito para adequar os produtos ao mercado, tornando-os uma atratividade dos destinos, isso qualifica e diversifica a atividade turística (BRASIL, 2011).

Essa situação dinamiza características de mobilidade de pessoas e de recursos, normalmente alinhado às formalizações do mercado de trabalho, o que permite indagar que o turismo pode ter capacidade organizativa para se mostrar presente nas concepções de desenvolvimento local, regional, social e econômico dos territórios (BUARQUE, 2004).

Trata-se de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, dentro da linha de pesquisa Desenvolvimento e Sociedade, em que se emprega, neste artigo, o uso da metodologia qualitativa documental e entrevistas. A partir do levantamento de dados documentais e das entrevistas realizadas em campo é que se encaminham as intencionalidades da proposta.

Os dados foram coletados no município de Delfim Moreira, localizado na região sul de Minas Gerais, no alto da Serra da Mantiqueira, possui uma área de 409,35 Km², uma população total de 7.971 habitantes (IBGE, 2013). A pesquisa ocorreu entre os meses de julho e agosto de 2014, com entrevista de dois representantes do poder público local.

Por fim, ressaltar-se que a discussão se estruturou em três partes: dimensões teóricas do turismo; aspectos da produção associada ao turismo; o projeto de produção associada no município de Delfim Moreira.

O Turismo I: aspectos teóricos em debate

Demarca-se, aqui, para encaminhar os argumentos deste artigo, o que a ordem social vigente, em termos de idealização ao desenvolvimento local, caracterizou como alternativa ao modo de produção industrial: o turismo.

A atividade turística foi um processo que exigiu a interação de vários sistemas ao mesmo tempo com uma somatória de atuações que levou ao efeito final. O turismo então é o resultado da somatória de recursos naturais, culturais, sociais e econômicos, tem um campo de estudo muitíssimo abrangente, complexo e pluricausal (BENI, 1997 p. 18).

O turismo é uma atividade de enorme importância no desenvolvimento tanto social quanto econômico, possui grande poder de redistribuição de renda. “É uma atividade que é intensiva de mão-de-obra, podendo contribuir para o grande

problema da sociedade moderna, que é o desemprego estrutural” (IGNARRA, 2003, p.78).

O Turismo como atividade econômica, está condicionado à lógica das atividades econômicas em geral, portanto são necessários os estudiosos do turismo conhecer o funcionamento dos mercados, e compreender como o comportamento dos agentes econômicos determina a produção e o consumo da atividade. O turismo como elemento ativo da economia, gera impactos sobre a renda, o emprego e o bem-estar social da localidade, região ou de um país, região ou localidade (SANTOS, 2012).

O Turismo atual é entendido como uma rica e grandiosa indústria que está diretamente relacionada com todos os setores da economia, contribuindo com o Produto Interno Bruto (PIB) mundial e gerando milhões de empregos no mundo, trazendo grande desenvolvimento (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2012).

Talvez, mais que qualquer outra atividade econômica, o turismo combina dinamicamente recursos endógenos e exógenos, que quando se correlacionam, propiciam grandes benefícios sociais, econômicos, ambientais e culturais, que, leva ao desenvolvimento local, regional e global (BUARQUE, 2004).

Para a atividade turística se desenvolver toda uma estrutura deve ser planejada para atender a atividade local, que conta com instalações de equipamentos, transporte, rede de água e esgoto, energia elétrica, comunicação, etc. Essa infraestrutura requer um grande investimento na economia, deixando clara a capacidade que o turismo tem de ser um multiplicador econômico, com consequência direta na geração de emprego e renda, principalmente para a localidade que o incentiva (WEGRZYNOVSKI, 2012). No planejamento deve-se levar em conta a população local, o meio ambiente e o próprio turista, deve atingir positivamente todos aqueles envolvidos no processo.

Para Ignarra (2003) apesar dos inúmeros benefícios que o turismo gera para uma localidade, o seu crescimento de forma desordenada provoca efeitos mais nocivos do que benéficos. Por isso se faz necessário o planejamento da atividade para melhorar os efeitos positivos da atividade e reduzir os efeitos negativos. Portanto o planejamento do turismo se mostra como um poderoso instrumento

de fomento ao desenvolvimento social e econômico de uma localidade.

O processo de planejamento é composto de três elementos: a informação, a decisão e a ação. Esse planejamento é um ciclo contínuo, onde a cada ação são agregadas novas informações que são levadas a novas decisões e novas ações e assim sucessivamente. Vide figura 1.

Figura 1 - Elementos do Processo de Planejamento



Fonte: Adaptada pela autora

O Planejamento define objetivos gerais e específicos visando à formulação dos programas e projetos, estabelecem diretrizes e normas do plano e direciona onde a organização deve seguir e dá suporte às decisões que indicam a direção a seguir (IGNARRA, 2003). No que tange ao planejamento da atividade o Estado possui papel de extrema importância, já que é o grande norteador desta atividade, por meio de suas ações, planos e programas.

Para a Secretaria de Cultura e Turismo (2012), a atividade quando bem planejada pode gerar: preservação de áreas naturais, preservação de locais históricos, melhorias na infraestrutura, melhorias no meio ambiente, valorização da cultura e desenvolvimento.

O Turismo II: para se pensar aspectos da produção associada

Para compreender o que vem a ser produção associada ao turismo é importante entender os benefícios de sua integração ao turismo e a complexidade dos setores produtivos que formam o sistema turístico, a partir do olhar das alternativas propostas pelas políticas públicas atuais.

O sistema turístico requer a organização da atividade turística em torno da cadeia produtiva e a interação entre empresas, setores e estrutura que formam a cadeia. A produção associada ao turismo dentro de um sistema turístico agrega valor ao turismo por meio de seus produtos, esses são as atrações dos destinos e diversificam a oferta turística (BRASIL, 2011). A produção associada ao turismo tem o intuito de desenvolver localidades e regiões, por meio da integração de produtos que trazem a identidade local características dos territórios, esse recurso se bem empregado pode gerar benefícios ao local, a toda cadeia produtiva e as atividades associadas em geral.

Por outra via, as considerações teóricas levantadas suportam que o trabalho local ligado à atividade turística caracteriza-se por ser um tipo de serviço em que o trabalhador assume relevância. Equivale dizer que o resultado dos serviços prestados pelo conjunto dos trabalhadores interfere significativamente na qualidade do produto turístico final, e propicia maior ou menor competitividade às empresas deste segmento, bem como ao destino turístico considerado (FONSECA, 2012). Aqui talvez, a porta de entrada da Universidade e das agências governamentais e não governamentais (SEBRAE, EMBRAPA) para colaborar na qualificação desse processo.

São exemplos de produtos da produção associada ao turismo: artesanato, comidas e bebidas típicas, produção agropecuária; manifestações culturais, entre outros. Esses produtos se bem trabalhados e aprimorados podem gerar uma oferta diferenciada e proporcionar um dinamismo e resgate histórico cultural; para que isso ocorra é importante à garantia de diversidade dos produtos existentes no local.

Seguem abaixo alguns benefícios gerados pela integração da produção associada ao turismo (BRASIL, 2011):

O olhar diferenciado ao território com a identificação de novos produtos com identidade local promove o fortalecimento do destino turístico pela variedade de oferta, tornando-o competitivo no mercado;

A elevação da competitividade pode gerar o aumento do gasto e da permanência do turista na localidade;

Criação de subsídios para se formatar novos roteiros, atividades e produtos;

Exploração de nichos de mercados mais segmentados;

Pode ajudar a manter a sustentabilidade econômica de negócios;

Abertura de um novo canal de mercado que valoriza arte e tradições;

Inclusão de pequenos negócios na economia do turismo com valorização e reconhecimento do trabalho⁵.

Pode-se apontar, com todas as possibilidades de encaminhamentos, que a atividade turística diante da integração é vista como um meio novo de acesso ao mercado, uma oportunidade que surgiu por meio da demanda gerada por turistas na vivência com o destino turístico. A demanda turística se torna um mercado potencial para o setor e passa a demandar ações de planejamento, organização e integração. As oportunidades vão surgindo junto com os desafios e com as necessidades de preparação dos envolvidos diante das novas exigências advindas da ampliação de mercado.

O Turismo III: o projeto de produção associada no município de Delfin Moreira

⁵ Apontamentos realizados com base nas diretrizes do Manual para o desenvolvimento e a integração de atividades turísticas com foco na produção associada (BRASIL, 2011).

É dentro desse universo de intencionalidades, em termos de encaminhamentos públicos para políticas locais de desenvolvimento socioeconômico, que o turismo se apresenta associado ao sistema produtivo.

Eis a experiência de Delfim Moreira. O projeto PAT analisado foi uma parceria entre o Circuito Turístico Caminhos do Sul de Minas (CTCSM) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE/MG), com o objetivo de auxiliar o CTCSM no processo de articulação dos municípios, esse trabalho de pesquisa fez o Mapeamento da Produção Associada ao Turismo, dos segmentos de comidas, bebidas, artesanato, eventos, agronegócio, conhecimento e tecnologia, esse projeto consistiu na catalogação de produtores e produtos já identificados e reconhecidos como estimuladores do desenvolvimento turístico. Esse projeto diagnosticou, por meio do preenchimento de questionários, o cenário (produtores e produtos) da Produção Associada ao Turismo. Esse projeto foi dividido em duas fases, a primeira mapeou os segmentos de comidas e bebidas, artesanato e eventos; na segunda fase ficaram para ser mapeados os segmentos de agronegócio, conhecimento e tecnologia.

Esse projeto foi algo inédito, formatado para um novo modelo de turismo na região. O projeto compreendeu diagnósticos, consultorias dentro dos empreendimentos, momentos coletivos com treinamento e capacitação, acesso ao mercado, identificou onde está o turista que consome os produtos existentes na região com promoção de encontros de negócios capazes de conferir visibilidade a região e aos empreendedores da Produção Associada ao Turismo. A análise realizada da produção associada abrangeu somente a primeira fase e foram mapeados 34 produtos, com a entrevista de 31 produtores. Aqui, como mencionado na introdução, utilizou os relatos de 2 representantes do poder público local, uma vez que as entrevistas com os produtores não fazem parte dessa discussão.

Sabe-se que a produção artesanal de Delfim Moreira apresenta um universo de artesãos, produtos e características que contribuem de forma representativa na Produção Associada ao Turismo, da Região. Os produtores estão, conforme

relatos dos entrevistados, diretamente envolvidos na produção e totalizam um grupo de 54 artesãos em todo município.

Há uma produção que observa elementos da cultura local aliada com as oportunidades de mercado. Há, também, com base nesse universo de relação a crença que a produtividade se traduza numa atividade com potencial de lucrativa, podendo resultar em uma ação de maior expressividade artesanal no município, inclusive se consolidar como fonte renda única dos produtores, visto que ainda dependem de outras atividades econômicas⁶.

Quanto aos produtos mapeados, existe uma diversidade considerável de produtos em arraiolos⁷, colchas de retalhos, tricô, crochê, tapeçaria em tear manual, crivo⁸ e patchwork⁹. Os produtos, em sua maioria, são feitos manualmente, reprodução de receitas que necessitam de um trabalho de orientação para dinamizar a produção para a criação, utilizam técnicas tradicionais com possibilidades de leituras novas de produção e design¹⁰.

Deve-se dar destaque ao “Baixeiro de São Bernardo” que se caracteriza como um Ofício Geral da produção de mantas de carneiro que se põe por baixo da sela. Este produto pode ser renovado e reutilizado para a produção de novas peças,

⁶ O doce, na leitura de muitos produtores, pode ser caracterizado como uma atividade de renda complementar para maioria dos entrevistados, considerada potencial e lucrativa e segue o modo de fazer local que é uma atividade com tradição familiar de mais de 60 anos de existência, ganha destaque a atividade chamada Confecção da Marmelada.

⁷ Arraiolos – são bordados em lã consistentes e resistentes, são feitos com ponto de costura sobre tela de juta (fibra vegetal), algodão ou linho.

⁸ Crivo – peneira de fio metálico.

⁹ Patchwork – trabalho com retalhos, técnica que une retalhos de tecidos com formas e padrões variados.

¹⁰ Talvez aqui mereça a interface da Universidade com os movimentos sociais, em especial esses setores produtivos, o que denominamos de Tecnologias Sociais, cujo conceito é caro para os estudos de Ciência e Tecnologias (CTS). Ver os trabalhos produzidos nos encontros científicos denominados de Tecnologias e Sociedade (TECSOC - ESOCITE.BR) e Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (SIDTecS).

preservando o saber e o fazer artesanal, mas inovando com aplicações para uso e decoração.

Outros produtos aparecem em menor quantidade, mas devem ser considerados pelas suas especialidades e qualidades apresentadas. São eles: casinhas mineiras de madeira, galinhas em cabaça, topiaria, cartuchos e réplica de construções em material reciclado. Ganha destaque também uma habilidade artesanal que apresenta possibilidades de aproveitamento para novos produtos: ilustrações para aplicações em objetos.

Em relação ao tipo de produção, produzem doces, seguido de quitandas, quitutes e geleias. Há produtos que se destacam por apresentar alguns diferenciais como: massa de macarrão, queijo e mel. Ganha destaque a produção recente de azeite de oliva, extravirgem 100% puro, está em sua fase inicial, porém já desponta como um produto de potencial de identidade gastronômica para Delfim Moreira e região. Alguns produtos singulares são valores gastronômicos no município: Casquinha de Truta e a Sopa de Marmelo.

Os pratos apresentados são elaborados à base de ingredientes típicos da localidade e outros implantados, como o marmelo e a oliveira. Existe uma variedade expressiva no sabor dos pratos; nas tortas (damasco, queijo, frango caipira); no queijo (Minas frescal e Minas padrão); na sopa de marmelo (canela, queijo prato ou minas, baunilha); e na pamonha (queijo, canela, coco, salgada). A produção é realizada em sua maioria nas empresas constituídas, isso nos mostra que existe uma ação empresarial presente na atividade gastronômica do município.

Outra a atividade considerada de renda complementar, a partir da óptica dos entrevistados, podendo trazer resultados lucrativos, esta no campo da bebida. No segmento de bebidas típicas, a bebida mais conhecida do município é a “Pinga” ou Cachaça Artesanal de Marmelo, produzida uma vez por ano e na época da

colheita do fruto, o que, segundo os produtores, preserva e garante a qualidade do produto. Conta um dos entrevistados que um determinado produtor está há cinco anos na atividade, preservando um conhecimento familiar que ultrapassa 60 anos.

Tem-se, no município, a Cerveja Kraemerfass é produzida com malte¹¹, lúpulo¹² e água. Na perspectiva do entrevistado, destaca-se a qualidade cervejeira da água encontrada em Delfim Moreira, pois passa a ser essencial ao produto. Destaca, ainda, que o modo de fazer a cerveja é artesanal, gourmet e sem conservantes, mas que a bebida é feita em uma empresa construída especialmente produção da mesma. O produtor é um morador recente e ao implantar a empresa traz sua crença na possibilidade de desenvolvimento local, por meio dos elementos culturais presentes na região. A cerveja da empresa artesanal foi premiada com o 1º Prêmio Maxim de Cerveja Brasileira.

No que tange aos eventos que dão suporte as intencionalidades do poder público local e da sociedade civil que se organiza em torno dos saberes populares do lugar, destaca-se que os eventos são movidos pela lógica da cultura local traduzido pelas oportunidades. Ganha destaque, aos olhos dos entrevistados, a promoção do milho como identidade cultural com forte apelo na valorização da agropecuária local.

O evento de maior destaque no conjunto dessas atribuições de produção associada e criativa é a Exposição Agropecuária, em sua 22ª edição (2014). O evento mais recente é o “Mió do Mio”, editado pelo 9º ano. A explicação

¹¹ Malte – Cevada germinada artificialmente e seca, reduzida a farinha para o preparo da cerveja.

¹² Lúpulo – um tipo de planta que produz uma substância utilizada na fabricação da cerveja junto com o malte.

fornecida é a de que o nome do evento é criativo e “Mió do Mio” combina a gastronomia e os elementos da cultura.

Cabe destacar, a partir dos relatos analisados, que apesar de ser mapeado como um evento turístico ele não é considerado estimulador da atividade turística, pois ocorre em uma única noite. Tempo insuficiente para gerar maior fluxo de turistas na cidade.

A Exposição Agropecuária, ao contrário, acontece durante uma semana e caracteriza-se como evento turístico por dinamizar a economia local. No geral, neste evento, utilizam hospedagens, restaurantes e movimentam a infraestrutura, diretamente relacionada ao setor de turismo. Desse ponto de vista, o diferencial do evento é o resgate e a valorização da cultura e da identidade do povo do lugar.

Em que pese a produção associada ainda se aposta na sua diversificação e o turismo, no município de Delfim Moreira, se destaca tanto na área urbana como na rural, com possibilidades de sucesso, nos termos da lógica do consumo atual, com dinâmicas de valorização do turismo e das coisas do local.

Considerações Finais

A prospecção era a de identificar os tipos e formas de produção que se associada a concepção de turismo daquela municipalidade, por meio da análise do Projeto de produção associada ao turismo no município de Delfim Moreira.

A produção associada ao turismo no município de Delfim Moreira, quer seja no ramo do artesanato, das comidas e bebidas típicas que seja em relação aos eventos turísticos, é representativa com possibilidade concreta de lucratividade, aos olhos dos envolvidos.

Na lógica local, o turismo como atividade econômica está condicionado à lógica do mercado e das atividades econômicas em geral, justificando como se determina a produção e o consumo da atividade. Ou seja, existe a crença de que o turismo, tanto na área urbana como na rural, destaca-se na produção associada. Vê-se, com a mesma força, por meio de apostas em sua diversificação e sucesso econômico.

Em campo, observou-se que os produtos são ricos em variedades, alguns trazem algum diferencial e outros trazem fortes trações da cultura ou ainda valorização da identidade local. Observou-se, ainda, que os produtos identificados integram a economia local e são considerados, nas intencionalidades dos entrevistados, atrativos do município, gerando oferta diferenciada e proporcionando o dinamismo da atividade em estudo.

Ao se trabalhar algumas ideias e conceitos considerados fundamentais para a construção do tema desse estudo, elas estão abertas a novas interpretações, fruto de novas pesquisas que possam desencadear-se e reflita novas versões e visões.

Não se fez aqui uma leitura crítica das intencionalidades presentes nas atividades produtivas que se centralizam no artesanato, na cultura local e na economia criativa, apenas aponta-se à crescente crença que essas ações ou atividades econômicas podem fazer frente, de algum modo, às dinâmicas, dilemas, desafios e alternativas à lógica do modo de produção industrial, reverberando em possibilidades de desenvolvimento de municípios de pequeno porte,

devidamente resgatando sua cultura, sua gente, suas identificações. Eis aqui um campo fértil para pesquisas, desde que se caracterize por irmos além da compreensão ideológica ou humana dos elementos que compõem esse emaranhado de relações humanas e não-humanas, pessoais e interpessoais, de poder e de emancipações, no sentido de superarmos slogans e retóricas de convencimento meramente conjuntural, presentes na ordem econômica, apenas.

Referências

BENI, Mario Carlos. **Análise Estrutural do Turismo**. 10. ed., São Paulo: Senac , 1997.

BRASIL. Ministério do turismo. Serviço Brasileiro de apoio às Micro e pequenas Empresas. Associação de cultura gerais. **Manual para o desenvolvimento e a integração de atividades turísticas com foco na produção associada**. Brasília: Ministério do Turismo, 2011.

BRISOLA, Elisa Maria Andrade; SILVA, André Luiz da (Orgs.). **O Trabalho do Assistente Social no SUAS: entre velhos dilemas e novos desafios**. Taubaté, SP: Cabral Editora; Livraria Universitária, 2014.

BUARQUE, Sérgio José Cavalcanti. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**. . Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

DOWBOR, Ladislau. **Democracia Econômica: alternativas de Gestão Social**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

FONSECA, Maria Aparecida Pontes da. **Turismo e trabalho em áreas periféricas**. Disponível em:<<http://portal.macamp.com.br/portal-conteudo.php?varId=180>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

FORTUNA, Carlos; GOMES, Carina; FERREIRA, Claudino; ABREU, Paula; PEIXOTO, Paulo. **A Cidade e o Turismo: dinâmicas e desafios do turismo urbano em Coimbra**. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Economia do Turismo - Atividades Características do Turismo 2003**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/industria/economia_turismo/>. Acesso em: 03 abr. 2013.

IGNARRA, Luiz Renato. **Fundamentos do Turismo**. 2.ed. revista e ampliada. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MINISTÉRIO DO TURISMO. Disponível em:

<<http://www.turismo.gov.br/turismo/home.html>>. Acesso em: 20 set. 2012.

PIMENTA, Carlos Alberto Máximo; [MELLO, Adilson da Silva](#). Entre Doces, Palhas e Fibras: experiências populares de geração de renda em cidades de pequeno porte no sul de Minas Gerais. **Estudos de Sociologia** (Recife), v. 1, p. 1-18, 2014.

PIMENTA, Carlos Alberto Máximo; [SILVA, Rosa Maria Frugoli](#). Turismo no Litoral: perspectivas e possibilidades. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, SP, v. 2, n.1, p. 67-76, 2005.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira, KADOTA, Décio Katsushigue. **Economia do Turismo**. São Paulo: Aleph, 2012. Série turismo

Secretaria Municipal de Cultura e Turismo. **Entrevista sobre Turismo**. Itajubá – MG, 2012.

Secretaria Municipal de Educação de Delfim Moreira. **Construtores de Nossa História**. Delfim Moreira: Diágrarte. 2012. Consultada

WEGRZYNOVSKI, Ricardo. **Turismo e Trabalho**: Desvendando um setor socialmente importante. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1172:reportagens-materias&Itemid=39>. Acesso em: 08 nov. 2012.



Da Vontade Geral como Condição para o Exercício da Soberania Popular em Jean-Jacques Rousseau

Luiz Carlos Mariano da Rosa¹

Resumo

Baseado no caráter necessário que a leitura rousseauiana atribui ao pacto social, que implica o ato pelo qual o povo se faz povo, convergindo para a constituição de um corpo coletivo e moral que emerge como a única fonte legítima do poder e seu único detentor, o artigo assinala a Vontade Geral como condição para o exercício da soberania popular, mostrando que o que se lhe impõe não é senão uma formação econômico-social que possibilite sua manifestação como tal, que encerra o interesse comum e perfaz um processo que envolve as decisões coletivas e antes a sua elaboração, demandando a criação de condições concretas para a sua objetivação, que transpõe o significado de um mero somatório das vontades particulares que, resultando na vontade de todos (maioria), caracteriza um sistema que estruturalmente tende à desigualdade e à injustiça e que, por essa razão, guarda uma lógica incapaz de promover a sua superação.

Palavras-chave: Vontade Geral; Rousseau; soberania popular; interesse comum.

Will the General as a Condition for the Exercise of Popular Sovereignty in Jean-Jacques Rousseau

¹ Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR/SP) e Pós-Graduado em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ); Professor, Pesquisador e Filósofo no Espaço Politikón Zôon - Educação, Arte e Cultura.

marianodarosalettras@terra.com.br

Recebimento: 09/11/2014 • Aceite: 17/12/2014

Abstract

Based on the character needs to read Rousseau assigns to the social pact, which implies the act by which a people can make people converging to form a collective body and morality that emerges as the only legitimate source of power and its sole owner, the Article notes the General Will as a condition for the exercise of popular sovereignty, showing that it imposes is nothing but a socioeconomic structure that enables its manifestation as such, terminating the common interest and makes a process that involves the collective decisions and before its preparation, demanding the creation of concrete conditions for its objectification, which transposes the meaning of a mere sum of particular wills it, resulting in the will of all (most) features a system that structurally tend to inequality and injustice and that, therefore, a logical guard unable to promote their resilience.

Keywords: General Will; Rousseau; popular sovereignty; common interest.

Aspectos Introdutórios

Escapando ao sentido que o encerra sob a acepção de uma convenção contingente, o pacto social não se impõe senão como o ato necessário do sujeito no sentido de fazer-se social, constituindo-se uma consequência lógica para a qual converge o processo de legalização que envolve a própria natureza no seu desenvolvimento ou o “social”, perfazendo um resultado que, na mesma perspectiva, implica o desejo ou o “econômico”², que emerge em uma determinada situação, a saber, no âmbito da generalização da guerra, carregando o contrato, dessa forma, uma condição que transpõe as fronteiras do arbítrio e da liberdade moral, cuja criação com a sua instrumentalidade guarda correspondência, não havendo possibilidade de se lhe anteceder, tornando-se, então, um produto das leis naturais em sua determinação na situação-limite da contradição.

2 “Estamos no mundo da produção material, explorado sobretudo pelas categorias daquela 'ciência social' que, após Adam Smith, Ricardo e Marx, definiu-se sob a denominação de 'economia política'. A legalidade desse mundo, Rousseau a encontra na lógica do *desejo* (no seu embate com os eventos), nas transformações do homem caracterizado fundamentalmente pelo *desejo*.” (CARDOSO, 1975, p. 36, grifos meus)

Carregando a pretensão de estabelecer a conciliação envolvendo liberdade e igualdade, liberdade e soberania, razão (racionalidade política) e soberania popular, que não perfazem senão categorias que no âmbito político guardam um caráter antitético, a teoria rousseauiana converge para uma forma que, no tocante ao corpo político, possibilite a sua fundação através da soberania popular dispensando qualquer tipo de recurso advindo do seu exterior para a sua limitação, desde as fronteiras que encerram a legitimidade dos direitos do homem que, emergindo do estado de natureza pré-político, se impõem às deliberações coletivas, conforme supõe a perspectiva de Locke³, até o horizonte que implica a circunscrição da lei, de acordo com a proposta da leitura de Montesquieu⁴.

Ao “voluntarismo” atribuído à teoria política rousseauiana o que se impõe não é senão a distinção envolvendo *fato* e *direito* em uma construção que traz o pacto como a instauração desse último e converge para a necessidade de estabelecer uma relação entre o *ser* (natureza humana) e o *dever ser* (lei) no que concerne ao estabelecimento de uma administração de caráter legítimo e seguro, constituindo-se a Vontade Geral o princípio da autopreservação do povo enquanto tal, segundo a condição que se lhe atribui o pacto, que encerra a sua autoafirmação através da soberania e da auto-

3 “É a existência dos direitos naturais do indivíduo no estado de natureza que vai proteger, dos abusos do poder, o mesmo indivíduo no estado de sociedade. E como? Em primeiro lugar, porque o estado de natureza de Locke, contrariamente ao de Hobbes, está regulado pela razão. Em segundo lugar, porque, contrariamente a Hobbes, os direitos naturais, longe de constituírem o objeto de uma renúncia total pelo contrato original, longe de desaparecerem, varridos pela soberania no estado de sociedade, ao contrário subsistem. E subsistem para fundar, precisamente, a liberdade.” (CHEVALLIER, 1999, p. 108)

4 “(...) Em um Estado, isto é, numa sociedade onde existem *leis*, a liberdade só pode consistir em poder fazer o que se deve querer e em não ser forçado a fazer o que não se tem o direito de querer.

Deve-se ter em mente o que é a independência e o que é a liberdade. A liberdade é o direito de fazer tudo o que as *leis* permitem; e se um cidadão pudesse fazer o que elas proíbem ele já não teria liberdade, porque os outros também teriam este poder.” (MONTESQUIEU, 1996, p. 166, grifos meus)

5 “Esta separação de campos, em outras palavras, não é senão a distinção de um domínio do 'sociológico' (podemos, ao que parece, sem dúvida, denominá-lo assim), e de um domínio do 'político', ou talvez, mais precisamente da 'política' – para apontar mais para o nível da prática que para o nível das estruturas, no caso, a superestrutura jurídico-política do Estado.” (CARDOSO, 1975, p. 35)

realização que implica o interesse comum, à medida que o contrato se caracteriza como a situação-limite do desejo e da sua auto-suficiência, que se desde o estado de natureza emerge demanda a sua superação no ponto culminante da contradição, a saber, a consciência da sua impotência total diante da realidade, que assinala a possibilidade de sua supressão⁶.

Uma transformação do desejo de caráter necessário que converge para a universalidade que cabe à Vontade Geral, eis o que se impõe ao contrato, que escapa, pois, à condição de uma associação contingente, voluntária, segundo a leitura rousseauiana que, no que tange à instauração do corpo político e a constituição da sua autoridade, se contrapõe ao consentimento que, se na perspectiva hobbesiana emerge coercitivamente⁷, conforme a interpretação lockeana tem viés tácito⁸, implicando em uma construção no âmbito da qual os membros do corpo político não delegam a soberania senão aos representantes, ao governo, em suma, a cuja forma de instituição, de acordo com o pensamento de Jean-Jacques, se sobrepõe a própria constituição do povo como tal.

Nesta perspectiva, pois, a correlação envolvendo liberdade e igualdade, no que concerne aos indivíduos entre si, converge para a necessidade acerca do estabelecimento de uma forma de associação política cuja legitimidade não pode guardar correspondência senão com a constituição voluntária de uma organização que encerre a possibilidade de que os próprios membros exerçam os direitos que lhe são facultados pela referida condição e

6 “Suponhamos os homens chegando àquele ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam, pela sua resistência, as forças que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado. Então, esse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano, se não mudasse de modo de vida, pereceria.” (ROUSSEAU, 1999b, p. 69)

7 Sentido que se impõe ao pensamento hobbesiano, cuja síntese converge para a seguinte fórmula: “E os pactos sem a espada não passam de palavras, sem força para dar segurança a ninguém.” (HOBBS, 2003, p. 143)

8 “E assim cada homem, consentindo com os outros em instituir um corpo político submetido a um único governo, se obriga diante de todos os membros daquela sociedade, a se submeter à decisão da maioria e a concordar com ela; do contrário, se ele permanecesse livre e regido como antes pelo estado de natureza, este pacto inicial, em que ele e os outros se incorporaram em uma sociedade, não significaria nada e não seria um pacto.” (LOCKE, 2001, p. 140)

cumpram as obrigações políticas se lhe atribuídas por si mesmos, o que implica na única alternativa no que tange à superação do paradoxo abrangendo obediência e liberdade, à medida que, contrariamente, à instituição da autoridade política o que se impõe é ou a obediência pura e simples ao Estado e às suas leis ou a obediência que depende do processo de avaliação individual e da sua consciência⁹.

Implicando na condição de atividade e passividade que o povo enquanto tal assume como corpo coletivo e moral que instaura uma “vontade” (Vontade Geral), segundo os seus valores, as suas necessidades e os seus objetivos, cuja possibilidade de cumprimento nela está pressuposta, a relação que envolve soberano e súdito acena com um exercício que converge para um dever que, neste sentido, caracteriza a comunidade como ética, à medida que a submissão guarda correspondência com uma determinação moral, escapando à lógica mecanicista de um efeito que carrega uma dinâmica linear que, em virtude da falta de resistência, dispensa a força da “obrigação”¹⁰.

À incompatibilidade, pois, que, em certo grau e sentido, envolve o desejo do indivíduo na sua existência absoluta e a vontade dirigida pela razão, a saber, a vontade individual e a vontade coletiva, o que se impõe, em face desta última, a Vontade Geral, não é senão um “dever”, uma “obrigação” que, implicando um sentido que abrange os aspectos moral e físico, converge para a instauração da “lei” através de um sistema de deveres e sanções que se caracteriza como a sua expressão histórica, perfazendo, em sua concreticidade, o consenso na sua positividade, o que atribui à sociedade civil a condição de

9 Convergindo para uma concepção que se opõe à ideia de autoridade legítima, negando o direito de qualquer indivíduo, representando o Estado ou não, exigir a obediência de outro, o implica a impossibilidade acerca do estabelecimento de uma autoridade política legítima, conforme defende o “anarquismo filosófico”.

10 “A fim de que o pacto social não represente, pois, um formulário vazio, compreende ele tacitamente este compromisso, o único que poderá dar força aos outros: aquele que recusar obedecer à Vontade Geral a tanto será constrangido por todo um corpo, o que não significa senão que o forçarão a ser livre, pois é essa condição que, entregando cada cidadão à pátria, o garante contra qualquer dependência pessoal.” (ROUSSEAU, 1999b, p. 75)

uma sociedade política, tendo em vista que a sua emergência nesta perspectiva ocorre".

Se a constituição, no que concerne à Vontade Geral, se impõe como um momento que a encerra, à medida que, convergindo para as fronteiras da particularidade, se caracteriza como "parte" do todo, simultaneamente se identifica com a própria Vontade Geral, não perfazendo senão o todo, contrapondo-se à perspectiva que a mantém sob a acepção que assinala um conjunto de determinações fundamentais da vontade racional, conforme defende a leitura hegeliana, implicando na atribuição ao povo de uma condição que se lhe priva de sua essência genérica, reduzindo-o a uma multidão atomística que emerge na esfera do Estado como sociedade civil, circunscrita, pois, a uma parte da constituição, um elemento político-estamental.

Da auto-suficiência do desejo à Vontade Geral como condição para o exercício da soberania popular

Se supõe um "estado de natureza" que mantém anterioridade em relação à formação da sociedade, tal como o defende a perspectiva jusnaturalista, ao individualismo que se caracteriza como possessivo à medida que atribui ao homem desde o instinto de posse até o desejo de acumulação contrapõe-se a leitura rousseauiana que, acusando a transposição da condição humana da "sociedade civil" para o estágio pré-social, encerra a "possessividade" sob a acepção de uma de suas virtualidades, cuja atualização depende do processo de socialização, que guarda possibilidade de provocar ou não a sua emergência.

Ao caráter natural da "possessividade" que emerge da teoria da sociedade, tanto da leitura hobbesiana como da perspectiva lockeana¹², o que

11 Diferentemente da leitura de Durkheim, o fundamento da obrigação, segundo a perspectiva de Rousseau, "não implica de modo algum que exista uma autoridade externa e superior aos indivíduos", mas "a autoridade política tem seu fundamento no ato pelo qual o indivíduo se engaja em obedecer à vontade geral." (DERATHÉ, 2009, p. 351)

12 "A sociedade torna-se uma porção de indivíduos livres e iguais, relacionados entre si como *proprietários* de suas próprias capacidades e do que adquiriram mediante a prática

se impõe é uma organização capaz de possibilitar a garantia dos interesses dos indivíduos¹³, cuja demanda, implicando desde a conservação (segurança pessoal) até a propriedade, o estado de natureza, em virtude da sua condição de instabilidade, não mais pode assegurar, à medida que se em face do egoísmo “o homem se torna um lobo para o outro homem” (*homo homini lupus*), as disputas não acarretam senão “a guerra de todos contra todos” (*bellum omnium contra omnes*).

A forma da sociedade existente até agora sobrecarregou os homens com inúmeros males, envolvendo-os cada vez mais profundamente com o erro e o vício. Mas esse envolvimento não é um destino inevitável ao qual o homem está submetido. Ele pode e deve livrar-se dele ao tomar as rédeas de sua própria história - ao transformar o mero *ter de* em *querer* e em *dever*. É coisa dos homens e está em seu poder transformar em benção a maldição existente até agora sobre todo o desenvolvimento estatal e social. Mas eles só podem resolver essa tarefa depois de se compreenderem e encontrarem a si mesmos. (CASSIRER, 1999, p. 64, grifos do autor)

Se a natureza do homem não se impõe senão através da auto-suficiência do desejo, carregando em si o princípio da violência, se lhe escapa a capacidade de estabelecer “de direito” o Estado, impossibilitando-a de emergir como o fundamento do contrato, perfazendo uma situação que assinala que, embora a sociedade se caracterize como produto da natureza, há uma ruptura entre ambas, à medida que traz como base a Vontade Geral, expressão do corpo moral e coletivo que o pacto engendra, do corpo político na sua atividade, do conjunto dos “cidadãos”, do povo incorporado que nesta

dessas capacidades. A sociedade consiste de relações de troca entre *proprietários*. A sociedade política torna-se um artifício calculado para a proteção dessa *propriedade* e para a manutenção de um ordeiro relacionamento de trocas.” (MACPHERSON, 1979, p. 257, grifos meus)

13 Alcança relevância, nessa perspectiva, a diferenciação envolvendo as concepções políticas de sociedade em questão: “A dicotomia comunidade-associação pode ser ligada a contrastantes concepções políticas de sociedade — como uma livre associação de indivíduos em competição (visão liberal/hobbesiana) ou como um coletivo que é mais que a soma de suas partes, um corpo edificante através do qual é possível concretizar a autêntica cidadania (visão socialista/rousseauiana).” (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 116)

condição se torna “soberano” e que em sua passividade, sob a acepção de “conjunto de súditos”, configura o “Estado”, se lhe mantendo submetido¹⁴.

Às inter-relações envolvendo indivíduo e sociedade, segundo a leitura rousseauiana, se impõe um dinamismo histórico e uma potencialidade de transformação que escapam à concepção da teoria contratualista de Hobbes e Locke, particularmente, a cujo individualismo, caracterizado como “possessivo”, se sobrepõe, à medida que a sua interpretação do homem como indivíduo natural não guarda senão incompatibilidade com a referida perspectiva, constituindo-se as suas reflexões uma antecipação no tocante à ontologia do ser social que encerra a proposta de Hegel, tanto quanto, principalmente, de Marx, que defende que o homem enquanto tal, sob a acepção de um ser que raciocina, dispõe de linguagem e age moralmente, se define pelo seu trabalho, pela sua história e pela sua *práxis* social, produzindo-se através dela, afinal.

A “sociedade civil” que Rousseau descreve no *Discurso* não se caracteriza senão como um estágio de rápida e intensa generalização das relações mercantis que, convergindo para a dominação do capital, se antepõe imediatamente à instauração do capitalismo propriamente dito, configurando um processo que, envolvendo a ampliação crescente da divisão do trabalho, da multiplicação das demandas e das necessidades humanas, traz como base o progresso cujo agente, o indivíduo, busca o próprio interesse, o qual tem o lucro privado como a sua expressão, leitura que se inicialmente correlaciona Jean-Jacques e Adam Smith, posteriormente assinala a diferença entre ambos, à medida que se o segundo defende a intervenção de uma “mão invisível” harmonizando os conflitos individuais no sentido de que cooperem para o bem-estar geral, o primeiro, contrapondo-se ao otimismo em questão, advoga que a organização social em referência, determinada pelas leis de mercado,

14 Convém salientar que, “como o soberano é 'formado apenas pelos particulares que o compõem', o pacto social reduz-se na realidade a um engajamento do povo consigo mesmo”, tendo em vista que “os associados alienam-se com todos os seus direitos a toda a comunidade”, convergindo, pois, essa “alienação total”, para torná-los simultaneamente súditos e membros do soberano. (DERATHÉ, 2009, p. 341)

tende a intensificação da desigualdade social, que se sobrepondo a aquela que vigora no plano natural contribui para o engendramento de uma série de conseqüências que alcançam o âmbito da moral social e individual, perfazendo-as.

A relação já não mais se estabelece diretamente de consciência para consciência: ela agora passa por coisas. A perversão que daí provém não apenas do fato de que as coisas se interpõem entre as consciências, mas também do fato de que os homens, deixando de identificar seu interesse com sua existência pessoal, identificam-no doravante com os objetos interpostos que acreditam indispensáveis à sua felicidade. O eu do homem social não se reconhece mais em si mesmo, mas se busca no exterior, entre as coisas; seus meios se tornam seu fim. (STAROBINSKI, 1991, p. 35)

“É evidente que a acumulação das riquezas em certas mãos fez da propriedade privada um verdadeiro perigo para a liberdade, e não há potência do Estado que proteja os cidadãos contra 'a tirania dos ricos'” (DERATHÉ, 2009, p. 520). Se não se detém no *ancien régime* feudal-absolutista, supondo a defesa da “democracia burguesa” que, emergindo, se lhe contrapõe, a crítica rousseauiana não se impõe senão à própria “*société civile*” da época, originalmente “burguesa”, caracterizada pela desigualdade, convergindo para uma proposta que, identificando as suas causas (a propriedade privada, a divisão do trabalho e a alienação), possibilite a sua superação através da construção de uma organização social democrática e igualitária, a saber, uma república autogovernada que traz como fundamento a Vontade Geral¹⁵, conforme expõe em *Do Contrato Social*.

Se no processo de desenvolvimento social o que se impõe à natureza humana não é senão uma transformação de caráter imperceptível que sobrepõe ao amor de si (instinto de autopreservação) e ao sentimento de piedade (interindividual) o amor-próprio, que se circunscreve ao interesse

15 Convém salientar que “(...) Rousseau de modo algum vê no Estado uma mera associação, uma comunidade de interesses e nem um equilíbrio dos interesses de vontades isoladas. O Estado não é, segundo ele, um mero sumário empírico de determinados impulsos e inclinações, de determinadas veleidades, mas é a forma na qual a *vontade*, enquanto *vontade moral*, realmente existe - na qual a passagem da mera arbitrariedade para a *vontade* pode se concretizar.” (CASSIRER, 1999, p. 63, grifos do autor)

pessoal¹⁶, a organização da convivência coletiva através de princípios racionais e éticos demanda uma mudança que implica a superação da condição determinante para o comprometimento da solidariedade social, cujo fenômeno, transpondo as fronteiras da subjetividade, guarda correspondência com a produção humana concreta, a formação econômico-social, em suma, remetendo à instituição da sociedade civil, à sua gênese, que traz como fundamento a propriedade privada, a divisão do trabalho e a alienação, consequencialmente.

Nesta perspectiva, pois, se a radicalização envolvendo a premissa de indivíduos caracterizados pela liberdade e pela igualdade se impõe como o fundamento legítimo para a instauração do corpo político e a constituição da sua autoridade, a condição que implica uma perspectiva essencialmente não-individualista, para a qual converge a leitura rousseuiana, não demanda senão uma concepção de liberdade e igualdade que se mantém atrelada ao âmbito da sociabilidade concreta, sobrepondo-se à qualquer construção identitária que, no que tange à sua definição, se circunscreva ao horizonte da abstração, emergindo de um hipotético estágio pré-cívico ou situação pré-social e prescindindo de um diálogo com os princípios racionais e éticos que devem regular uma organização social justa.

A associação civil tem essencialmente como finalidade impedir que um dos associados possa submeter um outro deles à sua vontade e, ao neutralizar os efeitos das desigualdades sociais, assegurar a todos os cidadãos o equivalente de sua independência natural. Por certo, existe uma certa desigualdade no estado de natureza, mas, “nesta, sua influência é quase nula” [*Discurso*], porque, nesse estado, os homens não têm, por assim dizer, relações entre eles. Enquanto vive no estado selvagem, o homem “basta-se a si mesmo” [*Emílio*]: como ele pode dispensar a assistência de seus semelhantes, ele os ignora; mas, uma vez que se tornou sociável, ele tem necessidade deles, assim como estes têm necessidade dele. Todo mal ou, se quisermos, todas as contradições do sistema social vêm dessa dependência mútua, da qual cada um procura

16 “Com as relações sociais, tudo muda. O amor de si, que no estado de natureza era um sentimento absoluto, torna-se um 'sentimento relativo pelo qual nos comparamos', transforma-se em amor-próprio e engendra nos homens um apetite insaciável de dominação. A desigualdade, cujos efeitos quase não se faziam sentir no estado de natureza, torna-se preponderante e exerce uma influência nefasta sobre as relações de homem a homem.” (DERATHÉ, 2009, p. 355)

tirar o máximo de benefício a expensas de outrem, pois, na ausência de uma regra que seja respeitada por todos, só pode reinar o arbitrário nas relações entre os indivíduos. (DERATHÉ, 2009, p. 338)

A organização social para a qual converge o contrato não pode ter em sua constitutividade uma liberdade que guarde raízes nas fronteiras de uma noção de indivíduo abstrato, reduzido, pois, a um átomo de racionalidade na referida estrutura, tendo em vista o caráter negativo se lhe atribuído em função de uma perspectiva que sobrepõe, em suma, o privado ao comum, o particular ao coletivo, comprometendo o próprio sentido da instituição em questão, que consiste em uma construção cuja tendência implique no desenvolvimento das condições necessárias para a afirmação do homem enquanto tal no âmbito da sociabilidade, o que demanda não menos do que uma igualdade substantiva, baseada na vida econômica, se é esta que determina o seu destino sócio-histórico, tanto quanto, antes, o lugar a partir do qual inevitavelmente emerge¹⁷.

Rousseau se opõe não ao poder alienante do dinheiro e da propriedade, mas a um modo particular desse poder se exercer, na forma de concentração da riqueza, e a tudo aquilo que decorre da mobilidade social produzida pelo dinamismo do capital em expansão e em concentração. (MÉSZAROS, 1981, p. 57)

Se o contrato social encerra uma tensão envolvendo o mundo privado e o mundo público, o que se impõe ao homem como “membro do soberano” é a superação do interesse particular para o qual converge a sua vontade particular em nome do interesse geral ou comum que emerge como resultado da Vontade Geral, de cuja construção inevitavelmente participa naquela condição, o que implica a impossibilidade do integrante do corpo coletivo ou moral em questão se contrapor a si mesmo como aos demais que através de um ato se tornaram um povo, à medida que se lhes escapa outra forma de

17 Nesta perspectiva, pois, convém ressaltar que, contrapondo-se à propriedade privada e à divisão do trabalho, que se impõem como alicerces da “sociedade civil” identificada no *Discurso*, a leitura rousseauiana, através *Do Contrato*, converge para uma organização social que, atribuindo à propriedade privada uma função social, a mantenha atrelada ao interesse comum da coletividade, excluindo a divisão do trabalho, à medida que propõe uma igualdade econômica que impede a existência de ricos e pobres, tanto quanto a possibilidade de uma relação que implique a compra e a venda de mão-de-obra, a negociação do trabalho.

associação que os capacite a conservar a liberdade e a engendrar a autonomia, tendo em vista que, nesta perspectiva, a preeminência das vontades particulares no âmbito da coletividade representa a desestruturação do pacto, a invalidação dos seus princípios, que pretendem, em suma, o estabelecimento de uma ordem igualitária¹⁸.

Da Vontade Geral como resultado do processo de objetivação dos valores, necessidades e objetivos do corpo coletivo e moral

Sobrepondo-se, no tocante ao arcabouço coletivo, à estrutura predominante na Antiguidade, que não transpõe as fronteiras que encerram a noção que envolve as comunidades naturais e o seu caráter orgânico, como também à perspectiva política da Idade Medieval e ao seu providencialismo divino, o que se impõe, na modernidade, é a pluralidade da organização social que, guardando correspondência com uma visão laica da existência, emerge do contrato que, carregando a necessidade de estabelecer a correlação fundamental abrangendo liberdade e igualdade, converge para a questão que implica a oposição entre as vontades individuais e os interesses particulares que se lhe estão atrelados e o interesse comum para o qual inescapavelmente tende a sociedade enquanto tal, constituindo-se a Vontade Geral a possibilidade de superação que a própria ordem sociopolítica demanda.

Se quisermos saber no que consiste, precisamente, o maior de todos os bens, qual deva ser a finalidade de todos os sistemas de legislação, verificar-se-á que se resume nestes dois objetivos principais: a *liberdade* e a *igualdade*. A liberdade, porque qualquer dependência particular corresponde a outro tanto de força tomada ao corpo do Estado, e a igualdade, porque a liberdade não pode subsistir sem ela. (ROUSSEAU, 1999b, p. 127, grifos do autor)

18 “Se sobrassem aos particulares alguns direitos dos quais pudessem usufruir sem a permissão do soberano, a vontade geral deveria inclinar-se diante das vontades particulares ou, ao menos, medir-se com elas; ela deixaria de lhes ser superior e de lhes impor sua lei. Deixar-se-ia, assim, subsistir a oposição das vontades particulares que se propunha precisamente suprimir.” (DERATHE, 2009, p. 339)

À questão que implica a necessidade que envolve a superação do *amour propre* e dos interesses particulares que se lhe estão atrelados a fim de possibilitar a construção da Vontade Geral, que requer uma relação entre os homens que pressuponha que enquanto se ocupe e se preocupe consigo mesmo não exclua os demais e enquanto pense nestes, tendo-os como alvo de cuidado, pense simultaneamente em si, o que se impõe é uma transformação na natureza humana, à medida que supõe a unanimidade, concernente à vida pública e ao seu fundamento, acerca da adoção de um princípio de justiça política que, no caso, somente pode guardar raízes nas fronteiras constitutivas dos indivíduos em sua concreticidade histórico-cultural, a saber, na formação econômico-social, que não é senão aquela que, no que tange à sua realidade, se lhe determina objetivamente, tendo em vista a lógica da racionalidade que a preside e condiciona a interiorização dos valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos que carrega¹⁹.

Se a Vontade Geral se impõe como resultado de um consenso que implica a incapacidade de resistência diante da realidade que assinala a possibilidade de sua supressão, convergindo para uma determinação que se circunscreve às fronteiras da negatividade, cujo direito se detém no horizonte da “sobrevivência”, transpondo o caráter abstrato da sua condição elementar, o que se impõe é a necessidade da instauração de um momento positivo, que conduza a razão da passividade (teórica) à atividade (prática), perfazendo uma lógica que demanda a consideração dos indivíduos na sua “existência absoluta”, detentores, pois, de necessidades próprias em virtude da sua desigualdade natural ou física que, conseqüentemente, sublinha a vontade particular e a sua expressão, tornando-se, em certo sentido e grau, incompatível a “vontade de todos” e a “Vontade Geral”, constituindo-se o “dever” de obedecer um compromisso que, no que tange à vontade coletiva, se lhe

19 “A fim de que um povo nascente possa compreender as sãs máximas da política, e seguir as regras fundamentais da razão de Estado, seria necessário que o efeito pudesse tornar-se causa, que o espírito social – que deve ser a obra da instituição – presidisse à própria instituição, e que os homens fossem antes das leis o que deveriam torna-se depois delas.” (ROUSSEAU, 1999b, p. 112).

sobreponha as vontades individuais no sentido de alcançarem a intersecção que a sua emergência supõe como produto real dos valores, das necessidades e dos objetivos da coletividade, além de configurar a referida “obrigação” o reconhecimento do poder de coação do Estado concernente à positividade que encerra a vontade individual²⁰.

Caracterizando-se em sua constitutividade pela correlação de forças antagônicas, ao homem em sua concreticidade histórico-cultural, econômico-social e política, o que se impõe não é senão diversos interesses que, guardando correspondência com as suas necessidades, sejam elas verdadeiras ou falsas, convergem para uma articulação que, envolvendo o público e o privado, o comum e o individual, se mantém sob o horizonte ético, o que implica a construção do interesse geral que, embora se sobrepondo aos interesses particulares, não advém por exclusão destes, nem tampouco se constitui como o resultado de um mero somatório deles, mas emerge através do exercício daquela liberdade que no âmbito da coletividade assume a condição de um processo no qual cada um e todos conjuntamente cabem participar, não se lhes escapando a possibilidade da sua efetivação que, no caso em questão, confere preeminência ao todo social e a aquela espécie de “razão geral” que o governa²¹.

20 “Cada indivíduo, com efeito, pode, como homem, ter uma vontade particular, contrária ou diversa da vontade geral que tem como cidadão. Seu interesse particular pode ser muito diferente do interesse comum. Sua existência, absoluta e naturalmente independente, pode levá-lo a considerar o que deve à causa comum como uma contribuição gratuita, cuja perda prejudicará menos aos outros, do que será oneroso o cumprimento a si próprio. Considerando a pessoa moral que constitui o Estado como um ente de razão, porquanto não é um homem, ele desfrutará dos direitos do cidadão sem querer desempenhar os deveres de súdito – injustiça cujo progresso determinaria a ruína do corpo político.” (ROUSSEAU, 1999b, p. 75)

21 “Ora, o povo como corpo, 'o soberano', não poderia querer senão o interesse geral, não poderia ter senão uma *vontade geral*. Enquanto cada um dos membros, sendo simultaneamente, em consequência do contrato, homem individual e homem social, pode ter duas espécies de vontade. Como homem individual, é tentado a perseguir, de acordo com o instinto natural, egoísta, o seu interesse particular. Mas o homem social que nele existe, o cidadão, procura e quer o interesse geral: trata-se de uma busca toda moral, feita no 'silêncio das paixões'. A liberdade – a liberdade natural transformada, desnaturada – é, precisamente, a faculdade que possui cada um de fazer predominar, sobre a sua vontade 'particular', a sua vontade 'geral', que apaga 'o amor de si mesmo' em proveito do 'amor do grupo' (B. de

À Vontade Geral o que se impõe não é senão a condição de “soberano” atribuída ao povo através do pacto social, que implica o ato pelo qual o povo se faz povo, convergindo para a constituição de um corpo coletivo e moral que emerge como a única fonte legítima do poder e seu único detentor, perfazendo uma construção em cuja estruturalidade cada membro se torna simultaneamente cidadão e súdito, à medida que se lhe cabe obedecer às leis, advindas dos atos gerais desenvolvidos pelo “soberano”, o seu pertencimento a este por meio da sua participação na atividade que as produz assinala que a referida obrigação guarda correspondência com o integrante do corpo político e não com uma esfera de poder que lhe escape e com a qual mantenha uma relação indireta.

Nessa perspectiva, a Vontade Geral se impõe como resultado do processo de objetivação dos valores, necessidades e objetivos que emergem da relação envolvendo as estruturas que perfazem a constituição da ordem social, guardando correspondência com um princípio de integração dinâmico-dialético que implica as vontades individuais dos membros do corpo coletivo e moral para o qual converge o pacto que atribui ao povo tal condição e que, longe de aniquilar as partes em função do todo, supõe uma unidade orgânica que encerra o equilíbrio instável das forças antagônicas coexistentes em seu arcabouço.

A Vontade Geral, pois, não se impõe como um produto de ordem técnica, engendrado pela burocracia estatal, a despeito da possibilidade de configurar a “vontade da maioria”, tendo em vista que, sobrepondo-se ao sentido em questão, não se caracteriza senão como um processo que implica a participação ininterrupta das consciências individuais no que concerne à construção do Estado e da sua realidade como uma comunidade cuja existência e razão de ser guardam correspondência com valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos que, não escapando às concepções teóricas e ideológicas e às suas categorias essenciais, convergem para

Jouvenel). Assim, obedecer ao soberano, ao povo em conjunto, é verdadeiramente ser livre.” (CHEVALLIER, 1999, p. 167, grifos do autor)

expressar o interesse comum, que é determinado, portanto, pelas condições objetivas da vida histórico-cultural, econômico-social e política²².

Irredutível à simples concordância envolvendo as vontades particulares, seja de caráter numérico (maioria) ou implicando uma mera coincidência (opinião), a Vontade Geral, escapando à condição “mítica” ou “metafísica” se lhe atribuída pela complexidade que carrega, não se caracteriza senão como uma noção essencial que se impõe à realidade coletiva, segundo a leitura rousseauiana, que a interpreta como a tradução, no que tange às vontades particulares, que abrange o que se lhes existe de comum, emergindo como uma espécie de substrato coletivo das consciências²³, constituindo-se, pois, o seu objeto o interesse comum, que consiste, em suma, em algo que pertence a todos e a cada um enquanto membros do corpo coletivo e neste sentido somente, tendo em vista que se sobrepõe à aceção que o circunscreve a uma confluência dos interesses particulares e a preeminência da maioria através da concordância dos seus interesses privados.

Longe de se caracterizar como uma construção que emerge das fronteiras dos interesses particulares, guardando-os, de alguma forma, em sua constitutividade, que não se impõe senão, nesta perspectiva, como resultante de um processo de agregação²⁴, o interesse comum carrega uma noção que,

22 Sobrepondo-se à concepção que envolve um “composto de vontades particulares” ou um compromisso que as abrange, a Vontade Geral consiste na vontade de todo aquele que guarda, pois, a condição de membro do soberano, o que implica a suposição de que “os cidadãos tenham uma vontade comum, o que seria evidentemente impossível se eles estivessem divididos em tudo, se não houvesse também um interesse comum, base psicológica da associação e que, desse ponto de vista, constitui o laço entre os associados.” (DERATHÉ, 2009, p. 343)

23 Alcança relevância a concepção que atribui à Vontade Geral a condição que, no tocante ao indivíduo em seu aspecto jurídico e a sua essência abstrata e extratemporal, implica uma “encarnação”, visto que se mantém em estado de imanência em face da consciência, conforme a perspectiva que, baseada no pensamento de Gurvitch, a leitura de Derathé sublinha à medida que analisa a analogia que entre a Vontade Geral e a consciência se impõe à construção rousseauiana. (DERATHÉ, 2009, p. 347)

24 A agregação dispensa, pois, a eticidade que rege o vínculo que determina a associação, à medida que contempla estruturas superficiais de contato, baseadas em necessidades e objetivos de caráter imediato, convergindo para as fronteiras de um utilitarismo incapaz de produzir a profundidade que requer uma construção que implica em valores e práticas, condutas e comportamentos que possibilitem a criação de condições objetivas para a emergência do interesse comum e a manifestação da Vontade Geral.

segundo a leitura rousseauiana, converge para o significado que implica, no que concerne à relação que envolve o geral e o particular, a ideia de intersecção, supondo o pertencimento do interesse comum ao âmbito dos interesses particulares, sob a acepção que assinala a condição de inclusão daquele nestes últimos, à medida que se constitui daquilo que é comum aos diversos interesses, justificando a identificação da Vontade Geral como não menos do que a soma das diferenças, que se contrapõe à vontade de todos (maioria) e ao sentido que carrega e que remete ao horizonte da aglomeração, circunscrevendo-se à uma formação que se limita à reunião de partes homogêneas (ou que, pela sua correspondência, tendem a adquirir tal conformação)²⁵.

Se a vontade de todos (maioria) se reduz ao exercício que envolve todos sob uma acepção que se circunscreve a uma simples justaposição de indivíduos atomizados, o que se impõe, no que concerne à constituição da Vontade Geral, é a participação dos “singulares como todos” no poder legislativo, segundo a leitura de Marx, a participação de todos no sentido que implica a “soma das diferenças” em um processo que, não deixando de guardar correspondência com os interesses particulares, se desenvolve para além do seu âmbito (MARX, 2010).

Da Vontade Geral como um processo que envolve a elaboração e o exercício das decisões coletivas

Resultante do processo de desenvolvimento da natureza, a Vontade Geral, contudo, demanda uma determinação positiva que, através da forma da lei, não guarda correspondência senão com uma convenção, implicando, no que tange às vontades particulares, um acordo, que se impõe para o

25 “Portanto, só quando assume um certo 'caráter' específico é que cada indivíduo passa a incluir um membro do corpo soberano – o qual não é mera *agregação* de indivíduos em suas particularidades. Ao ser membro do corpo soberano, cada indivíduo deve considerar somente o *interesse comum* de que compartilha com outros indivíduos iguais a ele; deve considerar-se, e julgar e decidir, somente como um 'componente do povo’”. (DENT, 1996, p. 90, grifos meus)

estabelecimento de um sistema de direitos e deveres, uma legislação, convergindo para a questão que envolve o modo pelo qual haverá possibilidade de que os indivíduos alcancem o consenso na regulamentação da sociedade, à medida que se torna necessária a criação de mecanismos e princípios que viabilizem a articulação da vontade coletiva, a transição, pois, do momento negativo para as “existências absolutas” dos indivíduos na sua concreticidade histórica, o momento positivo, demandando a construção de regras universais que se sobreponham ao condicionamento das carências dos homens no momento lógico da sua elaboração.

A lei em seu sentido puro e rigoroso não é um fio que se junta de maneira puramente exterior às vontades individuais impedindo que se separem; ela é, ao contrário, o seu princípio constitutivo; é o que as fundamenta e justifica espiritualmente. Ela pretende dominar os cidadãos à medida que, em cada ato individual, ao mesmo tempo os torna cidadãos e os educa para serem cidadãos. (CASSIRER, 1999, p. 63)

Longe de configurar um processo que envolva, em suma, a absorção do homem enquanto indivíduo concreto pela coletividade, o que implicaria no aniquilamento das suas vontades e dos seus interesses particulares, o que se impõe à Vontade Geral, no tocante a sua construção, é uma tensão permanente entre o privado e o público que converge para uma totalidade orgânica e unitária que encerra duas condições que se contrapõem uma à outra e guardam complementariedade, a saber, *ser* e *dever ser*, não pressupondo senão uma relação dialética em sua formação²⁶.

Irredutível às vontades particulares dos homens e aos seus atos e interesses, a Vontade Geral não se impõe senão como resultante do ato pelo qual um povo assume tal condição, constituindo um corpo coletivo e moral que converge para as fronteiras que encerram o interesse comum, para a qual tende em função daquela vontade que se caracteriza como real e verdadeira

26 Torna-se relevante sublinhar “que não se trata, para ele [Rousseau], de exigir que o indivíduo se sacrifique à coletividade, mas de levá-lo a compreender que, dadas as condições da vida em sociedade e o 'jogo de toda a máquina' política, o interesse de cada cidadão está ligado ao interesse de todos os outros, e que, consagrando-se ao bem público, cada um só age finalmente para seu próprio bem.” (DERATHÉ, 2009, p. 349)

no que concerne às necessidades coletivas, carregando uma substancialidade que emerge da própria “essência” do corpo político²⁷, corporificado pela soberania popular e pelo seu exercício, que implica os atos gerais e a sua expressão, as leis.

Se emerge das fronteiras das vontades particulares nem por essa razão a Vontade Geral destas guarda dependência, não perfazendo necessariamente uma coincidência envolvendo aquelas senão casualmente, embora mantendo correspondência com o acordo básico que se lhe impõe, convergindo, pois, para justificar a relação que implica a autoridade e o governo e a vida em comum (coletiva) através de uma perspectiva que seja capaz de estabelecer a conciliação imprescindível entre a liberdade e a igualdade na realidade concreta dos membros da ordem social e política, ambas permanecendo imunes à formalidade que as invalida, institucionalizando a desigualdade e a injustiça.

À pluralidade envolvendo os interesses particulares o que se impõe não é senão a possibilidade de intersecção, de cuja articulação depende a construção da Vontade Geral, à medida que o que emerge é o caráter intrínseco que implica a relação que abrange Vontade Geral e interesse comum (ou bem comum), convergindo para uma manifestação que demanda a participação de todos os membros do corpo coletivo e moral, tendo em vista que é a igualdade que tende a diferenciá-la da vontade da maioria, se lhe atribuindo a conotação que encerra a ideia de soberania e a sua indivisibilidade e inalienabilidade²⁸.

Se a Vontade Geral se impõe, em um momento, como uma espécie de padrão de orientação no que concerne a uma determinada proposição e a

27 “O corpo político não é assim apenas um sistema de relações jurídicas entre os indivíduos: este sistema é apenas a sua ossatura. Mais do que isto, trata-se de uma realidade essencialmente de ordem afetiva.” (FORTES, 1976, p. 89)

28 “Na realidade, a soberania, tal como concebe Rousseau, não é a 'força pública', ela é somente a vontade que dirige o emprego dessa força. Segundo o *Contrato social*, “a soberania é apenas o exercício da vontade geral”. Segundo e *Emílio*, 'a essência da soberania consiste na vontade geral'. Essas fórmulas não deixam subsistir nenhum equívoco sobre o verdadeiro pensamento do autor. Por sua natureza, a soberania é única e essencialmente *vontade*. Se a soberania é indivisível e inalienável, é porque a vontade não se transmite e não se divide.” (DERATHÉ, 2009, p. 426, grifos do autor)

sua relação com o bem comum, em outro, subsequentemente, assume a condição de resultado do processo, do qual não emerge senão como a sua declaração (Vontade Geral)²⁹, expressão, pois, do interesse comum, guardando as leis, que corporificam os atos gerais, a possibilidade do indivíduo alcançar no estado social uma condição capaz de correlacionar liberdade, “moralidade” e “virtude”, escapando à dependência dos homens e conseqüentemente ao caráter arbitrário das suas vontades e interesses particulares.

À Vontade Geral, sob a acepção que envolve uma emanção do soberano, o que se impõe, pois, é uma tendência que necessariamente implica o interesse comum, convergindo para as fronteiras que encerram o princípio de que não se pode desejar senão *sub specie boni*, que se lhe atribui a condição de infalibilidade, embora o sentido que carrega como a própria decisão coletiva não permita tal caracterização, à medida que neste último caso depende de um juízo cuja retidão guarda correspondência com a possibilidade do conhecimento da Vontade Geral como padrão ou regra.

Guardando precedência em relação à decisão, a deliberação consiste no momento de formação da vontade, que converge para um horizonte que encerra várias perspectivas no âmbito das quais as preferências pessoais se movimentam, noção à qual a leitura rousseauiana se sobrepõe, à medida que se detém apenas na última etapa do processo, subestimando-o enquanto possibilidade de revelação da Vontade Geral, tendo em vista a concepção que caracteriza a sua emergência como natural, subjacente às consciências dos membros do soberano³⁰.

29 O que se impõe à Vontade Geral não é senão a correlação envolvendo os dois sentidos em questão, conforme expõe o estudo de Reis (2010), cuja perspectiva traz como base o seguinte texto: “Quando se propõe uma lei na assembléia do povo, o que se lhes pergunta não é precisamente se aprovam ou rejeitam a proposta, mas se estão ou não de acordo com a vontade geral que é a deles; cada um, dando o seu sufrágio, dá com isso a sua opinião, e do cálculo dos votos se conclui a declaração da vontade geral.” (ROUSSEAU, 1999b, p. 205).

30 Alcança relevância, nessa perspectiva, a observação que emerge do estudo de Vita (1991, p. 220)) e que, baseado na leitura de Bernard Manin, sublinha a “concepção limitada de *deliberação*” que se impõe à construção de Rousseau no que tange às suas restrições à discussão pública, afirmando que se “em seu sentido mais forte, *deliberação* diz respeito ao momento que precede a decisão e durante o qual o indivíduo se interroga sobre as diferentes

Nesta perspectiva, a Vontade Geral emerge como um processo que implica a pressuposição da existência do interesse comum na constituição identitária do cidadão, a cuja condição, se lhe atribuída pela situação de membro do corpo coletivo e moral para o qual o pacto social converge, o que se impõe é a sua possibilidade de emergência, à medida que envolve a superação da sua vontade particular em uma relação que, tendo como fundamento o indivíduo e o povo enquanto tal simultaneamente, não guarda correspondência senão com o movimento dialético.

A primeira e mais importante consequência decorrente dos princípios até aqui estabelecidos é que só a *vontade geral* pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade de sua instituição, que é o *bem comum*, porque, se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, foi o acordo desses mesmos interesses que o possibilitou. O que existe de *comum* nesses vários interesses forma o liame social e, se não houvesse um ponto em que todos os interesses concordassem, nenhuma sociedade poderia existir. Ora, somente com base nesse *interesse comum* é que a sociedade deve ser governada. (ROUSSEAU, 1999b, p. 85, grifos meus)

Nesta perspectiva, pois, o que se impõe é a relação envolvendo o interesse comum e a formação econômico-social, à medida que se a oposição dos interesses particulares converge para a necessidade quanto à instituição da ordem social aquele não emerge senão através da sua intersecção, que possibilita a união social e confere ao corpo coletivo e moral ora constituído uma tendência no que concerne ao seu governo que guarda raízes nas forças determinantes do sistema, o que implica em uma diferenciação entre a referida noção e o conceito que abrange a causa pública, que pode contê-la mas que se lhe sobrepõe, não se lhe caracterizando, pois, como sinônimo.

Da necessidade da construção de um grau de igualdade substantiva como condição capaz de assegurar a participação política autônoma de todos

alternativas e sobre suas próprias preferências”, o que implica, pois, no “momento da formação da vontade”, o conceito rousseauiano não se circunscreve senão às fronteiras da *decisão*, às quais se mantém reduzida a sua concepção, se lhe escapando consequentemente “o processo de formação da vontade – individual ou coletiva.”

os cidadãos³¹, eis o pressuposto da instauração da Vontade Geral, consistindo a ocupação exclusiva relacionada aos negócios e interesses públicos o princípio racional de moralidade política que se lhe constitui como tal, perfazendo, no que tange à infinidade de vontades particulares, o que há de comum entre estas, perpassando, em suma, todas, em um movimento que implica transcendência, tendo em vista que delas emerge no sentido de realizar o bem comum.

“Até agora, a humanidade foi bem mais possuída pelo Estado do que lhe deu forma livremente e manifestou nele a ordem adequada a si mesma. A necessidade impeliu-a ao Estado mantendo-a presa a ele - bem antes que ela pudesse entender interiormente e compreender a necessidade dele.” (CASSIRER, 1999, p. 63). Nesta perspectiva, pois, à Vontade Geral o que se impõe é a possibilidade de superação da ruptura entre o Estado e a sociedade civil, que representam, respectivamente, o Estado político e o Estado não político, à medida que impede que a Constituição, que tende a corporificá-la através das leis para as quais converge a sua manifestação nas assembleias, se interponha entre o povo (o “todo”, o poder constituinte) e a sua própria “essência”, suposta em sua existência que, como tal, assegura a preeminência do interesse comum em face dos interesses particulares que se lhe opõem, o que implica na sobreposição da alienação política, que não envolve senão a inversão das posições abrangendo o povo (“Estado real”) e a Constituição (Estado político), tendo em vista que aquele, destituído do seu conteúdo genérico, perde seu estatuto fundante, tornando-se refém deste último, sua própria criação (MARX, 2010).

31 Consistindo na apropriação do patrimônio socialmente construído, tanto quanto na atualização das potencialidades de realização humana disponibilizadas em cada contexto historicamente determinado, a referida perspectiva remete ao conceito de cidadania, que guarda raízes nas fronteiras que encerram a idéia de soberania popular, implicando a emergência efetiva das condições sociais e institucionais capazes de possibilitar ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, conseqüentemente, no controle da vida social, convergindo o seu caráter “pleno” para um processo que envolve o exercício dos direitos nas esferas civil, política e social, segundo o contributo do sociólogo britânico T. H. Marshall.

Aspectos Conclusivos

Se a doutrina do direito natural detém a possibilidade de se sobrepôr ao arcabouço dos direitos tradicionais da nobreza (classe dominante), a defesa da representatividade, que traz como fundamento o consenso, se contrapõe ao exercício do poder como privilégio de classe, assumindo o Estado, sob a perspectiva contratualista, da qual emerge, uma feição que não guarda correspondência senão com o horizonte das relações sociais burguesas, à medida que se caracteriza como mercantil, comercial, em suma, cumprindo a função de assegurar os interesses dos indivíduos, a sua conservação e a sua propriedade, tendo em vista a concepção individualista que o perfaz, instaurando um Estado cuja existência se mantém, dessa forma, reduzida à questão que implica a qualidade possessiva ora atribuída ao homem, que tem o instinto de posse e o desejo de acumulação como fundamentos.

Sobrepondo-se ao caráter individualista se lhe atribuído pela perspectiva que encerra o Estado como resultado de um contrato envolvendo as vontades particulares, o que se impõe à leitura rousseauiana é a Vontade Geral, para a qual converge o ato de associação em questão, base da unidade do corpo coletivo que, emergindo através de um “eu” comum, não tende senão às fronteiras do interesse comum, que escapa ao arcabouço da vontade de todos e expressa a transcendência da vontade coletiva em relação às vontades individuais que, sob a acepção de um mero somatório, detêm a vontade da maioria e o seu interesse privado³².

A questão que envolve o bem comum e a racionalidade coletiva, que se impõe à teoria política rousseauiana, longe de escapar ao âmbito do pensamento democrático contemporâneo o caracteriza, mantendo-se nele em vigor, diferentemente do liberalismo, por exemplo, que se sobrepõe à referida problemática convergindo para a diversidade de valores e a pluralidade de interesses da sociedade civil, que não encerra senão em seu âmago uma

32 Nesta perspectiva, pois, convém sublinhar que “a vontade geral não é geral apenas por ser de todos, mas por ser a mesma vontade.” (FORTES, 1976, p. 88)

liberdade puramente “negativa”, guardando o sistema político, sob a acepção de “mercado político”, em suma, a condição que demanda a agregação e o processamento das preferências dos cidadãos³³ que, uma vez constituídas na esfera social (no exterior daquele, no caso, à sua margem, enfim), permanecem dispostas, no que tange à boa vida e à sociedade ideal, ao bem-estar, afinal, com a devida neutralidade³⁴.

Se o *consensus* consiste em uma realidade para a qual tende a construção da Vontade Geral, não como a sua condição originária, porém sob a acepção de um fenômeno que se impõe mais *a posteriori* do que *a priori*, não perfaz senão um tipo de “solidariedade” que se sobrepõe à conformidade das consciências a um conteúdo comum que alcança, pois, em um determinado contexto histórico-cultural, as fronteiras da universalidade, convergindo para uma complementariedade que emerge da necessidade de expressão da ordem social, tanto quanto antes da conservação dos indivíduos enquanto tais no âmbito da coletividade e da relação que esta se lhes requer manter³⁵.

Sobrepondo-se à igualdade formal dos cidadãos, que guarda raízes nas fronteiras da naturalização dos indivíduos imposta pela perspectiva liberal, o que implica uma concepção que se lhes atribui um caráter abstrato, tornando-os passíveis de fusão, à medida que os relega à condição de uma categoria

33 Contrapondo-se à Montesquieu, convém salientar, nessa perspectiva, a observação rousseauiana, exemplificada pelo povo inglês, acerca do referido procedimento, incapaz de expressar a vontade popular: “O povo inglês pensa ser livre e muito se engana, pois só o é durante a eleição dos membros do parlamento; uma vez estes eleitos, ele é escravo, não é nada. Durante os breves momentos de sua liberdade, o uso, que dela faz, mostra que merece perdê-la.” (ROUSSEAU, 1999b, p. 187)

34 Alcança relevância, sob tal leitura, as “regras do jogo”, os procedimentos formais, em detrimento da questão dos conteúdos e valores, relegados ao arbítrio individual, que se constitui, pois, a essência da “liberdade negativa”, convergindo para uma organização social que se circunscreve ao âmbito de um agregado de interesses individuais e vontades particulares, cuja soma não transpõe senão as fronteiras da vontade de todos.

35 “Não é pelo simples estatuto jurídico que se regulam as relações entre os seus membros, que uma república se distingue de simples agregado. O que distingue estas duas formas de ordenação social é a natureza do laço pelo qual se prendem uns aos outros os seus membros. Numa pátria, os associados possuem todos uma só vontade e um só interesse, ao passo que na outra forma de associação a união que se verifica não vai além da simples justaposição dos egoísmos individuais.” (FORTES, 1976, p. 90)

universal, a Vontade Geral que emerge da leitura rousseauiana envolve um processo de construção que demanda a participação efetiva dos membros da associação que o contrato social funda, assinalando uma relação que encerra a horizontalidade que abrange cidadão/cidadão e sobrepuja a obrigação que traz como base a verticalidade que a forma cidadão/Estado dispõe.

Longe de se caracterizar como uma abstração destituída de qualquer valor prático, o que se impõe à Vontade Geral e ao seu exercício não é senão a possibilidade de fixação dos fins políticos que se lhe mantêm inerentes através de uma correlação que implica as lutas da opinião pública, as eleições, as discussões parlamentares, os plebiscitos, entre outros eventos que convergem para a constituição de um sistema dinâmico-dialético que perfaz a unidade da ordem sociopolítica e expressa o interesse comum, sobrepondo-se à estaticidade que exclui a participação ativa do povo na construção da referida experiência³⁶.

Carregando um caráter circunscrito às fronteiras da negatividade, segundo o viés de inspiração liberal ou liberal-democrática que determina o pensamento político contemporâneo, aos ideais participativos da perspectiva rousseauiana da democracia o que se impõe, de acordo com os teóricos empíricos da democracia, não é senão a impossibilidade de sua aplicação no âmbito dos sistemas existentes, convergindo as teorias normativas que defendem um princípio de moralidade política e se contrapõem à concepção que circunscreve o sistema democrático à esfera que o define como um método de escolha de governantes para uma leitura que, mantendo o pensamento de Rousseau como horizonte paradigmático, traz como base a interpretação de que “fato não cria direito”, escapando à tendência de sobrepor as “democracias reais” às prescrições dos arcabouços teóricos que não se

36 “Não basta que o povo reunido tenha uma vez fixado a constituição do Estado sancionando um corpo de leis; não basta, ainda, que tenha estabelecido um Governo perpétuo ou que, de uma vez por todas, tenha promovido a eleição dos magistrados; além das assembleias extraordinárias que os casos imprevistos podem exigir, *é preciso que haja outras, fixas e periódicas, que nada possa abolir ou adiar, de tal modo que, no dia previsto, o povo se encontre legitimamente convocado pela lei, sem que para tanto haja necessidade de nenhuma outra convocação formal.*” (ROUSSEAU, 1999b, p. 181, grifos meus)

detêm, no que concerne às estruturas políticas, no problema que implica *como são* senão na questão que envolve *como poderiam ser*, tendo em vista, em suma, a noção acerca da incapacidade de um argumento empírico alcançar primazia em relação a um argumento prescritivo, se lhe refutando (VITA, 1991).

Nessa perspectiva, pois, a Vontade Geral emerge como solução para a questão que envolve a ruptura entre Estado político e Estado não político, cuja condição, destituindo o povo de sua essência genérica, converge para miniaturizá-lo no âmbito político-estamental, à medida que o reduz de um *dêmos* inteiro às fronteiras que encerram a sociedade civil, forma pela qual integra o Estado, acarretando um conflito que, atrelado ao conceito de Constituição³⁷, reproduz-se através da relação que abrange o poder legislativo (“povo *en miniature*”) e o poder governamental, tendo em vista que aquele é privado de sua universalidade, tornando-se “parte” do todo, o que implica na transformação da Vontade Geral em um poder particular do Estado, passível de confronto pelo poder executivo que, nesta perspectiva, se lhe sobrepõe (MARX, 2010).

Se a Constituição guarda a significação que corresponde ao universal, que se impõe a todo o particular no âmbito de qualquer Estado cujo *modus essendi* escapa ao paradigma democrático, de acordo com este ela não se caracteriza senão como uma autodeterminação do povo, convergindo para uma condição na qual a Vontade Geral não aliena o seu poder, perfazendo, por essa razão, a “verdadeira democracia” um princípio político, consistindo na superação da oposição entre Estado político e sociedade civil (Estado não político).

Referências

37 “Por certo, Rousseau não nega que o Estado possa dar-se uma constituição, mas, para ele, essa constituição só existe pela *vontade do soberano*, o qual pode mudá-la quando lhe apraz. As leis do Estado, inclusive as leis fundamentais, são apenas a expressão da *vontade geral*. Basta, portanto, que essa *vontade* mude para que as leis estabelecidas sejam revogadas e substituídas por outras: a autoridade que as dita pode também aboli-las.” (DERATHÉ, 2009, p. 483, grifos meus)

- BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (Org). **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Tradução de Álvaro Cabral e Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996;
- CARDOSO, Sérgio. Do Desejo à Vontade: a constituição da sociedade política em Rousseau. In: **Discurso**, São Paulo, v. 5, n. 6, 1975, p. 35-60;
- CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução Erlon José Paschoal e Jézio Gutierre (Revisão da tradução Isabel Maria Loureiro). São Paulo: Editora UNESP, 1999;
- CHEVALLIER, Jean-Jacques. **As grandes obras políticas: de Maquiavel a nossos dias**. Prefácio de André Siegfried e tradução de Lydia Cristina (Revista por André Praça de Souza Telles). 8. ed. (2. impr.). Rio de Janeiro: Agir, 1999;
- DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996;
- DERATHÉ, Robert. **Jean-Jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo**. Tradução de Natalia Maruyama. São Paulo: Editora Barcarolla; Discurso Editorial, 2009;
- FORTES, Luís Roberto Salinas. **Rousseau: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 1976;
- HOBBS, Thomas. **Leviatã: Ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil**. Coleção clássicos do pensamento político. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001;
- MACPHERSON, Crawford Brough. **A teoria política do individualismo possessivo: de Hobbes a Locke**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979;
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2010;
- MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981;

MONTESQUIEU, Charles de Secondat (Baron de). **O espírito das leis**. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1996;

REIS, Cláudio Araújo. Vontade geral e decisão coletiva em Rousseau. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 33, p. 11-34, 2010;

ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1999a). **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. Vol. II. São Paulo: Nova Cultural;

_____, _____. (1999b). **Do contrato social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural;

STAROBINSKI, Jean. **A transparência e o obstáculo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991;

VITA, Álvaro de. Vontade coletiva e pluralidade: uma convivência possível? **Lua Nova**, São Paulo, n. 23, p. 211-231, mar. 1991.