



- Adriana Ramos S. Góes • Alexander Notta de Lima Ruas • Ana Flávia Bastos D'Assumpção Lima • Denise de Assis • Fernanda Barros dos Santos • Ghele Silva Ceciliano • Jackson da Silva Leal • Jeana Domingues Vargas • Lilia Guimarães Pouggy • Lincoln de Abreu Penna • Luciane Romanelli • Maddi Damiano Jr. • Murilo Peixoto da Mota • Nilma Figueiredo de Almeida • Patrícia Silveira de Farias • Rachel Colacicque Gomes • Raquel Fabiana Lopes Sparenberger • Roberta Lopes Alfradique Hardoin • Rosânia Lucia Figueira • Sônia Lucas • Vânia Cláudia Fernandes • Verônica Dutra dos Santos da Conceição • William Soares dos Santos

REVISTA DO

CFCH

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS • UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Ano 2 • Número 4 :: www.cfch.ufjf.br

ISSN 2177-9325

Ano 2 • Nº 4
dezembro 2011

REVISTA DO

CFCH

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS • UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ISSN: 2177-9325

• Adriana Ramos S. Góes • Alexander Motta de Lima Ruas • Ana Flávia Bastos D'Assumpção Lima • Denise de Assis • Fernanda Barros dos Santos • Ghele Silva Ceciliano • Jackson da Silva Leal • Joana Domingues Vargas • Lilla Guimarães Pougy • Lincoln de Abreu Penna • Luciene Romanelli • Maddi Damiano Jr. • Murilo Peixoto da Mota • Nilma Figueiredo de Almeida • Patrícia Silveira de Farias • Rachel Colacique Gomes • Raquel Fabiana Lopes Sparemberger • Roberta Lopes Alfradique Hardeim • Rosânia Lucia Figueira • Sônia Lucas • Vânia Cláudia Fernandes • Verônica Dutra dos Santos da Conceição • William Soares dos Santos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Reitor	Carlos Antônio Levi da Conceição
Vice-Reitor	Antônio José Ledo Alves da Cunha
Pró-Reitora de Graduação	Angela Rocha dos Santos
Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa	Debora Foguel
Pró-Reitor de Extensão	Pablo Cesar Benetti
Pró-Reitor de Planejamento, Desenvolvimento e Finanças	Carlos Rangel Rodrigues
Pró-Reitor de Pessoal	Roberto Antonio Gambine Moreira
Pró-Reitora de Gestão e Governança	Araceli Cristina de Sousa Ferreira

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Decano	Marcelo Macedo Corrêa e Castro
Vice-decano	Líliá Guimarães Pougy
Coordenadora de Integração Acadêmica de Graduação	Sheila Backx
Coordenadora de Integração Acadêmica de Pós-Graduação	Líliá Guimarães Pougy
Coordenadora de Integração Acadêmica de Extensão	Anna Marina Madureira de Pinho
Superintendente Administrativa	Barbara Pinheiro
Diretora do Colégio de Aplicação (CAp)	Maria Goretti Mello
Diretora da Escola de Comunicação	Celina Maria de Souza Costa
Diretora da Escola de Serviço Social	Ivana Bentes
Diretora da Faculdade de Educação	Mavi Pacheco
Diretor do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Diretor do Instituto de História	Marco Aurélio Santana
Diretor do Instituto de Psicologia	Fábio de Souza Lessa
Diretora do Núcleo de Estudos e Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH)	Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro
	Mariléa Venancio Porfírio
	Suely Souza de Almeida



REVISTA DO

CFCH

ISSN: 2177-9325

CONSELHO EDITORIAL

Anita Prestes (UFRJ) • Antonio Fausto Neto (Unisinos) • Carlos Nelson Coutinho (UFRJ) • Francisco Carlos Teixeira (UFRJ)
 • José Paulo Neto (UFRJ) • Luiz Alfredo Garcia Roza (UFRJ) • Muniz Sodré (UFRJ)
 • Raquel Goulart Barreto (UERJ) • Virgínia Fontes (UFF)

CONSELHO EXECUTIVO

Andreia Frazão • Anita Handfas • Célia Anselmé • Eduardo Granja Coutinho • Fernanda Estevam • Hiran Roedel •
 Leila Rodrigues • Madalena da Silva Garcez • Marcelo Braz • Marcelo Macedo Corrêa e Castro • Nilma Figueiredo •
 Paulo César Castro • Sara Granemann

Editor-chefe	Paulo César Castro
Projeto Gráfico e Capa	Paulo César Castro
Revisão	Polyana Pires Gomes
Diagramação	Fernanda Estevam e Paulo César Castro



Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)
 Av. Pasteur, 250 • Praia Vermelha • Urca • CEP 22.290-240 • Rio de Janeiro • RJ
 www.cfch.ufrj.br • (21) 3873-5162 • revistadocfch@cfch.ufrj.br



Direitos humanos em destaque

a cidadania plena é incompatível com a existência de uma sociedade de classes, fundada na propriedade privada dos meios de produção. A afirmação é parte destacada do principal texto desta quarta edição da REVISTA DO CFCH – “Desafios contemporâneos aos Direitos Humanos no Brasil”, de Lília Guimarães Pougy, da Escola de Serviço Social da UFRJ. Serve à conclusão da autora de que “a luta popular pela afirmação de direitos e a criação de novos direitos pela ampliação da cidadania se chocam com a lógica do capital”. No que tange ainda ao tema dos direitos, Joana Domingues Vargas trata da sistemática violação dos direitos da criança, especialmente dos adolescentes negros, pobres, infratores ou supostamente infratores. Em “Adolescentes infratores no Rio de Janeiro: violência e violação de direitos fundamentais”, a professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFMG defende que a política pública de segurança, que busca preparar o Rio de Janeiro para os eventos internacionais, é baseada, para a população das favelas e conjuntos habitacionais, em práticas de um estado de exceção. Nesse sentido, segundo ela, o modelo atual dá continuidade às práticas de extermínio de crianças e adolescentes negros e pobres do passado.

Com seus 18 artigos, esta edição destaca-se também por outros textos que têm os direitos humanos como temática – como o de

Alexander Motta de Lima Ruas e Nilma Figueiredo de Almeida, respectivamente graduando e professora do Instituto de Psicologia da UFRJ, intitulado “Conexões: o trabalho transdisciplinar em uma intervenção com crianças sexualmente exploradas no Rio de Janeiro”. A pesquisa mostra como é estabelecido um território, para as crianças, onde crescem e são produzidas formas de vida atravessadas pela venda do prazer, pelo empréstimo do corpo, pela exploração e pelo sofrimento. E nesse território, os autores concluem, o modelo clássico de infância não faz sentido, pois é rompido, destroçado ou desconhecido. Ao serem exploradas sexualmente, as crianças passam a lidar com o mundo através de formas destrutivas, “que desmancham vidas e potências de vida, dissolvem desejos e planos, anulam vontades, deslegitimam o desejo, dissolvem a experiência, desencorajaram o pensamento e violentam a vida”.

Em seu texto, Raquel Fabiana Lopes Sparremberger, professora da UCPel, e Jackson da Silva Leal, mestrando da mesma instituição, também tratam dos direitos humanos. A formação em Direito dos autores os leva ao debate do tema considerando o modelo de constitucionalismo positivo de viés burguês-liberal. Ao criticar esse paradigma no texto – “Constitucionalismo Positivista como encerramento do potencial emancipatório dos Direitos Humanos” –, eles se propõem a tratar dos direitos humanos a partir de uma estra-

tégia de refundação político-cultural desses mesmos direitos.

Outros autores avançam em outros temas e tornam essa edição muito mais plural. E mais facetada ainda ela é pelas vinculações acadêmicas dos pesquisadores, oriundos de instituições do Rio de Janeiro e de outros es-

tados, públicas e privadas, sejam doutores, mestres ou graduandos, professores ou alunos. Mais uma vez a REVISTA DO CFCH se apresenta como um espaço amplo e democrático para a divulgação de pesquisas que façam avançar qualitativamente o campo das Ciências Humanas. Resta-nos desejar boa leitura!



sumário

3 EDITORIAL: Direitos humanos em destaque

em Pauta

8 Desafios contemporâneos aos Direitos Humanos no Brasil *Lilia Guimarães Pougy*

artigos

24 Adolescentes infratores no Rio de Janeiro: violência e violação de direitos fundamentais *Joana Domingues Vargas*

42 Conexões: o trabalho transdisciplinar em uma intervenção com crianças sexualmente exploradas no Rio de Janeiro *Alexander Motta de Lima Ruas e Nilma Figueiredo de Almeida*

61 O estupro no ônibus: uma análise à luz das teorias de gênero: o espelho da violência na sociedade civilizada *Murilo Peixoto da Mota*

72 A educação como um sonho: expectativas de sucesso em redações de alunos de uma escola pública *William Soares dos Santos*

84 Educação permanente: ferramenta de defesa do direito das mulheres à saúde *Verônica Dutra dos Santos da Conceição e Patrícia Silveira de Farias*

101 Constitucionalismo Positivista como encerramento do potencial emancipatório dos Direitos Humanos *Jackson da Silva Leal e Raquel Fabiana Lopes Sparemberger*

123 Psicologia analítica e sua contribuição para uma psicologia sem sujeito *Maddi Damião Jr.*

133 Eutanásia: entre a ciência e o dogma *Rosânia Lucia Figueira*

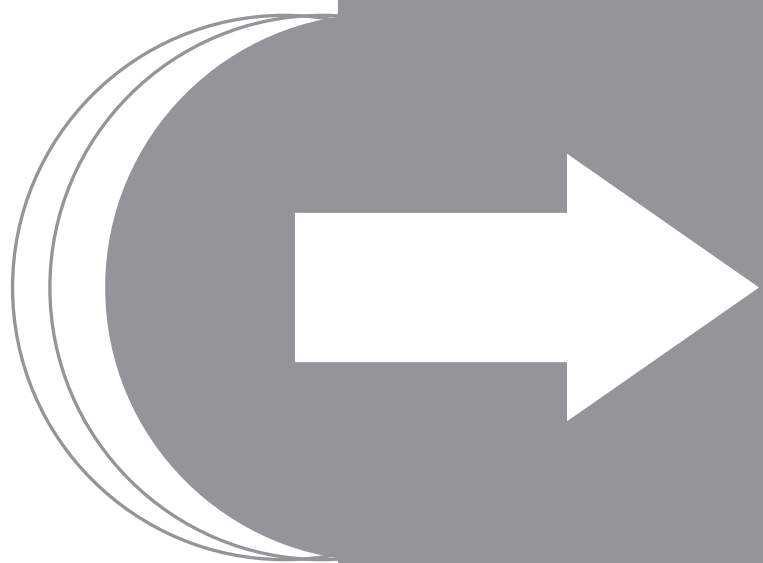
146 Biografia coletiva: os comunistas brasileiros – uma abordagem metodológica *Lincoln de Abreu Penna*

- 159** **Fundação Getúlio Vargas: pública ou privada?**
Vânia Cláudia Fernandes
- 172** **O ensino da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de professores**
Rachel Colacique Gomes e Adriana Ramos S. Góes
- 184** **Vivemos com medo das violências... nas sociedades...nas escolas**
Sônia Lucas
- 195** **O amor a Deus no século XXI**
Denise de Assis
- 205** **A questão racial no Brasil**
Fernanda Barros dos Santos
- 214** **Professor reflexivo, quem é você?**
Luciene Romanelli
- 225** **Caracterização das intervenções psicopedagógicas favoráveis ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas em crianças com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita**
Gisele Silva Ceciliano
- 239** **Paradigma da Complexidade de Edgar Morin e as mutações no mundo do conhecimento**
Roberta Lopes Alfradique Hardoim
- 253** **Atores políticos na queda do governo João Goulart (1961-1964): o papel da imprensa no processo que conduziu o Brasil à Ditadura Militar**
Ana Flávia Bastos D'Assumpção Lima
-

reSenhas

- 259** **Steven Weber e Bruce W. Jentleson. *The end of arrogance: America in the global competition of ideas***
Magno Klein Silva
-

264 **NORMAS DE PUBLICAÇÃO**



em Pauta

Desafios contemporâneos aos Direitos Humanos no Brasil*

Lilia Guimarães Pougy

Professora Associada da Escola de Serviço Social - UFRJ
Coordenadora de Integração Acadêmica dos Programas de
Pós-graduação da Decania do CFCH-UFRJ

* O artigo foi estruturado para a mesa redonda organizada pelo Núcleo de Estudos de Políticas públicas em Direitos Humanos Suely Souza de Almeida - NEPP-DH - em comemoração aos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, evento realizado em 11/11/2008 no campus da UFRJ da Praia Vermelha e atualizado para o tempo presente, outubro de 2011.

[...] os acontecimentos públicos são parte da textura de nossas vidas. Eles não são apenas marcos em nossas vidas privadas, mas aquilo que formou nossas vidas, tanto privadas como públicas

Eric Hobsbawm¹

¹ HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995, p.14.

² MENEGAT, Marildo. Sem lenço nem aceno de adeus. Formação de massas em tempo de barbárie: como a esquerda social pode enfrentar esta questão? Disponível em: <http://web.intranet.ess.ufrj.br/ejornal/index.php/praiavermalha/article/view/41/26>.

³ Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. Disponível em: <http://books.google.com/books?hl=ptBR&lr=&id=OkCXAlgPBjUC&oi=fnd&pg=PA105&dq=%22SANTOS%22+%22Por+uma+concep%C3%A7%C3%A3o+multicultural+de+direitos+humanos%22+&ots=PkvYLEUdX1&sig=etohgeOns8Cb1nJR3u8rypHELE>.

Esta intervenção pretende estimular a identificação de pistas nas quais os direitos humanos possam ser colocados a serviço de uma política progressista e emancipatória, através de um duplo movimento, que associa o recurso ao debate teórico de temas conexos com base em diferentes autores, com vistas às práticas sociais que considerem um projeto societário alternativo ao que experimentamos na atualidade.

Como falar sobre os direitos humanos em tempos da desumanização? Dito de outra forma, como pensar nos direitos humanos em face das inflexões destrutivas que regridem à barbárie², dinâmicas originadas no/pelo processo de acumulação do capital? O caminho escolhido para versar sobre o tema, no aniversário de sessenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, inicialmente, e revisto três anos depois na forma de texto para a REVISTA DO CFCH, percorre trajetória comum: definição da concepção teórico-política dos direitos humanos, exame das particularidades do campo no Brasil e coleção dos desafios para a cidadania. Pretende-se, ademais, compilar indicadores sociais que permitam potencializar as dimensões teleológica e heurística dos direitos humanos, isto é, projetos de sociedade com base na construção diuturna do campo social que está no futuro, porvir.

Retomo parte de uma ideia enunciada por Boaventura de Souza Santos³, de que a linguagem sobre os direitos humanos é progressista na maior parte das situações, embora desconectada das condições concretas

de realização.

Trindade (2002)⁴ também fez a mesma advertência sobre a linguagem dos direitos humanos, largamente utilizada desde a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789.

“Os direitos humanos estão acima dos direitos do Estado”.

“Não pode haver autoridade pública que se justifique pelo simples fato de ser autoridade, pois, nesse caso, toda a tirania desse mundo seria inatacável e sagrada”.

“Como os homens, primeiro, criam as leis, pensam, depois, que estas estão acima dos direitos humanos”. (TRINDADE, 2002, p. 13)

Os excertos foram ditados por Adolf Hitler em 1924, quando cumpria sentença do Tribunal de Munique, e integram o terceiro capítulo do livro *Mein Kampf*. Com efeito, os extratos são reveladores da abrangência da linguagem sobre os direitos humanos.

O caminho escolhido para organizar a exposição teve como base a não coincidência entre a aparência e as determinações dos fenômenos. As mediações e numerosas conexões entre aparência imediata e as determinações são permeáveis pela ideologia, um poder mistificador capaz de conferir credibilidade e sustentação às inversões necessárias à (re)produção de formas dominantes de dominação-exploração. Entender as mediações constitui um enorme desafio ao pesquisador social, dado que pode possibilitar a ação. A intervenção, desta feita, é o resultado do deslindamento das determinações gerais e específicas, o que implica a identificação das leis gerais de funcionamento de um dado fenômeno.

Trindade utilizou o método da história social com vistas a “compreender como, e por quais motivos [...] as forças sociais interferiram em cada momento, no sentido de impulsionar, retardar ou, de algum modo, modificar o desenvolvimento e a efetividade prática dos ‘direitos humanos’ na sociedade” (TRINDADE, *Ibid*). A inflexão teórico-metodológica realizada pelo jurista potencializou o entendimento das mediações econômicas, políticas, filosóficas, religiosas ou das condições históricas concretas e a formalização dos direitos por meio de leis.

A perspectiva histórica dos direitos humanos, isto é, o escrutínio das forças sociais e as condições de conquista de direitos plurais, como o resultado de lutas sociais esteve presente na construção dos programas iniciais da disciplina *Direitos Humanos no Brasil*, obrigatória do curso de graduação em Serviço Social e também ministrada no Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social, situações acadêmicas que pude compartilhar com Suely Souza de Almeida, Professora Titular da ESS e a primeira Diretora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos - NEPP-DH, órgão suplementar do CFCH, criado em 2007, justamente para, na área, receptionar experiências acadêmicas na área que associassem pesquisa e extensão.

À partida é importante *declarar* a concepção de direitos humanos que norteou nossa intervenção formativa: a perspectiva histórica dos direitos humanos que coloca em evidência o potencial de lutas coletivas. Dito em outros termos, os direitos humanos são sempre resultado de lutas sociais para afirmar e manter conquistas de setores excluídos do acesso à igualdade e à liberdade, consagradas no plano formal dos instrumentos legais.

Desta forma, re-conhecer evidências históricas que permitam identificar a construção de uma política progressista e emancipatória dos direitos humanos é um grande desafio no balanço desses sessenta e três anos. Sobretudo na sociedade brasileira, em que as contradições sociais são camufladas através de um poderoso arsenal ideológico que fragmenta a vida social, “distorce a verdade” e “oferece para consumo geral exatamente o oposto” (MÉSZÁROS, 2008, p. 130-131)⁵.

Democracia, universalização do acesso a uma vida digna e cidadania são condições fundamentais para a compreensão - e efetivação - dos direitos humanos sob uma perspectiva histórica, com vistas a fertilizar o solo para o alargamento da conquista de direitos.

Nessa direção, Coutinho (1995)⁶ considera a historicidade como a perspectiva de análise e princípio estruturante dos direitos humanos após a Declaração Universal de 1948. Para que o acesso aos bens socialmente produzidos e ao gozo das potencialidades de realização humana seja amplo, é preciso assegurar “a mais exitosa tentativa [...] de superar a alienação na esfera política” isto é, a democracia, ou a “presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social” (p. 145). Para o autor, democracia, soberania popular e cidadania são inseparáveis, portanto, dizem respeito ao conjunto dos cidadãos e cidadãs.

Com base neste princípio, Chauí⁷, na Conferência Magna do Congresso Iberoamericano de Educação em Direitos Humanos, realizada em 2006, apresentou importantes pistas ao entendimento dos direitos humanos, das quais destaco a combinação de três intervenientes: (1) a democracia como condição essencial à formação da cidadania; (2) a distância da sociedade brasileira da democracia social e (3) a concepção moderna dos direitos humanos.

Conquanto a democracia plena seja uma abstração na sociedade de classes⁸, a instituição de contrapoderes emanados da dinâmica social protagonizadas por sujeitos coletivos pode controlar o exercício arbitrário e particular do poder que pretende garantir a liberdade individual. Nesse sentido, a filósofa entende que “a democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo” (CHAUI, p. 3), e o sujeito coletivo que sente a exigência de forçar a ampliação do leque de direitos tem origem nas classes populares. Substantivamente, a sociedade democrática dinamiza a abertura do campo social para o novo, isto é, para o aparecimento de

⁵ MÉSZÁROS, István. A desigualdade social crescente, as classes sociais e as formas de organização social. In: MENEGAT, Marildo; BERING, Elaine R. e FONTES, Virgínia. *Dilemas da humanidade: diálogos entre civilizações*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

⁶ COUTINHO, Carlos Néilson. Notas sobre cidadania e modernidade. *Revista Praia Vermelha: estudos de política e teoria social*. v. 1, n. 1, 1995.

⁷ CHAUI, Marilena. Educação em Direitos Humanos: Memórias e Desafios no Contexto das Sociedades Democráticas. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chauui.pdf.

⁸ Cf. ALMEIDA, Suely Souza de. A política de direitos humanos no Brasil: paradoxos e dilemas para o serviço social. *Praia Vermelha: estudos de política e teoria social*. v. 1, n. 1, 2007; Rio de Janeiro, UFRJ; MÉSZÁROS, I. *Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação*. São Paulo: Ed. Ensaio, 1993. Cap. V; KONDER, L. A questão da cidadania na transição democrática. In: MANZINI-COVRE, M. L. (org.). *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986 e; COUTINHO, op. cit.

novos sujeitos capazes de vocalizar novas demandas.

A criação de novos direitos somados à existência de contra-poderes faz com que a sociedade democrática não cesse de trabalhar as suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis. (CHAUÍ, p.3)

A *democracia liberal* sublinha o interesse individual e engloba uma ética e estética inversa entre causa e efeito, porque operada pelo poder ideológico avassalador da classe dominante. Um exemplo básico bastante enraizado no cotidiano é a defesa intransigente da propriedade privada dos meios de produção, o eixo no qual a opressão é assentada, que tem a aparência de qualquer bem individual ou familiar. O interesse particular – concentrado pelos proprietários dos meios de produção – se expressa, por meio da inversão, como interesse geral de todos, quando, na verdade, quer apenas manter a concentração de riqueza.

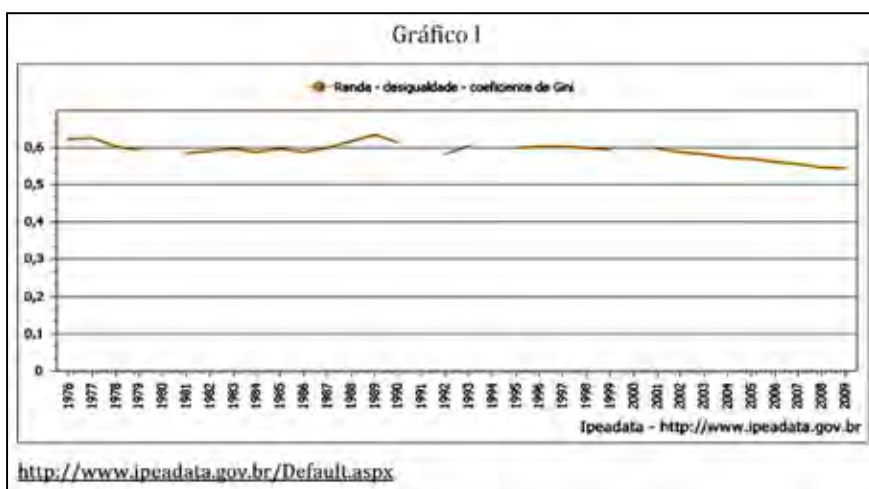
A *democracia social*, para Chauí, se constitui num “contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes” (Ibid.). A questão em jogo parece ser o investimento em práticas que exercitem a capacidade de construir consensos, o que envolve negociação, avanços e retrocessos. A sociedade brasileira tem baixa tradição na criação e manutenção de propostas coletivas, outra vez, em razão do poder ideológico que firma o individualismo – na essência, desmobilizador – em detrimento do social. As desigualdades sociais têm como eixo a concentração de renda dinamizada pelo individualismo e a visão liberal da democracia, não obstante poder criar condições para o alargamento do acesso aos direitos de grupos excluídos. O que parece ser paradoxal tem, na verdade, raiz na contradição entre a cidadania plena e a sociedade de classes. Votaremos a esse ponto adiante.

Nessa linha de raciocínio, a diagnose de Chauí é bastante atual.

[...] o maior problema da democracia numa sociedade de classes é manter a igualdade e a liberdade sob os efeitos da desigualdade real. Sendo que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece a classe dominante. (2006, p. 2).

Com efeito, o Brasil permanece com uma brutal desigualdade na distribuição de renda. O indicador de desigualdade de renda Gini⁹ apresenta uma curva descendente a partir de 2001, estando em 0,55, e os indicadores de desenvolvimento humano (IDH), com a taxa de 0,699, colocam o país na septuagésima terceira posição, ou seja, no grupo dos países com alto desenvolvimento. Associados, esses índices revelam melhoria na posição, mas também expõem vulnerabilidade.

⁹ Índice que mede o grau de desigualdade na distribuição da renda domiciliar per capita entre os indivíduos. Seu valor pode variar teoricamente desde 0, quando não há desigualdade (as rendas de todos os indivíduos têm o mesmo valor), até 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula). Série calculada a partir das respostas à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>. Acesso em: 9 out. 2011.



¹⁰ Disponível em: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_PT_Chapter5_reprint.pdf.

O Relatório de Desenvolvimento Humano de 2010¹⁰ (HDR, 2010), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ajustou estes indicadores aos índices de desigualdade, desigualdade de gênero e pobreza multidimensional. Desse modo, o IDH, associado às desigualdades, ou o IDHAD, “capta as perdas no desenvolvimento humano devidas às desigualdades na saúde, na educação e no rendimento” (p. 90); o índice de desigualdade de gênero, ou IDG, “revela disparidades de gênero na saúde reprodutiva, na capacitação e na participação no mercado de trabalho” (p. 90) e o índice de pobreza multidimensional, ou IPM, “identifica as privações sobrepostas que as famílias sofrem na saúde, na educação e nos padrões de vida” (p. 90). Com base nessa metodologia, os índices auspiciosos revelam o seguinte quadro:

**Quadro demonstrativo
Brasil 2010
IDH/IDHAD/IDG/IPM x Posição**

ÍNDICE	VALOR	POSIÇÃO
IDH	0,699	73
IDHAD	0,509	88
IDG	0,631	80
IPM	0,039	SI

Tabela própria. Dados extraídos do HDR 2010.
Fonte: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010

A variação da posição do Brasil face aos demais países de desenvolvimento mais elevado se verifica na associação às desigualdades, quando

o Brasil cai quinze posições e se iguala aos países de desenvolvimento humano médio, sendo que o índice propriamente dito (0,509) fica entre a Índia (0,519) e o Timor Leste (0,502) (Relatório 2010, p. 161-162).

O índice de pobreza multidimensional, que identifica *as privações das famílias* com base nos indicadores de 2000 a 2008, extraídos por meio de pesquisas demográficas de saúde e indicadores múltiplos do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e da OMS (Organização Mundial de Saúde) revela que 13,1% da população, no período, foram vulneráveis à pobreza multidimensional, sendo 21,5% no limiar de pobreza nacional (p. 169). Em 2008, 3% da população brasileira não tiveram acesso a serviços melhorados de água, e 20% não tiveram saneamento. Em 2004, houve duzentos e sessenta e nove brasileiros mortos por poluição do ar interior e exterior e da água (p.177), elementos que, associados à segurança humana, expõem enormes limites à superação das carências observadas. Com efeito, se é verdade que *a prevalência de subnutrição* decaiu entre biênios de 1990 e 2004, a *intensidade da privação de alimento* para os dois biênios é de 13% e 12%, sucessivamente (p. 181), o que, para um crescimento populacional de, aproximadamente, 33 milhões de pessoas¹¹, reforça a tese da avassaladora concentração de riqueza no Brasil.

Hobsbawm¹² já assinalava, no início dos anos 90, a concentração de riqueza ao “falar no candidato a campeão mundial de desigualdade econômica, o Brasil [...] monumento de injustiça social” (p. 397). Infelizmente essa máxima ainda é atual, não obstante os indicadores de diminuição da pobreza e elevado IDH. Adicionalmente, a violência comparece como outro importante interveniente, em que pese sua compreensão estar organicamente vinculada ao contexto rapidamente tracejado pelos indicadores de desenvolvimento.

Os relatórios nacionais e internacionais sobre os Direitos Humanos no Brasil colocam em evidência que a violência é uma particularidade da sociedade brasileira. De acordo com Almeida¹³, a violência está na base da construção da agenda de direitos humanos no Brasil: “inicialmente o terrorismo de Estado, [...] nos dias atuais a violência institucionalizada [...]” (p. 42).

Para Chauí, a sociedade brasileira não tolera a manifestação das contradições porque leva as desigualdades sociais ao limite e não pode aceitá-las de volta, como as democracias liberais preveem, por meio de conciliações mediadas na/pela ordem legal. Conflitos e contradições são considerados perigosos, momentos de crise e desordem, e aos mesmos se oferece uma resposta da repressão policial e militar para as camadas populares.

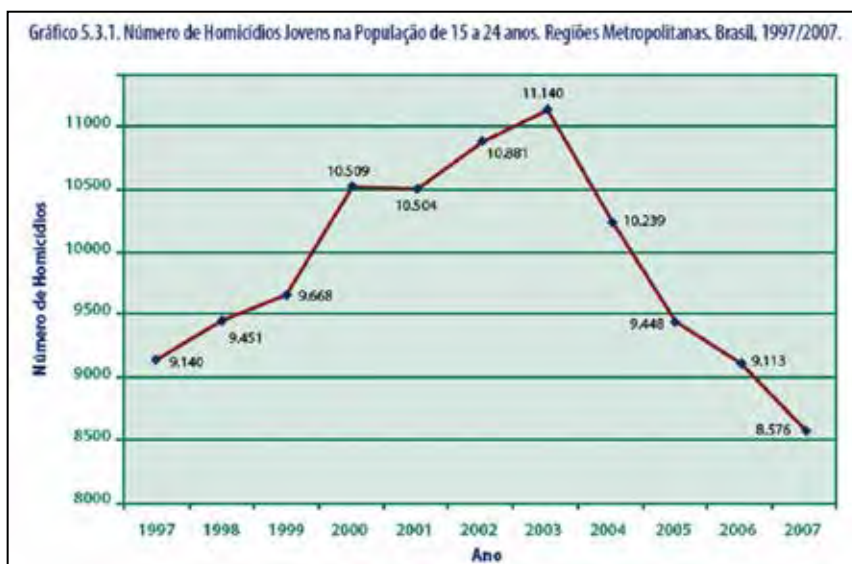
A resposta repressiva de preservação da lei e da ordem contribui para o extermínio de jovens, de acordo com estudo de Waiselfisz¹⁴. Apesar da queda dos homicídios entre esta população, verificada a partir de 2003, explicada pelo declínio dos índices da região metropolitana de São Paulo, uma queda de 66,7%, e pela campanha do desarmamento (p.76), os homicídios juvenis são de alta incidência, se contrastados com as taxas para a população não jovem.

¹¹ Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1272.

¹² HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX :1914-1991*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

¹³ ALMEIDA, Suely Souza de. *Violência e Direitos Humanos no Brasil*. Revista Praia Vermelha: estudos de política e teoria social, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 40-68, 2004.

¹⁴ WASELFSZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2010*. Disponível em: <http://www.sangari.com/mapadaviolencia>.



Fonte: WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2010: anatomia dos homicídios no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2010.

Ora, os níveis atingidos nas regiões metropolitanas, nas capitais, no interior e no Brasil podem revelar uma tendência dominante na condução das políticas de segurança nacional e estaduais que vitimizam a população jovem, pobre e negra:

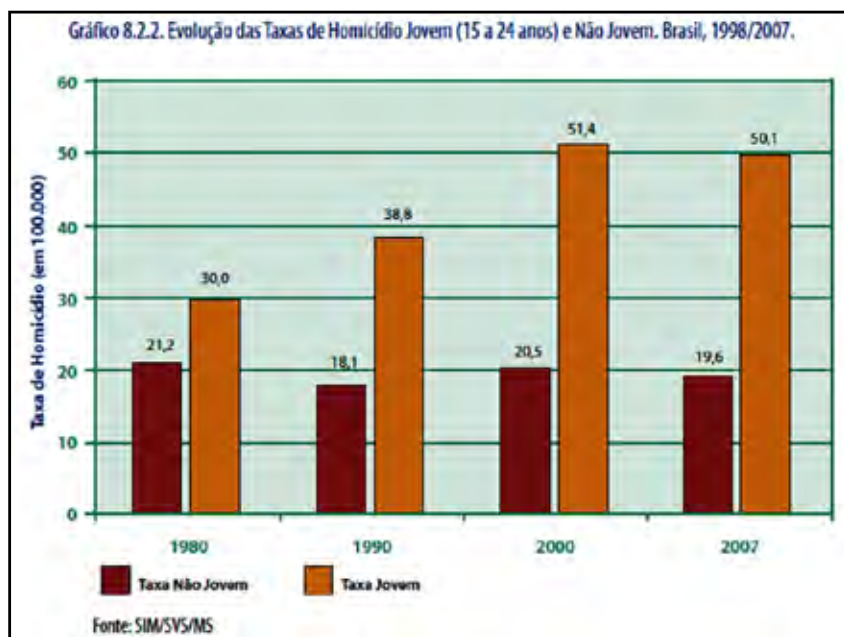
- o número de vítimas brancas caiu de 18.852 para 14.308, o que representa uma queda significativa, da ordem de 24,1%;
- entre os negros, o número de vítimas de homicídio aumentou de 26.915 para 30.193, o que equivale a um crescimento de 12,2%. Com isso, a brecha preexistente cresceu, no quinquênio [2002-2007], 36,3%. (WAISELFISZ, 2010, p. 115)

Com relação aos homicídios por áreas/regiões, a movimentação das curvas representadas no gráfico a seguir (8.2.2) revela uma dinâmica semelhante, conquanto varie a incidência: 36,6% dos homicídios ocorrem nas regiões metropolitanas e capitais, enquanto 18,5% acontecem no interior.

O estudo de Waiszelsz (2010, p. 132) também revela que “[...] as taxas juvenis mais que duplicam as taxas da população não jovem. [...] e a tendência nos Índices de Vitimização foi de crescimento [...] (ver gráfico 8.2.2, na página seguinte).

A vitimização juvenil não é, portanto, aleatória. A não accidentalidade das mortes violentas da população jovem, negra e pobre requer respostas efetivas no campo das políticas públicas em direitos humanos.

O Brasil ocupa a “incômoda sexta posição” (WAISELFISZ, 2010, p. 88) no ordenamento de noventa e um países relativamente à taxa de homicídio na população de 15 a 24 anos no período compreendido entre 2003 e 2007. Na frente do Brasil (50,9), Ilhas Virgens (86,2), Colômbia



(73,4), Venezuela (66,8) e Guatemala (60,6), “[...] países com evidentes problemas com suas gangues juvenis, [...] ou países de longa história de guerrilhas e narcotráfico”(p. 88). Os indicadores sobre mortes por armas de fogo no mundo também são assustadores para o caso brasileiro. Para o período de 1997 a 2007, isto é, onze anos, houve 512.216 mortes em conflito armado no Brasil, indicador superado pelas mortes na guerra civil de Angola (550.000), conquanto esse conflito tenha durado vinte e sete anos. Na guerra civil da Guatemala, que durou vinte e quatro anos, houve 400.000 mortes e, na independência de Timor Leste, guerra de vinte e seis anos, aconteceram 100.000 mortes (p. 145).

As comparações internacionais servem ao entendimento do campo contraditório no qual a defesa dos direitos humanos deve firmar avanços, nos termos da clássica formulação de Bobbio (1992, p. 24)¹⁵. Esses dados e a posição do Brasil no ordenamento face aos países de alto índice de violência devem refutar a tese da universalidade da violência juvenil. Waiszelsz faz uma brilhante análise a respeito:

[...] o aumento da violência homicida no país foi causado, em realidade, pelo crescimento descontrolado dos homicídios entre jovens [...] a exclusiva participação juvenil no drama do crescimento da violência letal no país. Assim, pode-se afirmar que a história recente de sua violência homicida é a história do desenvolvimento de sua questão juvenil e que uma não terá solução sem a outra. (2010, p. 146)

¹⁵ “[...] o problema fundamental em relação ao direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político.” (BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992)

Os indicadores de desenvolvimento humano relativos às liberdades política e civil perfilam o Brasil na condição de país democrático, apesar

do elevado índice de violação dos direitos humanos (Relatório do Desenvolvimento Humano, PNUD, 2010, p. 173). Os índices relativos à segurança humana revelam preciosas informações ao entendimento dos níveis de violência, no quesito limitações à liberdade do medo (p.180-183).

O volume de transferência de armas internacionais, com propósito militar, destinadas às forças armadas, paramilitares ou agências de serviço secreto de outros países revela um bom negócio para os países ricos, de desenvolvimento humano muito elevado. No que concerne a dois países de desenvolvimento elevado, Brasil e Venezuela, a ênfase é na importação, conquanto também possa ser um bom negócio. Em que pese não existir relação direta entre o fato de uns países serem grandes exportadores e outros importadores em face da posição do IDH, são elementos importantes para se entender vigorosas limitações para a superação do quadro de desigualdade e pobreza.

País	Posição IDH	Transferência de armas	
		Exportações	Importações
EUA	4	6,093	808
França	14	1,831	7
Reino Unido	26	1,027	506
Federação Russa	65	6,026	-
Brasil	73	72	212
Venezuela	75	3	764

Tabela própria. Dados extraídos do HDR 2010.
Fonte: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010

Com base nos dados da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), o Relatório revela uma face ocultada pelo desempenho nos indicadores de desenvolvimento. No caso do Brasil, o segundo biênio apresenta alteração no quadro da fome, o que pode ser um resultado das políticas de transferência de renda adotadas. Contudo, o fato de ser menor que cinco a prevalência de subnutrição, associado à inexistência da privação de alimentos dos países com IDH elevado, quais sejam: EUA, França e Reino Unido. No caso da Federação Russa há privação de alimento, o que torna claro o investimento na cidadania dos compatriotas [ver o Quadro Demonstrativo IDH e Fome, na página seguinte].

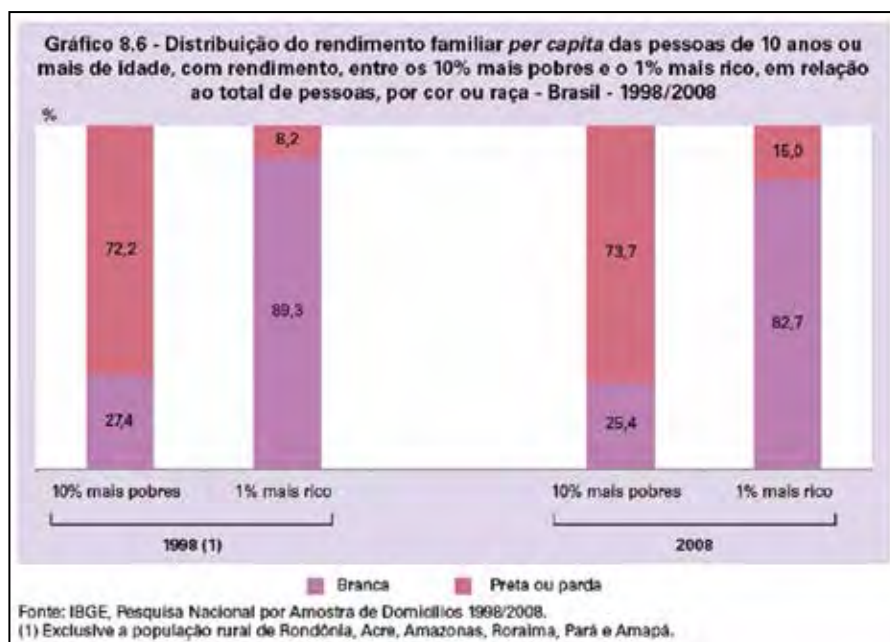
Se as comparações internacionais nos auxiliam a pensar sobre as mediações presentes no entendimento do caso brasileiro, as desigualdades sociais do país são potencializadas pela concentração de renda associada a cor ou raça, para usar designação do IBGE. O rendimento familiar per

**Quadro Demonstrativo
IDH e Fome**

País	Posição IDH	Prevalência de subnutrição		Intensidade de privação de alimento	
		1990/1992	2004/2006	1990/1992	2004/2006
EUA	4	<5	<5	-	-
França	14	<5	<5	-	-
Reino Unido	26	<5	<5	-	-
Federação Russa	65	<5	<5	8	11
Brasil	73	10	6	13	12
Venezuela	75	10	12	10	10

Tabela própria. Dados extraídos do HDR 2010.
Fonte: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010

capita dos 10% mais pobres é da cor preta ou parda. Em 1988, foi 72,2 dos casos e, vinte anos depois, 73,7. Se no interstício houve melhora nos indicadores para a população preta ou parda, no que diz respeito ao 1% mais rico, de 8,2 para 15,0, fato é que a concentração de renda tem neste interveniente importante determinação.



Um terceiro interveniente fundamental destacado no relatório do PNUD diz respeito ao índice de desigualdade de gênero, que mensura:

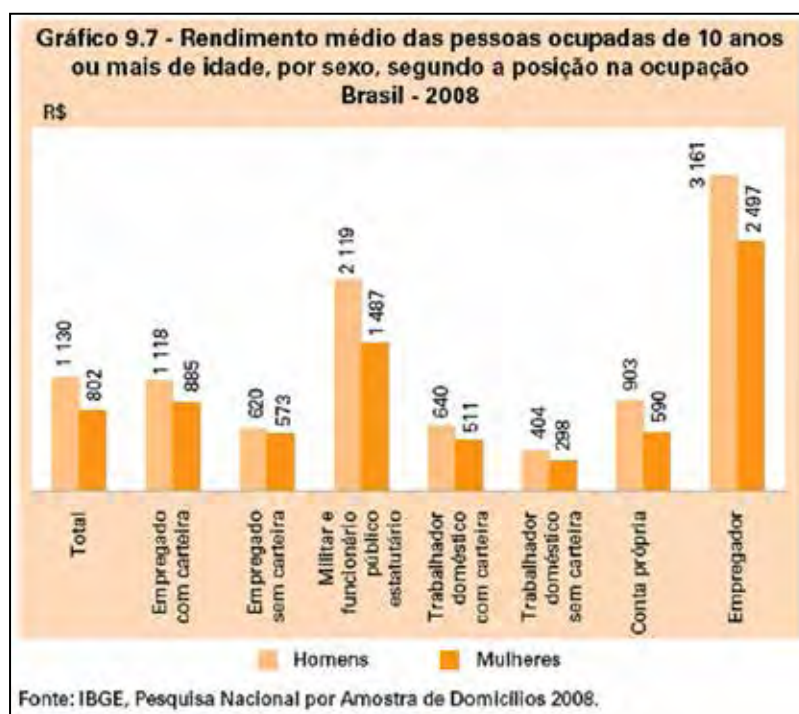
a desvantagem das mulheres em três dimensões – capacitação, atividade econômica e saúde reprodutiva – [...] mostra a perda no desenvolvimento humano resultante da desigualdade entre as realizações femininas e masculinas nessas dimensões [...] va-

ria de 0, que indica [...] igualdade, e 1, que indica que mulheres sofrem uma desigualdade tão grande quanto possível em todas as dimensões medidas. (Relatório de Desenvolvimento Humano 2010, p. 228).

A posição do Brasil passa de setenta e três para oitenta, ainda no bloco dos países de IDH elevado, todavia com indicadores relativos à saúde que explicitam paradoxos. A taxa de mortalidade materna¹⁶ é de 110, o que, conjugado à taxa de fertilidade na adolescência, de 75,6,¹⁷ desloca a posição para limiares de países com IDH médio ou baixo. O distintivo face aos países com esses índices na dimensão da saúde diz respeito à cobertura do pré-natal, 98% da população feminina, e ao parto assistido por pessoal especializado, 97%, não obstante a taxa de mortalidade materna (HDR, p.165).

Na dimensão relativa ao conhecimento, são concertados dois indicadores que resultam no índice de educação: a média de anos de escolaridade e anos de escolaridade esperados. O relatório apresenta para população com pelo menos educação secundária (% com 25 anos ou mais) em 2010: mulheres 48,8 % e homens 46,3%, não obstante a disparidade com a taxa de participação na força laboral, de 64,0% e 85,2%, sucessivamente, para mulheres e homens, isto é, embora as mulheres tenham um percentual maior na educação secundária, na ordem de 2,5%, sua participação na condição de força laboral é 21,2% aquém dos homens (HDR, p. 165), tendência também verificada pela Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios 2008.

Além da disparidade de inserção de mulheres e homens na ocupação,



a remuneração é menor para as mulheres para a mesma posição na ocupação, conforme dados da PNAD/IBGE 2008.

A discrepância entre o rendimento de homens e mulheres varia favoravelmente para aqueles. No entanto, a mesma diminui quando a ocupação é precária – ocupações de empregado sem carteira, trabalhador doméstico sem carteira ou mesmo trabalhador doméstico com carteira – e aumenta nas posições de militar e funcionário público estatutário e empregador. Deste modo, a desigualdade de rendimento verificada adquire variação na posição da ocupação, isto é, a associação das relações de classe e gênero acentua a hierarquia entre homens e mulheres na sociedade brasileira.

Ademais da disparidade salarial, o trabalho doméstico comparece como interveniente de peso no IDG. Estudiosas da área das relações de gênero e trabalho vêm argumentando, há décadas, que o trabalho não remunerado é majoritariamente feminino. De acordo com os dados da PNAD, no Brasil a média de horas semanais gastas pelas mulheres com afazeres domésticos é de 20,9 horas, contra 9,2 horas gastas pelos homens. A ampla conceituação de afazeres domésticos¹⁸ e os índices encontrados servem para ratificar a tese de que o trabalho doméstico é trabalho não remunerado e não mais inatividade econômica (BRUSCHINI, 2007, p. 21). A definição abrangente do trabalho doméstico, examinada por esta autora, coloca em evidência a extensão da jornada de trabalho das mulheres.

	Tempo de trabalho			
	Atividades remuneradas		Atividades não remuneradas	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Países industrializados	66%	34%	34%	66%
Países em desenvolvimento	76%	24%	24%	76%

Tabela própria.
Fonte: pesquisa em 31 países industrializados e não industrializados, Bruschini (2007:31).

¹⁸ “Trabalho doméstico é categoria ampla e engloba ‘um leque extremamente heterogêneo de tarefas, sejam elas manuais, como limpar a casa, lavar [...]; sejam não manuais como cuidar dos filhos, dos idosos e dos doentes, administrar a casa e o cotidiano doméstico e familiar.” (BRUSCHINI, Cristina. Trabalho Doméstico: inatividade econômica ou trabalho não remunerado. In: ARAUJO, C.; PIKANÇO, F.; SCALON, C. (Org.). *Novas conciliações antigas tensões? Gênero, família e trabalho em perspectiva comparada*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2007, p. 22).

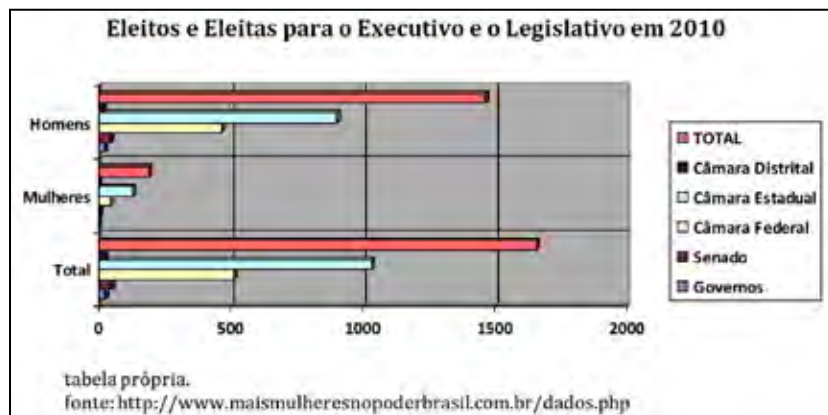
Deste quadro se depreende que: 1) o tempo gasto com atividades remuneradas nos países industrializados e em desenvolvimento é superior para os homens. No caso dos países em desenvolvimento o comparecimento das mulheres em atividades remuneradas é um quarto dos homens; 2) no que concerne às atividades não remuneradas, verifica-se o inverso: as mulheres têm inserção maciça nas atividades não remuneradas.

Com efeito, o progresso das mulheres nos lugares de poder do Estado Democrático tem um quadro alvissareiro, conquanto paradoxal. A distribuição de mulheres e homens, nos noventa e três cargos de Tribunais Superiores Brasileiros – sucessivamente 15,73% e 84,27% –, oferece um percentual similar ao encontrado nas eleições de 2010 das Assembleias Legislativas – 12,97% e 87,06% – e no Senado, Câmaras Federal e Estaduais – 11,6% e 88,39%. Todavia, a desvantagem das mulheres, largamen-

te identificada e compilada, é recorrente e precisa ser associada ao entendimento das *relações sociais de sexo*, (re)produzidas por meio de práticas sociais efetivas. Desta sorte, o conceito descritivo e o analítico devem servir à identificação do tratamento contraditório das condições masculina e feminina¹⁹, ao invés de se reatualizar a guerra dos gêneros.

Com efeito, os dados do Tribunal Superior Eleitoral sobre as eleições de 2010, desagregados por sexo, revelam que a desvantagem das cento e noventa e duas mulheres eleitas em face dos mil quatrocentos e sessenta e dois homens eleitos é da ordem de 7,61 vezes.

¹⁹ “Trata-se de provar que as separações entre homens e mulheres não são redutíveis a mais ou menos exploração ou a uma divisão desigual, mas que se trata de um tratamento contraditório segundo o sexo”. (KERGOAT, Daniele. *Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho*. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (Org.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996)



Os direitos humanos, a democracia e a cidadania estão limitados pelos fenômenos sociais originados na desigualdade real. Este é o enorme desafio dos direitos humanos: conciliar a capacidade de ampliar direitos numa sociedade cindida pelas desigualdades sociais, sobretudo nas expressões de classe, de gênero e étnico-racial, pela concentração de renda e pelo poder ideológico avassalador das classes dominantes, que oferece a idéia da democracia liberal, com base na capacidade e potencialidade do indivíduo, renovando o interesse particular de classe. Os direitos de primeira geração são individuais, diferentemente dos direitos das demais gerações, que incidem numa coletividade e são programáticos, o que resulta em importante inflexão nas lutas sociais. Inicialmente as lutas sociais eram contra o Estado, posteriormente a contenda se estabeleceu por dentro, ampliando a capacidade de avançar nos direitos coletivos, para todos e todas, sem a supressão da cidadania civil e política.

De fato, conforme observou Chauí, “a sociedade brasileira está polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes, bloqueando a instituição e a consolidação da democracia” (2006, p. 7). É preciso romper com a dominação ideológica do grupo dominante e diferenciar direitos – no plural, de abrangência geral, isto é, válidos para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, e universal, ou seja, reconhecidos por todos, dos privilégios e carências, cujo elemento constituinte é o interesse particular.

Nesta direção, Chauí afirma que a formação para a cidadania é uma

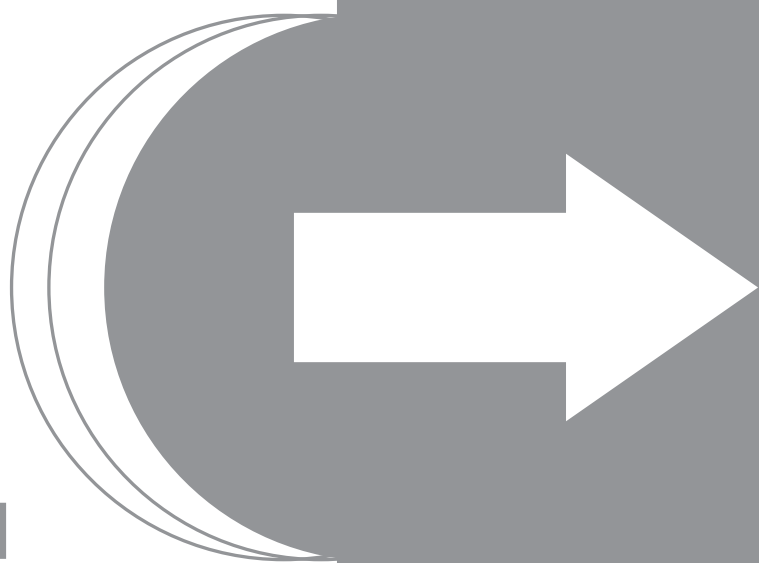
ação civilizatória contra a violência social, econômica, política e cultural porque compreende o que são os direitos e age como criadora de direitos.

A luta popular pela afirmação de direitos e a criação de novos direitos pela ampliação da cidadania se chocam com a lógica do capital. Dito de outro modo, a cidadania plena é incompatível com a existência de uma sociedade de classes, porque fundada na propriedade privada dos meios de produção. Outro importante elemento a ser destacado refere-se à progressividade dos direitos humanos, o que significa que, apesar dos sessenta e três anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a ordem estabelecida tenta frear a efetivação dos direitos declarados.

Nos termos de Chauí (2006, p. 13), “as declarações de direitos afirmam mais do que a ordem estabelecida permite e afirmam menos do que os direitos exigem e essa discrepância abre uma brecha para pensarmos a dimensão democrática dos direitos”.

Dois grandes inferências finais para dinamizar perspectivas futuras: 1) as políticas sociais instrumentalizadoras²⁰ de direitos sociais, isto é, o resultado de conquistas de lutas sociais. É preciso restaurar esse sentido de política de direitos já que na contracorrente *das poderosas máquinas de intimidação social*, nos termos de Chauí; 2) a defesa dos direitos humanos declarados e daqueles que estão por vir implica a identificação-enfrentamento-superação das contradições sociais. E esse é um imenso desafio a ser coletivamente efetivado.

²⁰ Nos termos da formulação de Coutinho (1995).



artigos

Adolescentes infratores no Rio de Janeiro: violência e violação de direitos fundamentais

*Juvenile offenders in Rio de Janeiro: violence
and violation of fundamental rights*

*Los menores delincuentes en Río de Janeiro: la violencia
y la violación de los derechos fundamentales*

Joana Domingues Vargas

Doutora em Sociologia - IUPERJ e pós-Doutora
pela University of Texas at Austin.

Professora Adjunta do NEPP-DH e pesquisadora do NECVU-UFRJ.

Professora colaboradora do Programa de
Pós-Graduação em Sociologia - UFMG.

Foi Professora visitante na Université de
Sciences et Technologies - Lille I - França

Resumo

O Brasil ratificou a Convenção da ONU de 1989, que dispõe sobre os direitos da criança, adotou os seus princípios na Constituição de 1988 e promulgou uma nova legislação relativa à infância - o Estatuto da Criança e do Adolescente. Apesar disto, os direitos da criança e, especialmente, os direitos dos adolescentes negros, pobres, infratores ou supostamente infratores vêm sendo sistematicamente violados. O artigo sustenta que há uma linha de continuidade entre as práticas de extermínio de crianças e adolescentes negros e pobres do passado e as práticas do estado de exceção contra essa população nas favelas e conjuntos habitacionais do Rio de Janeiro hoje - parte da política pública de segurança -, visando preparar a cidade para os promissores eventos internacionais que irá sediar.

Palavras-chave:

Direitos Humanos; jovens em conflito com a lei; Estatuto da Criança e do Adolescente.

Abstract

Brazil ratified the UN Convention of 1989, which provides for children's rights, adopted its principles in the Constitution of 1988 and enacted The Child and Adolescent Statute in 1990. Despite this, children's rights and especially the rights of black and poor juvenile offenders or alleged offenders have been systematically violated. This article argues there is a line of continuity between the practices of extermination of black and poor youngsters of the past and the current state of exception against this population in the slums and in low income housing complexes of Rio de Janeiro, which is a part of security public policy to prepare the city of Rio de Janeiro for international events that it will host.

Keywords:

Human Rights; juvenile delinquency; Child and Adolescent Statute.

Resumen

Brasil ratificó la Convención de la ONU de 1989, que establece los derechos del niño, adoptó sus principios en la Constitución de 1988 y promulgó el Estatuto del Niño y del Adolescente en 1990. A pesar de esto, los derechos de los niños y especialmente los derechos de los menores delincuentes, negro, pobre o los presuntos delincuentes han sido sistemáticamente violados. En este artículo se argumenta que hay una línea de continuidad entre las prácticas de exterminio de los jóvenes pobres y negros del pasado y el actual estado de excepción en contra de esta población en los barrios pobres y los complejos de vivienda de bajos ingresos en Río de Janeiro, que es parte de una política de seguridad pública para preparar a la ciudad para los eventos internacionales que organizará.

Palabras clave:

Derechos Humanos; jóvenes en conflicto con la ley; Estatuto del Niño y del Adolescente.

Os direitos da criança (assim considerada por ser menor de dezoito anos) foram inscritos pela primeira vez como específicos a essa população pela Convenção da Nações Unidas, datada de 1989. Tais direitos remetem-se a quatro aspectos principais da vida da criança e do adolescente: o direito à vida e o de ter as suas necessidades básicas atendidas (moradia, alimentação, saúde); o direito ao desenvolvimento, permitindo-lhes o aproveitamento de suas potencialidades (educação, esporte, cultura, informação); o direito à proteção (contra maus tratos, violência, arbitrariedade, exploração, abuso, negligência) e o direito à participação (associação e expressão). A Convenção prevê ainda que esses direitos devem ser garantidos a todos sem nenhum tipo de discriminação por sexo, cor da pele ou etnia, origem social, condição física, língua ou opinião política.

Apesar do Brasil ter ratificado a Convenção da ONU, de 1989, adotado os seus princípios na Constituição, de 1988, e promulgado, em 1990, uma nova legislação relativa à infância - o Estatuto da Criança e do Adolescente -, os direitos da criança e, especialmente, os direitos dos adolescentes pardos e pretos, pobres, infratores ou supostamente infratores vêm sendo sistematicamente violados.

Nos últimos trinta anos, o país tem convivido com altíssimas taxas de homicídios. A maioria desses crimes envolve jovens e adolescentes, pretos ou pardos, moradores de favelas, vilas ou periferias, vítimas de autores de mesmo perfil. O número total de assassinatos, desde 1979, ano em que o Ministério da Saúde passou a contabilizá-los, até 2009, quando o registro completou trinta anos, alcançou a cifra impressionante de um milhão. Talvez porque esses jovens habitem os espaços do não direito, ainda muito pouco tem sido feito para interromper ou prevenir tal tragédia.

Não se trata apenas da indiferença frente à violação do direito à vida, o mais fundamental de todos os direitos, mas também da atitude de conivência frente a certas práticas punitivas. Refiro-me às práticas de extermínio de “pivetes” e “meninos de rua”, ocorridas em meados da década de 1980 e no início da década de 1990, e de execução de jovens “traficantes” que, sob o véu dos autos de resistência, são levadas a cabo hoje pelas forças do Estado, em particular no Rio de Janeiro. Somente nesse Estado da Federação, entre os anos de 2002 e 2010, computam-se 10.627 suspeitos mortos pela polícia.

- Como e por que, apesar da postura do Brasil frente ao direito internacional e da volta do país à democracia, ainda prevalecem e mesmo intensificam-se, nas capitais brasileiras e no Rio de Janeiro em particular,

severas práticas punitivas em relação a crianças e adolescentes das camadas populares, especialmente se infratoras?

- Qual a relação entre o aumento da prática de extermínio de crianças e adolescentes nos anos de 1980 e o crescimento e fortalecimento de um mercado da segurança privada ilegal?
- Há uma linha de continuidade entre essas práticas e a “licença para matar” das políticas de segurança pública da atualidade?
- Há continuidade sequencial entre as práticas infracionais dos meninos e meninas de rua e dos pivetes dos anos 70 e 80 com as práticas dos adolescentes que entraram para o tráfico nos anos 80 e 90?
- Quais são os efeitos da criminalização do comportamento dessa população e da transformação de seus integrantes em seres menos que humanos?

Essas são algumas questões sobre as quais pretendo refletir neste texto em busca de entendimento para o estado atual de coisas no que tange os adolescentes e jovens infratores no Rio de Janeiro.

Práticas punitivas extralegais

Sabe-se que formas extra-legais de resolução de conflitos sempre estiveram presentes no Brasil e persistem mesmo depois de iniciada a redemocratização do país. A permanência de tais práticas é decorrente do processo incompleto do monopólio do uso legítimo da violência pelo Estado.

No Rio de Janeiro, dados do Sistema de Justiça Criminal demonstram a incapacidade histórica desse sistema de identificar, processar e punir minimamente crimes e criminosos homicidas (COELHO, 1986, 1988; SOARES et al., 1996; CANO; DUARTE, 2010; MISSE; VARGAS, 2009; RIBEIRO, 2009). Estudo recente, tomando por base o ano de 2005, por exemplo, verificou que o total de homicídios elucidados na capital do estado do Rio de Janeiro não chega a 11%, podendo variar no máximo até 15% das ocorrências até quatro anos depois (MISSE, 2010a). Esses números correspondem a antigas percepções generalizadas sobre a inoperância do estado no controle do crime, em particular daquelas advindas das camadas populares, moradoras de favelas e conjuntos habitacionais, justamente as que mais sofrem com o problema. Estudos têm mostrado que o não provimento da justiça estatal leva ao aumento e agravamento das formas extrajudiciais de resolução de conflitos, dentre elas a que elimina uma das partes com a morte (BENEVIDES; FISCHER, 1983; PINHEIRO et al., 1999; SINHORETTO, 2001).

Uma dessas formas, que se mostrou determinante para a acumulação social da violência no Brasil¹, é aquela praticada por grupos de extermínio. Denominados “esquadrões da morte”, esses grupos foram formados, ainda nos anos 50, na cidade do Rio de Janeiro, por policiais civis gratificados para caçar e eliminar bandidos, isto é, assaltantes e ladrões considerados irrecuperáveis. No final dos anos 60, a mentalidade criada em torno da eliminação do bandido, somada à ideia do pobre e negro como ladrão potencial difundiu-se. Policiais, ex-policiais, militares reformados, vigi-

¹ Misse (1999, 2006) identifica nos anos de 1950 uma inflexão na dimensão da violência perpetrada pelo banditismo urbano e pela repressão violenta da polícia e de ex-policiais a este. Para o autor, essas formas do passado encontram-se em continuidade, de forma cumulativa, com as diferentes formas de violência mais recentes.

² As chamadas “milícias”, grupos de policiais militares, ex-policiais e bombeiros que oferecem proteção a pequenas favelas e conjuntos habitacionais, especialmente na região oeste do Rio de Janeiro, em troca do pagamento de uma taxa, não são, assim, fenômenos recentes.

lantes e até pequenos comerciantes passaram a atuar sob as denominações de “esquadrão da morte”, “polícia mineira” e “mão branca”, especialmente na região da Baixada Fluminense transformada, no final dos anos 70, em um grande cemitério com a desova de cadáveres². A partir de 1980, esses grupos disseminam-se sob o patrocínio de segmentos do comércio e sob a proteção de importantes entidades: delegados, funcionários da justiça, promotores, juízes, políticos, empresários. As representações que prevalecem atribuem-lhes a responsabilidade pela restauração da ordem, limpeza da área e proteção da população. Na prática, entretanto, estes grupos agem, efetivamente, como profissionais que comerciam a morte, movidos pelo lucro ou por ganhos imateriais, como o de contar com a estima e consideração da população (MISSE, 1982, 1999; ALVES, 1998; SOUZA, 1997).

A década de 1980, auge da atuação desses grupos, é chamada pelos economistas de “década perdida” em razão da estagnação econômica, inflação, desemprego e aumento dos índices de desigualdades e pobreza. Nela verificam-se mudanças nos padrões da criminalidade - agora mais organizada -, o crescimento do crime violento, bem como o aumento do sentimento de insegurança da população (COELHO, 1988; ADORNO, 2002). Na cidade do Rio de Janeiro, observa-se, em relação às infrações cometidas por menores de idade, o aumento dos roubos, de tal maneira que estes passam a ultrapassar os furtos registrados (Gráfico 1). É também o momento em que ocorre um *turning point* no mercado de drogas com a entrada da cocaína. Organizado em territórios de favelas com base na estrutura do comércio de maconha e sob a liderança de organizações criadas pelos presidiários para defender seus direitos, esse mercado irá expandir-se associado a um grande volume de violência e mortes (MISSE, 1999).



O extermínio de crianças e adolescentes

É nesse contexto de crise econômica e de intensificação da violência que se disseminam as mortes por extermínio de adultos considerados bandidos e de crianças e adolescentes infratores denominados “pivetes” - ambos tipos sociais associados ao crime naquele momento³. Propagam-se também a presença e assassinatos de menores de idade que moram, trabalham ou realizam pequenos furtos nas ruas. A difusão dessas práticas contará com a conivência de amplos setores da sociedade, amedrontados com a evolução e agravamento dos crimes violentos⁴.

Na região metropolitana do Rio de Janeiro e em outras capitais brasileiras, notadamente em Recife, assiste-se aos movimentos sociais de defesa da infância, particularmente a Igreja Católica e ONGs, denunciarem a ação de matadores profissionais perpetrada contra crianças e adolescentes, visando à eliminação dos pivetes (também sujeitos a linchamento) e dos meninos e meninas de rua (ALVIM, 1992; IBASE et al., 1991; DIMENSTEIN, 1990). Esforços foram empreendidos por esses movimentos para coletar e reunir dados sobre a morte por extermínio de crianças e adolescentes. Mas esse registro, por natureza, é muito impreciso, dada a existência de cemitérios clandestinos. A estimativa feita para 1989, apontado como o ano de maior incidência desta prática, foi a de uma média de mais de um assassinato por dia, ao longo de todo o ano em foco (DIMENSTEIN, 1990)⁵.

Um problema adicional e nem sempre considerado nos estudos e dossiês realizados à época é a dificuldade de distinguir essas mortes dos assassinatos decorrentes de disputas relacionadas ao tráfico de drogas e das resultantes dos supostos confrontos com a polícia. Ambas as mortes passaram a atingir, cada vez mais, adolescentes e jovens, pretos e pardos (negros), especialmente na faixa de 15 a 24 anos. De fato, o crescimento das mortes por homicídios na faixa mais jovem inicia-se a partir de 1983, acentua-se em 1987, alcançando, a partir de 1989, um patamar que irá se manter com algumas variações até 2007 (Gráfico 1). É possível supor que os homicídios por extermínio tenham contribuído fortemente para esta triste estatística até o princípio da década de 90, quando tem início a juvenilização crescente do perfil social dos traficantes nas favelas e conjuntos habitacionais do Rio de Janeiro (DOWDNEY, 2003).

No extermínio de crianças e adolescentes, a intenção de “fazer justiça com as próprias mãos” seria concretizada por antecipação, com a morte e eliminação dos futuros bandidos ou pivetes. Entretanto, para além dessa representação presente nos relatos justificadores das mortes, é preciso lembrar que, naquele momento, o mercado de oferta de segurança privada despontava como um empreendimento bastante lucrativo, tendo em vista a forte demanda de proteção de comerciantes, vítimas de furtos e, cada vez mais, de roubos cometidos por aquela população. Para policiais corruptos envolvidos tratava-se, certamente, de um mercado muito mais compensador do que aquele resultante dos achaques aos “menores” com objetivo de forçá-los a dividir o produto do furto por eles realizados (FERREIRA, 1979).

³ Tipos sociais são estereótipos que demarcam uma seleção social do crime. Não foi a polícia que os inventou, mas a sociedade (MISSE, 1999). A denominação “pivete” aparece ainda no início do século XX (VIANNA, 1999).

⁴ Denúncia feita pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) nos jornais da época registra a participação de juizes e funcionários da justiça no extermínio em Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense.

⁵ A Secretaria de Segurança Pública do Rio de Janeiro que, em um primeiro momento, contestara as cifras apresentadas pelo MNMNR levantadas pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) (IBASE/MNMNR/NEV-USP, 1991), posteriormente reconheceu que o número oficial das mortes era ainda maior do que o apontado nesse estudo.

Tal inversão de papéis, em que agentes da polícia violam as estruturas legais e morais tornando-se eles mesmos criminosos, intensifica-se no período, com as possibilidades de extorsão oferecidas pelo mercado da droga e, em larga medida, por esse tipo de comportamento permanecer impune. Constituiu-se, assim, a principal experiência e representação que crianças, jovens e adultos pobres, moradores de favelas e conjuntos habitacionais, passam a ter da instituição policial (ZALUAR, 1984). Mais recentemente, não por acaso, mas em decorrência da ação de policiais, violentos e corruptos, jovens negros e pobres, especialmente aqueles mais sujeitos a espancamentos, ameaças, maus-tratos, extorsões e mortes por execução praticados por aqueles agentes, passaram a ver a instituição policial como inimiga absoluta e, conseqüentemente, no enfrentamento armado com os policiais, preferem morrer a se entregar (MISSE, 2010b).

Constata-se, nesse período, uma mudança de direção no tratamento dado à criança e ao adolescente pobre e infrator ou supostamente infrator: a sua morte ou aniquilamento tinham autorização social. Tal atitude que os atingirá cada vez mais jovens não tem precedente na história das práticas em relação à infância infratora no Brasil. Indo muito além do descaso histórico em relação à precariedade das condições de vida e à indiferença social, essas populações sofreram toda sorte de violência, em especial a física, perpetrada pelos centros de internação e pela arbitrariedade policial materializada sob a forma de tortura e de maus tratos que por vezes terminavam em morte. A autorização dada para a eliminação de futuros bandidos e assaltantes menores de idade por uma população amedrontada com o aumento de crimes violentos concorreu para que esses assassinatos em massa fossem pouco investigados e punidos - foi preciso um escândalo internacional para que o governo federal reagisse a essa situação⁶.

A ação dos movimentos de defesa da criança e do adolescente, nacionais e internacionais, bem como as diversas medidas tomadas pelo governo federal, como a ratificação da Convenção dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1990, a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente naquele mesmo ano, o Plano Nacional de Combate à Violência contra a Criança e o Adolescente e a instalação da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para averiguação do extermínio de crianças e adolescentes em 1991 representaram uma reação importante a esse estado de coisas. No plano estadual, houve alguma resposta do governo e, sobretudo, atos corajosos de denúncia empreendidos por parte de alguns promotores de justiça e testemunhos de vítimas sobreviventes ou de seus familiares, sempre sob ameaça de morte como “queima de arquivo” (prática largamente disseminada nos grupos de extermínio). Todas essas iniciativas certamente contribuíram para conter a ação dos diversos grupos de extermínio que atuavam naquele momento no país.

Mas sem contar com a certeza da punição, alguns grupos continuaram a agir. Foi o que aconteceu na madrugada de vinte e três de julho de 1993, quando 73 crianças e adolescentes que dormiam nas escadarias da

⁶ A Anistia Internacional publicou no jornal britânico “The Independent”, em outubro de 1990, uma matéria intitulada “O Brasil já resolveu o problema de como tirar os menores da rua. Matando-os”. Com a reação do Governo brasileiro, a entidade retratou-se. “Anistia se desculpa com o Brasil”. *O Globo*, 21 out. 1990.

igreja da Candelária, no centro financeiro do Rio de Janeiro, foram alvejados, resultando em oito assassinatos e vários feridos. Entretanto, o grupo de matadores, constituído de policiais e ex-policiais militares à paisana, acabou acusado e condenado graças ao depoimento de uma testemunha-chave, Wagner dos Santos, que sobreviveu à chacina, sofreu um segundo atentado e diversas perseguições, que o obrigaram a entrar no Programa de Proteção à Vítimas e Testemunhas e sair do Brasil.

Sete anos depois, por ocasião da morte de Sandro do Nascimento, ocorrida por asfixia dentro de um camburão da polícia, após o sequestro a um ônibus, os jornais computavam a morte ou prisão da maioria dos sobreviventes daquela que ficou conhecida como “Chacina da Candelária” decorrente, principalmente, do envolvimento desses jovens com o tráfico de drogas⁷.

Crianças e adolescentes no tráfico de drogas

Quase três anos antes deste episódio trágico, uma mudança nas representações sociais sobre a criança e o adolescente infratores era sinalizada em uma matéria de jornal publicada no dia da Criança e às vésperas da entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente, em outubro de 1990. Intitulado “dois meninos, dois caminhos”, o texto, do jornalista Tim Lopes, descrevia o perfil e a trajetória diferenciada de dois adolescentes: um de 14 anos de idade, soldado do tráfico, e outro, um menino de rua de 15 anos, ambos frequentadores de uma ONG ligada à Igreja Católica na Favela do Lixão, em Duque de Caxias, momento auge do extermínio na Baixada Fluminense⁸.

Não constitui novidade a oposição, estabelecida no texto, entre os perfis e trajetória dos dois jovens, haja vista ser o uso da dicotomia abandonado/delinquente uma categorização constante no tratamento dado à infância pobre no Brasil. Trata-se, antes, da sua reatualização. Tampouco deve causar estranhamento o fato de que ambas as trajetórias são apresentadas como escolhas individualizadas (e não como resultante de conflitos coletivos). O que parece novo, na matéria, é a equivalência da categoria soldado do tráfico ao polo delinquente e não mais a categoria pivete indicar, nessa substituição, uma continuidade das representações do perfil social dos adolescentes envolvidos no crime.

A matéria revela ainda que a participação de crianças e adolescentes no tráfico já ganhava visibilidade na mídia, embora ainda não fosse tão intensa como viria a ser alguns anos mais tarde, quando o controle do mercado da droga passa ao domínio de facções constituídas de integrantes cada vez mais jovens, concorrendo para uma maior intensificação das características que tornam esse mercado extremamente violento.

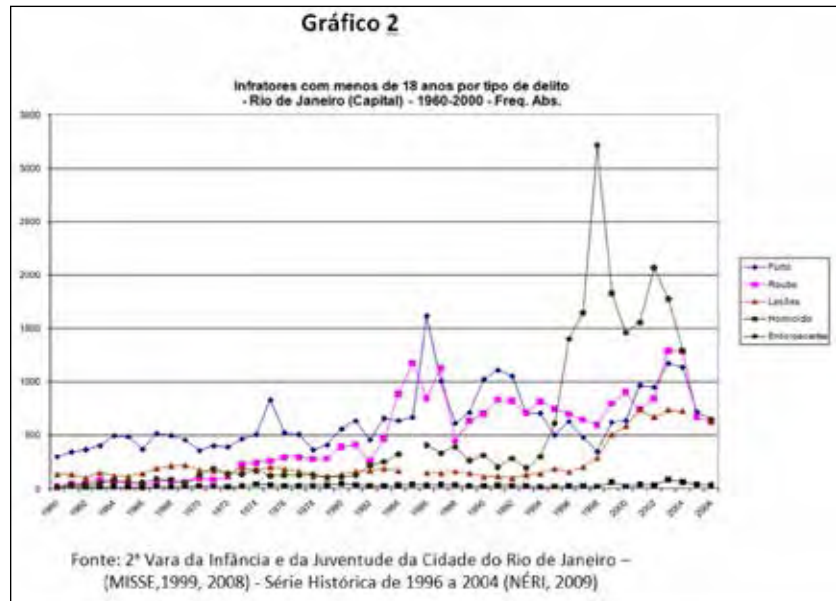
Além da perpetuidade nas representações sociais, seria plausível supor uma linha de continuidade também nas práticas infracionais dos meninos e meninas de rua e dos pivetes dos anos 70 e 80 com os adolescentes que entraram para o tráfico nos anos 80 e 90? Este seria, doravante, um destino possível, tanto para os autores ou supostos autores de furto ou

⁷ A matéria intitulada “43 crianças da Candelária foram mortas”, da *Folha de S. Paulo*, é parte de publicação mais ampla do Caderno D, intitulada “Marcados para morrer”, de 18 de junho de 2000.

⁸ Matéria publicada no *Jornal do Brasil* no dia 13 de outubro de 1990.

roubo, quanto para parte daqueles que, nas condições anteriores, foram viver e sobreviver na rua?

As estatísticas do antigo Juizado de Menores e da atual 2ª Vara da Infância e da Juventude da Cidade do Rio de Janeiro (MISSE, 1999, 2007; NÉRI, 2009) referentes ao número de acusados por atos infracionais permitem a construção de uma série histórica confiável de 1960 a 2007. Os dados da série parecem fornecer alguma indicação na direção da hipótese levantada. No Gráfico 2, observa-se, a partir de 1993, um rápido crescimento do número de infratores acusados por entorpecentes, porte e tráfico, ultrapassando em muito, a partir de 1996, as acusações de furto e de roubo (este último, como vimos, tendo se destacado a partir de 1984). Tais dados, que poderiam estar indicando uma maior atuação da polícia na repressão a essa infração, podem ser interpretados em consonância com outras indicações empíricas que apontam, nesse momento, para uma entrada expressiva de adolescentes no tráfico, em substituição aos traficantes mais velhos presos ou mortos.



No mesmo sentido, as percepções dos moradores de favelas e áreas periféricas da cidade do Rio de Janeiro revelavam, ainda no início da década de 80, a atração exercida pelo tráfico sobre suas crianças e adolescentes, especialmente sobre aqueles que haviam sido separados prematuramente da mãe ou de outros adultos para trabalhar nas ruas (ZALUAR, 1985; 1994). No entanto, naqueles primeiros anos, foram aderindo às quadrilhas envolvidas no tráfico de drogas não apenas crianças e adolescentes apartados da família ou a ela integrados por meio de outros tipos de laços. Também juntaram-se às suas fileiras alguns dos filhos das famílias pobres, moradores de favelas e conjuntos habitacionais que nada tinham de desestruturadas (ao contrário do imaginário do senso comum sobre

elas). Famílias estas que buscavam, em especial a mãe, evitar tal influência valendo-se, para tanto, dos recursos da ordem e da disciplina (valores em geral associados apenas às classes médias) (VALLADARES, 1986). Em uma mesma família, diferentes trajetórias poderiam ser traçadas (ASSIS, 1999) e, algumas vezes (tendo em vista ser uma minoria que aderiu), o tráfico saiu vencedor, exercendo o seu poder de atração sobre jovens que, como quaisquer outros dessa faixa etária na atual sociedade de consumo, desejam dinheiro para adquirir bens (tênis, roupas de marcas, aparelhos eletrônicos etc.) e para impressionar as garotas. Desejo este que não podia ser satisfeito nem pelos pais e nem pelo mercado de trabalho convencional que, eventualmente, poderiam acessar.

Para os adolescentes e jovens que ingressavam no tráfico, atraídos por aqueles de mesmo perfil que lá já se encontravam, ainda que viessem a ser explorados pelos mais velhos e obtivessem um ganho pouco significativo em relação ao montante de capital que o mercado de drogas girava, esse era um meio de obter a consideração e aceitação daqueles que nele estavam envolvidos e de acessar armas cada vez mais modernas. Adquiriram, assim, um poder e status, dentro e fora da quadrilha, até então sem precedente, que nunca seriam alcançados com o trabalho subalterno destinado às classes populares nem fora desse mercado ilegal organizado localmente, mas com ramificações estabelecidas nos mercados ilícitos internacionais de drogas e armas (ZALUAR, 2004 DOWDNEY, 2003). Ocorre que muitos desses jovens e adolescentes desempenhavam atividades ligadas ao mercado de drogas ilegais em condições muito duras, ocupando-lhes às vezes mais de dez horas diárias (SILVA, 2006). Certamente, por isso, consideram tais atividades como trabalho, responsável pelo seu sustento e às vezes o da família (ASSIS, 1999).

Disseminado em várias favelas e conjuntos habitacionais do Rio de Janeiro, o mercado das drogas, fortemente armado, metamorfoseou as relações sociais locais, as hierarquias entre gerações e os códigos morais de conduta (MACHADO DA SILVA, 2008). A hierarquia do tráfico passou a controlar e aplicar algumas regras apoiadas em valores tradicionais, como a morte de estupradores e a de ladrão ou pivete recalcitrante que atuassem no território controlado pelo tráfico local, e criou regras novas, mantendo, com a população local, uma relação de “reciprocidade forçada” (DOWDNEY, 2003).

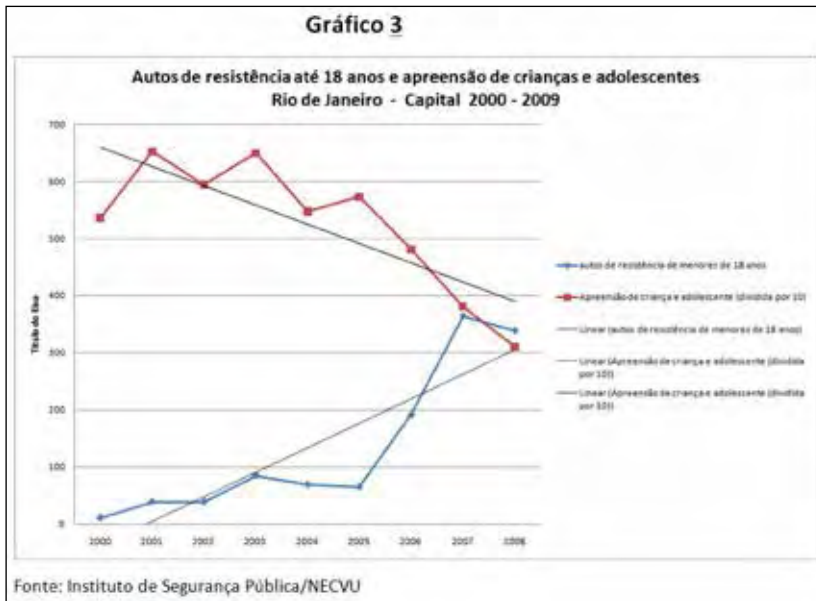
As relações entre integrantes do tráfico e ladrões eram, contudo, muito diversificadas e é possível que elas tenham sido modificadas ao longo do tempo e conforme o mercado da droga estivesse mais ou menos em alta. Se a diferenciação entre estes últimos e os jovens envolvidos em quadrilhas era mais demarcada nos primeiros tempos (ZALUAR, 1985, 1994), com a posterior divisão do comando em facções e a decadência do mercado do tráfico que lhe seguiu, diferenças tão demarcadas parecem ter sido dissolvidas. Também em decorrência da baixa nos lucros auferidos no mercado das drogas e do risco envolvido nessas atividades, muitos jovens largaram as funções que ali exerciam para praticarem pequenos furtos e roubos (SILVA, 2006).

Uma indicação da relação entre o roubo e o tráfico nos é dada no Gráfico 2. Como vimos, esses dados podem apontar mudanças na direção da repressão policial, mas podem também expressar a relação sugerida entre roubo e tráfico ou, mais provavelmente, representar as duas coisas. De qualquer forma, eles mostram que o roubo tem menor frequência quando o entorpecente alcança o pico, em 1998, e volta a crescer com a queda de infrações por entorpecente a partir de 1999. Essas infrações oscilam inversamente até 2002, quando ambas crescem para, em seguida, declinarem a partir de então.

No auge do funcionamento do mercado de drogas, muitos ladrões a ele aderiram devido, dentre outras, à necessidade de proteção na prisão e de acobertamento de suas ações pelos policiais integrantes desse mercado. No que se refere aos adolescentes praticantes de roubo, é possível que uma relação subalterna ao tráfico tenha permanecido constante, em todo período, devido à necessidade de acesso à arma para a prática do delito e, decorrente deste empréstimo, à obrigatoriedade de divisão do produto obtido com o roubo. Tal contato facilitou o envolvimento dos adolescentes (anteriormente praticantes de furto) em crimes graves e, em seguida, no tráfico de drogas (ZALUAR, 1994), o que vem a reforçar a hipótese da continuidade.

Crianças e adolescentes morando e trabalhando na rua formam grupos distintos: com pouco ou muito envolvimento em atividades ilegais, tendo mantido ou rompido parcial ou totalmente os laços familiares (FERREIRA, 1979; RIZZINI, 1991). É possível que uma parte dos meninos de rua - dentre estes aqueles que vinham se envolvendo em atividades ilegais (tais como furto, roubo e consumo de drogas) - tenha aderido ao tráfico, ali exercendo atividades subalternas, tendo em vista maior vulnerabilidade em razão das suas condições familiares e a necessidade de acesso a armas. Mas é possível que uma outra parte, exclusivamente moradora de rua, não o tenha feito. É o que parecem indicar os registros do DEGASE - Departamento Geral de Ações Socio Educativas do Estado do Rio de Janeiro - em 2002, que mostram moradores de rua em número desproporcional, cumprindo medida de internação por atos infracionais relacionados a roubo e outras infrações e, em menor medida do que a maioria dos adolescentes, por delitos relacionados à droga (uso e tráfico de entorpecentes) (SENTO-SÉ, 2003).

De qualquer forma, seja em franca continuidade ou não com as formas anteriores de envolvimento de crianças e adolescentes em atividades ilegais, as infrações relacionadas a entorpecentes permaneceram bem acima dos outros tipos de infrações até 2002. A queda, observada a partir deste ano, pode estar indicando tanto o declínio da detenção por porte e tráfico, como o do próprio tráfico. Dados sobre a apreensão de crianças e adolescentes pela polícia também apontam diminuição a partir de 2005 (Gráfico 3). Isto pode sugerir um aumento nas práticas de extorsão, nas quais a abordagem não resulta na detenção, mas pode também significar uma diminuição do envolvimento desses jovens no tráfico (SILVA, 2006).



Práticas punitivas legais

Dados sobre mortes por autos de resistência, categoria policial utilizada para classificar a resistência ou suposta resistência à ação da polícia e justificá-la pela legítima defesa, revelam, entretanto, que se a apreensão de crianças e adolescentes pela polícia diminuiu drasticamente, parte dessa diminuição pode ser atribuída à sua repressão ou mais exatamente ao agravamento desta (Gráfico 3). Os dados mostram que, a partir de 2002, a ação oficial letal contra traficantes e supostos traficantes, que já vinha ocorrendo em larga medida (CANO, 2003), intensifica-se e atinge índice aterrador em 2007, legitimando-se como Política Pública de Segurança no Estado do Rio de Janeiro e constituindo a primeira fase de “intervenção tática” para a posterior instalação das Unidades Policiais Pacificadoras (UPPs) em favelas da capital.

Seguindo o padrão de extermínio anteriormente descrito, tal ação irá deslocar-se cada vez mais em direção aos menores de 18 anos, pretos ou pardos, excluídos socialmente, moradores de favelas ou conjuntos habitacionais, considerados criminosos irre recuperáveis. Vê-se pelas curvas e retas do Gráfico 3 a existência de uma provável correlação invertida entre a diminuição da apreensão de crianças e adolescentes pela polícia e o aumento das mortes em confrontos ou supostos confrontos, isto é, enquanto decresce a apreensão, aumenta a incapacitação definitiva.

Conforme atestam vários estudos, parte destas mortes são, na realidade, execuções sumárias, cujo padrão característico revela-se, de um lado, na necropsia de cadáver - acusando disparo nas costas e na cabeça e alto número de perfurações - e, de outro, na proporção de policiais mortos em confronto e civis mortos pela polícia (CANO, 2003). Também padrão é o tratamento dado a esses casos pelo Sistema de Justiça Criminal, que geralmente decide de forma consensual e integrada pela não investigação e denúncia das mortes perpetradas contra vítimas consideradas - “traficantes ou bandidos”⁹.

⁹ É o que mostram os resultados da pesquisa “Autos de Resistência - uma análise dos homicídios cometidos por policiais na cidade do Rio de Janeiro - 2001-2011” - coordenada por Michel Misse e financiada pelo CNPq.

Assim, tendo este estudo por referência a preocupação com a perpetuidade de práticas violentas e de extermínio de jovens infratores, caberia, então, indagar qual seria a relação entre as práticas dos grupos de extermínio do passado e a atual ação oficial da polícia no combate ao crime, que atira para matar e que, não poucas vezes, executa sumariamente adolescentes e jovens, a maioria negros, durante os confrontos e intervenções realizadas nas favelas?

É fato que entre esses diferentes protagonistas a morte ou a execução encontram a mesma justificativa: de limpeza da área. Recentemente, um policial de alta patente da Polícia Militar comparou os jovens envolvidos no tráfico a mosquitos (em razão da epidemia de dengue na cidade) e qualificou a polícia como um ótimo inseticida social, que não deixa mosquito algum de pé¹⁰. Do mesmo modo, as medidas de contenção da delinquência e do crime, cujo objetivo e resultado não se diferenciam das ações extralegais dos grupos de segurança privada, vêm encontrando forte apoio social e, diferentemente do que ocorria em relação às práticas do extermínio do passado, encontram o respaldo de amplos setores da mídia.

Contudo, diferentemente do contexto anterior, em que o extermínio ensejava uma limpeza envergonhada que recaía sobre um tipo social ainda concebido como possível vítima da sociedade, a guerra ao tráfico e aos traficantes, nos últimos tempos, não permite relativização. A eliminação destes, tal como a erradicação da dengue, encontra justificativa entre os seus executores e legitimidade junto à população por ter se tornado uma causa do “bem” na luta contra o “mal”, discurso que a mídia encarrega-se de alimentar e fazer reverberar. Essa linguagem (do conflito armado usada em relação com as causas boas) tem por efeito dissolver as distinções entre o que significa ter que tratar com outro ser humano e tratar com um agente infeccioso (DAS, 2008).

Mas há ainda uma outra diferença mais fundamental em relação ao período anterior que não deve ser desconsiderada. Naquele momento, não parecia possível nenhuma reação, por parte das crianças e adolescentes infratores, ao tormento, sofrimento e morte a eles impostos pelos grupos de extermínio. Mais recentemente, adolescentes e jovens passaram a oferecer algum grau de resistência ao processo que, desde os anos 80, desumaniza-os. Com base nesse processo de desumanização e nos recursos proporcionados pelo mercado ilegal da cocaína e das armas, eles lutam violentamente até a morte contra o inimigo total, seja a quadrilha rival, seja a polícia, já que, na memória social que carregam, entregar-se, geralmente, significa a morte ou o sofrimento.

Paralelo à participação ativa dos jovens nos enfrentamentos, ganhou força e protagonismo no combate aos traficantes/bandidos, desde meados dos anos 90, o Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE) da Polícia Militar do Rio de Janeiro. O BOPE foi concebido para ser uma máquina de guerra para caçar bandido (SOARES, et al.): utiliza em suas operações feitas às favelas um carro blindado, o “caveirão”, assim chamado

¹⁰ Matéria do Globo online publicada 16/04/2008.

em razão de portar o emblema simbolizando a guerra e a morte. Sua identidade, em relação à polícia como um todo, demarca-se pela honestidade e pelo ódio e ação implacável contra o bandido/traficante. Sua missão, entoada em seu canto de guerra, “é deixar corpo no chão” (SOARES et al.). O BOPE é, portanto, a encarnação da linguagem da erradicação¹¹. Trata-se, agora não mais só de limpeza, mas da retomada territorial e da erradicação ou eliminação do tráfico e dos traficantes nas áreas onde se deseja limpar e ocupar.

Notas finais

Como uma profecia que se cumpre, a criança ou o adolescente negro, pobre, infrator ou não, visto como futuro bandido/pivete torna-se sem mais nenhuma idade a demarcá-lo bandido/traficante. É porque há um aprofundamento do processo de sujeição criminal dos adolescentes e jovens que entraram para o tráfico (MISSE, 1999) e, ao mesmo tempo, condições excepcionais proporcionadas por este mercado, permitindo fomentar algum grau de resistência ou de reação violenta (muitas vezes desumana, em resposta ao processo de desumanização a que foram submetidos), que a licença para matá-los que antes era velada e, eventualmente, suscitava a indignação pública, torna-se oficial, aberta e sem nenhuma comoção social. Ao contrário, a execução de traficantes tem encontrado forte apoio social, transformando aqueles que a executam (o BOPE, principalmente) em “heróis da nação”.

É nesse sentido que, a meu ver, se pode pensar a continuidade entre as práticas de extermínio de crianças e adolescentes negros e pobres do passado e as práticas atuais do estado de exceção nas favelas e conjuntos habitacionais do Rio de Janeiro. Essas práticas hoje contra adolescentes e jovens negros e pobres são parte da Política Pública de Segurança que visa preparar a cidade do Rio de Janeiro para os promissores eventos internacionais que irá sediar.

Por fim, é terrível constatar que, apesar do movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente, do ECA e da modernização das instituições que se ocupam da infância e da juventude no Brasil, a gerência em relação ao jovem infrator continua a ser policial. Em particular no Rio de Janeiro, é a polícia quem desempenha o papel principal nesse teatro de horrores, sob a demanda e o aplauso de amplos setores da sociedade.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, n. 13, p. 62-74, 1999.
- _____. Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 8, jul./dez., p. 84-135, 2002.
- _____. Le monopole étatique de la violence: le Brésil face à l'héritage occidental. *Cultures & Conflits*, n. 59, p. 149-174, 2005.
- AGAMBEM, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

¹¹ Na matéria intitulada “Bandido que não tem medo ainda não conheceu o Bope”, um oficial de alta patente da Polícia Militar do Rio de Janeiro afirmou em relação ao Bope e a política das UPPs: “O que tem que fazer é erradicar o narcotráfico de suas posições e junto, ou logo em seguida, entrar com forte apelo de melhoria da qualidade de vida e infra-estrutura social, o que vai ser feito com o PAC”. *Estadão.com.br*, 17 de outubro de 2007.

- ALMEIDA, Suely S.; SILVEIRA, Maria Lídia S.; OLÍMPIO, Victória L. G. (Org.). *Violência estatal e experimentos de resistência na vida social brasileira*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003.
- ALTOÉ, Sônia. *Infâncias perdidas: o cotidiano nos internatos - prisão*. Rio de Janeiro: Editora Xenon, 1990.
- ALVES, José Claudio S. *Baixada Fluminense: a violência na construção do poder*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 1998.
- ALVIM, Maria Rosilene; VALLADARES, Lícia do P. Infância e adolescência no Brasil: uma análise da literatura. *BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, Ed. Vértice/ANPOCS, nº 26, p. 3-37, 1988.
- ALVIM, Maria Rosilene. et al. *Da violência contra o “menor” ao extermínio de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: NEPI/CBIA, 1992.
- ALVIM, Maria Rosilene. Infância das classes populares: a constituição da infância como problema social no Brasil. ABREU, A; PESSANHA, E. (Org.). *O trabalhador carioca - estudos sobre trabalhadores urbanos no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: JC Editora, 1995.
- _____. Meninos de rua e criminalidade: usos e abusos de uma categoria. In: ESTERCI, N. et al. (Orgs.). *Fazendo Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001, p. 17-340.
- ASSIS, Simone Gonçalves. *Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida dos jovens infratores e seus irmãos não infratores*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.
- BATISTA, Vera M. *Difíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia, Freitas Bastos, 1998.
- BENEVIDES, Maria Victoria; FERREIRA, Rosa Maria Fischer. Respostas populares e violência urbana: o caso de linchamento no Brasil (1979-1982). In: PINHEIRO, Paulo Sérgio (Org.). *Crime, violência e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BUGNON, Géraldine; DUPREZ, Dominique. Olhares cruzados sobre o atendimento institucional aos adolescentes infratores. *Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Rio de Janeiro, v. 3, jan/fev/mar, p. 143-179, 2010.
- CANO, Ignacio. Violência policial. Execuções Sumárias no Brasil - o uso da força pelos agentes do Estado. In: *Relatório de Execuções Sumárias no Brasil - 1997-2003*. Rio de Janeiro/Florianópolis: Justiça Global/NEN, 2003. p. 11-68.
- CANO, Ignacio; DUARTE, Thaís L. A mensuração da impunidade no Sistema de Justiça Criminal do Rio de Janeiro. In: *Segurança, Justiça e Cidadania*, SENASP/MJ, Brasília, n. 4, 2010.
- CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CICOUREL, Aaron. *The Social Organization of Juvenile Justice*. New Brunswick: Transaction Publishers, 2005.
- COELHO, Edmundo C. A administração da Justiça Criminal no Rio de

- Janeiro: 1942-1967. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, 1986, p. 61-81.
- _____. A criminalidade urbana violenta. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, 1988, p. 145-183.
- DAS, Veena. Los significados de seguridad en el contexto de la vida cotidiana. In: ORTEGA, Francisco A. *Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2008.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *A Guerra dos Meninos: assassinatos de menores do Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- DOWDNEY, Luke. *Crianças do tráfico: um estudo de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- FERREIRA, Rosa Maria F. *Meninos de rua: valores e expectativa de menores marginalizados em São Paulo*. São Paulo: Comissão de Justiça e Paz CEDEC, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- GREGORI, Maria Filomena; SILVA, Cátia A. *Meninos de rua e instituições: tramas, disputas e desmanche*. São Paulo: Contexto, 2000.
- IBASE/MNMMR/NEV-USP. *Vidas em risco: assassinatos de crianças e adolescentes no Brasil*. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.
- KANT DE LIMA, Roberto. Cultura jurídica e práticas policiais: a tradição inquisitorial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 65-84, 1989.
- MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 19, n. 1, jun./2004, p.53-84.
- _____. Violência urbana, sociabilidade violenta e agenda pública. In: MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. *Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira: 2008.
- MISSE, Michel et al. *Delinquência Juvenil na Guanabara: uma introdução sociológica*. Rio de Janeiro: Tribunal de Justiça da Guanabara e Juizado de Menores da Guanabara, 1973.
- MISSE, Michel. Direito e conflito social em Nova Iguaçu. In: MIRANDA ROSA, F. A. (Coord.). *Direito e conflito social no Brasil*. Rio de Janeiro, FINEP - CEJUR, 1982.
- MISSE, Michel. *Malandros, marginais e vagabundos: a acumulação social da violência no Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado, IUPERJ, Rio de Janeiro, 1999.
- _____. *Crime e violência no Brasil contemporâneo: estudos de sociologia do crime e da violência urbana*. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2006.
- _____. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes. In: SENTO-SÉ, João Trajano; PAIVA, Vanilda (Orgs.). *Juventude em conflito com a lei*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

- _____. (Org.). *O inquérito policial no Brasil - uma pesquisa empírica*. Rio de Janeiro: Booklink/FENAPEF/NECVU, 2010a.
- _____. *Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria "bandido"*. São Paulo: Lua Nova, 2010b
- MISSE, Michel; VARGAS; Joana D. A produção decisória do Sistema de Justiça Criminal no Rio de Janeiro ontem e hoje: um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, v. 77, mar./abr. p. 237-260, 2009.
- MISSE, Michel; VARGAS, Joana D. Drug use and trafficking in Rio de Janeiro: some remarks on harm reduction policies. *Vibrant*, Florianópolis, v. 7, p. 88-108, 2010.
- NERI, Natasha. *Tirando a cadeia dimenor*. Dissertação de Mestrado, PPG-SA/IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.
- PASSETTI, E. Crianças carentes e política públicas. In: PRIORE, M. D. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, p. 347-375.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio (Org.). *Continuidade autoritária e construção da democracia*. FAPESP/CNPQ/FORD - *Relatório Final*. São Paulo, 1999.
- RIBEIRO, Ludmila M. L. Administração da justiça criminal na cidade do Rio de Janeiro: uma análise dos casos de homicídio. Tese de Doutorado, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Rio de Janeiro, 2009.
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *Infância e pobreza no Brasil: uma abordagem sobre a contribuição acadêmica na década de 80*. Documento Mimeografado. 1991
- RIZZINI, Irene. A arte de governar crianças. In: *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais da legislação e da assistência no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995. p. 99-166.
- RIZZINI, Irene. *A Criança e a Lei no Brasil - Revisitando a História (1822-2000)*. Brasília / Rio de Janeiro: UNICEF / USU Ed. Universitária, 2000.
- SENTO-SÉ, João Trajano (coord.). *Perfil dos jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: CESeC/ UCAM / LAV/UERJ, 2003.
- SINHORETTO, Jacqueline. *Os justiceiros e sua Justiça: linchamentos, costume e conflito*. Dissertação de Mestrado, FFLCH, USP, 2001.
- SILVA, Enid R. A.; GUERESI, Simone. *Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento no Brasil*. Brasília: IPEA, 2003. (texto para discussão n. 979)
- SILVA, Jailson S. (Coord.). *Caminhada de crianças, adolescentes e jovens na rede do tráfico de drogas no varejo do Rio de Janeiro, 2004-2006*. Rio de Janeiro: Observatório de favelas, 2006.
- SILVA, Gustavo M. *Ato Infracional: Fluxo do Sistema de Justiça Juvenil em Belo Horizonte*. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Sociologia FAFICH - UFMG, 2010.
- SOARES, L. E. (Org.). *Violência e política no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

- SOARES, Luís E.; BATISTA, André; PIMENTEL, Rodrigo. *A elite da tropa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- SOUSA, Josinaldo A. *Os Grupos de Extermínio em Duque de Caxias - Baixada Fluminense*. Dissertação de Mestrado - PPGSA/IFCS, Rio de Janeiro, 1997.
- SPOSATO, Karyna Batista. *O Direito Penal Juvenil*. São Paulo: RT, 2006.
- VALLADARES, Licia. *Growing up in the favela*. Trabalho apresentado no XI World Congress on Sociology - Comitê de Pesquisa, n. 38, Nova Delhi, 18-20 agosto de 1986.
- VARGAS, Joana D.; MARINHO, Frederico Couto. O Programa Liberdade Assistida em Belo Horizonte. *Educação & Realidade*, n. 33, jul/dez., p. 147-162, 2008.
- VARGAS, Joana D.; MISSE, Michel. L'évolution de la consommation et du trafic de drogues illicites à Rio de Janeiro. *Déviance et Societé*, v. 32, n. 3, p. 377-391, 2008.
- VARGAS, Joana D. *L'évolution de la législation et des pratiques à l'égard de l'enfance au Brésil*. Trabalho apresentado na Maison des Sciences de L'Homme - MESH - Université de Lille I, Lille, França, fev. 2010. Documento mimeografado.
- VIANNA, Adriana de Resende. *O Mal que se Adivinha: Polícia e Menoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.
- VIOLANTE, Maria Lúcia V. *O dilema do decente malandro*. São Paulo: Cortez, 1982.
- ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Condomínio do Diabo*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.
- _____. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ZILLI, Luís Felipe; VARGAS, Joana. D. O trabalho da polícia investigativa face aos homicídios de jovens em Belo Horizonte. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 18, p. 621-632, 2012.

Conexões: o trabalho transdisciplinar em uma intervenção com crianças sexualmente exploradas no Rio de Janeiro

Connections: the transdisciplinary work in an intervention with sexually explored kids in Rio de Janeiro

Alexander Motta de Lima Ruas

Graduando em Psicologia do Instituto de Psicologia - UFRJ

Nilma Figueiredo de Almeida

Professora Adjunta do Instituto de Psicologia - UFRJ

Resumo

Um estudo da Prefeitura do Rio de Janeiro mostrou que em 2007 havia 223 crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos na situação de exploração sexual. 72% eram meninas, 23% travestis e menos de 5% garotos. A partir da transdisciplinaridade e utilizando a cartografia como método nesta pesquisa-intervenção, pretendemos abordar a exploração sexual de crianças por entendermos que seja necessário pensar novas formas de intervenção, bem como descaminhar os pensamentos constituídos nesse campo de produção de saber, para provocar discussões nas diversas áreas. Nosso objetivo foi mapear como as subjetividades estão sendo produzidas, como os sujeitos lidam com os atravessamentos e como o contexto histórico, cultural e político influencia nesta produção. Entendemos que só a força dos movimentos sociais organizados poderá mudar este quadro, reinventando novas práticas cotidianas, micropolíticas.

Palavras-chave:

Subjetividades; cartografia; exploração sexual, violência

Abstract

A research made by the Government of the city of Rio de Janeiro has shown that in 2007 there were 223 children and teenagers being sexually explored in the city, between the age of 10 and 17. According to this research, 72% of the children were female 23% transvestites and less than 5% were male ones. Using transdisciplinarity and cartographic method in this intervention-research, we intend to hold our theme because we understand it is necessary to think about new ways of intervention as well as to break up with the traditional ways of thinking on this Field, in order to raise up this discussion in several other fields of knowledge. Our main goal was to map how the subjectivities had been produced, how the children dealt with the subjectivity crossings, and how the political, cultural and historical contexts are part of that production. We understand that the Power of the social movements is crucial to change the course of this Picture, reinventing new daily micropolitics practices.

Key words:

Subjectivities; cartography; sexual exploitation; violence

*Toda ação humana é política pois
ela conserva ou transforma.*
Silvia Lane *apud* Bicalho, 2009

Prólogo: abrindo os olhos

Conservar ou transformar são dois lados da mesma moeda. Intervir ou silenciar, fingir que não está vendo ou escutando produzem igualmente ações no mundo. Com tal ideia de Silvia Lane (*apud* Bicalho, 2009) capturada por nós, iniciamos o nosso trabalho de intervenção micropolítica em 2008, que pretendeu criar desvios, não sendo fácil lutar contra as linhas duras, contra um campo de existência e de produção de subjetividades cujas regras estão sedimentadas.

Utilizando a literatura nesta pesquisa-intervenção, exercitando a transdisciplinaridade como um diálogo entre as várias áreas do conhecimento, pretendemos abordar a exploração sexual de crianças e adolescentes sob uma forma contemporânea de fazer pesquisa no campo da subjetividade - a cartografia. Escolhemos este tema por entender que seja necessário pensar novas formas de intervir, descaminhar os pensamentos constituídos nesse campo de produção de saber, como também por ser um bom disparador de discussões em diversas áreas.

De acordo com a Carta da Transdisciplinaridade (1994, art. 3; 5), resultado do I Congresso Mundial, a transdisciplinaridade “é complementar à abordagem disciplinar; faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade;”. É uma visão mais aberta “na medida em que ultrapassa os campos das ciências exatas devido a seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual” (*Ibid.*). A complexidade e a transdisciplinaridade se entrelaçam como ontologia (natureza complexa da realidade), metodologia (relativa à maneira como tratá-la) e como epistemologia (relação entre os modos de produção do conhecimento e a natureza das coisas), conforme Nicolescu (1999; 2002).

A abordagem metodológica utilizada para o trabalho baseou-se na noção de rizoma apresentada por Deleuze e Guattari (1995), na concepção de transversalidade (GUATTARI, 1985 *apud* GALLO, 2008) e na cartografia, que surge como um princípio do rizoma atestando sua força pragmática por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010).

Segundo Passos, Kastrup e Escóssia (2010, p. 10), “nesse mapa, justamente porque nele nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia”. Isto significa que a realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, em contraposição aos mapas que representam um todo estático: “é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2011, p. 23).

Guattari e Rolnik (1986) cartografaram no Brasil em suas movimentações micropolíticas e deram pistas de como acompanhar esses processos de ação minoritária. Eles privilegiaram as linhas flexíveis e de fuga que indicavam germens potenciais para a mudança: os movimentos negro, feminista gay, a Reforma Psiquiátrica brasileira, as mídias alternativas, a autonomização do Partido dos Trabalhadores etc. Tais cartografias buscavam saídas na constituição de outros territórios, outros espaços de vida e de afeto. Os mapas traçados indicavam o que estava em vias de ser, impactando a todos que participaram da tecedura daquelas redes (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010).

Assim, fazemos aqui um trabalho de acompanhamento atento de algumas paisagens e de territórios onde a indissociabilidade entre pesquisar e intervir é fundamental para a construção tanto do conhecimento quanto de novas paisagens existenciais.

Nosso objetivo foi mapear como as subjetividades estão sendo produzidas a partir de diversos atravessamentos, como os sujeitos estão lidando com tais atravessamentos e como o contexto histórico, cultural e político influencia na produção de tais modos de viver. Nossa pergunta inicial é sobre o momento histórico que produz essas formas plurais de lidar com o mundo e cartografar os processos que montam a paisagem que temos visto e suas condições de possibilidade de emergência.

Uma das formas de entender o plano da experiência cartográfica é a partir de linhas que estão em constante processo de produção num campo de forças - campo de saber, poder e produção de subjetividade. A partir das ideias de Deleuze e Guattari (1995), podemos dizer que em um campo - em nosso caso, no campo de investigação da pesquisa - existem linhas mais rígidas, que chamamos de linhas duras, que conservam o território em uma determinada forma, que podem ser desde leis até pensamentos e práticas instituídas; linhas flexíveis, que podem modular a partir dos movimentos do campo e do jogo de forças que se faz, como também contamos com as linhas de fuga, que se evadem do território, produzindo a novidade. Estas últimas mais difíceis de serem produzidas dentro de um campo em que predominam as linhas duras.

Contamos desde o início do trabalho com as linhas duras presentes no campo e sabíamos que seria um desafio investigar um campo enriquecido por uma série de ações e pensamentos instituídos, cristalizados, sedimentados. Mas essa é a aventura que estamos propondo aqui: mapear, investigar, intervir.

Sedimentações

Não podemos iniciar um trabalho de investigação sem conhecer o percurso histórico daquilo que propomos estudar e sua localização no tempo. O século XXI está se caracterizando pela abertura ao diálogo entre ciência, cultura e subjetividade, quando estas podem ser vistas a partir de uma ótica multidimensional, transformativa, e as respostas genéricas têm-se mostrado insuficientes. Utiliza-se uma ótica de diferença, de descentralização, de alternativas, de flutuações, junto aos aspectos construtivos e auto-organizativos, à mudança e a incerteza. Desta forma novos tipos de fenômenos podem ser vistos dentro de campos científicos e culturais emergentes. A tradicional separação entre sujeito-objeto e as barreiras disciplinares entre as ciências e entre a ciência e a filosofia aludem a objetos que não podem ser estudados sem a participação dos observadores/autores, como também são construções pertencentes a uma sociedade científico-cultural e, portanto, passíveis de serem interrogadas e eventualmente questionadas (SCHNITMAN, 1996).

Temos vivido em um tempo peculiar, quando a sensação de velocidade e quantidade atravessa a nossa existência, transformando as configurações do nosso corpo cotidiano, que ocupa e compõe o espaço urbano. As corporeidades vão sendo atravessadas por componentes da cidade - o trânsito em suas microtensões, o ritmo de vida acelerado, as mídias, as privações das relações nas ruas, a produção de “corpos dóceis”, os fluxos da mega-máquina cidade na atual sociedade de controle -, fazendo emergir o conceito de corpos urbanos. O contemporâneo passa a ser caracterizado pela emergência de fenômenos próprios a ele, de uma nova governamentalidade. (BOM-TEMPO, 2011; FOUCAULT, 2007).

Desta forma, os corpos se mostram em um processo complexo: são configurações em movimento, são corpos dinâmicos em fluxos contínuos. Neste paradoxo das microperecepções surgem pequenas consciências do corpo continuamente, em relação a um macrocontexto de consciências intencionais fenomenológicas descontínuas. Neste processo há o início de devir-objeto, devir-cidade, formando, assim, platôs, áreas em que não existe discernimento entre corpo e objeto, em um movimento de transmissão mútua de atributos e traços, em que consciência e corpo são atravessados por “tessituras” comuns (DELEUZE; GUATTARI, 1995; BOM-TEMPO, 2011).

A exploração sexual surge no contexto contemporâneo, dentro deste solo histórico, onde o sexo articulado ao lucro, violência, infância e velocidade aparece no campo do visível, ainda que haja todo um trabalho para torná-lo invisível. A exploração sexual acontece num território semivisível, pois a olho nu, não há muito além de corpos em um território, mas se pararmos, pousarmos a nossa atenção nele e observarmos o movimento, poderemos ver aquilo que apenas de passagem não veríamos, como os inúmeros sujeitos implicados em uma rede de interesses diversificados, desde o usuário do benefício, portanto detentor do desejo, o sujeito sujeito ao desejo, os intermediários que agenciam o negócio até os sujeitos

que lucram ou que detém o poder sobre seus subalternos.

Não podemos também pensar o contemporâneo desvinculado de um modo de produção de subjetividade que tem sua expressão no capitalismo. Para além de ser meramente um dispositivo de articulação econômica, o capitalismo também é produtor de mundos, ideias, sujeitos, formas de pensar, sentir e agir (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Para Foucault (2008), tal modo contemporâneo de pensar o mundo não é opressor por natureza, mas produtor de formas de ser, formas de desejar, formas de governar e intervir no mundo. Desejar explorar, desejar ser explorado, desejar ser desejado. Produção de desejo, produção de subjetividade.

Ao longo do tempo tornou-se visível uma série de explorações que, para se estabelecerem, criaram argumentos nos quais poder, gênero e cor de pele são compreendidas como negativas. Características importantes para diferenciar os exploradores dos explorados: as etnias tidas como inferiores, as mulheres que até hoje são exploradas, as explorações no trabalho formalizado, etc. A exploração está em todos os lugares, instituída, institucionalizada e refinada, se instalou e tem produzido efeitos mortíferos - não sendo mais estranhada, já foi instaurada e tida como natural. A contemporaneidade em sua complexidade, responsável pela produção de tipos específicos de subjetividade, tem produzido o que Foucault (2007) chamou de “corpos dóceis” na sociedade disciplinar. A docilização do corpo tem uma vantagem social e política sobre o suplício: enquanto este enfraquece ou destrói os recursos vitais, aquela torna os corpos produtivos. A invenção-síntese desse processo é o panóptico, que inspirou o projeto arquitetônico de inúmeras prisões, fábricas, asilos e escolas. Há uma internalização da disciplina que, ampliada para o âmbito social, se exerce por meio de redes invisíveis e acaba ganhando aparência de naturalidade.

Em nosso modelo econômico, social e cultural, explora-se basicamente por duas vias: pela produção da sensação de falta, nas classes que podem consumir, gerando o desejo de consumo pela insatisfação frente às suas posses, ou pela produção da resignação nas classes alienadas do consumo massivo.

Os elementos da exploração infantil estão no campo da produção de formas de vida, da produção de subjetividades. O sucateamento da educação e saúde pública causa uma falta e produz concretamente uma série de coisas, de vidas e de formas de lidar com a vida. A ausência é produtora, motor, extremamente implicada com a produção e não com a neutralidade. Quando as instâncias responsáveis faltam e se calam no aniquilamento da exploração, elas não apenas consentem, mas produzem concretamente o apoio necessário para que este território se estabeleça, crie raízes, e, então, a rede de exploração ganhe força. Não podemos, portanto, pensar a exploração sexual ou a prostituição infantil em termos de motivações individuais e interiores, mas como uma rede complexa de poderes e ações articuladas que produzem tais formas de vida.

De acordo com Foucault (2007), o poder é uma relação de forças e, enquanto força, é do âmbito do flexível, mutável e inaugural, enquanto que

o saber é considerado como camadas sedimentares, construções rígidas culturais e históricas, sendo composto por coisas e palavras, de regiões de visibilidades e campos de legibilidade, de conteúdos e expressões. As instituições (corpo, estado, família, escola, manicômio, hospital) concentram relações de Saber enquanto instâncias instituídas, entendendo-as como pertencentes ao âmbito da forma. Já as forças são de outra natureza com relação à forma, são da instância da não formalização. A questão aqui é como o poder se pratica e processa. Através do afeto, a força tem o poder de afetar e de ser afetada por outras forças. Ou seja, enquanto a forma/Saber é normatizada, instituída e pouco dinâmica, a força/Poder é a relação, a mistura, o encontro. Entretanto, é fundamental entendermos que essas dimensões existem associadas e sobrepostas. Foucault também nos traz um conceito importante para compreender as relações entre Poder e Saber: o de diagrama. Este seria a aparição das relações de forças que sustentam a forma, ou seja, seria a composição dos Poderes que afetam e são afetados no território dos Saberes. Assim, é possível compreendê-lo como uma emissão, uma distribuição de singularidades, de organizações imprevisíveis e conexões inéditas do campo dos Poderes que sustentam os Saberes. O diagrama movimentam matérias e funções não categorizadas e se exerce sob segmentos móveis e flexíveis, não passando por formas, mas por pontos de uma rede complexa de subjetividades, singularidades com afetamentos locais e imprevisíveis. A prática do Poder é irreduzível à do Saber, elas existem sob domínios diferentes: o Poder faz referência ao campo de uma “microfísica”, faz parte de um tipo de relação inédita, com conexões móveis, voláteis e não localizáveis, ele é fluido, flexível, intangível, enquanto que o Saber é mais estável, rígido, visível (BOM-TEMPO, 2011).

Minayo (1990) classifica a violência brasileira em três categorias: a violência estrutural, que nasce no próprio sistema social, criando as desigualdades e suas consequências, como a fome, o desemprego e todos os problemas sociais com que convive a classe trabalhadora, assim como as discriminações de raça, sexo e idade. Sendo velada, tal violência não costuma ser nomeada, mas vista como natural, a-histórica, como a própria ordem das coisas e disposições das pessoas na sociedade. Outra categoria é a violência revolucionária ou de resistência, que se expressa pela manifestação organizada das classes e grupos discriminados, criando a consciência da transformação. E há a delinquência, presente em nossa sociedade, compreendendo roubos, furtos, sadismos, sequestros, pilhagens, tiroteios entre gangs, delitos sob o efeito do álcool, drogas etc. Essa é a forma mais conhecida pelo senso comum como violência. Para a autora, o aumento da criminalidade se alimenta das desigualdades sociais, da alienação dos indivíduos, da desvalorização das normas e valores morais, do culto à força e ao machismo, do desejo do lucro fácil e da perda das referências culturais.

A violência estrutural, que atua em rede com as outras formas de violência, é um fator agravante para a exploração sexual, pois oprime os di-

ferentes grupos sociais pela grande assimetria das relações de poder, promovendo a desigualdade socioeconômica e a exclusão social. Em função desta violência surge a consolidação do crime organizado em torno do tráfico de drogas, gerando economia e poder paralelos, consolidação dos grupos de extermínio, aumento da população que vive e trabalha nas ruas, principalmente de crianças e jovens compelidas ao trabalho pelo aumento da pobreza e pela falência das instituições de assistência e recuperação de menores (MINAYO, 1993). A pobreza permite que milhares de crianças e adolescentes se transformem em grupos vulneráveis, potencialmente interessantes à exploração sexual e a outros tipos de violência. A categoria violência encontra na pobreza um dos fatores mais expressivos.

Quando falamos de rede de exploração sexual infantil, falamos de economia, de relações desiguais de poder, de propriedade e submissão, falamos de uma forma de dominação de corpos em prol de uma atividade econômica, em que a criança é vista como um objeto e seu corpo pode se transformar em valor de uso e troca.

A história da exploração sexual comercial infantil está interligada à história da prostituição e das transformações sociais do mundo. Não há dados históricos relacionados a datas específicas de surgimento e expansão da prostituição, mas há relatos encontrados entre os séculos XVII e XIX, no enfoque da medicina higienista, demonstrando preocupação com a prostituição por causa das doenças, como a sífilis, muito comum na época. No século XVII, a prostituição era tida como uma afronta à ordem social e moral, porque era exercida nas ruas e, portanto, alvo das políticas do Estado, que buscaram limpá-las daqueles que causavam nojo à burguesia, davam maus exemplos e maculavam a ordem social (FOUCAULT, 1988).

Foucault (ibid.) coloca a sexualidade como um ponto de articulação entre a anátomo-política e a bio-política. Se por um lado ela faz parte das questões da disciplina, pelo adestramento e controle das forças, por outro, também pertence aos cálculos de um controle regulador, por induzir efeitos no plano biológico de ordem global. O sexo dá lugar a vigilâncias e controles constantes, a ordenações espaciais, a exames médicos ou psicológicos, a todo um micropoder sobre o corpo; mas também dá margem a medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam todo o corpo social ou grupos tomados globalmente. O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie, e a disciplina diz respeito aos controles reguladores: índice de natalidade, doenças sexualmente transmissíveis, herança genética, etc.

As redes não são invenções abstratas, mas partem da articulação de atores/organizações-forças existentes no território para uma ação conjunta multidimensional com responsabilidade compartilhada (parceria) e negociada. Esta definição de redes pressupõe uma visão relacional dos atores/forças numa correlação de poder em que a perspectiva da totalidade predomina sobre a da fragmentação. Supõe também que as redes são processos dinâmicos, e não organismos burocráticos formais, mas nas

quais se cruzam (como numa rede) organizações do Estado e da sociedade (FALEIROS, 1998)

A rede, assim, é uma aliança de atores/forças, num bloco de ação, ao mesmo tempo, político e operacional. Há redes extremamente verticalizadas, que funcionam como uma pirâmide de poder, servindo a uma minoria dominante. São redes autoritárias. Ao contrário, as redes democráticas compartilham o poder de decisão entre os atores pela interação comunicativa, transparência das propostas, coordenação legitimada, ação compartilhada e prestação coletiva de contas. O foco de trabalho em redes não é um problema imediato, isolado, mas uma articulação de sujeitos/atores/forças para propiciar poder, recursos e dispositivos para a ação, a autonomia, a auto-organização e a autorreflexão dos sujeitos. As redes democráticas envolvem e implicam os sujeitos mais fragilizados para seu fortalecimento ou empoderamento (FALEIROS, 1998).

Lê-se no artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988):

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional n. 65, de 2010)

E no § 4º declara que “a lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente”. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, fica estabelecido que crianças e adolescentes sejam considerados sujeitos de direitos, que vivenciam condições especiais e particulares, em que seu desenvolvimento físico, mental, moral e social seja garantido em condições de liberdade e de dignidade. O ECA afirma ser dever de todos (Estado, família e sociedade) livrar e proteger a criança e o adolescente de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Ele trata a assistência social como política pública que deve ser universalizada, com garantia de qualidade, e integrada às demais políticas públicas setoriais, no processo de construção da Rede de Proteção Social. O Sistema de Garantia de Direitos foi instituído a partir do ECA e determina que a organização da política de atendimento será através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, estabelecendo, entre outros, que o atendimento deve ser organizado por meio de políticas sociais básicas, políticas e programas de assistência social em caráter supletivo para aqueles que deles necessitarem, serviços especiais de prevenção e atendimento

médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão (BRASIL, 1990 apud CFP, 2009).

Um estudo apresentado pela Prefeitura do Rio de Janeiro que nos motivou a investigar o tema da exploração mostrou que em 2007 havia 223 crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos na situação de exploração sexual. A maioria trabalhava no fim da noite e de madrugada, todos os dias da semana, sendo que 72% eram meninas, 23% travestis e menos de 5% garotos. Os locais com maior concentração de crianças eram Centro, São Cristóvão, Irajá, Campo Grande, Jacarepaguá, Copacabana e Barra da Tijuca (PORTAL G1, 2007).

Movimento – cartografando paisagens

Iniciamos nosso trabalho de campo, de caráter exploratório, nas ruas, mais precisamente na Central do Brasil - Centro do Rio de Janeiro - no verão de 2008. Observávamos a vida cotidiana acontecer: as ruas cheias de transeuntes, vendedores ambulantes, trabalhadores, engarrafamento, mendigos e crianças. Um pouco de caos e muita velocidade. Passávamos desde o início da tarde até a madrugada do outro dia observando os movimentos da cidade, que mudava de cenário ao anoitecer. Era a escuridão da noite que permitia certa opacidade dos atos. A observação livre foi descortinando um cenário de vulnerabilidade social, provocada pela pobreza, por questões de gênero e de raça, pelo autoritarismo que também se mostra nas relações adulto/criança e pelas diversas formas de violência manifestadas nas relações sociais.

Em um segundo momento deste estudo, passamos a interagir, durante um mês, com crianças de 8 a 12 anos encontradas pelas ruas do Centro e com as que foram acolhidas pelas políticas dos órgãos competentes do Rio de Janeiro. Primeiro foi necessário localizar os pontos de encontro, onde os sujeitos implicados, menores e adultos, frequentavam com a finalidade de obter sexo. Em seguida realizou-se uma amostra acidental com menores que quiseram colaborar com o estudo, para uma conversa informal, na qual se buscou obter informações sobre a percepção destes menores sobre a realidade em que vivem. Realizamos a operação de abordagem noturna em conjunto com os agentes da prefeitura do Município do Rio de Janeiro, que nos orientou sobre os seus procedimentos de trabalho e suas práticas tanto na abordagem noturna quanto no trabalho continuado de oficina com as meninas. A operação tem por objetivo fazer uma avaliação da população infantil que se encontra na prostituição: é conhecer, examinar, cadastrar e, posteriormente, reencaminhar a criança para sua família. É neste trajeto, das ruas para a família, que ela é abrigada em locais específicos à espera dos tramites oficiais.

Abordamos um grupo de crianças, no Centro do Rio, à meia noite de uma sexta-feira. No ambiente havia cheiro de droga. No trabalho inicial de abordagem, um grupo coordenado por um assistente social chegou na Kombi institucional, e as crianças já reconheciam que aquele era o carro do acolhimento, assim como reconheciam quem estaria coordenando

a operação. Apesar do olhar de desconfiança das crianças, fomos informados de que havia dois tipos de recolhimento: o “acolhimento voluntário” e o chamado “compulsório”. O primeiro, dependendo da equipe e do propósito, atuava de modo a fazer uma retirada pacífica e voluntária das crianças da rua. E o outro utilizava força para conduzi-las até a Kombi e de lá para o local designado para o acolhimento institucional. As duas políticas de recolhimento coexistiam e, por isso, era muito importante para as crianças desenvolver uma atenção especial a quem estava no banco da frente da Kombi, pois isso determinava a forma pela qual elas e seus destinos seriam conduzidos em cada noite.

Da abordagem nas ruas fomos levados a uma oficina denominada “Oficina de Ressignificação do Corpo”, onde as meninas teriam uma experiência de contato maior com seus corpos e poderiam significá-lo de outra forma. A partir desta compreensão poderia haver a possibilidade de saída da prostituição. Entretanto quando elas voltavam para as ruas, o rápido movimento do campo - marca da velocidade contemporânea- fazia com que elas retornassem ao uso de drogas, a vender o corpo e a serem exploradas.

Durante as oficinas realizamos entrevistas livres com as crianças. Elas revelaram possuir família e casa: algumas estudavam e participavam de projetos do governo. Verificamos que, além das meninas, muitos meninos também se prostituíam, mas as oficinas de “ressignificação do corpo” não eram oferecidas para eles.

Começamos a perceber um movimento circular, repetitivo e ineficaz, em que havia um acolhimento das crianças, uma tentativa de reingresso às suas famílias e um conseqüente retorno às ruas. Se por um lado pretendia-se oferecer uma oportunidade de vida diferenciada, por algumas noites, com alimento e abrigo, por outro, as crianças eram devolvidas ao mesmo meio, que anteriormente fora problemático e catalisador da exploração sexual. O abuso muitas vezes começava em casa. Doenças sexualmente transmissíveis, baixa autoestima, higiene precária, peculiar significação das instituições família e escola, drogas, falta de planos, sensação de impotência diante da vida, um sentido diferente para o corpo, poder, velocidade, capitalismo, falta de saúde e de educação: este era o cenário de vida destas crianças.

Ao acompanhá-las até a Oficina de Ressignificação do Corpo verificamos que muitos daqueles corpos não faziam mais sentido, pois foram sendo levados ao sabor e dissabor da vida e das experiências sexuais. O corpo era basicamente definido por seu uso. Os meninos não eram contemplados com atividades na Oficina, embora existissem meninos e travestis, nas áreas centrais da cidade, sendo sexualmente explorados.

As intervenções que fizemos eram no sentido de convidá-las a participar de uma roda de leitura. Era convite, pois a recusa à intervenção fazia parte do processo. Seguiu-se, então, a Oficina de Ressignificação do Corpo auxiliada por nossas pequenas intervenções. Não podíamos dar passos muito grandes. Fomos, na verdade, nos infiltrando e, durante duas

semanas, continuamos lá produzindo, apostando, afetando, convidando e analisando nossas implicações, nossas intervenções. Muitas questões surgiram de todas as partes. E as possíveis respostas também foram surgindo como uma produção coletiva e não hierarquizada, que não pressupõe um saber especializado, mas uma série de saberes diversos, produzindo realidade não pela via do racional, mas pela via da experiência e da sensibilidade, pela via da pesquisa com seres humanos, e não apenas sobre seres humanos, tentando extrair deles respostas para nossas questões. Descobrimos que muitas das nossas perguntas não faziam sentido para eles, pois o território estava organizado de uma forma tão diferente que aquilo que para nós era uma questão, para eles já era parte de uma existência marcada por linhas e formas de pensar e agir endurecidas pela constância e pela velocidade das ações sem tempo e condição de crítica.

Optamos pela literatura como forma de intervir por entendermos que ela vem na contramão das linhas duras que historicamente centralizam o sujeito em seu próprio eu e, a partir do compartilhamento de realidades e possível identificação dos sujeitos com as histórias narradas, criar resistência e produzir desvios no campo. Ao produzir um “descentramento do eu”, faz-se com que outros eus ainda não mapeados apareçam e sejam produzidos a partir de uma narrativa literária que se agencia com a narrativa da vida, fazendo com que uma ganhe voz através da outra. É como se a literatura por alguns instantes nos descentrasse, nos tirasse de nossas experiências habituais e nos transportasse para outros lugares, onde podemos nos confrontar com elementos comuns às nossas vidas e refletir sobre nossas experiências para além da capacidade de nosso intelecto e para a possibilidade de produção de novas vidas.

Assim, aos poucos, começamos a observar e atuar de forma auxiliar no grupo e a levar textos, poesias. Mais tarde começamos a ir para as ruas, como nômades, e montamos nosso grupo de literatura inicialmente composto por nove crianças. Pedimos para aqueles que escreviam ou tinham acesso à poesia que as levassem para lermos e vermos como isso poderia ajudar na produção de um desvio que pudesse desconstruir de forma molecular um pouco daquilo que estava cristalizado, engessado, dado como parte da vida, de forma maquinal. A impressão que tínhamos era de um território bem estruturado, com redes coesas, mas, ao mesmo tempo, composto por sofrimento, fragilidade - a aparente força da opinião e atitude, principalmente quando eles estavam sob o efeito das drogas (inicialmente o crack, depois o oxi, que é muito mais poderoso em seus efeitos destrutivos e alucinógenos, além de mais barato), mascarava a emoção e o desejo por um novo território existencial. Desejo que mais tarde se anunciaria no grupo na forma de questionamentos sobre a vida e o futuro de cada um.

Houve pouca reverberação e mobilização quando pedimos a produção de textos. Nem todos sabiam escrever e havia pouco interesse pela escrita, mas todos gostavam de ouvir histórias. Então passamos a contar, ler, adaptar e remontar histórias nos grupos nômades de literatura. Cria-

mos novos finais a partir de histórias conhecidas, criamos novos inícios para uma história já finalizada. Construimos novas possibilidades para além de uma história já dada. Quando não gostávamos de um parágrafo, o modificávamos. Se não nos interessava uma personagem, a tirávamos da história. E assim fomos estimulando a imaginação e a sensibilidade para a flexibilização do pensamento sedimentado. Desejávamos causar uma erosão neste território já consolidado.

Tentamos com a poesia estimular uma expressão mais sensível, embora muitas vezes as poesias fossem um enigma para algumas crianças. Passamos os quatro encontros seguintes mudando de lugar nas ruas. Fizemos um encontro num galpão abandonado, outro na calçada de uma rua pequena e, assim, fomos seguindo com a intervenção, habitando os territórios, acompanhando seus ritmos e as mudanças da paisagem, atentos aos movimentos do campo.

De acordo com Alvarez e Passos (2010), cartografar implica habitar um território de pesquisa e ter disponibilidade e abertura para o encontro com o inesperado, o que não significa apenas buscar soluções para problemas, mas alterar prioridades e redesenhar os problemas.

Assim, quando pensávamos que as crianças iriam utilizar o espaço do grupo de literatura para falar sobre as questões relacionadas à sexualidade, à exploração, questões estas cruciais para a investigação, tal fato não aconteceu. O inesperado obrigou-nos a redesenhar o problema: surgiram perguntas e discussões sobre a vida em geral, as drogas, o que elas iriam fazer no futuro, como iriam constituir suas vidas, família. Muitas não sabiam ler e escrever. Poucas esperanças e planos, mas, aos poucos, sentimos um vislumbre de novo caminho. Embora houvesse sempre uma insistência em relação ao campo das drogas, o que ajudava a sedimentar o pensamento, outras ideias puderam ser pensadas naquele espaço. Sentíamos a cada encontro que precisávamos de mais tempo para continuar produzindo, mas sabíamos também dos limites da própria intervenção. Não poderíamos acompanhar as mudanças daquele território por muito tempo, mas tentávamos sempre disparar discussões, colocar em questão os argumentos ali em jogo e gradualmente quebrar, com livros, com poesia, com literatura, com sensibilidade, a dureza daquela realidade. Descobrimos lentamente que as metas são móveis.

Em nosso último encontro, o grupo formado se emocionou. Relemos o capítulo XXI de *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry, que retrata a despedida entre o pequeno príncipe e a raposa. Ela o ensina o sentido da palavra “cativar”, ou seja, “criar laços”, o que seria fundamental para a construção da amizade. Assim, nós não éramos mais os mesmos, construimos laços através das experiências de confiança, partilha de sentimentos, produção de sensibilidade e amizade.

Ao final de um mês de intervenções, fizemos encontros, criamos laços, levantamos questões, apontamos pistas, mas não encontramos respostas fixas. A cada momento o cenário se dispunha de outra forma, o plano cartográfico modulava.

Os modos de construção e produção do novo não estão dados a priori, não há receita, principalmente num campo tão endurecido, onde, ao contrário da velocidade da contemporaneidade, precisamos de tempo para acompanhar, pousar, produzir inventivamente e articular diversas áreas de saber.

Geologia – possibilidades de erosão

A exploração sexual comercial infanto-juvenil é uma forma de violência caracterizada por se tirar proveito sexual de menores de 18 anos de idade, por pessoas ou redes, estabelecendo uma relação de exploração de trabalho (formalizado ou não). A prostituição infantil é uma das formas de comercialização sexual, sendo entendida como uma atividade em que os atos sexuais são negociados em troca de pagamento, não apenas monetário, mas podendo incluir a satisfação de necessidades básicas ou o acesso ao consumo de bens e de serviços (FALEIROS, 2004 apud CFP, 2009).

Faleiros (2004 apud CFP, 2009) sistematiza quatro modalidades de exploração sexual comercial de crianças e adolescentes, em consonância com as deliberações mundiais a partir do Congresso de Estocolmo. São elas: a prostituição infantil propriamente dita e o turismo sexual, envolvendo turistas nacionais e estrangeiros, incluindo nesse comércio a pornografia (shows eróticos) e o turismo sexual transnacional, que acoberta situações de tráfico de pessoas para fins sexuais. É talvez a forma de exploração sexual mais articulada com as atividades econômicas, como no caso do desenvolvimento do turismo. A rede de turismo sexual envolve agências de viagens, pacotes turísticos, guias, hotéis, restaurantes, boates, casas de shows, taxistas, etc. e está incluído em uma economia globalizada. A pornografia refere-se à produção, exibição, divulgação, distribuição, venda, compra, posse e utilização de material pornográfico. E, por último, o tráfico para fins sexuais, definido pela ONU, em 1994, como o movimento clandestino e ilícito de pessoas através de fronteiras nacionais e dos países em desenvolvimento e com economia em transição, com objetivo de forçar mulheres e adolescentes a entrar em situações sexual ou economicamente opressoras e exploradoras, para lucro de aliciadores, traficantes e crime organizado ou para outras atividades (trabalho doméstico forçado, emprego ilegal ou falsa adoção).

Segundo Amorim (2005 apud CFP, 2009), a violência deve ser compreendida como produto de um sistema complexo, de relações historicamente construídas e multideterminadas, envolvendo diferentes realidades de uma sociedade, assentadas em uma cultura, permeadas por valores e representações. Essa multideterminação implica atentarmos para as diferentes realidades familiar, social, econômica, política e jurídica de uma determinada cultura, que se organiza em uma rede dinâmica de produção de violência. Para a autora, a violência contra crianças e adolescentes faz parte de uma cultura baseada em concepções de infância, adolescência, sexualidade e violência as quais não estão descoladas das relações econômicas, de gênero e de raça, que estruturam a nossa sociedade. Portanto,

a violência é um fenômeno que deve ser contextualizado e considerado em sua complexidade. Em linhas gerais, a violência contra crianças e adolescentes pode ser dividida em: intrafamiliar (violência doméstica) e extrafamiliar (quando o autor da violência não possui laços familiares ou de responsabilidade com o violado, embora possa ser um conhecido da criança em quem ela confia). Em relação às formas de apresentação, a violência contra crianças e adolescentes pode ser classificada como: negligência (omissão em prover as necessidades físicas e/ou emocionais básicas para o desenvolvimento saudável), violência física (abuso, maus-tratos físicos), violência psicológica (tortura psicológica, abuso psicológico ou emocional, como rejeição, humilhação, constrangimento, depreciação, ameaça de abandono, discriminação, desrespeito, utilização da criança como objeto para atender a necessidades psicológicas de adultos, assim como cobranças e punições exageradas) e violência sexual.

A violência sexual só passou a ser um problema social a partir do século XX, quando foi inserida no contexto dos direitos humanos e considerada responsável por sérias consequências, como o comprometimento do desenvolvimento físico, psicológico e social de suas vítimas. Apresenta-se, em geral, pelo abuso e pela exploração sexual (AMORIM, 2005 apud CFP, 2009).

Para Faleiros (1988), o abuso sexual é predominantemente intrafamiliar, se produz nas relações mais próximas da criança, em geral, pelo pai, padrasto, tio, avô ou irmão mais velho. Ele se realiza, predominantemente, contra crianças de 8 a 13 anos, do sexo feminino, atingindo também crianças do sexo masculino. Os abusadores combinam, nessa relação autoritária de poder, sedução e ameaça, impondo segredo aos vitimizados e às testemunhas. A família funciona como clã, fechada e articulada. As pessoas vitimizadas são traumatizadas pelo medo, pela vergonha e pelo terror, reprimem falar do assunto e sofrem de depressão, descontrole, anorexia, dificuldades nos estudos e problemas de concentração, digestão, fobias, sensação de estar sujo, além das tentativas de suicídio. O vitimizado também pode ser proibido pelo abusador de usar o sobrenome da família, por causa do estigma de homossexual. Nessa rede de relações prevalece a impunidade do abusador, que é, muitas vezes, “perdoado” pela família e pela sociedade, por razões culturais e autoritárias.

Faleiros (2004 apud CFP, 2009) observa que em nossa sociedade, enquanto a violência sexual intra e extrafamiliar considerada e nomeada como abuso, nem sempre a exploração sexual comercial é identificada como violência ou abuso sexual. O autor frisa que, independentemente de contexto, todas as formas de violência sexual constituem abuso.

Por não ser fácil identificar a causa das múltiplas violências impostas a crianças e adolescentes, considerando-se que o fenômeno envolve fatores de diversas ordens como individuais, sociais, culturais, familiares, psicológicos, econômicos etc., em geral inter-relacionados, qualquer abordagem profissional de prevenção ou intervenção deve procurar atentar para as formas inter e transdisciplinares.

A noção de transdisciplinaridade, de acordo com Passos e Barros (2000), subverte o eixo de sustentação dos campos epistemológicos, desestabilizando tanto a dicotomia sujeito/objeto quanto a unidade das disciplinas e das especializações. Segundo Passos e Benevides (2006), a clínica revela-se num plano híbrido: ela necessita operar em seu próprio limite para se apresentar como uma experiência singular entre as partes envolvidas, em que os domínios do particular e do coletivo se transversalizam. A transdisciplinaridade ganha novos contornos, não abandona o movimento criador de cada disciplina, mas fabrica intercessores, agencia e interfere. Os intercessores se fazem em torno dos movimentos, sendo a aliança possível de ser construída quando se fala de transdisciplinaridade e de clínica.

A Biologia do Conhecimento ou Teoria da Autopoiese, de Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), representa uma fase recente das ciências cognitivas que trabalha com a noção de sistemas cognitivos operacionalmente fechados e em rede. Para estes autores, conhecer não é representar, como na perspectiva que toma a cognição como processamento da informação transferida do meio para o organismo, mas na concepção do sistema nervoso como um sistema em rede fechada. A noção de “clausura operacional” busca explicar o funcionamento de uma rede que é espacialmente fechada (modo informacional), e aberta temporalmente pela constante modificação de sua estrutura. Nesta perspectiva, a noção de rede se torna central já que permite produzir, como efeito emergente, o mundo individuado, pois todo ato de conhecer produz um mundo, assim como todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer.

Pensar uma clínica transdisciplinar é pensar uma prática orientada por um campo do saber que Rauter (1993) chamou de “campo de dispersão”, em oposição a um saber que se pretenda universal e ordenado. Utilizando fragmentos de teorias, a autora faz empréstimos e estabelece parentescos não autorizados entre diferentes campos do saber. Preocupa-se menos com a coerência interna do discurso, e mais com os efeitos produzidos no campo das práticas psicoterápicas. Trata-se de produzir rupturas no processo de produção e reprodução de subjetivação, rupturas referidas tanto a uma clínica produtora de interiorização quanto aos modos de subjetivação do cliente e do terapeuta.

A perspectiva transdisciplinar torna as fronteiras do campo nômades e instáveis, os campos, caóticos e desestabilizados, para se tornarem planos de criação de outros objetos-sujeitos. O que interessa são os modos de subjetivação, poder traçar as circunstâncias da sua composição, descobrir as forças que se atravessam e seus efeitos. No lugar do indivíduo, individualizações e, no lugar do sujeito, subjetivações. Assim, não se trata de reunir, unificar, mas de construir redes por ressonâncias, deixar surgir caminhos que levem a muitos lugares (PASSOS, BARROS, 2000).

Para estes autores a intervenção transdisciplinar se formaria como um sistema aberto, em que o pesquisador não apenas cria intercessores, elementos de passagem de um território a outro, mas também ele pró-

prio seria um intercessor. As histórias trazidas pelos sujeitos não seriam apenas conectadas entre si, ou com as introduzidas pelo interventor, mas também interfaceadas a outros sistemas, outros regimes de signos - isto constituiria em desconexões das/nas histórias, permitindo outros devires. Faz-se mister notar que não se trata do estabelecimento de sistemas interacionais, mas de diferenças que se introduzem em dimensões da subjetivação, complexificando a situação através da pressão promovida pelos movimentos de desterritorialização.

Epílogo - novos ventos

Olhando a paisagem, vemos, na articulação da rede, personagens da vida cotidiana apoiando a exploração: vendedores, motoristas de táxi, recepcionistas de hotéis. Bem articulados, trabalhavam para dar sequência à venda dos corpos das crianças. A dificuldade em transcender tais sedimentações está em como a rede de exploração é formada e articulada. Estes personagens favorecem a construção de um território que faz crescer e produzir formas de vida atravessadas pela venda do prazer, pelo empréstimo do corpo, pela exploração e pelo sofrimento. A violência aparece em rostos sem vontade, com desejos estranhos a eles mesmos. A vontade de ser outra coisa lhes é retirada. Produz-se o desejo da redução do corpo ao dinheiro, ao lucro e às drogas, e a tristeza aparece como um elemento que deprecia a vida. O sexo não seria apenas mais um dispositivo de articulação de poder, mas o que faz suas engrenagens girarem. Há uma economia, um mercado, que absorve este serviço e o transforma em lucro - não falamos de um sexo neutro, mas de um sexo extremamente político e implicado, utilizado com um determinado propósito: alimentar o mercado e gerar lucro.

O modelo clássico de infância não faz sentido neste território: é rompido, destruído ou, até mesmo, desconhecido. As crianças, ao serem exploradas, são atravessadas por outras realidades e criam relações diferentes com o mundo. Produzem-se encontros que causam formas específicas de desejar, de pensar, de lidar com o mundo, formas destrutivas, que desmancham vidas e potências de vida, dissolvem desejos e planos, anulam vontades, deslegitimam o desejo, dissolvem a experiência, desencorajam o pensamento e violentam a vida.

Não há formas a priori nem previsões para uma intervenção. Há o encontro e, a cada encontro, monta-se um novo cenário, uma nova rede, a partir da atenção às modulações do campo, do território. As linhas mais duras não se modificam rapidamente e muitas vezes não se modificam no campo do visível e do dizível. Entretanto podemos criar atos políticos de acompanhamento de processos com intervenções micropolíticas. A atitude transdisciplinar serviu para que ficássemos menos ansiosos aos resultados, por um lado, e mais implicados na experiência no território e seus movimentos por outro.

Uma das possíveis formas de intervir é a produção de novas redes, em que as linhas de fuga e produção de desvios apareçam como meio de

enfrentamento daquilo que produz maus encontros. As redes democráticas viabilizam a articulação de sujeitos/atores/forças para propiciar poder, recursos e dispositivos para a ação, a autonomia, a auto-organização, a autorreflexão dos sujeitos. Entendemos que só a força dos movimentos sociais organizados poderá mudar este quadro. Há muitas razões para que se organizem mais entidades preocupadas com o respeito aos direitos humanos, para a construção de outra história, pois é no nível das práticas cotidianas, micropolíticas, que podem estar as respostas - é através da reinvenção de novas maneiras de ser, de estar, de sentir e de viver neste mundo que, cotidianamente, poderemos produzir novas práticas, novos movimentos (COIMBRA, 1999).

Referências

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). *Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 131-149.
- BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Psicologia e justiça: a busca por possibilidades de encontros. I Encontro Estadual dos Serviços da Psicologia das Instituições do Ensino Superior de Santa Catarina: possibilidades, limites e desafios. Disponível em: http://www.crpssc.org.br/publicacoes/dados/arquivos/palestras/palestra_PedroBicalho.pdf. Acesso em: 15 out. 2008.
- BOM-TEMPO, Juliana Soares. Intervenções urbanas: acontecimentos e processos de aprendizagens. 16. Encontro Nacional da ABRAPSO, UFPE, 2011. Disponível em http://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=3597. Acesso em: 18 fev. 2010.
- CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Convento de Arrábida, Portugal, 1994. Disponível em: <http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net>. Acesso em: 18 fev. 2008.
- COIMBRA, Cecília. Direitos Humanos: panorama histórico e atualidade. Palestra realizada no seminário “Psicologia e Direitos Humanos”, promovido pelo CRP-06 e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP, Ribeirão Preto / SP, 1999. Disponível em: http://www.slab.uff.br/bd_txt_lg_autor.php?nome_autor=Cec%EDlia%20Coimbra&tp=a. Acesso em: 15 nov. 2010.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Serviço de Proteção Social a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias: referências para a atuação do psicólogo. Brasília: CFP, 2009. Disponível em: http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2010/11/Livro_ServicoProtecao_11mar.pdf. Acesso em: 20 out. 2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca;jsessionid=8A4BF86753F88447645FCB172BE73AED?q=ART.+227+DA+CONSTIT>

- UI% C3%87% C3%83O+FEDERAL&s=legislacao. Acesso em: 15 out. 2008
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*, v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- FALEIROS, Vicente de Paula. Redes de exploração e abuso sexual e redes de proteção. Trabalho apresentado no 9º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, Goiânia, 1998. Disponível em: http://www.pt-pr.org.br/pt_pag/PAG%202004/CRIAN%C3%87A%20E%20ADOLESCENTE/Redes%20de%20explora%C3%A7%C3%A3o%20e%20abuso%20sexual%20e%20redes%20de%20prote%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 out. 2008.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- _____. *Vigiar e punir – história da violência nas prisões*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência na adolescência: um problema de saúde pública. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, set. 1990. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1990000300005. Acesso em: 15 out. 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa R. de. Violência para todos - violence for all. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, jan./mar., p. 65-78, 1993. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v9n1/07.pdf>. Acesso em: 15 out. 2008.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- _____. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo/Brasília: Triom/Unesco, 2002.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PASSOS, Eduardo; BENEVIDES, Regina. Passagens da clínica. In: MACIEL, Auterives; KUPERMANN, Daniel; TEDESCO, Silvia (Orgs.). *Polifonias: clínica, política e criação*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2006. p. 89-100.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Psicologia: teoria e pes-*

- quisa*, Brasília, v. 16, n. 1, p. 71-79, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v16n1/4390.pdf>. Acesso em: 15 out. 2008.
- PORTAL G1, Prefeitura faz mapa da prostituição de menores no Rio. 10 out. 2007. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL147668-5606,00-PREFEITURA+FAZ+MAPA+DA+PROSTITUICAO+DE+MENORES+NO+RIO.html>. Acesso em: 15 out. 2008.
- RAUTER, Cristina. Clínica Transdisciplinar. Texto Didático. Pró-Reitoria acadêmica, Universidade Federal Fluminense, 1993. Disponível em: http://www.slab.uff.br/bd_txt_lg_autor.php?nome_autor=Cristina%20Rauter&tp=a. Acesso em: 15 out. 2008.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Sulina, 2011.
- SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

O estupro no ônibus: uma análise à luz das teorias de gênero: o espelho da violência na sociedade civilizada

The rape on the bus: an analysis under the gender theories: the mirror of violence in the civilized society

Murilo Peixoto da Mota

Sociólogo - NEPP-DH/UFRJ

Doutor em Serviço Social - PPGSS/UFRJ

Resumo:

Este artigo pretende contextualizar a construção da violência de gênero a partir de um caso de estupro praticado contra uma estudante, ocorrido dentro de um ônibus em fevereiro de 2012, no bairro do Jardim Botânico, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Ao abordar este recente caso como reflexão, procuro exemplificar a banalidade com que os indivíduos homens exercem atos violentos contra as mulheres aos olhos da sociedade. Entram em questão as dimensões sociais em que indivíduos se apoderam da vítima, na maioria mulheres, e fazem do corpo destas objeto de satisfação do desejo sexual. Delineia-se toda uma reflexão referente à posição privilegiada da construção social atribuída ao masculino por essa sociedade depositária da lei simbólica de dominação masculina. Esse masculino, como agente do poder de violência, vem expor a face mais desenraizada desta sociedade dita civilizada além de novas reflexões sobre a amplitude dos direitos humanos.

Palavras-chave:

Violência; gênero; masculinidade; direitos humanos; poder.

Abstract:

This article aims to contextualize the construction of gender violence from a case of rape against a student, which occurred in a bus in February, 2012 at Jardim Botânico district, in the southern zone of Rio de Janeiro. In addressing this recent case as reflection, I intend to exemplify the banality with which men commit violent acts against women in the sight of society. The social dimensions in issue are those in which individuals catch their victim, mostly women, using their bodies as object for satisfaction of their sexual desire. The brutal act happens as if she was not an individual, something like a "non person", and therefore available to violation for pure pleasure. There is a whole reflection concerning the privileged position of the social construction attributed to male by this depositary society of the symbolic Law of male domination. This male, as agent of violence power, exposes the most rootless face of this society which is supposed to be civilized and besides, shows new reflections about the magnitude of human rights.

Keywords:

Violence; gender; masculinity; human rights; power.

Introdução

¹ Segundo Norberto Elias (1993), o processo civilizador aponta para uma valorização moral, uma opção pelo que há de humano nas relações sociais cujo aspecto expressa a ideia de pacificação entre os indivíduos modernos.

Neste artigo procuro reunir algumas questões sobre o estupro como um dos aspectos da violência de gênero em meio ao que se denomina sociedade civilizada¹. É tácito que a construção das relações de gênero protagoniza o homem como agente de violência, o que vulnerabiliza as mulheres e o que se associa ao feminino denominando-se violência de gênero. Esta reflexão foi inicialmente motivada a partir de um caso de estupro praticado contra uma estudante de 12 anos, violentada dentro de um ônibus em fevereiro de 2012, no bairro do Jardim Botânico, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O ato criminoso aconteceu na linha de ônibus 162 (Glória-Leblon) por volta do meio dia. De acordo com informações amplamente publicadas na mídia, o indivíduo entrou no ônibus armado e se aproveitou para consumir tal infame violação no fundo do transporte coletivo.

Procuro exemplificar, a partir deste caso, a banalidade com que os sujeitos homens exercem atos violentos contra as mulheres. Está em questão, a dimensão com que o homem se apodera das vítimas, na maioria mulheres, e faz do seu corpo objeto de desejo como se ela não fosse um ser, mas algo como uma “não pessoa” e, portanto, disponível à prática sexual para o bel prazer masculino (MACHADO, 2004).

Esta reflexão não pauta a causa dos estupros focados na patologização e na individualização desta prática violenta, tão recorrente em nossa sociedade, a fim de não incorrer no risco da simplificação deste fato numa análise simplista, focalizada, naturalizada ou medicalizada. Trata-se de provocar a análise sobre os processos simbólicos adquiridos sobre ser homem/masculino e mulher/feminino na sociedade onde os homens estão diretamente envolvidos. Neste sentido, o debate se situa em ampla discussão sobre os valores de gênero para os sujeitos que endossam hierarquias e desvantagens em relação às mulheres a ponto de incorrer na sua anulação ou banalização da sua vontade, desejo e prazer sexual, aspecto que envolve também a dimensão do feminino nem sempre focada nos corpos das mulheres.

Nessa perspectiva, devo fugir da armadilha de naturalizar a violência e a sexualidade para não apontar o clichê de que homens são fortes, potentes e têm uma incontável necessidade sexual. Inclui-se, então, a discussão sobre as desigualdades de poderes construídos para homens e mulheres para além das diferenças nos corpos, como faz toda a discussão sobre gênero abarcada pelas feministas. Em outras palavras, apesar de o

gênero estar inscrito nos corpos, as distinções para além dos corpos entre homens e mulheres são representações simbólicas e poderes exercidos sobre um outro (a mulher ou o referente feminino). Esta dimensão reflexiva sobre o outro feminino possibilita pensar, inclusive, novas representações estereotipadas sobre os homens que incluem sujeitos gays, lésbicas e indivíduos com experiências identitárias diversas.

De todo modo, o caso em questão - o estupro no ônibus - expõe algumas nuances para a sociedade, não por ser um fato isolado nem ordinário sobre a violência contra a mulher, mas por se expor de maneira espetacular e midiática e dar visibilidade coletiva à violência contra uma mulher, menina, adolescente com a ousadia de se efetivar em um transporte coletivo em plena atividade na rua, à luz do dia. O que se evidencia é quanto o estupro marca a subjetividade da mulher por macular sua virtude e modificar a representação simbólica do seu ser maculado como puro e sensível. Como pode o estupro ainda existir nesta sociedade civilizada? O que este ato de violência explica sobre o homem, o masculino e a violência na alta modernidade?

Uma definição sociológica de violência tem origem na ordem moral da sociedade, pois é gerada e reproduzida em um contexto social que eleger o tolerável e o intolerável, aspecto lembrado por Émile Durkheim ao refletir sobre o crime como um referente da consciência coletiva. Já a sociologia de Max Weber reflete sobre a violência como uma coação física, em um meio específico de dominação. O que se revela sobre o tema da violência é o quanto seu estudo possibilita pensar as relações humanas ao longo da história e as formas como a sociedade lida com as diferenças e os diferentes.

Em contexto mais contemporâneo Norbert Elias (1993) assinala que o “processo civilizador” não foi linear e os conflitos que redundaram em violência nesse contexto civilizatório têm raízes nas desigualdades sociais e no poder econômico e político. Mas a questão da violência vai além, por estar baseada em valores morais como honra, valentia, lealdade, traição, vingança e coragem. Dentro deste quadro, a violência sexual abrange um arcabouço mais complexo, por ser enfrentada muitas vezes no interior da família e encoberta por uma rede de silêncio e cumplicidade, aspectos característicos do mundo privado.

No Brasil a violência contra as mulheres está bem caracterizada e especificada a partir de amplos debates que se estabelecem sobre os direitos humanos em tempos da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006). Segundo Pougy (2010), essa lei traz em seu bojo o alargamento do campo de afirmação da cidadania feminina e dá a resposta da sociedade face aos índices de impunidade e às dificuldades para conseguir o afastamento do agressor. Neste contexto, há um importante passo para o reconhecimento efetivo de que a violência de gênero causa dano irreparável às mulheres que vivenciam essa situação. Além disso, há que se reconhecer outro avanço no cenário nacional, que é o Plano Nacional de Políticas Públicas² para as Mulheres. Destaca-se como fundamental o avanço no modo interdis-

² Disponível em: www.genero-racaetnia.org.br/publicacoes/IIPNPM.pdf. Acesso em 20 mar. 2012.

ciplinar de se perceber e atuar no combate e punição dos agressores e, também, de propor prevenção ao ato de violência e assistência às vítimas mulheres.

De todo modo, o sujeito homem está na berlinda. A discussão se situa nos valores da honra e na construção do seu referente masculino inscrito como agente da violência física contra o outro, a mulher, e porque não dizer o feminino, afim de envolver outros sujeitos vitimizados, como travestis, transgêneros entre outras identidades sociais e sexuais (MOTA, 2011). O que emerge neste debate são maneiras de se manifestar os aspectos relacionais de gênero e suas representações de poderes de dominação adquiridas de maneiras duráveis, que se encarnam nos corpos socializados, o que Pierre Bourdieu (2007) chama de habitus. Está em jogo pensar os dispositivos sociais que possibilitam que um indivíduo manifeste, experiente e realize a violação sexual, que aniquila o outro de maneira psíquica, moral e física como se fosse soberano sobre a vida e a morte do outro.

O que se pretende nesta discussão é acentuar a importância de se exercitar a perplexidade e a indignação tornando-a produtiva para uma reflexão que venha subsidiar intervenções em defesa dos direitos humanos. Segundo Suely de Almeida (2000), pensar e discutir casos paradigmáticos de violência de gênero pode contribuir para fornecer indicações ao debate teórico e prático que busca bani-los de nossa sociedade, mesmo que isso seja ainda uma pretensão utópica em nosso país, com tantas desigualdades econômicas e sociais. Assim, fundamental será pensar sobre o estupro no âmbito do debate que articula a premissa de um ato que anula o desejo do outro feminino, uma ruptura entre sujeitos, e o que ele elege como objeto da sexualidade nesta sociedade dos indivíduos (ELIAS, 1991).

Como uma maneira de organizar estas reflexões, divido este artigo em três tópicos temáticos. No primeiro, busco colocar o debate do estupro em suas dimensões sociais articuladas com a questão de gênero. No segundo, argumento sobre as dimensões da construção dos valores masculinos articulados com o debate sobre a sexualidade. Posteriormente, assinalo a discussão do poder no âmbito da dominação sexual e seus significados para a construção da representação do homem/masculino. Por fim, teço algumas considerações.

Indivíduo, sociedade e relações de gênero: o estupro como arma física e simbólica

O estupro, segundo a mais básica definição (ver Dicionário Michaelis), é um atentado ao pudor cometido com violência. Refere-se ao coito sem consentimento, efetuado com emprego da força. Está associado ao constrangimento, violação e intimidação quanto à natureza do ato sexual em relação ao outro feminino, o que envolve em sua disposição não somente mulheres. Mas a significação de estupro não pode ser reduzida a uma conceituação livre de complexidade em sua dimensão social e histórica: não se trata de definir a completude do ato em si mesmo. Sua definição é comparativa e comprometida com outras categorias analíticas que

envolvem desigualdades sociais e relações de poderes, o que abre para novas análises e aponta para a própria ideia de indivíduo e sociedade no seio do se poderia denominar de alta modernidade.

Sobre indivíduo e sociedade, cabe ressaltar o caráter das lógicas de individualização, que aparecem nas condutas sociais, ou seja, na experiência social que Simmel (2006) assinala como o fato que a existência humana só se realiza nos indivíduos, sem que, todavia, se reduza a validade do conceito de sociedade. Esse imbricamento sociedade/indivíduos e sua diferenciação expõem o modo como os seres humanos são tornados sujeitos a partir de um longo e complexo processo histórico. Esse autor, igualmente, ressalta que o exercício de relações é acompanhado de um sentimento de satisfação de estar socializado. Assim, a ideia de sociabilidade assume um papel simbólico para o indivíduo, preenche sua vida, e lhe possibilita gozar de uma “convivência sociável”, fora dos padrões e significações objetivas no âmbito da posição social, riqueza, erudição ou status. O que está implicado na sociabilidade são os valores de alegria, tristeza, liberação e vivacidade compartilhados de forma lúdica entre os indivíduos no meio social. E, como ainda lembra esse autor, isso inclui as relações afetivas e sexuais, pois é pela sociabilidade que se apresentam motivações concretas da vida dos indivíduos, aspecto fundamental para a convivência e formação da identidade social e estilos de vida.

Nesta perspectiva é possível destacar que a recorrência do envolvimento do homem com a violência em seus vários níveis, situações e configurações não deve ser vista somente como uma questão de gênero, mas como sintoma de um problema da sociedade em geral, estruturada em um conjunto de relações que envolvem classe social, idades/gerações, raça e, é claro, gênero. O que se afirma é que o mundo social é construído de diferentes maneiras e influenciado por condições econômicas, culturais, religiosas, étnicas e relações de gênero. Está organizado em um sistema simbólico complexo no qual a lógica da diferença e do desvio diferencial funcionam como fatores que ora aglutinam, ora separam grupos com variados estilos de vida. Essa perspectiva se coaduna com a intermediação de disposições, gostos, preferências manifestadas e opiniões expressas, que se apresentam neste mundo. Há neste contexto as disposições adquiridas, as maneiras de ser e de se fazer as relações sociais que expressam a socialização dos indivíduos, o que Pierre Bourdieu (2007) denomina como *habitus*.

Tudo isto para entender que, no âmbito da análise sobre o ato de estupro, acentuo dois tipos de análises que se entrecruzam: primeiro, sobre o contexto de produção e reprodução da violação sexual da mulher como forma de violência tolerada por esta sociedade, aspecto que tem origem na construção das relações de gênero; segundo, sobre o processo de intervenção das ações das instituições totalizadoras, controladoras, reguladoras e inibidoras desta forma de violência, como a instituição policial formada majoritariamente por homens que perpetuam em suas ações a ideologia da dominação masculina sobre o feminino.

Sobre as relações de gênero, a discussão se apresenta imbuída da rejeição do determinismo da diferença biológica como a “causa” da dicotomia entre o feminino e o masculino. Está em questão a análise sobre o caráter relacional da construção social do ser homem e mulher, com vistas a negar, denunciar e mudar a representação da diferença hierárquica existente entre ambos. Desse modo, as análises de gênero não colocam em foco a mulher exclusivamente. Homens e mulheres, em seu processo, protagonizam o debate para que possam mudar a ordem social que reproduz a dominação simbólica masculina como pretensão hegemônica (SCOTT, 1990; BOURDIEU, 1999).

Esta luz das teorias feministas sobre gênero ilumina mais do que formas de institucionalizar poderes, constitui uma categoria analítica que possibilita perceber os efeitos sobre a subjetividade e certas normas construídas nas relações dos indivíduos para além de suas marcas naturalmente inscritas nos corpos. Também aponta para diferenças e desigualdades entre os indivíduos no âmbito de suas relações. Segundo Judith Butler (2003), há uma hierarquia que estabelece regras que governam a identidade que é a heterossexualidade compulsória, cuja dimensão expurga e subordina as diferenças daí provenientes. Neste sentido, a análise sobre o gênero é destacada como sendo o mecanismo pelo qual as noções de diferença entre masculino e feminino são fabricadas e naturalizadas, mas que também pode ser o dispositivo pelo qual esses termos são questionados, desnaturalizados e desconstruídos. Assim, para essa autora, gênero, ao ser uma norma, também é fonte de resistência.

A noção de masculinidade como um habitus incorporado é utilizada por homens, mas também por mulheres, numa encenação de poder de controle. No crime de estupro, a dominação brutal do corpo do outro mulher/feminino pelo homem/masculino expõe essa face aguda da construção da hierarquia entre os gêneros na qual o homem é soberano pela força e pelas relações simbólicas que lhes concede poderes. Como pode tal violação ainda existir e ser manifestada nesta sociedade? Tal fato é por demais revelador de uma sociedade que tolera e reproduz sujeitos capazes de tal barbárie, que endossa a flagrante dissimetria entre homens e mulheres.

Não é por acaso que a prática de estuprar uma mulher se estabelece com regularidade na sociedade brasileira, geralmente no recinto do lar, onde o agressor é um conhecido da família, e essa família é reconhecida como um espaço de soberania do homem. O que está posto neste contexto? A posição privilegiada da construção social atribuída ao masculino por uma sociedade depositária da lei simbólica e carnal da dominação sem limites. Esse masculino como agente do poder de violência, vem expor a face mais desenraizada desta sociedade. Segundo Pierre Bourdieu,

O paradoxo está no fato de que são diferenças visíveis entre o corpo feminino e o corpo masculino que, sendo percebidas e construídas segundo os esquemas práticos da visão androcêntri-

ca, tornam-se o penhor mais perfeitamente indiscutíveis de significações e valores que estão de acordo com os princípios desta visão: não é o falo (ou falta de) que é o fundamento dessa visão de mundo, e sim é essa visão de mundo que, estando organizada segundo a divisão em gêneros relacionais, masculino e feminino, pode instituir o falo, constituído em símbolo de virilidade, de ponto de honra caracteristicamente masculino; e instituir a diferença entre os corpos biológicos em fundamentos objetivos da diferença entre os sexos, no sentido de gêneros construídos como duas essências sociais hierarquizadas. (Bourdieu, 1999, p. 33)

Nesta linha de reflexão vale resgatar o referencial teórico de Michel Foucault (1984), que assinala haver todo um dispositivo de poder que se estabelece no âmbito da construção da diferença entre os gêneros. Está em questão uma disputa de poderes? Não uma disputa, pois não se trata de desocupar o lugar de um homem opressor e pôr uma mulher com mesmos poderes, pois isso já tem, mas repensar o quanto o poder opera na própria estrutura binária em que se pensa o conceito de gênero cujos valores se reproduzem historicamente em nossa sociedade.

Ser homem, macho: entre a essência da natureza e o constructo cultural da sexualidade

Ainda surfando nas ondas da teoria do gênero, é lugar comum falar sobre masculinidade quando o tema é violência, o que muitas vezes leva a interpretações corriqueiras associadas ao fato do homem ter nascido com força física e uma natureza hormonal que expressaria a sua essência violenta. Essa visão essencialista está absolutamente refutada por apontar para a naturalidade da subordinação das mulheres e superioridade dos homens, naturalizando inclusive os atos violentos. Segundo Heilborn, tem havido mudanças no Brasil, que vê nascer uma nova preocupação com relação ao “modo naturalizador com que os agentes da justiça lidam com os chamados crimes de honra, no quadro jurídico que se enraíza na tradição da cultura brasileira, no que se convencionou chamar de machismo” (1996, p. 95).

O conteúdo reflexivo da ideia de construção das relações sociais e sexuais, que refuta qualquer pressuposto naturalista e essencialista para a sexualidade, vem sendo revisto ao longo dos anos por diversos autores e tem em Michel Foucault (1980, 1984a) questões estruturantes sobre o tema. No bojo de sua configuração analítica, o debate sobre a sexualidade numa perspectiva construtivista abre-se para o reconhecimento de práticas e estilos de vida em meio a um contexto reflexivo, que se afasta do arsenal das ciências biomédicas.

A sexualidade passou a ser percebida a partir de seus precedentes históricos, através dos quais ela se encontra exposta na sociedade. Há que se destacar o fato de Foucault (1980) acentuar o quanto a sexualidade faz parte de nossas condutas, é algo que criamos e se refere a aspectos secretos

de nosso desejo. O legado de Foucault é amplo sobre a sexualidade, pois “a formação dos saberes que a ela se referem os sistemas de poder, que regulam sua prática, e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade” (1984, p. 10). A partir deste referencial novos estudos sobre a masculinidade se elucidam e vêm a reboque dos estudos feministas, que apontam para entrecruzamentos de rede de categorias que envolvem a análise da sociedade que envolva em sua discussão o entrecruzamento entre gênero, classe, etnicidade, nacionalidade e poder.

Por estes parâmetros está em jogo pensar como se desconstrói os sentidos simbólicos de poderes da masculinidade e como esse processo histórico de relação de poder se tornou conectado com a ideia de dominação do masculino sobre o feminino. Segundo Ceccheto, “o aparecimento de algum tipo de masculinidade subordinada é parte da sutil e intrincada luta pela permanência de um tipo hegemônico de masculinidade” (2004, p. 67). Esta perspectiva se coaduna com as novas análises que incluem a temática da identidade, da sociabilidade, da violência, das relações entre os sexos e o corpo. Neste aspecto Bourdieu ressalta que

se a relação sexual se mostra como uma relação social de dominação, é porque ela está construída através do princípio de divisão fundamental entre o masculino, ativo, e o feminino, passivo, e porque este princípio cria, organiza, expressa e dirige o desejo – o desejo masculino como desejo de posse, como dominação erotizada, e o desejo feminino como desejo da dominação masculina, como subordinação erotizada, ou mesmo, em última instância, como reconhecimento erotizado da dominação. (1999, p. 31)

Então, ser homem e heterossexual protagoniza uma série de atributos articulados, os quais devem se diferenciar (do feminino, do homossexual, da sensibilidade, da emoção) para exercer o prestígio estremado legado a ele pelo que representa ser a honra masculina, aspecto comumente denominado de machismo. Neste processo, a desvalorização da mulher e a subjugação do que dela se caracteriza como sendo feminino expressam-se por parte do homem a reafirmação do seu referente masculino. A partir da violência, não somente a força física reafirma o dispositivo de superioridade como um dos aspectos da identidade masculina, mas toda uma configuração simbólica a justifica pelo discurso da essência natural de sua força. Quando este homem subverte as formas de construção simbólica que o caracteriza como homem aciona toda uma ação odiosa que recai sobre ele. Como exemplo pode-se citar os casos de violência contra os gays denominado homofobia.

Nesta conjuntura, há que se pensar sobre os aspectos que associam masculinidade, violência e poder.

Masculinidade, violência e poder: a ousadia da violação sexual no espaço público

O estupro envolve todo um dispositivo de violência praticado pelo homem contra a mulher. O que se expõe é o evidente pressuposto de que a construção social dos gêneros deve também focar o homem como sujeito de estudos relacionais e os processos de formação da dominação masculina, o que envolve o paradigma dos sentidos simbólicos de masculinidade com intuito de desconstruí-lo.

Já se têm provas de que há um programa de limpeza étnica praticada com estupros sistemáticos, sobretudo por grupos paramilitares, mas não somente por eles, em guerras como a ocorrida na Bósnia entre outras. A prática de estuprar tem papel preciso, pois “as mulheres feitas escravas terão filhos de novos senhores e não poderão mais, portanto, transmitir sua própria identidade de grupo” (NAHOUM-GRAPPE, 2004, p. 28).

O estupro como violência brutal praticada na ordem da agressão física e moral faz estrago permanente na vítima, aniquila sua identidade de mulher e transforma a violência de gênero em assassinato de gênero. Em muitas sociedades essa violação macula definitivamente a virtude feminina, corrompe a base de sua representação virgem/pura, então só lhes resta perecer. Mas no âmbito da ideologia do machismo o estupro tem tolerância nesta sociedade, é o menos condenável dos crimes masculinos e se constitui, ao mesmo tempo, como a mais eficaz humilhação da identidade feminina.

O caso do estupro do ônibus exemplificado nesta reflexão não foi diferente. A banalização do fato já começa pela centralidade das discussões apontadas pela mídia, que prioriza o fato de o agressor ter tido benefício da pena que cumpria em regime fechado, centralizando o debate no indivíduo agressor sem relativizar veementemente sua violência. Conclusão óbvia: ao estar livre pelas circunstâncias judiciais que lhe conferia um regime semiaberto, praticou o delito. O que se pergunta é: houve algum debate sobre o estupro na mídia em geral? Segundo levantamento, nos jornais de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro nos dias que se sucederam a crime não houve atenção à discussão do estupro nem nenhuma expressão de indignação. A imprensa deixou de lado toda uma discussão sobre a mulher em situação de permanente vulnerável à violação sexual nesta sociedade civilizada.

De todo modo a recorrência das práticas de estupro no Brasil deve ser percebida como sintoma de um problema que coloca inúmeras questões sociais que envolvem a dimensão da violência de gênero e os direitos humanos na contemporaneidade.

Algumas considerações

A posição ocupada pelo masculino como agente do poder de violência tem no estupro seu mais contundente exemplo de violação dos direitos humanos. Sua contumaz evidência se dá em grande parte à impunidade e põe de lado questões de “pulsões” ou desequilíbrio psíquico desse homem

e a justificativa do desejo sexual incontrolável.

A violência de gênero “designa a produção da violência em um contexto de relações produzidas socialmente. Portanto, o seu espaço de produção é social e o seu caráter é relacional” (ALMEIDA, 2007, p. 24). É neste sentido que indago: até que ponto o estupro no ônibus não retrata a aparição espetacular de uma encenação masculina ritualizada e erotizada, em que o homem exerce o poder sobre a mulher como um soberano sobre sua vida e morte?

O estupro é parte de uma rede de violações contra a mulher e o feminino que nos deixa estarecidos não só pelas recorrências e audácias dos agressores, mas por ainda se naturalizarem como fatos nesta sociedade, que os julga dentro dos aspectos mais aparentes e superficiais. É preciso estudar e entender os homens, como fizeram as feministas sobre as mulheres, pois a dominação masculina aparece sustentada pelo que já ressaltamos aqui como sendo uma justificativa naturalizante das diferenças entre os gêneros. O que se evidencia é que há uma ocultação do modo como vivem os dominantes e da maneira como agem, planejam e abordam as vítimas, mesmo porque há uma intrigante percepção sobre a coação física e sobre o uso da violência não ser uma demonstração de força, e sim de fragilidade (WELZER-LANG, 2001).

Muitos tipos de violências vêm se rotinizando, ou seja, deixam de ser excepcionais para tornarem-se uma marca do cotidiano. Tal aspecto põe em cena novos debates que circunscrevem as questões de direitos humanos. Vale ressaltar que os direitos humanos se afirmam como plano legal que busca manter conquistas de setores excluídos da sociedade, o acesso à igualdade e à liberdade (POUGY, 2011). Nesta perspectiva, o que se indaga é até que ponto as mulheres vão estar sob o poder do outro homem e subjugadas por ele, sendo obrigadas a obedecer às mesmas leis e desigualdades na divisão do trabalho em relações desiguais? Até quando os gêneros vão se sublinhar pela diferença natural que os separa e legitimar relações de poderes? Até quando os homens vão se achar no poder de controlar o corpo da mulher e o feminino e dominá-lo como objeto de desejo e prazer? Enfim, até quando a banalização da cena do estupro será justificada como sendo um descontrole do homem sobre o desejo sexual sentido por sua presunçosa natureza?

Enfim, no âmbito do clichê que aponta para o descontrole sexual masculino, só faltou ouvir a indagação: o que esta menina estava fazendo sozinha em um ônibus?

Referencias Bibliográficas

- ALMEIDA, Suely de. Essa violência mal-dita. In: ALMEIDA, Suely de. *Violência de gênero e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.
- _____. Violência urbana e constituição de sujeitos políticos. In: PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Org.). *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2000.
- BARREIRA, César. Violência e cordialidade na sociedade brasileira. In:

- Sociologia e realidade: pesquisa social no século XXI*. GROSSI, Maria Stela et Al. (Org.). Brasília: Ed. UNB, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 8ª ed., Campinas, Papirus, 2007.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- Cecchetto, Fátima Regina. *Violência e estilos de masculinidades*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1980.
- GRAPPE-NAHOUM, Véonique. Da dimensão sexual de uma guerra: os estupros em série como arma na Ex-Iugoslávia, 1991-1995. In: SCHPUN, Mônica R. *Masculinidades*. Santa Cruz do Sul: São Paulo, Boitempo Editorial, 2004.
- HEIBORN, Maria Luíza. Violência e mulher. In: VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos (Orgs.). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ-FGV, 1996.
- MACHADO, Lia Zanotta. Masculinidade e violências: gênero e mal-estar na sociedade contemporânea. In: SCHPUN, Mônica R. (Org.). *Masculinidades*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MOTA, Murilo Peixoto. As diferenças e os “diferentes” na construção da cidadania gay: dilemas para o debate sobre os novos sujeitos de direito. In: NATAL, Bagoas: *Revista de estudos gays*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v.1, n.1, jul./dez., p. 191-210, 2007.
- POUGY, Lilia Guimarães. Desafios políticos em tempos de Lei Maria da Penha. *Revista Katál*, Florianópolis, v. 13, n. 1, jan./jun., p. 76-85, 2010.
- SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduos e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- Welzer-Lang, Daniel. A construção do masculino: a dominação das mulheres e a homofobia. *Estudos feministas*, Florianópolis, abri./jun., p. 460-482, 2001.

A educação como um sonho: expectativas de sucesso em redações de alunos de uma escola pública

The education as a dream: expectations of success in a Brazilian public school

William Soares dos Santos

Professor Adjunto de Prática de Ensino de Português-Italiano da Faculdade de Educação - UFRJ. Membro do FORPROLI - Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Formação de Professores de Línguas

Resumo

Este trabalho tem como objetivo a análise de redações de alunos de uma escola pública do sistema estadual de ensino na cidade do Rio de Janeiro, localizada no subúrbio, a fim de compreender, através de seus relatos escritos, suas expectativas em relação a serem bem-sucedidos. O ato de leitura é visto como um fenômeno social em que o fluxo de informação opera no diálogo que o leitor realiza com o texto escrito. A pesquisa se alinha ao paradigma de investigação interpretativista. A análise enfocou trechos de redações nos quais os alunos construíram a educação como um sonho a ser conquistado. A educação aparece em seus discursos como um elemento a ser possuído e que faz parte das expectativas em relação ao que é ser bem sucedido. Os resultados apontam para a percepção de que, ao construírem diversas formas de acesso à educação como um sonho, os alunos: a) evidenciam uma das principais formas de divisão de classes de sua sociedade, aquela que separa aqueles que têm e os que não têm acesso à educação; b) ratificam discursivamente a percepção de que a educação é um bem de valor, como, por exemplo, uma casa ou um carro, mas; c) muitas vezes não sabem como conquistar nem o que fazer com os bens.

Palavras-chave:

Leitura; identidade social; herança social; educação.

Abstract

This research aims at analysing the text production of students from a Brazilian public school, inserted in the educational system of the Rio de Janeiro state, located at the outskirts of the town, in order to understand, through their written texts, their expectations regarding what is to be well succeeded. The results point to the perception that, in constructing different ways of accessing the education as a dream, the students; a) put in evidence one of the main forms of class division, the one that separates those who have from those who have not access to education; b) they discursively reify the perception that the education is a commodity as, for instance a house or a car, but; c) they, many times, don't know how to get or what to do with this good.

Keywords:

Reading; social identity; social heritage; education.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte a natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se (...). Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (...). A compreensão da história como possibilidade e não determinismo (...) seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega. Paulo Freire, em Pedagogia da esperança, 1992: p. 91-2

Contextualizando a pesquisa

O trabalho que ora apresento está relacionado com pesquisa que desenvolvi anteriormente (SANTOS, 2009), na qual tive a oportunidade de analisar redações de alunos do ciclo básico do curso de engenharia de uma universidade particular da zona sul do Rio de Janeiro, com o objetivo de compreender as influências da herança cultural e suas expectativas em relação a uma futura profissão. Através da análise de suas produções discursivas, desenvolvi reflexões a respeito de como a escolha profissional daqueles alunos, bem como as suas expectativas em relação a essa escolha, está atrelada a uma complexa rede social, que envolve a família, instituições de ensino e outros elementos como, por exemplo, a sua inserção em um determinado sistema de crenças. Naquela ocasião pude perceber como todos esses fatores, que emergem na produção discursiva daqueles estudantes, agem na construção de suas trajetórias profissionais e de existência.

Naquela ocasião, o ambiente de ensino pesquisado era composto pelo que pode ser denominado como a fina flor do sistema educacional: um curso de graduação em engenharia, em uma universidade privada, localizada em espaço geográfico socialmente privilegiado na cidade do Rio de Janeiro e, historicamente, marcado por ser um ponto de afluência da elite local. A presente pesquisa traz, como na anterior, a análise de redações, mas foi realizada em um contexto que pode ser descrito como diametralmente oposto ao da investigação antecedente. Aqui investigarei redações realizadas em três turmas do primeiro ano do ensino médio do curso noturno de uma escola pública do sistema estadual de ensino, localizada em um bairro

periférico da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo também é sutilmente diferente da pesquisa anterior, uma vez que busco compreender não apenas as expectativas de sucesso profissional, mas também como os alunos constroem discursivamente suas expectativas de sucesso de vida.

Porque pesquisar redações?

A pesquisa sobre produção discursiva é uma ferramenta importante para a compreensão de como as pessoas estruturam seus discursos (MISHLER, 1986), bem como para compreender outros fatores como, por exemplo, o sentido que os indivíduos fazem de si mesmos, sua compreensão do mundo e de suas experiências (BASTOS, 2005, p. 74).

Nesta investigação, parto do pressuposto que a produção textual deve ser entendida como regulada e conduzida por normas de apropriação e relevância que fazem parte das competências compartilhadas por falantes como membros de uma comunidade (cf. MISHLER, 1986, p. 137). Ao assumir esse posicionamento, o texto produzido pelo autor e a análise proposta pelo pesquisador passam a ser considerados como uma construção discursiva em conjunto. Isso não significa, no entanto, que a pesquisa com redações seja algo mais simples, de resultados sempre claros. Duranti (1997, p. 103), por exemplo, lembra que, em qualquer campo de pesquisa, reações aos propósitos do investigador podem variar dependendo de inúmeros fatores e, também, chama atenção para o fato de que o pesquisador deve estar consciente para os modos como diferentes pessoas e comunidades compreendem o que seja uma pesquisa. Duranti (ibid., p. 104) também observa que o pesquisador tem uma grande responsabilidade em relação a como conduz e utiliza as informações que obtém. O pesquisador deve sempre lembrar que, ao obter uma informação de alguém, pode gerar o sentimento de perda por parte das pessoas investigadas e que, no caso específico de relatos, orais ou escritos, a retomada de eventos passados pode reabrir antigas feridas e levar as pessoas a uma crise emocional. Assim, é importante que o pesquisador tenha uma sólida reflexão sobre a natureza de sua pesquisa e de sua inserção no campo pesquisado.

As construções discursivas a serem analisadas nesta pesquisa são particularmente relevantes uma vez que nos proporcionam estudar de que forma os alunos de um contexto escolar específico articulam suas identidades sociais tanto em seu aspecto micro (contexto da produção discursiva) quanto em seu aspecto macro (sua relação com diferentes contextos sociais). Ao buscar compreender como os alunos de três turmas de uma escola pública no subúrbio do Rio de Janeiro constroem discursivamente suas expectativas de sucesso de vida, através de seus processos de escrita, parto do pressuposto que os sujeitos, autores das redações, estão posicionados socio-historicamente e que, em seus processos de produção, eles deixam emergir, através do discurso, posicionamentos, tais como o de classe social, etnia, gênero, entre outros. Essa perspectiva desloca esta pesquisa dos estudos tradicionais de letramento que tendem a “pensar a linguagem e o letramento em termos de habilidades e competências” (MAYBIN, 1994,

p. ix) e busca desenvolver o entendimento da produção textual como um evento situado (MOITA LOPES, s/d) através do qual a construção de saberes se dá em processos multi-interativos, multirreferenciais e multi textuais.

Discurso como prática social

Esta pesquisa é orientada pela visão de discurso como uma prática social determinada por estruturas sociais (cf. FAIRCLOUGH, [1989] 2001) nas quais as ordens do discurso são ideologicamente moldadas por relações de poder dentro das instituições sociais e na sociedade como um todo (FOUCAULT, 1971). Levo em consideração que o discurso é ideologicamente condicionado (cf. GRAMSCI, 1971), que possui efeito nas estruturas sociais, bem como é determinado por elas e, desta forma, contribui para a continuidade ou para a mudança social (cf. FAIRCLOUGH, [1989] 2001). A produção discursiva é entendida como um ato social, interacional, no qual o fluxo da informação opera em ambas as direções: tanto do texto para o leitor, quanto do leitor para o texto escrito (MOITA LOPES, 1996, p. 138). Entender a produção textual como um fenômeno social implica a compreensão de que determinada produção textual (como a das redações que analiso nesta pesquisa) está sempre inserida no processo dinâmico da existência e não é algo estático ou acabado. Produzido e acolhido em momentos sociais específicos, o texto escrito, por exemplo, é uma ferramenta que ajudar a expressar e a moldar os anseios de uma comunidade. Ele pode, por exemplo, transmitir uma ideologia dominante, mas, também, possibilitar ao leitor atento o seu desvelar e, com isso, a crítica e a geração de ações que lhe sejam contrárias.

Na análise das redações também sou orientado pelas reflexões de Bakhtin ([1929] 1992), sobre a natureza social do discurso, de Bourdieu (1990) e de Bourdieu e Passeron (1964, 1970) a respeito, principalmente, de capital cultural e de educação como uma forma de reprodução da estrutura social vigente, que oferece pouca (e em alguns contextos nenhuma) possibilidade de mobilidade entre classes.

Uma metodologia

(i) Pesquisa qualitativa

Esta pesquisa se alinha à tradição de pesquisa qualitativa sociointeracional (GUMPERZ, 1982, 1982b), que se caracteriza, entre outros aspectos, pelo procedimento de desenvolver a análise de elementos presentes na prática da linguagem de dada comunidade discursiva, a fim de investigar como as pessoas compartilham a linguagem e criam seus significados. Uma vez que a produção textual é uma prática comumente inserida escola, se torna um espaço privilegiado para coconstruções sociais de toda a ordem, através de vários tipos de negociações complexas, em que entra em jogo, entre outros elementos, o trabalho de construção das identidades dos envolvidos. Esse tipo de pesquisa é caracterizado, entre outros aspectos, pela articulação da microanálise de dados coletados com o contexto macro da

interação (cf. GUMPERZ, 2002). Tenho, também, em mente que o processo de coleta de dados (no caso, o tipo de pergunta e a maneira como a interação é conduzida, etc.) já é um processo de interpretação do investigador, e a análise uma escolha que procura dar conta dos pontos a serem investigados.

(ii) Geração de dados

A metodologia de pesquisa integra e adapta elementos da observação etnográfica (cf. ERICKSON, 1996). A fase inicial de geração de dados compreendeu conversa com a professora de português responsável pela turma na qual eu desenvolvi a investigação a fim de esclarecer quanto aos propósitos da pesquisa. A professora agendou para o dia 25 de maio de 2010 uma redação que resultou o material que compõe os dados desta pesquisa: sessenta e nove redações que serão analisadas segundo critérios que serão estabelecidos no decorrer da pesquisa. É importante observar que a redação não foi pedida pelo pesquisador, mas se insere no projeto pedagógico da professora. O mesmo tema de redação foi trabalhado em três turmas da primeira série do ensino médio noturno de uma escola pública do sistema educacional de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A escola fica situada em uma parte periférica da cidade. Os alunos possuem idades entre quinze e sessenta anos de idade. Em conversas informais com a turma pude constatar que muitos alunos trabalham durante o dia. É relevante ainda a informação de que muitos são moradores de favelas. A maioria deles representantes de camadas sociais de baixa renda.

(iii) Análise de dados

O meu processo de análise é conduzido por um paradigma de cunho interpretativista, uma vez que proporciona um enfoque deste fenômeno, que é o texto, e, mais especificamente, do texto escrito, levando em consideração a perspectiva dos autores e leitor(es) como posicionados em um contexto sociocultural específico. Dentro deste paradigma, a investigação se reveste de um caráter hermenêutico (cf. GADAMER, 1960) uma vez que busca construir o significado no diálogo com o texto. Essa reflexão, no processo de análise, promove o confronto entre as evidências (textuais e outras) e o conhecimento teórico sobre o assunto em questão. Desta forma, outras vozes (cf. BAKHTIN, [1929] 1992) estarão dialogando comigo. Essa maneira de investigar o texto escrito me parece a mais apropriada para este trabalho uma vez que, como coloca Pedro Demo (1999, p. 22), “a hermenêutica é a arte de descobrir a entrelinha para além das linhas, o contexto para além do texto, a significação para além da palavra. Concretamente, enfrenta os desafios do mistério da comunicação humana, que nunca é só o que aparenta: como descobrir que o comunicador, ao dizer sim, queria dizer não, ao sair da cena, queria, sobretudo, estar presente e ao calar-se, queria precisamente fazer-se notado”.

A educação como um sonho – definindo e analisando os dados

Nas redações realizadas vários elementos são apontados pelos alunos como sendo desejos ou sonhos a serem realizados. Entre os mais comuns estão, por exemplo, ter uma casa própria e carros e viajar. Dentre os menos comuns aparecem elementos que indicam claramente questões de posicionamento de classe e ambiente social: um aluno, por exemplo, colocou como um de seus sonhos o de possuir uma facção (supõe-se que criminosa) e muitas armas. Focarei a minha análise, aqui, naqueles trechos em que a educação aparece como um sonho. Procurarei entender as implicações desta escolha e as consequências para uma sociedade em que a educação ainda é um privilégio de poucos, tornando-se para muitos um sonho de difícil acesso.

Para melhor compreender de que maneira a educação é construída como um sonho, dividi os trechos escolhidos em três grupos. É importante observar que optei reproduzir atentamente os trechos das redações a serem analisados tal como os alunos escreveram, com possíveis erros lexicais ou de estrutura.

a) a educação como um sonho em si mesmo

Nesta seção organizei trechos de redações em que a educação aparece como um sonho em si mesmo, ou seja, sem um objetivo claro¹.

1. “Se eu tivesse uma condição financeira boa nesse momento, pagaria um supletivo para terminar rapidamente os estudos, (...) Eu pagaria uma faculdade de medicina, e gostaria de me especializar na área de trumalogia e ortopedia” C. V.
2. “Eu realizaria o meu maior sonho que é ir para a Itália e pagar uma faculdade de medicina” N. C.
3. “Primeiramente comessando com um curso profissionalizante de montagem e manutenção de micro” F. S.
4. “(...) investiria na faculdade de administração e outros cursos como de Petróleo e Gás e cursos de idiomas” J. S.
5. “Compraria um cantinho para mim pois a vida toda viver na costa de pai e mãe não dá, né?!, e pagaria minha faculdade de Educação física. E assim viveria minha vida, Esse é um dos meus sonhos” A. C.
6. “O porque é quando eu sair de casa já era pra trabalhar e ter uma família o que sobra darei para meu irmão entra na faculdade sonha é mesmo muito bom agente sonha e acorda para seguir a vida” N. A. S.
7. “Outro sonho que eu tenho também e ajudar a minha mãe a

¹ Optei por numerar as citações a fim de facilitar referências individuais durante a análise. Após as citações coloquei as iniciais dos nomes dos alunos, com o objetivo prático de facilitar a revisão e confronto dos trechos selecionados com as cópias das redações. As citações sem iniciais estão em redações de alunos que se esqueceram de colocar o nome.

reforma a sua casa, ter dinheiro para investir nos meus estudos e nos da minha irmã” T. C. O. F.

8. “(...) jogar futebol, ter um carro, fazer faculdade de teatro vazer viagens pra fora do pais (...)” J. H.

Nesta análise, em primeiro lugar, temos de levar em consideração o fato de que essas redações foram produzidas no ambiente escolar para uma tarefa da aula de português, o que pode levar os alunos a escrever de forma que suas produções venham ao encontro das expectativas que eles creditam à professora e, obviamente, citar a educação como um sonho pode fazê-los pensar que a professora, de alguma forma, se tornará mais simpática ao que cada um deseja para si no futuro, principalmente se o sonho envolver estudar e prosperar. Por outro lado, tratar a educação, que em princípio deve ser de fácil acesso a todos os cidadãos de uma sociedade democrática, como um sonho revela a dificuldade de uma específica classe da população (representada aqui pelos alunos da escola pública) em atingir determinados níveis de educação, como a realização de determinados cursos técnicos ou de uma faculdade.

Em todos os trechos acima de redação do grupo, a educação é colocada como um fim em si mesma, em alguns casos (cf. números 5 e 8) inserida em um emaranhado de sonhos que não se diferenciam uns dos outros. Isso pode indicar que, embora reconheçam a importância da educação em suas vidas, os alunos não entendem claramente como ela pode vir a ser, de fato, um diferencial.

Ao indicar em sua produção textual que não entendem claramente o papel da educação, os alunos se constituem identitariamente como parte de uma parcela da sociedade para qual a educação não tem um sentido muito claro ou, em alguns casos, nenhum sentido.

Outro elemento que aparece é o do desconhecimento ou o da pura ingenuidade. Os trechos 1 e 2, por exemplo, fazem referência ao sonho de cursar faculdade de medicina e de estudar no exterior. Os autores do texto não demonstram ter consciência dos enormes desafios que estes sonhos impõem. Embora possa parecer algo circunstancial, esse tipo de desconhecimento não propicia às classes menos favorecidas a busca de formas de se preparar para os reais desafios da aquisição de uma formação superior. Não estando conscientes dessas dificuldades, eles estão menos preparados para alcançar aquilo que sonham. Eles deveriam ser preparados para atingir este alto grau de formação desde os primeiros anos na escola.

O trecho número 3 mostra que até mesmo um curso técnico pode ser construído como um sonho, dada a sua distância da realidade de determinados alunos.

Os trechos 4 e 7 tratam a educação como um investimento, sem, no entanto, fazerem alusão ao retorno esperado. Isso pode indicar que os alunos constroem como óbvia a relação entre educação e ascensão social: quanto mais formação, maior o poder de aquisição na sociedade. No entanto, o

senso comum contido na ideia de que a educação caminha lado a lado com a ascensão econômica pode encontrar várias barreiras em sociedades que não privilegiem o mérito em todas suas esferas e em que a ascensão é, muitas vezes, dependente de relações sociais e de outros elementos.

O trecho de número 5, de forma indireta, alia educação à independência, mas, em sua descrição, não é a educação que proporciona independência, mas esta é que proporciona aquela. O de número 6 inclui a educação em uma série de sonhos que, simplesmente, valem a pena serem sonhados porque é bom sonhar.

b) a educação para melhorar como pessoa

Nesta seção separei apenas dois trechos que se diferenciavam dos demais, porque a educação é construída como transformadora da identidade.

9. “E eu também quero termina meus estudo fazer uma faqudader e ser uma boa profissional (...)” M. A.

10. “E também eu gostaria de me formar em filosofia é uma matéria que eu gosto e acho importante para compreender um pouco do sistema que vivemos neste planeta” G. R. C.

O trecho 9 enfatiza apenas o desejo de ser uma boa profissional, e o número 10, o desejo de compreender o sistema (não está claro qual, mas como o aluno cita filosofia, infere-se que ele esteja se referindo ao sistema social). Como em outros trechos, os excertos acima revelam a falta de um propósito claro e de compreensão do que fazer com o conhecimento adquirido nas áreas citadas. Esse despreparo dificulta o acesso desses alunos aos sonhos de educação que descrevem.

c) a educação como uma ponte

Nos trechos abaixo podemos ver o desenvolvimento da ideia de educação como um meio. Os alunos constroem a educação como uma ponte para se alcançar outras coisas como, por exemplo, prosperidade e bens materiais.

11. “tenho um objetivo de estudar e fazer uma faculdade, pois estou querendo ter um bom emprego, para da uma casa a minha mãe, e tambem comprar a minha” G. R. S.

12. “Meu sonho e conseguir completar meus estudos, fazer uma fazer faculdade de direito ou Informática, para que eu possa conseguir um bom trabalho em uma grande empresa ou até uma multi nacional por não” I. C.

13. “meu sonho de consumo é primeiro terminar todos os meus estudos e fazer uma faculdade onde eu possa arrumar um ótimo

emprego, para compra uma bela casa com uma area de lazer (...)" J.V.S.

14. "O meu sonho de consumo, é dermina os meu estudo, arruma um trabalho melhor pra no futuro construir uma familia. No futuro eu pretendo esta com meus estudo terminado com um trabalho melhor e esta com dinheiro no banco (...)" A. M. I.

15. "Meu sonho e fazer uma facudade e ser um inginheiro meca-nico depois que eu conceguir um bom trabalho aí sim! Vou co-mear ater minhas coisas como, uma casa, um carro, um citio, um apartamento em Ipanema, e dar um conforrito melhor pra minha família" E. S.

16. "Quero também terminar meus estudo, trabalhar pra ser in-dependente, apesar de querer morar com minha irmã, tenho que assumir com minhas próprias responsabilidades" M. O.

17. "(...) Rio e São Paulo e também um curso d Eletronica consu-mo com carros e Faculdade de Petróleo e Gás que estar na moda porque foi descoberto no Sudeste. Petroleo que vai dar muito em-prego"

18. "(...) eu gostaria muito de terminar o 2º grau, fazer os 2 cursos técnicos profissionalizantes, me alistar para fazer a prova de sar-gento da aeronautica e poder seguir carrera, com o tempo poder me profinalizar muito mais e poder fazer a prova pra piloto de caça" B. C.

19. "Meu sonho de consumo é terminar meus estudos e fazer uma faculdade. Qual eu ainda não sei mas que dê pra mim entrar na Marinha (...)" D. N.

20. "Pretendo ser uma enfermera para tentar matar um sonho antigo mas tambem juntar dinheiro para comprar uma casa para mim e meu filho. Quem sabe prestar concursos publicos" E. S. C.

Em todos os trechos de 11 a 17 há a ideia da conquista do emprego. Elementos de ingenuidade e desconhecimento aparecem, por exemplo, no número 15, em que o aluno constrói a compra de um apartamento em Ipanema (um dos lugares mais caros do Rio de Janeiro) como algo simples. Os trechos de 18 a 20, embora também abordem a questão do emprego, constroem a educação como possibilidade de constituírem uma carreira. O de número 14 alia educação à ideia de prosperidade, e o de número 16 traz a ideia de educação e a conquista da independência. Embora os trechos desta seção sejam mais bem estruturados, uma vez que correlacionam educação

a determinados fins, eles, também, de uma forma ou de outra, reveam falta de conhecimento em como adquirir a educação que seus autores almejam e como ela pode, de fato, ser uma ponte para realizarem outros desejos.

O fato de esses alunos estarem em um colégio pode nos levar a pensar que estão em vias de conquistar o seu sonho, mas se atentamos para a sua produção escrita percebemos que ela é reveladora de uma grande dificuldade de entender os caminhos para se alcançar uma formação superior ou mesmo técnica. A escola pode cumprir o papel de mostrar aos alunos esses caminhos, fazendo com que eles percebam os desafios e os atalhos para a participação social, mas as redações dos alunos mostram que, não obstante, todos os anos passados na escola, em vias de terminar o ensino médio, a maioria não sabe exatamente o que fazer para alcançar o sonho de ter uma educação que os possibilite tráfegar de forma mais fácil na sociedade em que vivem.

Últimas considerações

A análise das narrativas escritas no contexto escolar pesquisado mostra que a educação que, em princípio, deveria ser algo de fácil acesso a todos os membros de nossa sociedade, ainda é algo distante para determinados membros de camadas menos privilegiadas da população, mesmo para aqueles que, como a pesquisa demonstra, apesar das dificuldades de várias ordens, frequentam uma escola pública em um curso noturno. Através de suas escritas os alunos transmitem a percepção de que a educação é algo difícil de ser conquistado, algo que só pode ser equiparado a um sonho. Essa percepção encontra embasamento na realidade desses alunos que expressam, às vezes de forma direta, às vezes de forma indireta, as dificuldades de se inserirem em um espaço educacional que propicie a realização de seus sonhos. Sonhos estes que se inserem em uma sociedade de consumo muitas vezes cruel, principalmente por tornar inatingível o que ela mesma propagandeia através dos múltiplos veículos de comunicação como algo fácil de se obter. A educação não deve se restringir sendo simplesmente um instrumento de acesso a sonhos de consumo que não são mais do que peças da engrenagem de um sistema injusto. A educação deve ser mais do que isso. Minimamente, deve ser desenvolvida como um instrumento de integração e participação social no exercício da democracia, da emancipação humana, mas como bem nos lembra Emir Sader (2005, p. 15), a educação em nossa sociedade se vincula ao destino do trabalho,

em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Outra observação importante é que é impossível, nos trechos analisados, não perceber em vários momentos a dificuldade dos alunos de lidarem

com a norma padrão em seus diferentes aspectos. Tal fato é mais marcante se pensarmos que estamos lidando com redações de alunos de turmas do primeiro ano do ensino médio. Essa dificuldade indica, entre outros elementos, que até esse momento a escola não foi capaz de construir satisfatoriamente o ensino da língua portuguesa como uma ferramenta de inserção social. Faiclough (1992) nos lembra que “os discursos não somente refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem”. Onde quer que se apresentem com produções escritas como estas, os alunos serão marcados como incapazes, em algum nível, de lidar de forma competente com a língua padrão escrita, tendo, assim, acesso negado a uma série de discursos mais sofisticados por conta da incapacidade de lidar com eles e, por conseguinte, lhe serão negados espaços, por assim dizer, mínimos de inserção social como, por exemplo, ocupar postos de trabalho e passar em provas de ingresso para cursos em faculdades. Tudo isso diminui muito a chance de esses indivíduos realizarem seu sonho de fazer parte do injusto sistema capitalista, mas, sobretudo, de superarem a noção da educação como sendo apenas um instrumento que propicia a entrada na alienante sociedade de consumo, que os exclui, e compreendam a educação como uma prática transformadora e libertadora, indispensável para o exercício pleno e consciente da democracia. Entendo que esta última percepção de educação seja, de fato, um sonho digno de se sonhar.

Referências bibliográficas

- BASTOS, Liliana Cabral. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*, Ed. Unisinos, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, [1929] 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1990.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers*. Paris: Les Editions de Minuit, 1964.
- _____. *La reproduction*. Paris: Les Editions de Minuit, 1970
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CHAFE, Wallace L. Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature. In: TANNEN, Debora (Ed.). *Spoken and Written Language*. Norwood: N. J. Ablex, 1982, p. 35-53.
- CHAROLLES, M. Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse. *Text*, v. 3, nº 1, p. 71-97, 1983.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa – princípio metodológico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DURANTI, Alessandro. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. *The Counselor as Gatekeeper*. New York: Academic Press, 1982.

- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*- 2nd ed. London: Longman, [1989] 2001.
- FISH, Stanley. Como reconhecer um poema ao vê-lo. Tradução: Sônia Moreira. In: *Palavra*, n. 1, p. 156-165, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Lordre du Discours*. Paris: Gallimard, 1971.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método – esboços de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1960.
- GRAMSCI, Antonio. *Selections from the prison notebooks*. Edição e tradução: Y. Q. Hoare e G. Novell. London: Smith Lawrence and Wishart, 1971.
- GUMPERZ, John. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- _____. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- MAYBIN, J. (Ed.). *Language and literacy in social practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- MILLS, Sara. *Discourse*. London e New York: Routledge, 1997.
- MISHLER, Eliot. *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- _____. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro. Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro. Documento mimeografado
- SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, Istivan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- SANTOS, William Soares dos. “Por que quero ser engenheiro”? A herança social e expectativas como influências na escolha de uma carreira em textos escritos. *Revista Visões*, v. 1, n. 6. jan./jun. 2009.
- STAM, R. Bakhtin. *Da teoria da literatura à cultura de massa*. Tradução: Heloísa Jahn. São Paulo: Ed. Ática, 1992.
- WIDDOWSON, Henry G. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1979.
- WOODWARD, Kathryn (Org.). *Identity and difference*. London, Thousand Oaks e New Delhi: Sage Publications (in association with The Open University), 1997.

Educação permanente: ferramenta de defesa do direito das mulheres à saúde

Continuing education: tool of defence for the rights to women's health

Verônica Dutra dos Santos da Conceição

Graduada em Serviço Social - UFRJ

Patrícia Silveira de Farias

Doutora em Antropologia Cultural - UFRJ

Professora Adjunta da Escola de Serviço Social - UFRJ

Coordenadora do Núcleo de Estudos e Ações em Políticas Públicas, Indicadores e Identidades (NUPPII) da Escola de Serviço Social - UFRJ

Resumo

O presente artigo visa analisar a percepção dos agentes de saúde inseridos no Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM) do município do Rio de Janeiro acerca dos princípios e diretrizes do programa citado e articulá-la com as ações de educação profissional em saúde que abordam a saúde da mulher. Utilizou-se método quantitativo, com aplicação de 52 questionários com perguntas fechadas e semiabertas, e qualitativo, com 13 entrevistas em profundidade. Concluiu-se que os profissionais consideram o trabalho institucional favorável à saúde da mulher, mesmo esbarrando em limites como a desarticulação entre a prática dos agentes de saúde e as diretrizes do programa. Além disso, as ações de educação profissional em saúde, tanto no seu caráter continuado quanto no permanente, apareceram de forma recorrente nas entrevistas, levantando a necessidade e a importância desta atividade na prática desses agentes.

Palavras-chave:

Educação permanente; saúde da mulher; gênero.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the perceptions of healthcare professionals who work on the Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM), in the city of Rio de Janeiro, about the principles and main ideas of this public policy. Also, this paper seeks to relate these perceptions with the initiatives of continuing education on women's healthcare that are pursued in this area. For this, the researchers applied 53 questionnaires and have done 13 interviews with these professionals. The results showed that the interviewees acknowledge that the PAISM fulfill its purposes; however, their practices seem to not follow completely these goals, and they related repeatedly the need for more and deepen educational activities. Therefore, the researchers emphasize that these activities must be increased, in order to improve the practices and the services of the Program.

Keywords

Continuing education; women's health; gender.

Introdução

O presente artigo objetiva analisar a percepção dos agentes de saúde inseridos no Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM) do município do Rio de Janeiro acerca dos princípios e diretrizes do programa citado e articulá-la com ações de educação profissional em saúde que abordam a saúde da mulher. Versão resumida da monografia “As percepções dos profissionais de saúde acerca do PAISM: pontuações para o debate sobre educação permanente”, o trabalho é fruto da pesquisa “Sexualidade, religião e políticas públicas: uma análise da relação entre gênero, sistema de crença religiosa e práticas profissionais dos agentes de saúde do Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM)”, desenvolvida com o apoio financeiro do CNPq e da FAPERJ, e utilizou a triangulação de métodos qualitativo e quantitativo. Durante a fase quantitativa foram usados questionários com perguntas semiestruturadas e, na fase qualitativa, entrevistas em profundidade.

PAISM: contexto de criação

A partir da década de 70 ocorreram o processo de concretização do Sistema Único de Saúde e a formulação do PAISM. Neste momento, os movimentos sociais retornaram ao cenário brasileiro, buscando a redemocratização do país.

O movimento feminista ressurgiu, denunciando a estruturação desigual da sociedade, com base no conceito de gênero, no qual se considera que as relações de poder são construídas utilizando as diferenças, neste caso as de sexo, para hierarquizar e manter padrões de desigualdades sociais. Ele também questionava as ações dos governos direcionadas à saúde da mulher que, segundo ele, se restringiam ao ciclo gravídico-puerperal, deixando as mulheres desassistidas em outras fases da vida. Neste sentido, o argumento era de que o poder médico, baseado no patriarcado, se apropriava do corpo feminino e desconsiderava as escolhas das mulheres e, portanto, não as compreendia como sujeitos integrais e de direito (D'OLIVEIRA, 1999; POUGY, 2007).

Nesse mesmo período, o Brasil tornava-se signatário de várias convenções sobre o assunto: pode-se destacar a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a “Eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher”, em 1979, que incluía artigos referentes ao direito à saúde (FILHO, 1999, p.153).

Concomitantemente a este processo, o movimento de Reforma Sanitária, também nos anos 70, discordava da política de saúde daquele período e da incompletude do conceito que a norteava. O conceito era o da Organização Mundial de Saúde (OMS), 1948, no qual a saúde era considerada o completo bem-estar físico, mental e social. Para os sanitaristas, tal conceito desconsiderava os determinantes sociais e, com isso, a intervenção em saúde buscava tratar os efeitos, de forma medicalizante, e não a causa da doença, o que resultava na persistência das enfermidades. Além disso, o médico ainda detinha o papel principal, enquanto os outros profissionais, como os enfermeiros e assistentes sociais, eram considerados os seus auxiliares. As ações de saúde se estruturavam em dois subsistemas: a) Saúde Pública – voltada à população que não possuía vínculo formal de emprego; b) Medicina Previdenciária – destinada aos contribuintes da Previdência Social (CAVALCANTI & ZUCCO, 2006).

O movimento de Reforma Sanitária criou “um paradigma alternativo em Saúde Coletiva”, baseado “nas determinações sociais das doenças e no processo de trabalho em saúde” (PAIM, 1997, p.13). Nesta visão, a dinâmica saúde-doença é resultado do modo como a sociedade se organiza para produzir e se reproduzir.

O PAISM nasceu paralelamente ao movimento de Reforma Sanitária, o qual tinha como proposta o Sistema Único de Saúde (SUS), que foi recomendado na VII Conferência Nacional de Saúde e sancionado por via da lei n.º 8.080, de 1990. Desta forma, este programa faz parte do SUS e compartilha os mesmos princípios e diretrizes: universalidade, regionalização e hierarquização da rede de serviços, integralidade, descentralização, equidade, participação da comunidade (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004a).

Ao considerar os determinantes sociais, o PAISM defendia a ideia de que a saúde da mulher merecia uma atenção especial, pois esse público é atingido por problemas específicos. Há a compreensão de que as mulheres têm socialmente sobrecarga de tarefas, já que ainda são responsáveis pelo cuidar no âmbito da família, do lar e ainda estão inseridas no mercado de trabalho. O PAISM surge afirmando as diferenças entre as próprias mulheres, de um lado, e entre elas e os homens, do outro. Com isso,

O novo programa para a saúde da mulher incluía ações educativas, preventivas, de diagnóstico, tratamento e recuperação, englobando a assistência à mulher em clínica ginecológica, no pré-natal, parto e puerpério, no climatério, em planejamento familiar, DST, câncer de colo de útero e de mama, além de outras necessidades identificadas a partir do perfil populacional das mulheres. (BRASIL, 1984 apud MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004a, p.17)

Os princípios e diretrizes do PAISM subsidiaram a formulação da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM) em

2003. Além de considerar as ações do primeiro programa, incluiu-se o cuidado às situações de violência de gênero contra a mulher e a atenção a grupos específicos: indígenas, adolescentes, negras, lésbicas, residentes e trabalhadoras na área rural e em situação de prisão.

Assim como o SUS, o PNAISM ainda se encontra em construção. Os trabalhos de Pougy e Cavalcanti, ambos no ano de 2007, evidenciam a existência de questões já debatidas e consolidadas no âmbito do programa, mas que, segundo elas, ainda são apropriadas pelos profissionais de forma medicalizante e curativa, perpetuando a desigualdade de gênero. Ambas as autoras sugerem como uma das estratégias de ação a realização de capacitações, como forma de qualificar os profissionais e aprimorar os serviços de saúde.

Mas voltaremos a este assunto a seguir, para o momento cabe explicitar os conceitos-chave através dos quais desenvolvemos a presente pesquisa, a saber, gênero, sexualidade e violência contra a mulher.

A categoria de gênero é recente: surge na academia norte-americana, nos anos 70, por meio das feministas. As diferenças biológicas são utilizadas como forma de hierarquização, baseadas em valores culturais. Neste sentido, as mulheres são subordinadas cotidianamente na família, no Estado e na sociedade (ALMEIDA, 2007b, p.231). A mesma se relaciona com outras categorias, como as de classe, raça, pertencimento religioso, o que possibilita uma análise total da realidade.

Kergoat (1996) articula a categoria trabalho e a categoria sexo para explicar a divisão sexual do trabalho que é caracterizada

(...) pela localização prioritária dos homens na esfera produtiva e, inversamente, das mulheres na esfera reprodutiva, traduzindo-se, simultaneamente, na inserção dos primeiros em atividades mais valorizadas. (KERGOAT, 2004 apud ALMEIDA, 2007b, p.234)

Assim como o conceito de gênero, a sexualidade é produzida em um determinado contexto cultural e histórico. O exercício da sexualidade tem características específicas para homens e mulheres, resultado do processo de socialização com base no gênero. Essa socialização diferenciada se reflete diretamente no uso e no significado dos corpos (HEILBORN, 2006). A sexualidade não se limita à genitalidade e à relação sexual:

Trata-se de um processo de experimentação pessoal e de impregnação pela cultura sexual do grupo. O aprendizado constitui-se na familiarização de representações, valores, papéis de gênero, rituais de interação e de práticas, presentes na noção de cultura sexual. (HEILBORN, 2006, p.35)

Com a modernização e a individualização dos padrões de conduta, o indivíduo tem a autonomia e o direito de exercer a sexualidade sem a necessidade da reprodução. Entretanto, estes padrões coexistem com ou-

tras formas de socialização moralizadora e conservadora, o que impede a livre expressão da sexualidade. No PAISM, o debate sobre a sexualidade aparece considerando que homens e mulheres têm o direito de desfrutá-la de maneira “prazerosa, livre de riscos de doenças provocadas” pela sua prática “e terem filhos no número e no tempo desejado, ou simplesmente não tê-los” (GALVÃO & DÍAZ, 1999, p.16).

A violência tem várias denominações no meio acadêmico e nas políticas e práticas sociais: violência doméstica, violência contra mulher, violência intrafamiliar e violência de gênero (ALMEIDA, 2007a, p.23). Contudo, neste trabalho, escolheu-se a categoria violência de gênero por se mostrar mais completa perante as demais expressões e por ser aquela utilizada no PNAISM.

Conforme Almeida (2007a), a violência de gênero só pode ser pensada a partir das relações desiguais de gênero, as quais são estruturais e envolvem outras relações – de classe e étnico-racial - no contexto da reprodução e produção societal. Esta violência acontece no interior das relações íntimas, em uma dinâmica de disputas de poder. Os sujeitos desta dinâmica não são passivos, pelo contrário, são resistentes, e é o poder simbólico que envolve a violência que leva as mulheres à passividade.

A violência cometida contra as mulheres provoca vários agravos à saúde deste público. Suárez, Machado e Bandeira (1999) mencionam que as consequências da violência de gênero podem ser divididas em mortais/fatais e não mortais/fatais. Quanto à primeira divisão, as autoras apresentam que as consequências desta prática são maiores do que qualquer tipo de câncer e doenças cardiovasculares, além de a violência sexual, um dos tipos da violência de gênero, ser o principal condicionante das tentativas de suicídio das mulheres dos países desenvolvidos.

Já as consequências não fatais/mortais vão das lesões permanentes e problemas crônicos, como dor de cabeça, infecções vaginais, falta de apetite à hipertensão, artrite. Todavia, cumpre observar que o tema violência de gênero não constava no PAISM, na década de 1980, e foi incorporado somente no PNAISM, em 2003.

A ida ao campo: a aproximação com os profissionais

A realização da fase quantitativa da pesquisa ocorreu entre outubro de 2009 a julho de 2010 em seis unidades de saúde municipais – Hospital Maternidade Alexander Fleming (HMAF), Hospital Maternidade Carmela Dutra (HMCD), Hospital Maternidade Herculano Pinheiro (HMHP), Instituto Municipal da Mulher Fernando Magalhães (IMMFM), na maternidade do Hospital Municipal Miguel Couto (HMMC) e na Casa de Parto David Capistrano Filho (CPDCF). Nesta fase, aplicaram-se 52 questionários aos profissionais.

Já na fase qualitativa, que ocorreu entre setembro de 2010 a junho de 2011, realizou-se entrevista em profundidade com doze dos profissionais que participaram da etapa anterior. As unidades visitadas foram a CPDCF, o HMHP, o HMCD e o IMMFM.

a) Parte quantitativa

Do bloco “Dados de Identificação” extraiu-se, entre outros, as informações referentes à profissão e ao sexo. Ao quantificar os entrevistados por profissão, a amostra foi do total das unidades.

Quadro 1 – Distribuição dos profissionais por profissão e sexo 2011

PROFISSÃO	CONTINGENTE DE PROFISSIONAIS	CONTINGENTE DE PROFISSIONAIS POR SEXO	
		FEMININO	MASCULINO
Psicologia	3	03	-
Enfermagem ¹	25	19	06
Serviço Social	11	11	-
Medicina	13	07	06
Total	52	40	12

Fonte de elaboração própria; dados da autora.

¹ Apenas a enfermagem possui profissionais com nível médio e técnico, o que correspondeu a seis entrevistados.

Desta forma, a maioria dos profissionais possui nível superior e é mulher. A presença massiva das mulheres neste tipo de unidade de saúde tende a reforçar a discussão da localização deste segmento em atividades ligadas à esfera do cuidado, como apontam Almeida (2007b) e Kergoat (1996).

Outra questão é o fato dessas profissionais, em sua maioria, ter nível superior. Bruschini (2007) discorre sobre o perfil das mulheres trabalhadoras no Brasil, e os dados acima vão ao encontro do trabalho da autora no que se refere à presença significativa do sexo feminino no serviço público, à manutenção deste nos “guetos ocupacionais femininos”, como é o caso da enfermagem, do serviço social e da psicologia, e também ao início de mudança no perfil na medicina, até então considerada “tradicional reducto masculino”.

Em relação ao bloco referente à prática profissional, foram realizadas quatro perguntas: “Quanto tempo está na instituição?”; “Quanto tempo está inserido no PAISM?”; “Já recebeu algum treinamento sobre saúde da mulher?” e “Como avalia o trabalho realizado pela instituição?”.

As duas primeiras perguntas sugerem dois tipos de respostas: tempo de inserção na instituição igual ao no PAISM e tempo de inserção no PAISM superior ao na instituição, ambas dentro do período de existência do programa. Com base nisto, dividiram-se as respostas da seguinte forma:

A inserção de 29 profissionais, a maioria, no PAISM foi em tempo igual ao que está na instituição, o que pode indicar que eles obtiveram as primeiras experiências no campo da saúde da mulher no momento em que começaram a trabalhar na instituição.

O número de respostas da categoria “Outros”, doze entrevistados, foi superior ao da categoria “Tempo de inserção no PAISM superior ao na instituição de trabalho”, onze informantes, por esse motivo cabe desenvolver um pouco sobre as respostas inseridas na primeira categoria. Incluem-

-se na categoria as seguintes respostas: tempo de inserção na instituição superior ao no PAISM, que totalizou seis entrevistados; quatro profissionais responderam estar inseridos há mais tempo no PAISM do que a existência do próprio programa e; dois profissionais responderam o tempo de inserção na instituição e não no programa.

As respostas não se mostraram claras, inclusive podendo demonstrar que os entrevistados não têm certeza da história e da existência do programa.

Ainda com relação à questão acima, um dos profissionais, ao começar ler o questionário, indagou ao entrevistador se ele próprio fazia parte do PAISM, inclusive mencionou não pertencer a ele, mesmo trabalhando em uma unidade executora do programa. O mesmo profissional, ao responder a pergunta sobre avaliação, evidenciou tal posição: “se tiver algum envolvimento PAISM/SMS [*sic*] a atuação será boa”.

Esta indagação foi feita também por outros profissionais, que perguntaram se faziam parte do PAISM ou se o programa era o referente à gravidez e DST. Até mesmo os que não faziam nenhum questionamento sobre sua vinculação ao PAISM, antes de respondê-lo, colocavam no questionário respostas do tipo “não faço parte desse programa”.

Este fato tornou-se relevante, pois pode demonstrar que as técnicas empregadas no âmbito laboral não são articuladas com a política de proteção às mulheres. Inclusive, indica negativamente que a reflexão sobre o processo de trabalho é insuficiente.

Ainda com relação à categoria “Outros”, a maioria dos entrevistados é mulher, oito pessoas, o que indica que o fato das profissionais serem do mesmo sexo tratado pelo programa não significa que estas criarão solidariedade com seus pares e terão preocupação em apreender a política na qual elas próprias se inserem. Pode-se relacionar esta informação com a análise de Kergoat, quando esta aponta que “uma mulher não se pensa como mulher”, é a posição que ela ocupa nas relações sociais que vai direcionar suas práticas, podendo exercer, inclusive, a dominação sobre sujeitos do mesmo sexo.

No tópico relacionado à capacitação, verificou-se que a maioria dos entrevistados frequentou alguma atividade deste tipo sobre saúde da mulher.

Quadro 2 – Participação em capacitações 2011

PARTICIPAÇÃO EM CAPACITAÇÕES	CONTINGENTE
Sim	38
Não	14
Total	52

Fonte de elaboração própria; dados da autora.

Dos profissionais que participaram de algum tipo de capacitação, cinco não disseram qual foi o tema e quatro não o lembravam. Sendo assim, estes nove entrevistados podem não efetivar na prática os assuntos abordados nas atividades educativas, logo, não produzindo mudanças no espaço laboral, assim como os quatorze profissionais que não foram atingidos pelas capacitações.

Além disso, seis informantes só viram a abordagem sobre saúde da mulher durante a graduação ou a pós-graduação. Isto significa que não receberam suporte de uma política de educação profissional pela instituição empregadora, tendo que buscar espaços educacionais por si só. Alguns dos profissionais que lembraram os temas citaram mais de um, conforme a tabela a seguir:

Quadro 3 – Distribuição das capacitações por temática 2011

TEMÁTICAS DAS CAPACITAÇÕES	CONTINGENTE
Aleitamento e amamentação	10
Violência de gênero contra a mulher ²	6
Parto	5
Planejamento familiar	4
DSTs/AIDS	4
Emergência obstétrica	1
PAISM	1
Atendimento ao bebê prematuro	1
Humanização	1
Pré-natal	1
Direitos previdenciários	1
Outras ³	1
Total	36

Fonte de elaboração própria, dados da autora.

² As respostas continham violência sexual e violência contra a mulher, contudo estas foram inseridas na categoria violência de gênero contra a mulher devido a escolha epistemológica do presente trabalho.

³ A resposta foi “as do Espaço Mulher”, sendo este um centro de capacitação destinado aos agentes de saúde inseridos no PAISM do município do Rio de Janeiro. Devido ao caráter multiprofissional do local, a resposta foi caracterizada como “Outras”, pois poderia enquadrar-se nas demais categorias.

⁴ Mesquita descreve a experiência de implantação dos serviços de atendimento às mulheres vítimas de violência sexual no município. Como estratégia de implantação, a mesma Secretaria organizou, nos anos de 2000, 2002 e 2003, uma série de capacitações para sensibilizar seus profissionais sobre a problemática.

Os temas citados pelos profissionais demonstram que as capacitações focalizaram principalmente os assuntos que atrelam a saúde da mulher à da criança, no momento em que mencionam, de forma majoritária, o aleitamento e a amamentação.

Contraopondo-se às temáticas ligadas à esfera da reprodução, as capacitações sobre violência de gênero contra a mulher se destacaram, aparecendo atrás, apenas, do tema aleitamento e amamentação. Isto pode ser resultado de um trabalho realizado entre a secretaria de saúde do município do Rio de Janeiro e organizações não governamentais, como a Cepia, no início dos anos 2000 (MESQUITA, 2007)⁴.

Quanto à questão sobre avaliação da implementação do PAISM nas instituições nas quais os profissionais entrevistados trabalhavam, três destes não sabiam avaliá-lo e um deixou a pergunta em branco. Apareceram algumas respostas curtas: sete profissionais avaliaram a atuação do programa como boa; um a considerou eficaz; oito avaliaram como regular; um profissional respondeu “precário”.

Um grupo de profissionais, composto por 26 pessoas, apontou ques-

tos facilitadores, total de quatorze respostas, e entraves do funcionamento da instituição, total de dezenove respostas, inclusive, alguns deles responderam mais de um ponto positivo ou/e negativos. Os pontos positivos e a quantidade de respostas foram: cumprimento das diretrizes do PAISM, nove; referência de atendimento institucional, duas; fornecimento de capacitação, uma; infraestrutura adequada, uma; trabalho educativo com as usuárias, uma.

Somando a quantidade de respostas que apontaram facilitadores do trabalho institucional na concretização das ações do PAISM com a das que a qualificaram boa e eficaz, 22 entrevistados aprovaram a execução do programa no município do Rio de Janeiro, sendo que o facilitador principal apontado foi o cumprimento das diretrizes do PAISM.

Como quesitos que entravavam o desenvolvimento das ações do programa, surgiram as questões e quantidade de respostas, a saber: insuficiência de recursos humanos, materiais e financeiros para a implementação das ações, sete; desarticulação entre a prática dos agentes de saúde e as diretrizes do programa, cinco; necessidade de melhoria das atividades educativas profissionais, três; necessidade de aprimoramento das ações do PAISM, dois; desenvolvimento parcial das diretrizes do PAISM, dois. Considerando o total das respostas referente aos entraves do trabalho e a que o considerou “precário”, obteve-se o quantitativo de vinte entrevistados. O principal entrave foi a insuficiência de recursos humanos, materiais e financeiros para a implementação das ações; na questão da insuficiência, quatro destes participantes apontaram a insuficiência de profissionais; seguido pela desarticulação entre a prática dos agentes de saúde e as diretrizes do programa.

A desarticulação entre a prática dos agentes de saúde e as diretrizes do programa pode demonstrar que os profissionais não conhecem o programa no qual estão inseridos e que a parcela dos que o conhecem tem um conhecimento parcial e fragmentado.

b) Parte qualitativa

A incorporação do ideário do PAISM pelo PNAISM trouxe a emergência da discussão da violência de gênero e a especificidade de atendimento a alguns grupos. Em duas entrevistas, separadamente, apareceram essas duas dimensões, contudo de forma fragmentada. No caso da violência contra mulher, o entrevistado pensou que o programa tratava apenas desta problemática, demonstrando um conhecimento parcial quanto à abrangência do PNAISM:

Do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher, né? Assim. Eu acho fundamental, é muito importante, realmente, a presença do programa, né?... Vocês me perguntaram sobre a prática que a gente tem? Enfim, então (pausa) parte de violência sexual do programa. (entrevistado)

O outro entrevistado relatou que a política dá atenção às adolescentes e às gestantes, demonstrando desconhecimento dos outros públicos que compõem a política.

Um entrevistado respondeu sobre a importância da política na consolidação da atenção ao pré-natal, parto e puerpério e também mencionou o cuidado à criança. Entretanto, a formulação do PAISM, na década de 1980, teve o cuidado de desatrelar a saúde da mulher à da criança, a fim de separar o direito reprodutivo do sexual.

Alguns entrevistados enfatizaram a importância do atendimento dos casos de aborto legal. O Código Penal Brasileiro, nos casos de estupro ou quando não há como salvar a vida da mãe, permite a realização do aborto. Segundo Mesquita (2007), no Rio de Janeiro, em 1987, os HMHP e IMMFM foram nomeados centros de referência para o procedimento. Contudo, somente o IMMFM o realiza o que é negativo para o programa, pois sugere a restrição do acesso ao direito previsto e causa sobrecarga de serviço em uma unidade.

Outro elemento levantado por um entrevistado foi o fato do programa ser “bem relacionado à atenção básica”. A relação com este nível de atenção é devido à preocupação de garantir ações básicas de atendimento por meio da municipalização da política de saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004a).

Todavia, não se pode esquecer que há a corresponsabilidade entre os vários níveis de governo (NORONHA, LIMA & MACHADO, 2008), cabendo à gestão estadual e federal suprir as necessidades do município quando este não consegue, além de dar meios para que consiga contornar tal situação.

Quanto aos pontos negativos, na compilação das entrevistas apareceu a dificuldade de articulação entre os diferentes níveis de atenção e as políticas. Mencionou-se a ausência de serviço de ginecologia nas unidades e a falta de articulação entre a instituição que oferece o pré-natal com aquela onde acontecerá o parto. Ainda foi mencionada a não implantação de serviços nas regiões de maneira uniforme, além dos que funcionam debilmente.

Houve um entrevistado que relacionou o problema acima à falta de vontade política e à gerência dos serviços, pois a proposição da política é adequada, mas não se concretiza pela sua implantação parcial. Por exemplo, conforme demonstram Correa e Piola (apud MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004a), os serviços especializados em climatério/menopausa não haviam sido implantados no SUS, em 2002, lacuna que permanece até hoje, segundo os entrevistados

Na fala dos entrevistados também apareceu a necessidade de mais espaços de qualificação e divulgação do que é a política, destinados aos profissionais e usuários. Articulada a esta resposta, sugeriu-se a incorporação do conceito de gênero, sexualidade e violência de gênero na PNAISM, além disso, sugeriu-se a expansão da prática de avaliação. Entretanto, isso já consta no programa.

Surgiu aí também uma questão até então não abordada: a necessidade do trabalho interdisciplinar. Uma entrevistada mencionou que a interdisciplinaridade é essencial para analisar de maneira qualificada as relações sociais e familiares das mulheres que procuram os serviços de saúde.

No processo de formulação do PAISM, o movimento feminista questionou a centralidade da assistência pelo poder médico e foi defendida iniciativa que alcançasse a interdisciplinaridade, considerando os diferentes saberes no campo da saúde. Isso porque se considera que, na multidisciplinaridade, acontece “a justaposição e a integração de métodos, teorias e conhecimentos, e a decisão é sempre tomada pelo chefe da equipe”. Já na interdisciplinaridade, “a decisão é compartilhada pelos membros da equipe e a liderança é rotativa”, além disso a participação e a análise da problemática são feitas de forma conjunta, a partir da integração dos diversos campos do saber e conhecimentos específicos “com o objetivo comum de promover e manter a saúde” (JAPIASSU, 1997 apud SAINTRAIN E VIEIRA, 2008, p. 1128).

Outro elemento presente nas respostas dos entrevistados é a incorporação da discussão da paternidade, gênero e sexualidade no atendimento e o chamamento dos pais na participação do cuidado da prole. Um entrevistado relatou que já é visível a maior interação dos homens pais na maternidade a partir desse trabalho feito pelos profissionais da unidade.

Questionou-se também a insuficiência de humanização na dinâmica institucional. No PNAISM, “a humanização... [se traduz] na promoção, reconhecimento, e respeito aos seus direitos humanos, dentro de um marco ético que garanta a saúde integral e seu bem-estar” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004a, p. 59).

Além disso, um entrevistado considerou necessária a melhoria das práticas educativas, aparecendo em sua resposta como “capacitações às usuárias”.

As práticas educativas introduzidas no programa foram reivindicação do movimento feminista. Esta prática é frequente nos serviços de atenção básica, como método de prevenção e discussão dos assuntos que atingem as mulheres, no caso a abordagem política sobre as relações desiguais de poder entre homens e mulheres, chamando a atenção para o direito de decidir e para a apropriação do próprio corpo por estas (D’OLIVEIRA, 1999).

Educação permanente = a educação continuada?, desvendando alguns mistérios

A discussão sobre o tema educação profissional em saúde, já iniciada há algum tempo pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) (MANCIA, CABRAL & KOERICH, 2004; MARANDOLA de et al., 2009), emergiu com vigor a partir da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), formulada em 2004, porém já precedida por algumas portarias referentes a essa área.

Segundo Mancia, Cabral e Koerich⁵ (2004), a modalidade de educação profissional enfatizada no campo da saúde era a continuada, porém se percebeu que ela provocava apenas mudanças pontuais em âmbito local, fato que motivou a construção da política de educação permanente, a fim de provocar modificações permanentes e eficazes no SUS.

Na Lei Orgânica da Saúde nº 8.080, Capítulo III, no parágrafo único do art. 14 (BRASIL, 1990) está garantido o oferecimento da educação continuada como dever do Estado como forma de construir um serviço público de qualidade e defender o direito à saúde da população, neste caso o das mulheres.

Contudo, os autores anteriores colocam que a educação continuada faz referência às práticas de reciclagem do conhecimento, de atualização. Assim, segundo essa linha, o trabalho é o espaço de aplicação de técnicas e teorias específicas, sem que haja a transformação da dinâmica laboral, isto é, sem incidir na qualidade do conteúdo qualitativo dos serviços.

Além disso, a educação continuada parte da necessidade individual de cada profissional e acontece esporadicamente. A sua metodologia é a da apreensão dos conteúdos por meio da transmissão e memorização, o que pode resultar na reprodução do caráter negativo do ensino tradicional e reiterar valores hegemônicos conservadores.

Já a educação permanente, conforme os autores acima e Alves (2007), origina-se no campo da educação, do ideário de Paulo Freire, e se alicerça em dois elementos: as demandas provenientes do processo de trabalho e a análise crítica deste processo. A historicidade e as mudanças possuem centralidade nessa prática.

A educação permanente está prevista no plano de ação do PNAISM, diante da necessidade de melhorias no atendimento de saúde. Ela aparece como uma estratégia de ação para assegurar melhores “condições de vida e saúde das mulheres” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004b).

A proposta de aprendizagem promovida pela educação permanente é de caráter coletivo, multiprofissional, interdisciplinar e contínuo, a qual acontece a partir dos conhecimentos prévios e experiências profissionais e das problemáticas emergentes na instituição, não se restringindo apenas à parte técnica, mas, também, à dimensão política desta (MANCIA, CABRAL & KOERICH, 2004; OLIVEIRA, 2007). Nesta proposta educacional, “o professor não é mais a fonte principal da informação (conteúdos), mas o facilitador do processo ensino-aprendizagem” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004 apud MANCIA, CABRAL & KOERICH, 2004, p. 608).

Destaca-se, contudo, que a educação permanente por si só não tem a pretensão de solucionar todos os desafios e dificuldades no âmbito do processo de construção do SUS e do PAISM - os profissionais podem obter conhecimento, mas precisam de meios e espaços para desenvolver o que aprenderam. Com isso, o papel reservado ao Estado é o de investir financeiramente na melhoria das condições de trabalho.

⁵ Os autores acima evidenciam que, apesar da formulação desta política e a delimitação da diferenciação entre os dois tipos de educação, a continuada e a permanente são apreendidas por alguns autores como sinônimos.

PNEPS: a nova política de educação profissional do SUS

A PNEPS foi implantada pela Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), do Ministério da Saúde (MS), por meio do seu Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DEGES) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005).

A SGTES produziu modificações nos currículos dos cursos de Medicina, Enfermagem, Odontologia e Psicologia, com ênfase nos temas saúde e sociedade, planificação e administração, epidemiologia social e saúde das populações, mas estas mudanças poderiam ser incorporadas também em outras graduações na área da saúde (MANCIA, CABRAL & KOERICH, 2004).

Outras portarias fortalecem as ações de educação permanente: a de criação da comissão de elaboração de diretrizes do Plano de Carreira, Cargos e Salários no SUS; a de criação da Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde; o Comitê Nacional Interinstitucional de Desprecarização do Trabalho no SUS (MANCIA, CABRAL & KOERICH, 2004).

Marandola de et al. (2009) e Alves (2007) mencionam que a política de educação permanente tem como característica o quadrilátero formado por atores do nível de atenção, ensino, gestão e controle social, que nesta estrutura promove a interlocução dos conselhos de saúde, do Ministério da Educação (MEC), universidades, escolas técnicas e outras instituições de ensino, assim como núcleos de saúde coletiva, trabalhadores e estudantes de saúde e movimentos sociais (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004c).

Os Polos de Educação Permanente em Saúde foram instituídos pela portaria n.º 198 do Ministério da Saúde no ano de 2004. Eles são responsáveis por conduzir a PNEPS pelo território brasileiro com base em locorregiões, definidas pela Comissão Intergestores Bipartite (CIB), formada por gestores municipais e estadual e ratificada pelo Conselho Estadual de Saúde (CES). Todos os municípios devem ter um pólo de educação permanente em saúde de referência (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004c, art. 5.º, parágrafo único).

Os Polos de Educação Permanente em Saúde têm a função de assinalar quais são as demandas referentes à formação e ao desenvolvimento dos profissionais e, assim, proporem medidas que as supram (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004c).

O colegiado de gestão dos polos deve ser formado por representantes das instituições de ensino, do movimento estudantil, além dos representantes do gestor estadual, das gestões municipais e do gestor do município que sedia o pólo, os quais terão sua inclusão formalizada pelo CES (art. 3.º).

As Secretarias Estaduais de Saúde são as responsáveis por reunir permanentemente estes polos, no caso em que houver mais de um no estado. O orçamento dos polos será definido pelo Ministério da Saúde, assim como o seu financiamento.

O município do Rio de Janeiro possui cinco polos: Polo Metro I - Município de Duque de Caxias; Polo Metro II e Baixada Litorânea - Muni-

cípio de Niterói; Polo Sul Fluminense - Município de Pirai; Polo Norte/Noroeste - Município de Itaperuna e Polo da Serrana - Município de Teresópolis.

PAISM e educação permanente: articulações

Depois de irmos a campo e percebermos que os entrevistados tiveram dificuldade de caracterizar o PAISM, buscamos mais informações sobre as ações de educação permanente acerca do programa, promovidas pela SMSDC junto a estes profissionais.

Na prefeitura do município do Rio de Janeiro, funcionários da SMSDC sugeriram procurar a atual gestora do programa da saúde da mulher, que mostrou as ações de “educação permanente” realizadas de 2005 a 2010. Durante a exposição, percebeu-se que tais ações se caracterizavam na modalidade de educação continuada, pois não havia a sistematização da prática educativa, nem um acervo com os conteúdos debatidos. Devido ao não arquivamento adequado dos conteúdos, os dados não se mostraram conclusivos. Todavia, conforme foi exposto pela gestora, no período de 2005 a 2010, aconteceram 33 capacitações. Os temas das ações de educação em saúde e o contingente são: PAISM, onze; planejamento familiar, sete; pré-natal, quatro; violência de gênero contra a mulher, quatro; urgência e emergência médica em Obstetrícia, três; Métodos de diagnóstico (ultrassonografia, cardiocografia e dopplerfluxometria), três; atendimento ginecológico, um.

Ao comparar estes dados às respostas dos entrevistados referentes às capacitações, alguns deles não se assemelham, como é o caso do tema PAISM. Pelas informações da gerente, este foi o tema mais abordado nas capacitações dos profissionais, contudo não é o mesmo referido pelos entrevistados.

Alguns temas das capacitações da SMSDC não apareceram nas respostas dos profissionais, assim como houve assuntos citados por estes trabalhadores que não surgiram nas da Secretaria, como é o caso da temática aleitamento e amamentação, parto e DSTs/AIDS. Estes, inclusive, foram assuntos bastante destacados pelos entrevistados. Os assuntos mencionados pelos profissionais que tiveram expressão semelhante aos dados da gerência do PAISM no município do Rio de Janeiro foram violência de gênero contra mulher e planejamento familiar. Pode-se pensar, a partir daí, que estes foram os temas mais fixados pelos profissionais.

Este fato pode sugerir que os profissionais buscam outros espaços para adquirir conhecimento e discutir os temas relevantes que aparecem no cotidiano da prática profissional. Indica também que as ações de educação em saúde fornecidas pela Secretaria para estes agentes não respondem às demandas do espaço laboral das instituições.

O fato do PAISM ser o tema mais abordado nas capacitações e este não ser citado com a mesma expressão pelos entrevistados traz algumas reflexões: primeiramente, como o programa foi explorado nestas ações? A quem foram direcionadas estas capacitações? Qual é a relevância deste

tema para os participantes das capacitações? Como acontece a interlocução dos temas das capacitações com a dinâmica laboral dos profissionais de saúde? Estes questionamentos pretendem alimentar futuros estudos na área.

Conclusões finais

O presente estudo esboçou o perfil dos profissionais inseridos no PAISM no município do Rio de Janeiro a fim de articulá-lo com as compreensões dos mesmos sobre o programa.

Os agentes de saúde chamaram atenção para a inserção de temas importantes no funcionamento do programa, como violência de gênero, paternidade, interdisciplinaridade e necessidades de práticas educativas. Todas são temáticas presentes no PNAISM, contudo, ainda abordadas in-fimamente no cotidiano da prática desses profissionais, como foi apontado pelos entrevistados.

Tais respostas sugeriram a emergência da articulação entre a prática e a educação profissional em saúde. Os autores que trabalham essa temática fazem referência à diferenciação entre educação continuada e educação permanente.

Ao fazer interlocução das modalidades de educação com as respostas dos entrevistados, percebeu-se que a educação presente na experiência profissional destes sujeitos é a continuada. Essa, inclusive, pouco relaciona os limites e as potencialidades do espaço laboral, corroborando o que os autores defendem: a educação continuada provoca mudanças pontuais e não permanentes no SUS.

O fato de os profissionais enfatizarem que aleitamento e amamentação foi o principal tema das capacitações não esvazia a importância deste no trabalho das instituições visitadas durante a pesquisa, por se tratarem de unidades materno-infantis. Contudo, este trabalho não se esgota na abordagem da reprodução e da atenção à criança, como os próprios profissionais sinalizaram ao colocar a dificuldade de articulá-lo a outros serviços e unidades de atendimento. Ainda foi possível perceber que os entrevistados estão buscando temas que perpassem o programa, além do aspecto reprodutivo, como violência de gênero contra a mulher e DST/AIDS.

Com base nesses dados, concluiu-se que o tema educação profissional é relevante para a total implementação do PAISM e um instrumento de reflexão dos profissionais sobre a própria prática e sobre o funcionamento do SUS em sua plenitude.

Referência Bibliográfica

- ALMEIDA, Sueli Souza de. Essa violência mal-dita. In: ALMEIDA, Sueli Souza de (Org.). *Violência de gênero e políticas públicas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007a. p. 23-41.
- _____. Posfácio: algumas tendências teóricas de estudo de gênero. In: ALMEIDA, Sueli Souza de (Org.). *Violência de gênero e políticas públicas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007b. p. 231-254.

- ALVES, Josenira Célia dos Reis. Política nacional de educação permanente no SUS: estudo da implementação sob a perspectiva dos gestores da Secretaria Municipal de Saúde de Teresópolis em 2006. Rio de Janeiro. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva – área de concentração em Política, Planejamento e Administração em Saúde) - Curso de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2007.
- BRASIL. Lei n. 8.080 de 19 de setembro de 1990. Diário Oficial da União, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 132, set./dez. p. 537-572, 2007.
- CAVALCANTI, Ludmila Fontenele. Prevenção da violência sexual e avaliação dos programas de saúde: tendências atuais. In: ALMEIDA, Sueli Souza de. *Violência de gênero e políticas públicas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. p. 139-156.
- CAVALCANTI, L. F.; ZUCCO, L. P. A política de saúde e inserção do assistente social. In: CAVALCANTI, L. F.; REZENDE, I. (Org.). *Serviço Social e Políticas Sociais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. p. 67-82.
- CONCEIÇÃO, Verônica Dutra dos Santos da. As percepções dos profissionais de saúde acerca do PAISM: pontuações para o debate sobre educação permanente. 2011. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.
- D´OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas. Saúde e Educação: a discussão da relação de poder na atenção à saúde da mulher. *INTERFACE: Comunicação, saúde e educação*. Botucatu, v. 3, n. 4, fev., p. 105-122, 1999
- FARIAS, P. S.; CONCEIÇÃO, V. D. S. Sexualidade, religião e políticas públicas: uma análise da relação entre gênero, sistemas de crença religiosa e práticas profissionais dos agentes de saúde do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM). Rio de Janeiro, 2011. (Relatório técnico)
- FILHO, José Ferreira Nobre Formiga. Política de saúde reprodutiva no Brasil: uma análise do PAISM. In: GALVÃO, L.; DÍAZ, J. (Org.). *Saúde sexual e reprodutiva no Brasil: desafios e dilemas*. São Paulo: HUCITEC population council. 1999, p 151-164.
- GALVÃO, L., DÍAZ, J. Introdução. In GALVÃO, L., DÍAZ, J. (org.) *Saúde Sexual e Reprodutiva no Brasil: desafios e dilemas*. São Paulo: HUCITEC population council, 1999. p. 15- 24.
- HEILBORN, Maria Luiza et al. *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.
- KERGOAT, Danièle. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (Org). *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 19-27.
- MANCIA, J. R.; CABRAL, L. C.; KOERICH, M. S. Educação Permanente

- no contexto da enfermagem e na saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 57, n. 5, p. 605–610, 2004.
- MARANDOLA, Thalita da Rocha de et al. Educação permanente em saúde: conhecer para compreender. *Revista Espaço para a Saúde*, Londrina, v. 10, n.2, jun., p.53-60, 2009.
- MESQUITA, Ruth Floresta de. Implantação de serviços de atendimento em saúde à mulher vítima de violência sexual: a experiência da cidade do Rio de Janeiro. In: PINTANGUY, J. ; SOUZA, A. N.(Org.). *Saúde, corpo e sociedade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. p. 223-230.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004a.
- _____. Gabinete do Ministro. Política Nacional de Educação Continuada em Saúde. Portaria n. 198 de 13 de fevereiro de 2004. Diário Oficial da União. n. 32. 2004c. Seção 1.
- _____. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *A educação permanente entra na roda: polos de educação em saúde: conceitos e caminhos*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.
- NORONHA, J. C. de; LIMA, L. D. de; MACHADO, C. V. O Sistema Único de Saúde – SUS. In: GIOVANELA, Lígia (Org.). *Política e Sistema de Saúde no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p. 435-472.
- OLIVEIRA, Marluce Alves Nunes. Educação à distância como estratégia para a educação permanente em saúde: possibilidades e desafios. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 60, n. 5, set./out., p. 585-589, 2007.
- PAIM, Jairnilson Silva. Bases Conceituais da Reforma Sanitária Brasileira. In: *Saúde e Democracia: a luta do CEBES*. São Paulo: Lemos Editorial, 1997. p. 11 -24.
- POUGY, Lilia Guimarães. Saúde e violência de gênero. In: ALMEIDA, Suely Souza de (Org.). *Violência de gênero e políticas públicas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. p. 71-88.
- SAINTRAIN, M. V. L.; VIEIRA, L. J. E. S. Saúde bucal do Idoso: abordagem interdisciplinar. *Ciência e Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, jul./ago., p. 1127-1132, 2008.
- SUÁREZ, M.; MACHADO, L. Z. ; BANDEIRA, L. M. Violência, sexualidade e saúde reprodutiva. In: GALVÃO, L.; DÍAZ, J. (Org.). *Saúde sexual e reprodutiva no Brasil: desafios e dilemas*. São Paulo: HUCITEC population council, 1999. p. 277- 309.

Constitucionalismo Positivista como encerramento do potencial emancipatório dos Direitos Humanos

Positivist Constitutionalism as closure of the emancipatory claims of Human Rights

Jackson da Silva Leal

Graduado em Direito - UCPel, advogado, mestrando em Política Social - UCPel, bolsista-pesquisador CAPES e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Questão Social, Acesso à Justiça e Direitos Humanos

Raquel Fabiana Lopes Sparemberger

Graduada em Direito - UNIJUI, mestre em Direito - UFPR, doutora em Direito - UFPR, pós-doutora em Direito - UFSC, professora de graduação e pós-graduação - UCPel e FURG, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Questão Social, Acesso à Justiça e Direitos Humanos

Resumo

O presente trabalho tem por objeto a problemática da efetividade dos direitos humanos e sua relação intrínseca de inefetividade que se vincula com a dinâmica e estrutura político-jurídica pautada a partir do modelo de Constitucionalismo Positivista de viés burguês-liberal. Parte-se, neste texto, de uma tentativa de analisar o paradigma constitucional/positivo, em um esforço de análise de suas bases teóricas e legitimadoras, bem como a sua prática e desenvolvimento velados por um sistema jurídico que detém função meramente ferramental. Tem-se o objetivo de apresentar as incongruências de tal modelo de gestão político-social e jurídica e trabalhar com os paradoxos deste modelo para, então tratar dos direitos humanos em uma estratégia de refundação político-cultural da concepção desses direitos, que tiveram seu potencial emancipatório encerrado na jaula de ferro, como diria David Sanchez Rubio, e aos quais se propõe libertação, a partir da contribuição de Joaquín Herrera Flores e da teoria crítica dos direitos humanos. Parte-se de uma perspectiva de construção permanentemente humana e, portanto, um constructo político-jurídico e sociocultural.

Palavras-Chave:

Teoria crítica; direitos humanos; constitucionalismo positivista; pluralismo emancipatório.

Abstract

This paper's purpose is the issue of effectiveness of human rights and its intrinsic relationship of ineffectiveness that is linked with the dynamics and structure guided the political-legal model of constitutionalism from the Positivist bourgeois-liberal bias. It starts, in this paper, an attempt to analyze the constitutional paradigm/positive in an effort to analyze its theoretical basis and legitimacy, and its practice and development veiled by a legal system that holds function merely tools. Have been the objective of presenting the inconsistencies of such a management model socio-political and legal, and work with the paradoxes of this model. Then work for human rights, a strategy for rebuilding political and cultural conception of those rights, which had ended their emancipatory potential in the iron cage,

like say David Sanchez Rubio, and which purports to release from the contribution of Joaquín Herrera Flores and the Critical Theory of Human Rights. It starts with building a permanent human perspective, and thus construct a political-legal and socio-cultural.

Keywords:

Critical theory; human rights; constitutionalism positivist; emancipatory pluralism.

Introdução

O presente trabalho tem por objeto a problemática da efetividade dos direitos humanos e sua relação intrínseca de inefetividade que se vincula com a dinâmica e estrutura político-jurídica pautada a partir do modelo de Constitucionalismo Positivista de viés burguês-liberal.

Parte-se, neste texto, de uma tentativa de analisar o paradigma constitucional/positivo em um esforço da análise de suas bases teóricas e legitimadoras, bem como da sua prática e desenvolvimento velados por um sistema jurídico que detém função meramente ferramental.

Assim, objetiva-se apresentar as incongruências de tal modelo de gestão político-social e jurídica, e trabalhar com os paradoxos deste modelo, ainda que a estrutura tente escondê-los, uma vez que são visíveis às análises científicas de tensão/ruptura/resgate – a partir de uma ciência comprometida com a teoria crítica dos direitos humanos e com a interdisciplinaridade e multiculturalidade.

Os direitos humanos serão trabalhados em uma estratégia de refundação político-cultural da concepção desses direitos, que tiveram seu potencial emancipatório encerrado na jaula de ferro, como diria David Sanchez Rubio, e aos quais se propõe libertação, a partir da contribuição de Joaquín Herrera Flores e da teoria crítica dos direitos humanos, a partir de uma perspectiva de construção permanentemente humana, e, portanto, um constructo político-jurídico e sociocultural.

Parte-se de uma idéia de direitos humanos que existam quotidianamente, na sua produção e da realidade de sua existência, afastando-se do modelo homogeneizante/abstrato de humanismo, sem qualquer real intenção de efetividade.

Objetiva-se uma análise não apenas formalista e acadêmica de mera reprodução bibliográfica, mas sim de produção de vidas e anseios, assim como de sofrimentos e apartações, tão bem subjetivados pelo professor Joaquín Herrera Flores, e que se gostaria de estar a fazer coro, na tentativa de produzir direitos humanos, direitos terrenos e, ainda, da terra que se pisa, e não a partir de modelos alienígenas e inadaptados para as condições de cada povo e grupo, demonstrando serem apenas estratégias de dominação global e imperial de um modelo triunfante, ao qual se pretende irromper reflexivamente.

a) Constitucionalismo Positivista e a estratégia de encerramento do potencial emancipatório dos direitos humanos

a.i) O positivismo jurídico como tessitura político-ideológica

Este trabalho parte da análise do paradigma Constitucional Positivista e tenta abordar suas bases ideológicas e estruturais e seus elementos fundantes, para, com isso, poder aportar o desvelo das incongruências teóricas e práticas manifestas e os paradoxos gerados por este sistema de nítido viés liberal-burguês.

Assim, apresenta-se um excuro histórico deste modelo constitucional positivista burguês apenas a título de fundamentar e demonstrar a partir de que historicidade o modelo de dominação e legitimação do sistema foi tecido - mais econômico que qualquer outra coisa e, ainda, trabalha apenas com a necessidade de encerrar a potencialidade de emancipação dos indivíduos em um primeiro momento sob a forma de Direitos do Homem e posteriormente de Direitos Humanos.

Para o constitucionalismo liberal e para o pensamento constitucional positivista, do qual é herdeira, a Constituição se tornou uma estátua jurídica, com suas bases imóveis, que apenas procura dar conta da regularidade formal referente à atividade estatal e que, de tempo em tempo, tem sua deterioração retocada com procedimentos jurídicos de reformas, superficiais, apenas para manter esta regularidade de superfície, mas sem alterações de fundo.

Uma característica dos estados modernos e constitucionais é o império da lei, que adquiriu soberania. Este é o triunfo do modelo de estado constitucional liberal e positivista. Sendo a demonstração de autoridade do Direito, que contemporaneamente não conhece fronteiras, mas apenas sofre pequenas mudanças, ainda assim é a demonstração da autoridade estatal. Neste sentido, é a análise de Gilberto Bercovici (2008, p. 21):

A soberania tem seu fundamento abstrato e interno ao ordenamento [...] o direito é positivo quando coincide com a soberania, ou seja, com a norma fundamental pressuposta [...] busca tornar viva a abstração, consolidando o domínio da forma, do direito moderno e abstrato, entendido como autorreferencial e auto fundado na norma fundamental.

Desta feita, se despersonaliza o poder e se direciona ao Direito, mantendo, assim, os pressupostos de dominação e gestão social a partir da metodologia positivista e liberal, bem como a preservação de seus objetivos.

Nesta linha, Bercovici (2008) traz ainda a aproximação entre os paradigmas democrático e ditatorial, permeados pela ideologia liberal. Enquanto a democracia tenta buscar seus fins pelo direito, e a ditadura por meios abertamente mais violentos, o liberalismo tenta buscar apenas os objetivos de alguns, a partir de sofrimentos dos demais, sendo ditatorial

com seus objetivos, disfarçando-se de um discurso democrático. O liberalismo, sim, é o oposto da democracia, assim como se opõe discursivamente à ditadura. Diferencia-se o liberalismo, fundamentalmente, por ser antagonista aos dois (ditadura e democracia), pois busca somente os próprios interesses, os do mercado, sendo, pois, o paradigma de gestão totalmente avesso à produção e proteção dos direitos humanos. Neste sentido, são as palavras de Bercovici quanto ao constitucionalismo democrático e liberal:

O constitucionalismo nasceu contra o poder constituinte, buscando limitá-lo [...] o Estado deve garantir a proteção jurídica e a segurança sem as quais é impossível o desenvolvimento do capitalismo e a edificação da economia de mercado. E o mercado não é exclusivamente econômico, mas diz respeito às relações sociais e políticas. (2008, p. 45)

Vale notar que este modelo de gestão social, política e jurídica, se erigiu sob o medo da ditadura popular (comunas de Paris), estruturando o constitucionalismo sob o império da lei, com o discurso da generalidade e da igualdade como estratégia de proteção não social, mas sim da estrutura estatal, e principalmente das bases econômicas deste Estado, da burguesia.

Assim, o modelo constitucional liberal faz uso tanto da democracia (representativa, mais formal e menos real) de forma mais contínua, como móvel de legitimação e esporadicamente faz uso de um modelo ditatorial, no caso, da exceção - uma concepção jurídica de que o estado poderia infringir direitos constituídos em função da estabilidade econômica. Neste sentido, leciona Gilberto Bercovici, citando Maquiavel:

O povo não quer dominar, apenas não quer ser dominado. O povo não é a força que ameaça a república, mas pode ser crédulo e suscetível de fazer a fortuna dos ambiciosos. Para Maquiavel, só a classe dominante erra, pois seus membros estão em posição de manobrar a coletividade a serviço de suas ambições pessoais. (2008, p. 61)

Demonstra-se, assim, que rumo se começa a tomar no que diz respeito ao constitucionalismo. Verifica-se um desenvolvimento, sempre no sentido de sedimentar e legitimar a subtração de poder popular, bem como de criar novas instituições e uma cultura de subordinação a alguma figura, a partir de uma concepção de outorga de poderes. Esta outorga se alarga sempre através do discurso do bem comum e de uma pseudo-humanização política por parte dos governantes, o que é um discurso legitimador de subtração de poder/alteridade.

Através do modelo constitucional-positivista, que se estrutura com o comprometimento de garantir a estabilidade pelas vias legais, acabaram encerrando a possibilidade de revolução e contestação, transmutando-a,

em reforma constitucional, da qual se diferencia em grau, intensidade e substância, o que até pode inovar em termos jurídicos, mas moderadamente e dentro dos limites impostos pelo paradigma de mercado, ou seja, não interferindo substancialmente na estrutura da qual é refém. Neste sentido, leciona o professor Ricardo Marcelo Fonseca:

Assim, o presente jurídico é naturalizado, é visto como a única possibilidade histórica que o direito passado poderia ter tomado; o presente jurídico é vislumbrado como resultado de um progresso natural, onde o direito vigente seria o ápice. [...] o direito atual é colocado, por meio deste enviesado discurso histórico, no pedestal mais alto, digno da época histórica mais avançada que existiu (que seria – ai de nós! – a época atual). (2010, p. 63)

A partir da sedimentação deste modelo democrático (representativo), com separação de poderes que se fiscalizam, e da supremacia constitucional (com rígido controle de constitucionalidade), demonstra-se o triunfo do modelo positivo-formalista, de apartação popular. Todos estes elementos confluem e permitem uma análise ou mesmo simples detecção: a distância entre indivíduo/povo da concepção de cidadão, a qual hoje parece ser uma idéia clara (para alguns), algo imutável e ontológico-natural.

Porém, a partir desta avaliação crítica do desenvolvimento histórico do processo constitucional se verifica como e porque se deu sua criação, bem apresentada nas palavras de Bercovici: “esta república de interesses representados é uma comunidade em expansão, que não precisa se preocupar com a virtude cívica de seus cidadãos, pois o governo é do povo, mas o povo nunca governa” (2008, p. 134).

Giorgio Agamben trabalha com a categoria do *homo sacer*, com a qual se dirige ao homem moderno e ocidental, detentor de direitos gerais e abstratos, bem como de obrigações exatas e bem definidas, formando o corpo social e pertencente ao corpo político. Assim, refere-se como sendo esta uma vida nua, pois conforma o corpo político, mas da política não lhe é dado participar, não ingressando na trama da democracia representativa/parlamentarista.

Esse é o paradigma das democracias ocidentais e do constitucionalismo positivista, cuja dinâmica se apresenta, no âmbito jurídico, sob a forma de legalismos prescritivos e, na política, na modalidade de exceção continuada. Nesta linha, retoma a concepção foucaultiana de biopolítica. Nesse sentido, propõe Agamben, “quando vida e política, divididos na origem e articulados entre si através da terra de ninguém do estado de exceção, na qual habita a vida nua, tendem a identificar-se, então toda a vida torna-se sacra e toda a política torna-se exceção” (2007, p. 155).

Esta situação político-jurídica, que se estrutura nas bases que vem sendo expostas, altera inclusive a cultura e concepção da possibilidade de mudança de paradigma político, altera a forma da ruptura e, assim, a condicional e direcional. A intenção de perpetuação do modelo positivista li-

beral, que estruturava e institucionalizava as suas garantias (propriedade, liberdade e igualdade), ao mesmo tempo em que procurava desestabilizar e acabar com qualquer possibilidade irruptiva e reflexiva fica latente a partir da pretensão de regulamentar todas as situações envolvendo o ente público-empresa, inclusive as excepcionais, a contingência, no intuito de manutenção e preservação da ordem vigente e dominante.

De forma simples, parece encerrada a celeuma teórica e gangorra política, com o triunfo do modelo liberal, individualista, constitucional e positivista. Este modelo é apregoado como sendo a vitória da estabilidade política calcada no mercado, sob a constante ameaça da ruptura político-social. Este modelo, como referido anteriormente, estruturou suas bases utilizando, entre outras, uma estratégia de sedimentação e difusão cultural, transformando o constitucionalismo de mercado em modelo político ontológico e natural, estrategicamente subjetivado e interiorizado, assim como transformou as concepções radicais de democracia e revolução em mito, que não se deve nem pronunciar.

Trabalha-se com o triunfo do liberalismo constitucionalizado, com a domesticação da capacidade emancipatória e com o desfalecimento do poder revolucionário através do poder de controle político-legal. Nesse sentido, para Thomas Jefferson, “um Estado de Direito independente da vontade popular é uma tirania dos tribunais” (apud BERCOVICI, 2008, p. 179), justamente o que se tem visto em direitos humanos, que ficaram adstritos às discussões judiciais.

Desta feita, fazendo uso deste modelo, a economia liberal enxerga no Estado e no Poder Judiciário meramente instituições garantidoras das liberdades individuais, principalmente no campo econômico; do direito de propriedade, principalmente através da segurança pública; e da segurança jurídica, fazendo valer o cumprimento de contratos. Esta é a proteção social pretendida pela estrutura liberal, estando bem aquém das necessidades sociais que o próprio sistema produz, intensifica e promete superar. Nesta esteira, leciona David Sanchez Rubio:

El formalismo se encarga de dar conformidad normativa al orden socioeconómico instituido. En su manifestación jurídica, la racionalidad formal del derecho camufla y no tiene en cuenta la irracionalidad de las premisas sobre las que se sostiene, las propias del mercado, a las cuales quiere delimitar desde su lógica y su coherencia. El progreso moral en este caso está funcionalizado con respecto a los derechos y libertades establecidos por el mercado – libre competencia, propiedad privada, libertad de contratos, obtención del máximo beneficio. (2007, p. 80)

Assim são estruturadas e fundamentadas as bases das benditas garantias individuais e coletivas, que nada mais são do que estratégia de manutenção do modelo político-liberal-positivista. Nesta esteira, expõe Bercovici:

O desenvolvimento das instituições liberais absorveu e anulou o direito de resistência, entendido como perigoso juridicamente [...] isto significou o término do processo de absorção e substituição do direito de resistência nas estruturas do Estado de Direito, consumando o liberalismo, não a democracia. Ao excluir a resistência e a revolução do sistema, o liberalismo privou o direito à revolução de fundamento jurídico. Estando fora do direito, a revolução tornou-se mero fato. (2008, p. 180)

Assim, rompe-se com a ideia de que os fatos da vida vêm antes da lei/norma, pois esta guarda fundamento naquela. Neste caso, a partir desta estratégia compatibilizadora do Estado Constitucional Liberal com a Lei, a norma vem antes dos fatos e legitima a resposta público-estatal por antecedência.

Desta feita, paralelamente ao amadurecimento liberal burguês, foi-se “democratizando” o acesso à vida pública e política, tendo em vista que, atualmente, o risco de uma ruptura radical e subversão do modelo liberal é praticamente inexistente, dado seu processo de maturação estar praticamente completado.

Com o rápido processo de amadurecimento (desenvolver - avançar) deste modelo político, ideológico, jurídico e econômico, outros pontos problemáticos que passam a fazer parte da agenda de discussão política são a questão social e a polarização que se cria, e acirra, paulatinamente, ao processo de exasperação (vivacidade) do sistema de mercado e suas relações sociais.

Neste contexto político-jurídico-social, começa-se a discutir a função da constituição e a pensar as possibilidades de mudança de forma técnico-racional e científica, tendo em vista que a forma puramente político-romancista, ou a apaixonada via revolucionária, teria sido extirpada das possibilidades, diante da estruturação do paradigma do capital.

Percebem-se neste processo de estruturação/manutenção da ordem constitucional positivista liberal, a formação do estado empresa, pessoa jurídica de direito público e a pretensão do modelo positivista liberal de – através do organicismo centrado no estado – propiciar uma sociedade sem conflitos e harmônica. O que, na verdade, quer dizer, sem riscos ao modelo e estrutura do capital e do poder burguês, na qual os direitos humanos ocupam apenas uma parcela da preocupação positiva, e menos que isso em efetividade.

Nesta esteira, a principal finalidade do constitucionalismo visado através do sistema jurídico é o controle próprio, a garantia da segurança jurídica (mercados e contratos) e, ainda, a pretensão de estabilidade e de perpetuação. Nota, constantemente, no discurso constitucionalista, a pretensa missão hobbesiana de proteger o povo dele mesmo, a fim de justificar tal sistema jurídico-político dominador, ou ainda, como propõe Agamben, “a grande metáfora do Leviatã, cujo corpo é formado por todos os corpos dos indivíduos, deve ser lida sob esta luz. São os corpos ab-

solutamente matáveis dos súditos que formam o novo corpo político do Ocidente” (2007, p. 131).

Neste sentido, a criação de um ente autônomo com personalidade própria, o estado como pessoa jurídica, seria a personificação da vontade da nação, erigida a partir do sistema jurídico constitucional fiscalizador, de garantias. Assim se processou a mecanização, que se vincula a ideia de estado como empresa (atividade) pública, e com ela o processo de tecnificação e mecanização se dá pela via jurídica procedimental do modelo constitucional positivista; um constitucionalismo dos negócios, como indica David Sanchez Rubio (2007), em que a racionalização pública vai ao encontro dos interesses do capital, como se fosse mera coincidência.

Vale a reflexão feita por Rosanvallon ao final do século XIX, quando entendia ser o liberalismo uma estrutura de governo em prol do capitalismo, ideologia/objetivo maior, a quem o liberalismo servia como instrumento: “o Estado é combatido quando escapa ao seu controle, mas é reforçado quando se constitui em Estado de classe a serviço do capital. A única liberdade reivindicada pelo capitalismo é a do capital” (apud BERCOVICI, 2008, p. 307-308).

No final do século XX, período entendido como exceção do capitalismo por se tratar de tempo de constituições sociais, com forte conteúdo emancipatório politicamente e garantidor socialmente, tais documentos sofrem diversas e severas dificuldades para efetivar tais textos constitucionais, o que alguns autores referem como quase conquistas.

a.ii) Direitos humanos e a cultura positivista: como e para quem?

Esse é o contexto em que se situam os direitos humanos desde o final do século XX e início do XXI. A luta que se trava tem o objetivo de ultrapassar as vias apenas legais e propor uma cultura de direitos humanos que fuja da racionalização e generalização proposta pelo modelo neotradicional-liberal.

Este trabalho analisa os direitos humanos em meio as ruínas do estado de bem-estar social (*welfare state*), que os países desenvolvidos ainda não tinham sequer conseguido estruturar totalmente, quando a retomada liberal redenominada (neoliberalismo), apresentou inviabilidade e ineficácia. E ainda, quando os países subdesenvolvidos (ou abertos ao desenvolvimento liberal) tinham somente a vontade de *welfare*, pois estavam ressurgindo das cinzas desuas ditaduras militares internamente rígidas e externamente liberalizantes.

Neste sentido, os direitos humanos se encontram encerrados no modelo positivista jurídico, não dando conta da função para que foram pensados e criados, base ideológica e finalística, que tem origem liberal burguesa, e são destes interesses que procura cuidar. Assim é a análise de Antônio Carlos Wolkmer:

Se, por um lado, foi ideologicamente relevante a bandeira dos direitos humanos como apanágio da luta contra as formas ar-

bitrárias de poder e em defesa da garantia das liberdades individuais, por outro, além de sua idealização assumir contornos formais e abstratos, sua fonte de legitimação reduziu-se ao poder oficial estatal. Parte-se, portanto, de um formalismo monista em que toda produção jurídica moderna está sujeita ao poder do Estado e às leis do Mercado. Naturalmente [...] a concepção moderna dos direitos humanos apresenta limites inegáveis. O primeiro argumento reside no fato de que os direitos humanos confinaram-se ao direito estatal, limitando muito o seu impacto democratizador, pois deixou-os sem uma base mais direta com outros direitos não estatais. Um segundo limite prende-se à negação vivenciada e reproduzida pelo Direito moderno, traduzida na ênfase técnico-formal pela promulgação positiva de direitos, com a conseqüente negligência do quadro de aplicação, de negação da real efetividade desses direitos, abrindo uma distância entre os cidadãos e o Direito. (2010, p. 45)

Não cabe, e nem se pretende, neste trabalho, desconsiderar as garantias e as conquistas obtidas no seio desta luta acerca de direitos humanos, avanços conquistados de dentro da cultura liberal. Entretanto, tal modelo encontra limites muito próximos, ou seja, ainda que se chegue no limite proposto pelo paradigma de mercado, longe se estará de algum empoderamento cidadão ou alguma conquista sólida que possibilite a emancipação individual e a criação de sujeitos, de alteridades, de culturas em confraternização.

Desta feita, este trabalho existe no sentido de avançar e ser mais agressivo, no sentido irruptivo de tomada de consciência e de ação. Para isto, tenta-se apresentar as fendas deste modelo, as incongruências encontradas no próprio discurso e, ainda, o paradoxo imanente à própria ideologia do capital e os objetivos visados pelos direitos humanos, em uma perspectiva real, específica e de conquista (luta) diária.

Diferentemente do paradigma apresentado, como já se tem frisado, faz parte da ideologia liberal-burguesa e positivista, da generalidade (homogeneidade), da garantia (algo conquistado) e do controle (constitucional) que visa resguardar o bem comum (poder burguês) – como já disse o professor Joaquín Herrera Flores – , um modelo de direitos humanos a partir de um humanismo abstrato.

Assim, assevera David Sanchez Rubio:

Pero ya hemos comentado en otras ocasiones el abismo que existe en aquellas latitudes, entre el discurso, en este caso normativo, y su puesta en práctica, entre la normatividad y la efectividad de la misma. Pese a existir un reconocimiento de la importancia de los derechos fundamentales o derechos humanos constitucionalizados, los mecanismos de no aplicabilidad y la ausencia de garantías convincentes estarían a la orden de todos los días. Son

muchos los seres humanos que no pueden ni disfrutar ni reapropiarse de sus capacidades reflejadas en la imagen de los derechos. (2007, p. 26)

Este modelo positivista-jurídico praticamente transformou os direitos humanos, principalmente o seu potencial emancipatório, em debate acalorado nos centros acadêmicos, além de ter definido seu início (origem-nascimento), assim como seu procedimento (em regra, a via judicial), e seu resultado (quicá uma decisão favorável e individualizada).

Nesta linha, transforma-se o substrato dos direitos humanos como objeto de demanda judicial, em que, em regra, se interpreta e se cumpre, às vezes, a lei, o que está muito aquém dos seus textos, com sua vigência internacional e ineficácia mundial, ou principalmente submundialista.

Outro ponto ainda a ser trabalhado é para quem serve este modelo de direitos e garantias, ou direitos humanos positivados? A interpretação e análise reflexiva permitida após a abordagem acima, acerca do modelo e estrutura que pretendem proporcionar estes direitos humanos, é a de que servem para o modelo societário ocidental europeu e norte-americano de uma sociedade embasada e permeada pela cultura do consumo, da competitividade, da naturalidade deste paradigma dividido entre dominadores e dominados, ricos e pobres, privilegiados e desumanizados. Como apresenta Helio Gallardo sobre o imperativo categórico humanizador da imposição do paradigma de sociabilidade ocidental (e sua promessa) como universal:

Obligar a la felicidad no pareciera demasiado compatible con derechos humanos. Éstos obtienen de esta producción su autoestima. Digámolo de otra manera: es poco probable que las mujeres se dejen guiar por la razón filosófica a la que seguro consideración patriarcal y misógina. Habría de forzarlas a ser felices. Lo mismo habría que decir de los jóvenes. Es posible que consideren a la Razón filosófica adultocêntrica. Y, obviamente, no la querrán. Los filósofos tendrán que obligarlos. Ni mencionemos a ayumas u otomíes, etc. El concepto que sostiene este aspecto de la discusión es que nadie llega a la felicidad o a ser sujeto mediante una heteronomía (o sea porque factores externos se lo indican), sino mediante la autoproducción o autonomía. La autonomía constituye un aspecto central para pensar derechos humanos. Y no es un valor, sino una práctica social que constituye e irradia valores. (2008, p. 274)

Este modelo se pretende universal, dada a homogeneização cultural pretendida pelo capital, com sua difusão de liberdade (de consumo) e igualdade ante a lei, como se todos tivessem as mesmas possibilidades de constituir riqueza, ou ainda, como analisa David Sanchez Rubio, “no priman las razones de justicia ni de dignidad humana, a pesar de que quienes

establecen las condiciones de entrada se consideren la máxima expresión del mundo civilizado” (2007, p. 73). Continua o professor:

La libertad asociada al concepto europeo de liberalismo es restrictiva, pues excluye a quienes no forman parte de su entorno cultural. Básicamente el prejuicio o el error en que incurre Occidente es que reduce la capacidad de crear, desarrollar y disfrutar derechos a determinados grupos humanos. Y si la comparte, lo hace delegativamente, como un bien ya obtenido que concede a otros. Detenta el monopolio de la libertad, de la igualdad y de la dignidad, de lo que significan y como se disfrutan. Y no sólo eso, sino que también impide que se abran nuevos procesos con los que poder reinterpretar los valores humanos y conquistar nuevos derechos. (Ibid., p. 83)

Ainda para David Sanchez Rubio:

Bajo pautas mercantilistas de competitividad, rentabilidad y de eficiencia y modos de vida de carácter ostentoso y consumista, se quiere presentar la realidad de algunos grupos como aquella que viven y deben vivir los demás. De esta manera se gestionan los bienes de la Humanidad a su antojo y siguiendo sus pautas de jerarquización y distribución desigual. Abstrayendo e invisibilizando este tipo de relaciones se extiende bajo el manto de lo natural y de lo cotidiano. (Ibid., p.77)

Tal paradigma positiva as conquistas (ou seriam concessões?) em formato de garantias, ao passo que dinamiza todo seu aparato superestrutural para que as mesmas não sejam conseguidas na prática pela maioria.

Demonstrando muito claramente que o modelo aparta a maioria da construção e estruturação do paradigma de sociabilidade, apenas prescrevendo receitas de desenvolvimento e relacionamento de forma autoritária e arrogante, além de empobrecedora da heterogeneidade de culturas que se tem conhecimento e invisibilizadora das especificidades culturais, comenta David Sanchez Rubio:

La libertad asociada al concepto europeo de liberalismo es restrictiva pues excluye a quienes no forman parte de su entorno cultural. Básicamente, el prejuicio o el terror en el que incurre Occidente es que reduce la capacidad de crear, desarrollar y disfrutar derechos a determinados grupos humanos, negando la posibilidad de su disfrute a otros grupos humanos. (2007, p. 83)

Neste momento da historicidade, é necessário ultrapassar os limites impostos pelo paradigma do capital, limites esses que, se ultrapassados, põem em risco a própria integridade econômica dos poucos gestores des-

te poder imperial e da estrutura desigual que se apresenta, e justamente por este fato, são colocados limites, pois este limitado paradigma de conquistas (concessões) é o máximo que a cultura burguês-positiva pode proporcionar para a emancipação humana. Como aponta o professor David Sanchez Rubio:

Lo mismo sucede con los procesos de globalización. Por un lado se homogeneizan determinadas pautas de comportamiento nacidas en un contexto concreto y por otro se rechazan aquellas otras que cuestionan y ponen en peligro el sistema [...] se centra expresamente en la figura de los derechos humanos y en la titularidad exclusiva que un Occidente con ambición hegemónica se otorga para definirlos porque se considera la única autoridad facultada para hacerlos. (2007, p. 73)

Este é o modelo que se pretende subverter, apresentando um posicionamento parcial-radical, deixando de lado a pseudoneutralidade com que têm sido trabalhados os direitos humanos até o momento – mas não por isso menos científico do que a ciência positivista propõe. Um discurso e uma prática que possam contribuir para uma criação de direitos humanos, reais, plurais e heterogêneos, e não conquistas abstratas, não uma receita única com uma pretensa e retórica idéia salvacionista.

A partir desta linha, que se vale dos ensinamentos do professor Joaquín Herrera Flores, que se dedicou aos estudos e análise dos direitos humanos com uma perspectiva crítica, democrática e pluralista, se pretende apresentar, em breves linhas, a fim de poder encontrar, ou apenas buscar, uma saída para o paradigma constitucionalista positivo liberal-burguês, empossar a cada indivíduo na capacidade de buscar formas de vida dignas e proporcionar uma alteridade cidadã.

b) Os direitos como luta, e não como garantia positiva: a contribuição de Joaquín Herrera Flores

Parte-se para a análise do paradigma de direitos humanos preconizado pelo professor Joaquín Herrera Flores, que propõe uma teoria/fundamento aliando prática e produção efetiva destes ditos direitos a partir de um processo de construção e reconstrução permanente (eternamente provisório e parcial).

Inicialmente, faz-se uma análise da definição de direitos humanos, abordando a própria concepção de direito, conceito basilar do estado democrático de (anti)direito positivista e burguês, analisado acima. Para este paradigma jurídico formalista e generalista, em que se enquadram os direitos humanos, a simples positivização é dada como a conquista, como garantia a todos, independentemente dos meios de obter o efeito prático, real. Como expõe Helio Gallardo, com a intensidade que lhe é própria:

Es solo en estos últimos sentidos que puede traducirse positivamente la fórmula que hace de la sociedad moderna “el tiempo de los derechos”. Desde el ángulo de la dominación, en cambio, esta sociedad se caracteriza como “el tiempo de los empobrecidos”, o sea como una época negativa para quienes desean ser autónomos desde sus diversidades y ganar su autoestima (cuidar de sí para aprender a quererse con otros) desde una libre, por social, producción/apropiación de identidad. (2008, p. 51)

Para a teoria crítica dos direitos humanos, a simples positivação de uma situação a partir do método da abstração e da universalidade não está apta a construir um sistema de direitos humanos a partir de uma ideia de realidade, de objetividade, de materialidade.

Obviamente que não se tem o despudor de desconsiderar todo o trabalho e conquista produzida por grupos e movimentos no decorrer dos tempos, assim como também se admite a importância do garantismo que vige a partir da filosofia jurídica moderna em termos de doutrina constitucional, tendo em vista que se trata da sedimentação de uma cultura de direitos humanos, o que não nascerá com o ciclo do sol (dia) ou da terra (ano), mas sim dependente de uma constante busca, de lutas e de envolvimento cidadão de sujeitos, grupos, comunidades. Assim, propõe David Sanchez Rubio:

Numa época de tantas mudanças quando o mundo cada vez mais se globaliza e, às vezes, se fragmenta, uma perspectiva pluralista e não monista do direito permite uma melhor explicação da rede incessante de sentidos e da multiplicidade de centros, de poderes e de atores de diversos papéis sociais. É um erro imperdoável negar em sua totalidade tanto o direito oficial e o papel garantista do Estado como a de reduzir qualquer manifestação do jurídico ao padrão estatista. Toda absolutização de qualquer elemento da realidade anula a perspectiva geral e confunde o todo com a parte, seja elemento do Estado, da sociedade, do Direito Estatal, a forma jurídica ou do mercado. (2010, p. 61)

Ainda, neste sentido, assevera Joaquín Herrera Flores:

si las leyes constituyen el lugar de la representación de lo existente; en el lugar de la modificación y de la transformación es la práctica social. La ley no es un principio activo, es un principio pasivo, inerte, no comunica fuerza, a no ser que esta fuerza, ya exista en la realidad. (2005a, p. 83)

Este é o caso da promessa e garantia moderno-ocidental de igualdade e liberdade, que se tem demonstrado estar permeada da ideologia dominante, produzindo relações verticalizadas e situações de dominação, nos

moldes em que é permitido pelo sistema de garantias constitucionais positivas, burguesas e individualistas.

Ainda que se produzam algumas modificações sociais, através das garantias liberais, estas não sedimentam uma cultura de direitos humanos, de lutas humanas de carne e osso, apenas produzem algumas pequenas rupturas dentro do sistema de dominação que se mantém. Como aponta Joaquín Herrera Flores:

Falamos de direitos e parece que tal reconhecimento jurídico já solucionou todo o problema que envolve as situações de desigualdade ou de injustiça que as normas devem regular. Somente devemos nos preocupar com as garantias judiciais dos direitos, desprezando absolutamente que, atrás de todo edifício jurídico, se escondem sistemas de valores e processos de divisão do fazer humano que privilegiam uns grupos e subordinam outros. (2009, p. 27)

Assim, é imperativa a necessidade de produção de um paradigma de direitos humanos calcados na comunhão de esforços e saberes, vividos e pensados pelos próprios envolvidos e necessitados. Refutando e subvertendo a lógica da igualdade ante a lei e da titularidade de direitos abstratos, que homogeneizam os seres sob a dinâmica pura do mercado.

Desta feita, propugna-se por ideias e práticas uma práxis reflexiva que privilegie os direitos humanos, sendo estes o resultado de práticas diárias e lutas constantes e incessantes, opondo-se ao paradigma da obtenção unicamente através de positivação de garantias, sem qualquer pretensão de efetividade e horizontalidade.

Da mesma forma que o neoliberalismo e os processos de globalização mercadológica se aperceberam da interpenetração e interdependência entre sociedade, cultura, ciência, política e jurídico, faz-se necessário que a teoria crítica assuma o mesmo papel, sob pena de não conseguir dar conta da complexidade que envolve as relações modernas interconectadas e apresentar uma via alternativa, sob pena de não conseguir combater o paradigma moderno de dominação.

Requer-se, ainda, que esta interconexão de campos seja permeada e atenta ao capital simbólico e material, que define e determina, hierarquica e desigualmente, as possibilidades e acessos aos bens e alternativas de obtenção da dignidade, possibilitando, assim, uma real apreensão do paradigma de dominação e seu enfrentamento.

Por conseguinte, se apresentam estratégias teóricas para redefinir e reorientar os direitos humanos e a dignidade humana, a partir de uma perspectiva real, material e concreta, pautada pela teoria crítica, e uma posição de antagonismo. Tal posição está imbuída de afirmar que a estrutura moderna ocidental é orientada pela ideia de legitimar o *status quo* de dominação e desigualdade de acessos; desvelar que a estrutura positivista burguesa serve de ferramenta que procura a reprodução e perpetuação

da estrutura desigual e apresenta um aparato ideológico manipulador e denunciar o determinismo pautado pelos bens simbólicos e sua dinâmica de distribuição hierarquizada e verticalizante.

Assim, procede-se um esforço no sentido de redefinir teoricamente os direitos humanos, com o objetivo de se obter uma cultura imbuída e permeada de direitos humanos, e não simples comandos normativos gerais e abstratos.

Neste sentido, uma das estratégias teóricas, a primeira, parte de uma episteme realista – conhecer é interpretar o mundo – na qual o reconhecimento e busca por direitos humanos devem ultrapassar as estratégias estritamente legalistas, formalistas e ineficazes, abarcando e aproximando as histórias reais e singulares dos indivíduos - elevados a sujeitos -, dos grupos e grandes contingentes que só fazem parte da modernidade pela esperança do acesso aos bens e condições que permitam a vida com dignidade.

Uma segunda estratégia, de base fundamentadora/legitimadora – todo conhecimento é um conhecimento produzido por alguém e para algo –, indica que todo conhecimento que se diz neutro procura se desincumbir das realidades, das consequências, dos objetivos e dos resultados obtidos por tal produção e prática científica, como se tem verificado na dinâmica da teoria moderna positivista e burguesa de direitos humanos. A par disso, procura-se produzir e realizar uma teoria e prática científica crítica que se proponha e apresente comprometida com os elementos teóricos, com as pessoas envolvidas, direta e pessoalmente afetadas, em suas esferas materiais e político-culturais.

Ainda, uma terceira estratégia, de cunho finalístico, aponta que definir significa delimitar o horizonte da utopia: a norma positivada significa apenas a dimensão jurídica em sua forma simplificada, e os direitos humanos envolvem ainda dimensões sociais, culturais e políticas, todas interconectadas, levando-se em conta a complexidade das relações e situações, que juntas conformam a busca pela dignidade em sentido material, individual e coletivo. Assim, não se encerra em uma única dimensão (de abordagem, análise e prática) a consecução de direitos humanos a partir de uma concepção crítica da realidade, materialidade e efetividade. Neste sentido, os direitos humanos são horizontes buscados constantemente e não dados ou conquistados abstratamente e generalizados universalmente pelo poder dominante.

Por último, a estratégia de redefinição da dignidade, a partir de uma concepção material e de um marco de alteridade é elemento importante para a teoria crítica dos direitos humanos, pois entende a dignidade a partir da especificidade, heterogeneidade e pluralidade de culturas, consciências, epistemes. Culturas sem as quais é impossível existir direitos humanos pautados pelo respeito e compartilhamento, bem como pelo diálogo e confraternização de experiências e concepções. Por isso, trabalha-se com a concepção de dignidade a partir de uma ideia materialista e realista, aberta às lacunas que requerem cada cultura e de acordo com suas neces-

sidades, rompendo com a ideia de dignidade ocidental universal, invisibilizadora e simplificadora de subjetividades.

Como resume Boaventura de Sousa Santos:

Desmercantilizar, democratizar y descolonizar a partir de una epistemología del Sur significa refundar los conceptos de justicia social al incluir en la igualdad y la libertad el reconocimiento de la diferencia (más allá del relativismo y del universalismo), la justicia cognitiva (la ecología de saberes) y la justicia histórica (la lucha contra el colonialismo extranjero y el colonialismo interno). Cuanto más amplio sea el concepto de justicia, más abierta será la guerra de la historia y de la memoria: la guerra entre los que no quieren recordar y los que no pueden olvidar. (2010, p. 131)

Após esse esforço teórico de redefinição do horizonte dos direitos humanos, ou seja, da própria definição dos direitos humanos, pois estes são o próprio objeto a que se busca, independentemente da denominação que se utilize, parte-se para a instigação/provocação de Boaventura de Sousa Santos, que acredita estar visível ser a crise final do paradigma sociocultural da modernidade ocidental e entende ainda ser esta a época de uma revolução/transição paradigmática, a qual teve a importante contribuição do professor Joaquín Herrera Flores.

Neste sentido, Santos trabalha com a constatação/análise de que a modernidade ocidental, diante da crise que vive e da supremacia ideológico-cultural que produziu, tem abordado a si mesma a partir da relação perguntas fortes - respostas fracas:

Esta discrepância entre perguntas fortes e respostas fracas é uma característica geral do nosso tempo, constitui o espírito epocal, mas os seus impactos nos países do norte global são muito distintos. As respostas fracas tem alguma credibilidade no Norte Global porque foi neste que mais se desenvolveu o pensamento ortopédico e porque, traduzidas em políticas, são as respostas fracas que asseguram a continuação da dominação neocolonial do Sul Global pelo Norte e permitem aos cidadãos deste último beneficiar dessa dominação sem que dela se deem conta. No Sul Global, as respostas fracas traduzem-se em imposições ideológicas e violências de toda a espécie no quotidiano dos cidadãos, exceto no das elites que constituem o pequeno mundo do Sul imperial, a “representação” do Norte Global no Sul. (2010, p. 531)

Este trabalho procura apresentar uma proposta calcada em uma resposta forte às perguntas fortes da crise e propor a mudança deste paradigma de “monodomação” multicultural – possibilitado pela teoria crítica dos direitos humanos.

¹ Níveis de análise apresentados na obra. *A (re)invenção dos Direitos Humanos*, de Joaquín Herrera Flores, de 2009.

Com isso se apresentam algumas indagações, propostas por Flores, a fim de pautar o horizonte de direitos humanos com o qual se trabalha e o qual busca. Como coloca o autor, o “o quê” dos direitos, o “por quê” dos direitos e o “para quê” dos direitos¹.

O “o quê” dos direitos seriam a luta constante e diária por melhores condições materiais e imateriais de vida; o “por quê” se situa no fato de que a necessidade pessoal existe e se acirra conforme o sistema da modernidade ocidental se desenvolve, residindo aí, então, a principal origem da luta pelos direitos, a indignação e a tensão entre o sistema e os despossuídos; o “para quê” consiste em proporcionar acesso igualitário à dignidade que envolve uma esfera material e outra simbólica, reconhecimento da diversidade social e cultural.

Assim, são palavras do professor Joaquín Herrera Flores:

Como se vê, para nós, o conteúdo básico dos direitos humanos não é o direito a ter direitos (círculo fechado que não cumpriu com seus objetivos desde que se “declarou” há quase seis décadas). Para nós, o conteúdo básico dos direitos humanos será o conjunto de lutas pela dignidade, cujos resultados, se é que temos o poder necessário para isso, deverão ser garantidos por normas jurídicas, por políticas públicas e por uma economia aberta às exigências da dignidade. (2009, p. 39)

Identificado este horizonte de direitos humanos, eles devem ser tratados a partir da complexidade que comportam. Segundo Herrera Flores (ibid.), uma complexidade que comporta diferentes análises e níveis.

Têm-se, a complexidade cultural, tendo em vista a variedade de culturas e práticas sociais típicas, conformadoras de uma sociedade intensamente heterogênea; a complexidade empírica, que depende de cada indivíduo, pois cada sujeito ocupa uma situação no sistema mundo e, portanto, encerra uma realidade de direitos humanos própria, com sua individualidade; a complexidade jurídica, já que o sistema jurídico a partir dos postulados da generalidade e abstração, típicos do positivismo liberal burguês, já demonstrou que não dá conta das situações que se lhe impõem (ou sequer pretende dar conta); a complexidade científica, pauta que procurou seguir Joaquín H. Flores, já que a ciência produzida, sem ter a preocupação com a complexidade das relações, está fadada ao mesmo destino da generalidade e abstração dos diplomas legislativos, que invisibilizam as especificidades da dominação e discursam sua pretensa e legitimadora neutralidade.

A complexidade filosófica diz respeito à essência dos direitos como sistema jurídico positivado, como algo dado, conquistado, como se essa condição pudesse alterar alguma coisa na vida das pessoas que vivem e sentem a privação diária e a realidade inefetiva destes ditos direitos conquistados. Tal essência produz apenas a condição de passividade dos destinatários – retomando-se a ideia contraposta de que os direitos são lutas

permanentes. Complexidade política, para tal empreitada, seria necessário fazer com que Anteu retire os pés do chão, de suas certezas imutáveis, e apenas com tal compromisso político é que se conseguirá subverter o sistema da modernidade ocidental, retirando deste sistema suas certezas e suas neutralidades e abstrações, assumindo a política um caráter parcial e comprometido, como indica Joaquín Herrera Flores: “os direitos humanos devem ser estudados [mas sim] levados à prática politicamente” (2009, p. 56).

Por fim, a complexidade econômica se refere à análise da passagem de uma economia de mercado para uma sociedade de mercado, em que todas as situações e indivíduos são objetificados, sendo permeados pela ideologia exacerbada do individualismo e competição, o que tem permitido à sociedade tomar os rumos da barbárie social, política e cultural a partir da extinção da capacidade (ou necessidade) de produzir empatia pelo outro.

Nesta linha, para que exista uma racionalidade de resistência, apta a subverter o paradigma da modernidade ocidental burguesa, se faz necessária uma postura pautada por: realidade – sem a qual se torna impossível pensar em direitos humanos aliados à ideia de efetividade, tendo em vista que se trabalha com sua construção diária e participativa por parte dos interessados, que se fazem sujeitos pela própria luta; rebeldia - que é a capacidade de indignação, de insurreição contra o sistema de dominação imperante e difundida culturalmente como algo natural, imanente e, portanto, imutável; e exterioridade – tendo em vista que apenas a partir de uma racionalidade e episteme intercultural, insurgente e alternativa se possibilitará pensar e construir uma nova realidade, digna de ser vivida e para todos os viventes, a partir de uma ideia de ressurreição dos mortificados pelo sistema ocidental burguês.

No mesmo sentido, propõe Boaventura Sousa Santos (2006) que se vive em um mundo (espaço e tempo) paradoxal, no qual a cultura ocidental é tão indispensável quando inadequada para a compreensão e transformação social. Trata-se de atentar se a crítica deve ser feita de dentro do sistema metaestável, ou se pressupõe com imprescindibilidade a exterioridade das vítimas para a sua modificação, posto que apenas fizeram parte da modernidade pela exclusão, dominação e sofrimento. Como apresenta Joaquín Herrera Flores, “por tais razões, o pensamento crítico demanda a busca permanente de exterioridade – não em relação ao mundo em que vivemos, mas em relação ao sistema dominante [...] como dizia Ernst Bloch, criticar não consiste unicamente em dizer ‘não’, mas em afirmar um ‘sim a algo diferente” (2009, p. 65-66), ou ainda, como propõe Carlos Mariátegui, “viver peligrosamente significa correr riesgos a veces grandes, pelo la alternativa es demasiado mediocre: vivir en espera, pero sin esperanza” (apud SANTOS, 2010, p. 133).

Para que tal projeto possa ter sucesso como um paradigma de constante renovação e constante construção, pela luta, pelos próprios interessados e envolvidos, é necessário observar alguns elementos da ordem de

valores, como reconhecimento, respeito, reciprocidade, responsabilidade, redistribuição, como aponta Boaventura de Sousa Santos, “de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades” (2003, p. 43).

Assim, se propugna pela interpenetração e confluência de culturas, identidades e alteridades insurgentes, para fundir, num processo constante e diário de lutas, realidades, necessidades, diálogos, dores e alegrias, compartilhamento de culturas e experiências, conhecimentos contra hegemônicos e emancipadores, um paradigma de comprometimento mútuo, reconhecimento de sujeitos e produção de empatia.

Considerações finais

A título de considerações, frisa-se que se buscou trazer através deste trabalho contribuir para o adensamento e desvelamento da discussão e produção teórica acerca dos direitos humanos. Nesta linha e a partir da proposta principal, que conduziu o presente, a Teoria Crítica dos Direitos Humanos, elaborada pelo professor Joaquin Herrera Flores, propugna-se por um paradigma de direitos humanos como produtos políticos, sociais e culturais, rompendo-se com os direitos humanos de viés liberal-burguês como mero imperativo categórico referente ao status humanitário.

Com isso, buscou-se trazer elementos para a resignificação teórico-filosófica dos direitos humanos como elemento conceitual que redunde em um procedimento totalmente diferente ao da estrutura contemporânea restrita aos textos legais e da abstração característica do positivismo jurídico dinamizado pelo monopólio de dizer o direito.

A partir disto, esta análise final se constitui em dois elementos centrais: os direitos humanos como processo de construção permanente e democrática e a partir da multiculturalidade e da pluralidade de fontes de significação.

Assim se entendem tais direitos, como um campo aberto de luta, um processo de construção que não se fecha em sua estrutura e não se dá por acabado (conquistado). Fazendo-se, assim, como um dos elementos de significação da cidadania instituinte em atuação constante, em busca da dignidade, na construção da democracia sem fim, instituída pelos próprios indivíduos, e não como mera concessão teórica e retórica liberal-burguesa ou herança totalitária disfarçada pelas promessas do mercado.

Os direitos humanos construídos a partir da multiplicidade das matrizes teóricas e culturais que integram o globo e a busca, essa sim universal, pela dignidade humana. Trazendo-se para o seio da discussão a multi e interculturalidade, o processo em que se constituem os direitos humanos como culturais, que devem se erigir a partir do diálogo, da troca e do encontro, permeados pelo reconhecimento, uma autêntica igualdade na diferença que enriquece as relações humanas e suas experiências individuais e coletivas.

Propugna-se pela reconstrução plural e democrática dos direitos humanos que possibilita a Anteu retirar os pés do chão (ou alçar voo), rom-

per com as amarras da realidade liberal-burguesa e dos códigos de símbolos e signos que produzem as certezas mais que jurídicas e menos que reais e, assim, abrir-se ao desconhecido, ao devir histórico, ao humano e real.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BERCOVICI, Gilberto. *Soberania e Constituição: para uma crítica do constitucionalismo*. São Paulo: Quartier Latin, 2008.
- FLORES, Joaquín Herrera. De habitaciones propias y otros espacios negados (Una teoría crítica de las opresiones patriarcales). *Cuadernos de Derechos Humanos*, Bilbao, Universidad de Deusto, n. 33, 2005a.
- FLORES, Joaquín Herrera. *Los derechos humanos como productos culturales: crítica del humanismo abstracto*. Serie Reversos del Leviatán, n. 215. Madrid: Catarata, 2005b.
- FLORES, Joaquín Herrera. Cultura y Derechos Humanos: la construcción de los espacios culturales. In: MARTÍNEZ, Alejandro Rosillo et al. *Teoría Crítica dos Direitos Humanos no século XXI*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 227-268.
- FLORES, Joaquín Herrera. *A (re)invenção dos Direitos Humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- FONSECA, Ricardo Marcelo. *Introdução teórica à história do Direito*. Curitiba: Juruá, 2010.
- GALLARDO, Helio. *Teoría Crítica: matriz y posibilidad de derechos humanos*. San Luis Potosí/México: Comisión Estatal de Derechos Humanos de San Luis Potosí/Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2008.
- _____. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2005.
- NEGRI, Antonio; Hardt, Michael. *Império*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2006.
- NEGRI, Antonio; COCCO, Giuseppe. *Glob(AL): biopoder e luta em uma América Latina globalizada*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- RUBIO, David Sánchez. *Contra una cultura anestesiada de derechos humanos*. San Luis Potosí/México: Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (Departamento de publicaciones): Comisión Estatal de Derechos Humanos de San Luis Potosí, 2007.
- _____. Pluralismo jurídico e emancipação social. In: WOLKMER, A. C. et al. *Pluralismo jurídico: os novos caminhos da contemporaneidade*. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 51-66.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *Reconhecer para libertar: os caminhos do*

cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Refundación del estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima (Peru): Instituto Internacional de Derecho e Sociedad (IILS) / Red Latinoamericana de Antropología Jurídica (RELAJU), 2010.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

WOLKMER, Antônio. Pluralismo jurídico: um espaço de resistência na construção de direitos humanos. In: WOLKMER, A. C. et al. *Pluralismo Jurídico: os novos caminhos da contemporaneidade*. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 37-50.

Psicologia analítica e sua contribuição para uma psicologia sem sujeito

Maddi Damião Jr.

Psicólogo, mestre em Psicologia - PUC-RJ

Doutor em Psicologia da Personalidade e Social - UFRJ

Pós-doutor em Psicologia Médica e Psiquiatria - Unicamp

Professor Adjunto - UFF

Resumo

Este artigo pretende refletir sobre a necessidade de um modelo diverso de compreensão de subjetividade que não seja centrado em uma proposta metafísica e representacional, para a compreensão da proposta radical de desconstrução da noção de sujeito introduzida pela teoria junguiana. Para tal utiliza-se a perspectiva fenomenológica hermenêutica e a abordagem dada por Jung através de sua biografia, entendida como uma história exemplar.

Palavras-chave:

Fenomenologia; epistemologia; subjetividade; hermenêutica; psicologia junguiana.

Abstract

This article intends to do a reflection about the need of a different model of subjectivity understanding, that it is not centered in a representational and metaphysical proposal, for the understanding of the radical proposal of the subjectivity notion introduced by the junguian psychology. For such I use myself of the phenomenological hermeneutics perspective and of the way taken by Jung to its biography as an exemplar history.

Keywords:

Phenomenology; epistemology; subjectivity; hermeneutics; life-world.

aos 83 anos C. G. Jung, no prólogo de *Memórias, sonhos e reflexões*, nos apresenta sua “profissão de fé”: na biografia redigida por Aniela Jaffè, afirma-se que sua vida é a história de inconsciente que se realizou, e tudo aquilo que repousa nele aspira a tornar-se realidade, porém, para poder dar conta disto, responder a esta necessidade de forma apropriada, faz-se necessária uma linguagem que permita que o vigor desta experiência se faça presente em toda sua imediatez. Esta linguagem não pode ser encontrada na linguagem científica, por ser esta genérica demais para permitir que a experiência se revele em sua singularidade e intensidade. Desta forma vida e obra encontram-se interconectadas, numa relação de dependência, pois vida e obra são aspectos complementares de uma experiência singular e complexa que se descreve como a biografia de um autor. Afirma-se que sua “teoria” é uma forma de existência não dissociada de sua vida, isto é, a obra se estabelece como um modo de ser, tão necessário quanto “comer ou beber” (JUNG, 1961, p. 283), desta maneira o trabalho se atualiza em sua vida como uma unidade (ibid., p. 19). Podemos dizer que seu trabalho e sua vida encontram-se marcados pela busca de possibilidades de aproximação da consciência e do inconsciente e do estabelecimento de um horizonte que torne possível uma apropriação e integração pela consciência das possibilidades do inconsciente e pela abertura às forças provenientes da psique. Essa tarefa torna inevitável a implicação de Jung em sua obra, pois a aproximação ou o contato com o inconsciente será determinado por um modo de compreensão da existência que se dá na forma do homem Jung, uma experiência que não se reduz a sua subjetividade, pelo contrário, somente abandonando a subjetividade que se pode alcançar esse modo de ser, rompendo com as limitações impostas por uma história pessoal focada no encapsulamento de um psiquismo que se crê realizador e detentor da enunciação sobre a verdade do mundo. Ao elaborar sua teoria, Jung estaria se colocando à disposição da psique, da vida e da natureza, ao trazer como horizonte da consciência, encarnação, algo que se dá como o viger a partir do qual homem/mundo vem a ser.

¹ Ego e consciência se encontram indissociavelmente ligados, segundo Jung. Por ego pode-se compreender um complexo de elementos ideofetivos que se referem à subjetividade, possuindo uma continuidade e possibilitando a autorreflexão do sujeito, através do qual ele se reconhece como sendo ele mesmo.

Jung diz que do inconsciente só podemos ter um conhecimento negativo, pois por definição ele é inconsciente, foge à apreensão pela consciência em sua representabilidade, assim, tudo o que podemos dizer dele é que não é. Somente pela sua manifestação, pelo reconhecimento da consciência e do ego¹, é que se identifica uma ruptura e transformação no campo da consciência. Não importa de qual forma seja designada a experiência

do inconsciente, mas sim a experiência, ou o fato do inconsciente, ser a matriz e o fundamento indiferenciado de todos os fenômenos.

L'inconscient, ou quoi que l'on veuille désigner par ce terme, se présente à l'auteur sous sa forme poétique, tandis que je le considère principalement sous son aspect scientifique ou philosophique, ou plus précisément religieux. L'inconscient est assurément la Pammeter, la Mère de Tout (c'est à- dire de toute la vie psychique), qui est la matrice, l'arrière-plan et le fondement de tous les phénomènes différenciés que nous appelons psychiques: la religion, la science, la philosophie, l'art... (JUNG, 1990, p. 231)²

² "O inconsciente, ou o que se queira designar por este termo, se apresenta ao autor sob um aspecto poético, enquanto eu o considero, principalmente, sob seu aspecto científico ou filosófico, ou mais precisamente religioso. O inconsciente é fundamentalmente a Pammeter, a Mãe de Tudo (isto é, de toda a vida psíquica), que é a matriz, o pano-de-fundo, e o fundamento de todos os fenômenos diferenciados que nós chamamos psíquicos: a religião, a ciência, a filosofia, a arte.... (Tradução nossa.)

A ciência, a filosofia ou a arte se acham, assim, enraizadas em um mesmo pressuposto fundamental, sendo cada qual, dentro de sua linguagem e modo de ser, maneira de "tornar visível" (idem, 1919) o mundo. O inconsciente não é, neste aspecto, uma região externa aos saberes ou às falas que são ditas sobre ele, mas estas falas são formas de compreensão e explicitação de uma experiência à qual Jung, como psicólogo e psiquiatra que era, chama de "inconsciente" e "psique", fundamento e horizonte de qualquer possibilidade de existência.

Nesta perspectiva, não haveria um saber ou uma cultura que se sobrepusesse a outra na forma de uma hierarquia promovida por um juízo de valor. Cada uma é um modo particular de compreensão e desvelamento da existência a partir de seu próprio horizonte. Assim, todos os saberes seriam válidos se compreendidos como fundados nessa experiência, chamada por Jung de inconsciente e que a fenomenologia designa por "experiência antepredicativa".

Cada forma de compreensão seria válida dentro de seus próprios limites. Válida e necessária, pois somente através dela o homem se torna homem, ao realizar a existência como possibilidade e delimitação. Ao criar e manter a ação que torna possível ao inconsciente se manifestar e encarnar, o homem se abre como morada e porta-voz do ser, das imagens que tornam possíveis tanto sua existência quanto a do mundo. Neste acontecimento — encontro homem/mundo — o homem se transforma, torna-se outro e cria a si mesmo como o próprio campo de possibilidades, não se tornando um ente como outro qualquer, um animal ou uma pedra. Uma pedra ou uma árvore não podem se reconhecer como projeto e abertura de possibilidades de criação e transformação, esta decisão só pode ser tomada pelo homem, que possui a capacidade de criar através da imaginação e da experiência da linguagem, a partir de seu diálogo com a psique.

Para Heidegger (1953) o problema da época moderna — caracterizada por ele como sendo o "reino da técnica" e da supremacia do pensamento metafísico — é a transformação do Ser em ente. A metafísica, e com ela a ciência, transforma a experiência fundadora, a dimensão inconsciente da qual fala Jung, em algo passível de ser conhecido e explorado, como um objeto, determinado pelo conhecimento humano. Nesta atitude se acha

dada antecipadamente uma compreensão de homem e de mundo como separados, cindidos, cada qual circunscrito em si próprio. Dessa forma, qualquer conhecimento se dá como representação (re-apresentação), como interiorização de mundo, e pela aplicação de conceitos sobre os dados sensíveis, a razão se dispondo como lei.

Ao explicitar o mundo dessa forma, o pensamento da metafísica está a descrever seu próprio horizonte de compreensão, isto é, qual a interpretação que faz da “experiência antepredicativa”. Não há, assim, um questionamento radical da natureza do ente, ou seja, da questão do Ser, por ele ser apreendido como mais um ente. O homem, ao agir desta forma, não levanta a questão mais radical de todas — sobre o que torna possível se compreender o mundo desta ou daquela maneira —, mas sim somente como pode ser capturado o ser de forma verdadeira e correta, de forma mais eficiente, procurando esgotá-lo e explorá-lo através de sua determinação voluntarista, pelas regras dadas no modo de compreensão do projeto da ciência (HEIDEGGER, 1953). O homem gira, assim, numa situação solipsista e fechada, sem sair do âmbito de compreensão no qual se encontra. Torna-se, então, necessário desconstruir o modo de reflexão corrente para ser possível compreender que não é a ciência que determina o Ser. O homem não é o ente que mede todos os outros entes, mas sim ele, o Ser, se dá de uma determinada maneira através da técnica ou como razão.

A ciência se erige em culminação do conhecimento humano, esquecendo-se de que ela propriamente, por essência, não pensa, apenas calcula segundo parâmetros metodológicos que lhe foram legados pela metafísica - no dizer de Heidegger, este seria o fundamento não problematizado da ciência. A ausência de pensamento é o que caracterizaria a ciência, conferindo-lhe sua identidade. Quando Heidegger diz que não há pensamento, com isto ele não quer dizer que não haja inteligência ou reflexão - para ele pensar é “responder” ao Ser. “Responder” enquanto uma “escuta”, uma “correspondência”, para uma dimensão da existência, ou da experiência, que é indeterminada em seus fundamentos. Realidade esta que ao se manifestar se oculta, se retira, e neste retirar permanece como condição de possibilidades inapreensíveis, ou irrepresentáveis pelo modo de realização da ciência. Nesta ausência de pensamento, a ciência constitui sua identidade própria e seu vigor. Em consequência deste esquecimento de suas origens e de seu fundamento, pode-se dizer que

ocorre uma inflação da ciência moderna em uma mitologia alienante de autossuficiência, poder e controle. Quanto mais a ciência se fecha para a questão de em que sentido há para ela sentido, tanto mais ela realiza inexoravelmente e sem alternativa seu projeto dogmático. (SÁ, 1994, p. 6).

A ciência explica, assim, o sentido de todos os entes como tomados ou tidos como naturais, como se sempre já estivessem presentes à espera do homem. Ela considera os entes, os homens e as “coisas” como se estives-

sem à mão³ (HEIDEGGER, 1926), isto é, pronto e à disposição de todo mundo.

³ Vorhande, no original em alemão.

Pela compreensão do mundo como um “reservatório” constituído por objetos, a ciência institui-se no lugar da metafísica como norteadora e possuidora do sentido sobre o ser, ou seja, os entes homem e mundo, encaminhando toda sua reflexão e suas questões a partir da lógica formal como método, sem questionar seus próprios fundamentos. Toda a questão reside, então, na correspondência entre sujeito e objeto ou em como se pode ter certeza de que um sujeito conheça cientificamente um objeto, em outras palavras, em estabelecer a verdade dentro dos parâmetros de objetividade, identidade e universalidade, que são normas de aceitação do conhecimento como verdadeiro. Normas essas que tornam possíveis a instrumentalização e aplicabilidade da ciência e o uso, pelo sujeito, dos recursos que vislumbra no mundo.

Através da biografia de Jung, pode-se reconhecer como a situação histórica, o contexto de sua vida, torna-se importante para a compreensão do desenvolvimento de seu pensamento, uma vez que o inconsciente e sua experiência de homem e mundo não são fatores dissociados. O encontro na situação temporal e histórica se dá como abertura e sentido, podendo-se pensar que a encarnação do inconsciente seja uma narrativa que é, ao mesmo tempo, o próprio Jung e a compreensão de mundo expressa em sua obra. Esta última surge a partir de suas intuições e experiências com o inconsciente atualizando-as em forma de consciência. Nesta perspectiva, é preciso que se compreenda a consciência não como um depositário dos conteúdos do inconsciente, mas sim como um encontro e tessitura entre as determinações histórico-temporais e a indeterminação do inconsciente.

Pode-se fazer uso de informações biográficas para perceber como o inconsciente se mostra através do prisma de uma vida individual, como se particulariza e limita dentro de um determinado horizonte temporal e, também, através de que processo o indivíduo se transforma e se realiza como projeto, possibilidade criativa de vir a ser, a partir do encontro com o inconsciente. Isso significa que a experiência radical do inconsciente e a forma de sua descrição e apreensão não são de alguma forma inventadas por alguém, ou que a compreensão e a experiência, das quais nos fala Jung, sejam simplesmente deduzidas a partir das bases de sua própria disposição psicológica, gostos e relações familiares. Surge, então, a necessidade de uma reviravolta, ou retorno, em que a ênfase da experiência não resida mais em uma subjetividade fechada, e sim no inconsciente, na experiência radical que se dispõe como horizonte da existência e que se desvela constituindo a pessoa a qual chamamos de Jung.

Tal perspectiva possibilita compreender através das experiências de Jung uma mudança quanto à relação homem/mundo. Esta mudança pode ser reconhecida ao longo de sua obra. Da mesma maneira, em seu método, na descrição da vida psíquica e de sua proposta quanto à transformação necessária da personalidade, pode-se reconhecer que existe

uma mudança na compreensão de Jung em conflito com sua formação médico-científica. A técnica, a prática, estará constituída a partir de suas intuições e experiências, da forma pela qual ele se situa e compreende o mundo, tornando-se visível a indissociação entre teoria e prática - é necessário desfazer-se a dicotomia entre compreensão e ação. Ambas são codeterminadas pela experiência do inconsciente, que se dá como sentido e projeto, isto é, como constituição de um “lugar” no qual o sentido se dá como ação, atitude e existência. Se a experiência de contato com o inconsciente determina sua integração à consciência, ela também nos leva a agir, implicando uma transformação da consciência que é disposição no mundo.

Em última análise, só me parecem dignos de ser narrados os acontecimentos da minha vida através dos quais o mundo eterno irrompe no mundo efêmero. Por isso falo principalmente das experiências interiores. Entre elas figuram meus sonhos e fantasias, que constituíram a matéria original de meu trabalho científico. Foram como que uma lava ardente e líquida a partir da qual se cristaliza a rocha que eu devia talhar. (JUNG, 1961, p. 20)

Observa-se ao longo da obra de Jung o uso de uma terminologia correspondente a uma visão de mundo metafísica, cientificista. Ele fala em “mundo interior”, “objeto” e “mundo externo” e reafirma a cada momento ser o seu trabalho “científico”. Jung possuía formação médica, psiquiátrica, tendo realizado seus primeiros trabalhos com métodos de associação de palavras; utiliza, pois, da psicologia experimental da época para pesquisar seus pacientes. Estava assim dentro de uma formação científica e de uma concepção epistemológica determinadas por um modo de compreensão específico. Da mesma forma, conforme diz, dedicou-se ao estudo da filosofia e sofreu influência principalmente de Kant, sobre o qual declara: “a sua teoria [kantiana] do conhecimento significou para mim uma iluminação” (ibid., p. 72).

O projeto de Kant, de uma crítica do conhecimento, estabelece as bases do que podemos conhecer e como podemos conhecer, está dentro do horizonte da ciência que se tem como o caminho correto para a verdade. É a desconstrução das “ilusões” e “dogmatismos” da metafísica, a qual propõe os fundamentos da experiência e do saber no suprassensível. Para Kant a metafísica refugia-se em princípios que não possuem qualquer apoio na experiência e, assim, leva a razão a cair em erros, obscuridades e contradições, por ser incapaz de descobri-los, podendo apenas permanecer perplexa no meio de disputas contraditórias. Ao se colocar a ciência no lugar da metafísica, ela desloca as questões das quais se “esquece”, a questão do sentido de si própria, estabelecendo uma determinada concepção de sujeito.

O sujeito kantiano só conhece aquilo que coloca de si sobre o mundo; só haveria conhecimento, então, quando o sujeito se dirigisse, com o uso

da razão — aplicando categorias *a priori* e universais — ao mundo que se dá a ele como fonte de experiências diversas e caóticas. Para Kant só pode haver conhecimento se houver unidade sintética dessa diversidade que é o mundo sensível.

Quanto à psicologia — que Kant diz ter sempre reclamado seu lugar junto à metafísica — deveria ser considerada uma ciência, como a física empírica, tratando aquela dos fenômenos psicológicos e esta dos fenômenos físicos, não cabendo a ela se ocupar com as estruturas transcendentais e *a priori* do conhecimento. Caberia, assim, à psicologia estar subordinada às mesmas regras da razão, não buscando ultrapassá-la.

O conhecimento a respeito do sujeito fica determinado, então, pelo que pode ser medido, calculado e conhecido, isto é, universalizado pelo cientista, que o explica através das regras do entendimento. Deve, assim, tudo o que estiver fora do âmbito do conhecimento — o que pode ser pensado apenas como as questões da metafísica, do sentido — ser deixado à margem, relegado como absurdo lógico.

Há uma duplicidade de sujeitos em Kant - o eu da percepção, que se dá sob a forma do tempo, do espaço e da percepção pura e do qual se é consciente às vezes e se reconhece como um objeto, e um eu da apercepção pura, que é capaz de acompanhar todas representações, não sendo situável no tempo. O eu introspectivo ou empírico é cognoscível e conhecido, mas o eu da apercepção pura é somente pensável, não pode ser conhecido.

O “eu genuíno” - o eu sujeito representacional - significaria, então, possuir um conceito adequado de si mesmo. O eu constrói a si mesmo em um processo que culmina numa total autoconsciência. O indivíduo torna-se idêntico como uma “totalidade racional do espírito absoluto”.

[...] como os princípios explicativos não devem ser multiplicados além do necessário, e a perspectiva energética foi satisfatória enquanto princípio explicativo das ciências físicas, podemos limitar-nos a ela no que diz respeito à psicologia. (JUNG, 1961, p. 302)

A interpretação tradicional do homem o compreende como sujeito, substância e autoconsciência. Modos de compreensão estes que objetificam o indivíduo (“eu” como substância), o dualismo subjetivista (eu = sujeito), ou um subjetivismo unilateral (autoconsciência). Heidegger critica estas concepções, pois a ideia de um sujeito sem mundo esquece o fato de que se é sempre no mundo como abertura temporal na qual homem e mundo se criam, e os seres podem se manifestar. O homem pode dar-se como sujeito apenas porque se mantém aberto como o horizonte temporal no qual tal interpretação pode ocorrer. O “ego-sujeito” aparece como abstrato e desprovido de emoções, a sombra de uma pessoa viva.

Em uma lembrança de infância, Jung narra uma brincadeira que fazia numa encosta perto de sua casa, onde havia uma pedra, que considerava “sua pedra”:

Às vezes quando estava só, sentava-me nela e então começava um jogo de pensamentos que seguia mais ou menos este curso: “Eu estou sentado nesta pedra. Eu, em cima, ela em baixo.” Mas a pedra também poderia dizer “eu” e pensar: “Eu estou aqui, neste declive e ele está sentado?” - Esta pergunta sempre me perturbava: eu me erguia, duvidava de mim mesmo, meditando acerca de “quem seria o que?” Isto não esclarecia e minha incerteza era acompanhada pelo sentido de uma obscuridade estranha e fascinante. O fato indubitável era que essa pedra tinha uma singular relação comigo. Eu podia ficar sentado nela horas inteiras, enfeitiçado pelo enigma que ela propunha. (JUNG, 1961, p. 32)

Através dessa experiência de infância, uma brincadeira de criança, que interpretada somente no nível da subjetividade lembraria algo de “psicótico”, muitas questões são levantadas. Uma delas é a própria experiência de copertinência entre homem / mundo, indissociação fundamental entre “sujeito-objeto”, pois na identificação entre Jung e pedra está dada uma experiência que pode ser chamada, como Merleau-Ponty (1945) o faz, de um “eu” que verdadeiramente não é ninguém, o “eu anônimo”, anterior a toda objetivação ou denominação. A consciência se reconhece, então, como intencionalidade, isto é, como se constituindo na relação e no mundo. Como intencionalidade ela será sempre consciência de alguma coisa que se dá à consciência de um determinado aspecto, ou ponto de vista. A consciência seria, assim, sempre interpretação da experiência. O eu seria, portanto, aquele ao qual tudo pode advir, o eu denominado “Jung” e a “pedra” seria uma interpretação da experiência, anterior a toda denominação, pois o “eu” primeiro, o “eu anônimo” (HEIDSEICK, 1971), é o desconhecido ao qual tudo pode ser dado a pensar e ver.

A brincadeira, um *ludus puerorum*, leva, assim, a uma ruptura de um determinado horizonte de compreensão pela instauração de um enigma, uma questão quanto aos próprios fundamentos de homem / mundo. Quebra-se, assim, a primazia ontológica do sujeito, considerada como disposta e necessária pelo horizonte de compreensão da metafísica. Conduz do pensamento que calcula para aquele, do qual fala Heidegger, que medita e se abre — como correspondência e resposta — para uma dimensão do sentido e da experiência que se encontra no âmago de qualquer fala possível. Se Jung passava horas sobre a pedra, não era porque exercia uma vontade firme e avassaladora ao dominar seus impulsos de criança, ou simplesmente porque procurava desvendar a natureza da pedra, mas porque era tomado pela experiência e, assim, se dispunha a ela, se abria para a questão do ser, o qual chama de inconsciente. Tornava-se, então, pedra, e pedra tornava-se Jung, desfazendo a cisão entre sujeito-cognoscente e objeto de conhecimento. Poderia-se dizer que ele se transformava em um objeto de mundo, mas esta forma de interpretar é atributo humano. Ele não era algo sobre o qual a pedra se sobrepunha, mas ele e pedra se tornavam unos, a pedra se presentificando através dele como pedra, e ele

através da pedra — o mundo se apresentando na relação com o homem e o homem com o mundo. Esta relação pode ser compreendida como a abertura, que manifesta a dimensão originária, antepredicativa⁴ da experiência, que se dá de forma “obscura” e “fascinante”. “Obscura” por estar à margem do pensamento representativo, regido pela lógica da identidade e fundado na relação sujeito-objeto, desconstruindo as evidências habituais.

Ao se des-subjetivar a história, torna-se possível dizer que o homem, a subjetividade, torna-se símbolo - ele se constitui em um “processo simbólico” ao se formar a partir da corporificação, da encarnação do inconsciente, da “experiência antepredicativa” no encontro com a situação consciente na qual se acha lançado. Ele é síntese e abertura, síntese que em última instância tem seu vigor desde a dimensão da existência, a qual Jung nomeia por “inconsciente coletivo”, o imaginário produtor das formas do mundo, pois o inconsciente pessoal e a consciência estão fundados nesta experiência que ultrapassa qualquer determinação particular. Como o próprio Jung diz, “o ego, a coisa que se tem a pretensão de ser a mais conhecida, pode ser definida como a personificação do próprio inconsciente” (1955, p.103). O sujeito ou o homem a que se refere a modernidade é símbolo de mundo, uma síntese e um processo de produção de formas marcados pelo devir - só pelo distanciamento da noção de subjetividade (o encapsulamento do psiquismo) e o romper com os limites da representação e dicotomias entre sujeito/objeto será possível apreender o homem em sua radicalidade, como uma narrativa e abertura de sentido.

⁴ Antepredicativa por ser um modo de experiência que escapa à representação. Poderia-se dizer que é a experiência imediata do inconsciente em seu vigor constituinte.

Referências bibliográficas

- CORBIN, Henry. *Théologie au bord du lac*. Paris: Editions de L'Herne, [1982] 1981.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, [1926] 1989.
- _____. L'Homme habite en Poète. In: _____. *Essais et Conférences*. Paris: Edition Gallimard, [1951] 1992.
- _____. La question de la Technique. In: _____. *Essais et Conférences*. Paris: Edition Gallimard, [1953] 1992.
- _____. *Que é isto - a filosofia ?*. São Paulo: Editora Abril Cultural, [1955] 1979.
- HEIDEGGER, François. *L'ontologie de Merleau-Ponty*. Paris: PUF, 1971.
- HUSSERL, Edmund. *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris: Gallimard, [1913]1992.
- JAFFÉ, Aniela (Org.). *C. G. Jung, Correspondance 1906-1940*. Paris: Albin Michel, [1973] 1992.
- _____. (Org.). *Memórias, sonhos e reflexões*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, [1961] 1986
- _____. (Org.). *C. G. Jung, Correspondance 1941-1949*. Paris: Albin Michel, [1973] 1993.
- JUNG, C. G. *O eu e o inconsciente*. Petrópolis, RJ: Vozes, [1916] 1981. VII v.

- _____. *Psicologia do inconsciente*. Petrópolis: Vozes, [1917] 1981. VII v.
- _____. *Psychologie et alchimie*. Paris: Buchet/Chastel, [1943] 1970.
- _____. *Archetypes of the collective unconscious*. Princeton: C.W. IXi Princeton University Press, [1954] 1971.
- _____. *La vie symbolique*. Paris: Edition Albin Micheal, [1954] 1990.
- _____. *Mysterium coniunctions*. Petrópolis, RJ: Vozes, [1955] 1985.
- _____. *A função transcendente*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, [1958] 1991. VIII v.
- _____. *Preface a Serrano "the visits of the Queen Sheba"*. Paris: Edition Albin Michael, [1960] 1990.
- _____. *Chegando ao Inconsciente*. In: *O Homem e seus Símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1964] s/d.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Editions Gallimard, [1945] 1992.
- SÁ, Roberto Novaes de. *A modernidade técnica e a questão do sentido*. Tese de Doutorado apresentada na COPPE/UFRJ, RJ, 1994.
- WEHR, Gerhard Carl. *Gustav Jung su vida, su obra, su influencia*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- ZIMMERMAN, Michael E. *Eclipse of the self*. Ohio University Press: Athens, 1986.

Eutanásia: entre a ciência e o dogma

Eutanasia: entre la ciencia y el dogma

Euthanasia: between science and the dogma

Rosânia Lucia Figueira

Psicóloga, mestre em História - Universidade Severino Sombra

Doutora em Psicologia - UFRJ

Professora titular - Universidade Severino Sombra

Resumo

A morte possui representações e significados diversos na sociedade contemporânea ocidental e continua sendo causa de medo. Apesar dos avanços tecnológicos, a medicina ainda não conseguiu triunfar sobre certas doenças, despertando em alguns pacientes sentimentos de angústia, medo e sofrimento diante da preeminência da morte. A questão da eutanásia - a boa morte - surge como uma possível solução dos problemas instaurados. Contudo, a eutanásia envolve questões de cunho jurídico, religioso e psicológico, demandando uma análise mais cuidadosa. Com base nestas questões, o aprofundamento da temática da eutanásia, abrangendo seus diversos aspectos, nos remete a uma reflexão que abrange o modo como a questão da vida e da morte é pensada atualmente.

Palavras-chave:

Eutanásia; psicologia; direito; religião.

Abstract

Death has many meanings and representations in contemporary Western society and continues to result in fear. Despite technological advances, medicine is still unable to triumph over certain diseases, in some patients arousing feelings of anxiety, fear and suffering before the pre-eminence of death. The issue of euthanasia - a good death - is emerging as a possible solution of problems in place. However, euthanasia involves issues of legal nature, religious and psychological, demanding a more careful analysis. Based on these issues, the deepening of the theme of euthanasia, including its various aspects, leads us to a reflection that covers how the issue of life and death is thought of today.

Keywords:

Euthanasia; psychology; law; religion.

Palabras clave:

Eutanasia; psicología; derecho; religión.

Introdução

Nos momentos em que nos encontramos diante da escolha entre a vida e a morte várias questões nos fazem refletir sobre o direito à vida com qualidade e à vida vegetativa com sofrimento. Muitas incertezas estão relacionadas ao fenômeno da morte que, na maioria das vezes, causa sentimentos de temor do desconhecido, angústia da separação, completo desconforto e repulsa (BARBARIN, 1997). A ideia da morte súbita não produz as mesmas reações que a ideia da morte lenta, e impressiona o processo de perda que se instala no cotidiano das pessoas que vivenciam uma situação iminente de morte.

Quando uma pessoa se vê diante do sofrimento, a pergunta quase sempre é inevitável: quais são a finalidade e o sentido da dor e do sofrimento? O ser humano procura uma resposta e um sentido capazes de explicar a ruptura da harmonia do organismo. Frente à ineficácia dos tratamentos, a dignidade da vida começa a perder sentido. O sofrimento do doente terminal não é somente físico, mas também psicológico, provocado pelo conflito entre o valor da vida e a dor vivenciada por ele e por seus familiares, na situação de uma vida sem qualidade, sem dignidade. Nesse momento, três questões se destacam: a insistência terapêutica, os tratamentos paliativos e a eutanásia.

Nesse contexto, o presente trabalho investiga a necessidade de se dar um sentido para a vida e a morte, estabelecendo um diálogo entre os pontos de vista jurídico, religioso e psicológico sobre a eutanásia na sociedade contemporânea, em que a qualidade de vida é preconizada em todos os âmbitos, numa reflexão sobre o verdadeiro sentido e função da vida diante da falta de perspectiva de cura.

As faces da morte

No Ocidente, a ideia da morte, suas representações e significados, tem passado por transformações, mas continua sendo vista como algo misterioso, doloroso e angustiante. Muitas vezes evitamos a palavra “morte”, substituindo-a por outras expressões e eufemismos, como passagem, repouso, descanso etc. Na sociedade moderna, a morte é considerada um obstáculo à felicidade, e as pessoas procuram ignorá-la: “Nós vivemos igualmente numa sociedade hedonista, onde os valores são a beleza da moda, a juventude, o trabalho e a eficiente rentabilidade e onde o indivi-

dualismo se desenvolveu excessivamente. (NEVES, 2000, p.12). A morte tornou-se vergonhosa e objeto de interdição. “Há um esforço enorme em negá-la. A atitude cultural de nosso tempo tende a transformar a morte-mistério em morte-problema” (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 2002, p.246).

Na busca de afastar de si o medo da morte, hoje não se vive o luto como em épocas passadas - na maioria das vezes, os enlutados vivenciam a dor da perda na solidão. “Hoje, não se trata mais tanto de honrar os mortos, mas de proteger o vivo que se confronta com a morte dos seus” (MANNONI, 1995, p.32). Mas não há como apagar a presença do ser ausente, nem o necessário processo de luto. Vivenciar o luto pela perda de uma pessoa amada é uma experiência única, desorganizadora e assustadora. Nesse momento, o sentido dado à vida é repensado, as relações são refeitas e, a partir de uma avaliação de seu significado, a identidade pessoal se transforma. Nada mais é ou parece ser como antes (ibid.).

No século XX, sob o argumento de oferecer mais amplo atendimento ao moribundo, foram criadas as UTIs (Unidades de Terapia Intensiva), que determinaram a retirada do moribundo de sua casa. Nas últimas décadas, a morte tornou-se um epifenômeno das tecnologias, que podem registrá-la e decretá-la. Com a medicalização da morte, devido ao desenvolvimento das tecnologias médicas, o médico adquiriu um maior controle das funções fisiológicas do paciente, podendo prolongar sua vida nos momentos finais. E os procedimentos médicos têm sido muitas vezes envolvidos em polêmicas sobre as práticas de aceitação da morte, tais como a eutanásia e o suicídio assistido (MOREIRA; BIEHL, 2004).

A doença é vista como um evento social, que leva à morte biológica e social: “enquanto a morte biológica pode representar o fim do organismo humano, a morte social é o fim da identidade social do indivíduo” (HELMAN, 2006, p. 211-215). A morte social acontece logo após a morte biológica e compreende uma série de cerimônias de passagem (rituais), em que o falecido é transferido gradualmente da terra para o mundo dos mortos. Em caso de infortúnio, a pessoa sofre uma perturbação em seus sentimentos, o que gera angústia, insegurança, medo e, às vezes, revolta, que se propagam também no meio familiar e, neste momento, é inevitável o abalo psicológico, com a ideia da morte presente no pensamento do paciente. Quando a doença chega ao seu extremo, à morte, a pessoa que sofreu a perda de um ente querido pode adotar um comportamento que possibilita sua adaptação gradativa à ideia da morte, para que possa encará-la não como o final de um ciclo, mas como o início de outro, além de lhe proporcionar também a expressão e o alívio de emoções desagradáveis (ibid.).

A eutanásia

Nas últimas décadas, com o redimensionamento de valores e de ideais, a comunidade internacional tem discutido a legalização da eutanásia, que remete a uma reflexão sobre a ética na área da saúde. Em relação à euta-

násia, a ética do cuidar é uma das maiores preocupações a serem consideradas, em que o foco de construção teórica considera a interdependência mútua e a reação emocional. Segundo Beauchamp e Childress (2002), a ética do cuidar considera a emoção como um papel moral a desempenhar, de modo que a ênfase na dimensão emocional da vida moral não reduza a reação moral a uma reação emocional.

Marcozzi (apud SGRÉCCIA, 2002) entende a eutanásia como “a eliminação indolor ou por piedade de quem sofre ou presume-se estar sofrendo e possa sofrer no futuro de modo insuportável”. E Sgréccia (2002) destaca as motivações e as orientações da aceitação da morte pela sociedade, demonstrando as questões culturais e a história dos costumes que influenciam a discussão do tema. Também observa que, na sociedade ocidental, há o predomínio de uma verdadeira repugnância pela velhice e pela doença, que alavanca o crescimento da opinião a favor da eutanásia. Ainda segundo Sgréccia (ibid.), outra acepção da palavra vem sendo usada na sociedade contemporânea, a chamada eutanásia social, apresentada não como uma escolha do indivíduo, mas da sociedade, em consequência do acentuado ônus financeiro de uma doença prolongada, devendo os recursos financeiros ser utilizados com doentes que tenham perspectivas de cura, para um retorno à vida produtiva - é o critério do custo-benefício imposto pela sociedade econômica. Do ponto de vista ético, de acordo com Clemente (2006), isso implica desenvolvimentos científico-tecnológicos e sociais, que podem ser de grande benefício para a sociedade quando realizados na perspectiva do reconhecimento da dignidade própria do ser humano e do respeito universal aos direitos daí decorrentes.

Aspectos jurídicos

Dentro dos limites da conceituação jurídica, a eutanásia compreende o “direito de matar” ou o “direito de morrer” em virtude de uma razão que possa justificar a morte, com o término dos sofrimentos vivenciados por um ser humano. Neste sentido, a eutanásia leva à discussão sobre o direito de um indivíduo por fim à própria vida, valendo-se de outra pessoa. No mundo jurídico, se alguém tem um direito pode socorrer-se do processo para fazê-lo valer e, se este não consegue por seus próprios meios, outrem precisa ter o dever de realizá-lo. O conflito central estabelecido nas condutas modernas põe em perigo um bem jurídico fundamental, imutável, que está além das divergências ideológicas ou doutrinárias, que é a vida humana, a qual merece resposta penal, que terá de ser necessariamente criteriosa e medida para que não se torne um obstáculo ao progresso científico, do qual a humanidade também depende (MARTÍNEZ, 1998, p.20).

Para regular os conflitos trazidos pela relação humana, pelo desenvolvimento científico, e buscando resposta jurídica aos impasses surgidos com o progresso social, a Ciência do Direito estabelece alguns princípios e normas jurídicas que reconheçam o valor fundamental da vida. No Brasil, o título I da Constituição Federal (BRASIL, 1988) descreve os princípios fundamentais da ordem humana e social, trazendo, no artigo 1.º, inciso

III, o bem-estar do ser humano e a dignidade humana. A dignidade é vista como essencial ao ser humano e não simplesmente um direito. No artigo 5.º, a Constituição Federal traz o princípio da autonomia, pelo qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (ibid.). Para o direito, a ação da eutanásia se une ao processo de secularização que permeia a sociedade e que se exprime, sobretudo, como forma suprema de reivindicação da independência humana, como forma de tornar vão o sofrimento, sendo considerada assim, como uma fuga da dor e da agonia, que acontece primeiro na subjetividade humana, depois na sociedade, esbarrando, por último, nos princípios legais da Ciência do Direito (SGRECCIA, 2002).

Debates sobre a legalização da eutanásia são trazidos à baila a todo o momento, e o direito busca acompanhar essa discussão usando como base os princípios constitucionais. Mas ainda não existem, de fato, razões fisiológicas, biológicas ou clínicas para acelerar o processo de morrer, restando às razões antropológicas, éticas, culturais e religiosas, favoráveis ou contrárias à eutanásia, a base de sustentação para esse difícil debate. Dessa forma, a eutanásia deixa de ser um problema interno e exclusivo da medicina para se transformar em algo muito mais amplo e complexo, que transcende o universo biológico e o da medicina científica e atinge toda a sociedade. Kovacs (2003) argumenta que, para o direito brasileiro, a eutanásia é proibida por lei e vista como homicídio, mesmo a pedido do paciente. A legislação brasileira entende que a morte termina a existência de uma pessoa e, conseqüentemente, seus direitos. Mesmo um paciente em estado terminal preserva sua personalidade jurídica, pois ainda vive. Assim, há um grande paradoxo sobre o fim da vida e, embora a legislação fale em liberdade e dignidade, nessa liberdade não está incluída a disponibilidade da própria vida.

Os médicos dividem a prática da morte assistida em dois tipos: ativa (com o uso de medicamentos que induzam à morte) e passiva ou ortotanásia (pela omissão ou interrupção do tratamento). O Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940) reduz a eutanásia a crime de homicídio e/ou omissão de socorro, tipificados nos artigos 121, § 1º (homicídio privilegiado), e 135 (omissão de socorro). Na doutrina jurídica encontra-se: “Eutanásia ativa – consiste no ato deliberado de provocar a morte sem sofrimento do paciente, por fins misericordiosos. Considera-se o *modus procedendi*. É ativa quando o agente ministra substância capaz de provocar a morte instantânea e indolor” (NÁUFEL, 1998, p.46). Hoje, o médico que realizar eutanásia pode ser condenado por crime de homicídio – com pena de prisão de 12 a 30 anos. E próximo da eutanásia está o suicídio assistido, crime tipificado no artigo 122 do Código Penal. Na eutanásia, o médico age ou omite-se - dessa ação ou omissão surge diretamente a morte. Mas no suicídio assistido a morte não depende diretamente da ação de terceiro, ela é consequência de uma ação do próprio paciente, que pode ter sido orientado ou auxiliado por esse terceiro.

A doutrina jurídica considera que qualquer pessoa pode ser o sujeito ativo do crime de eutanásia, desde que sua conduta esteja investida de sentimento piedoso, e que a vítima (sujeito passivo) esteja em estado terminal e incurável ou de invalidez irreversível. Para o direito, admite-se ainda a coautoria e a participação no crime, que pode ser imputado a quem fornece meios ou omite a ação. Para uma análise jurídica da eutanásia, fatores como o consentimento do paciente ou de seu ascendente, descendente, cônjuge ou irmão, diante de sua incapacidade, também devem ser considerados.

O ponto de vista religioso. Quando a dor e o sofrimento estão presentes, as religiões têm papel importante para a humanidade, oferecendo acolhida e reflexão, orientando o indivíduo para a aceitação e/ou o desenvolvimento de sentimentos que o habilitem a conviver com o problema; assim, grande parte das pessoas procura a religião no momento de sofrimento. Na sociedade ocidental moderna, vida e morte podem ser concebidas segundo posicionamentos religiosos e, de acordo com Pessini (apud SIMONI; SANTOS, 2003, p.185), a relação entre religião e eutanásia pode ser “apresentada a partir do posicionamento do budismo, do islamismo, do judaísmo e do cristianismo”.

No budismo, o envelhecimento, as doenças e a morte são causas de sofrimento, e o propósito supremo dos ensinamentos do Buda é buscar a compreensão e a causa do sofrimento para encontrar um meio correto de superá-lo. Mas uma grande parcela do sofrimento é autoinfligido, oriundo de pensamentos e comportamentos que influenciam a saúde. Para eliminar o sofrimento é importante libertar-se do ciclo de nascimento, doença e morte, considerada uma transição. Dentro do ciclo de transição, há um reconhecimento da sabedoria das pessoas na determinação do fim desta existência e da passagem para a seguinte. No momento da morte, o budismo considera a dignidade da pessoa e a maneira como ela vai acontecer - o suicídio é condenado (KOVACS, 2003).

Para o budismo, havendo um sofrimento muito grande e intolerável no processo de morrer é aceitável o auxílio para amenizar a tensão, através da utilização de drogas para aliviar a dor. Entretanto, verifica-se a necessidade de administrá-las garantindo ao paciente o máximo de lucidez no momento de sua morte. Na visão budista a morte é importante, pois nesse momento termina uma existência e se inicia outra, ou seja, é a separação de corpo e consciência, em que a consciência continua na busca de um novo corpo. Assim, na visão budista, é absurdo manter o paciente inconsciente, vivo, quando não há possibilidade de recuperação. Com essa filosofia de aceitação da morte, a prática funeral é normalmente conduzida com solenidade, mas sem estímulo ao luto, o sofrimento em relação ao processo da morte deve ser evitado, o que faz com que seus seguidores procurem livrar o indivíduo da dor, para uma boa aceitação da morte.

Com relação ao islamismo, sua doutrina religiosa encontra-se no Alcorão ou Corão, livro sagrado que traduz a palavra de Deus ao profeta Maomé. “Islamismo significa, literalmente, submissão a Deus, onde a vida

humana é sagrada e tudo deve ser feito para protegê-la; o mesmo vale para o corpo, que não deve ser mutilado em vida ou depois da morte. É importante lavá-lo e envolvê-lo em pano próprio, orar e depois enterrá-lo” (KOVACS, 2003, p.141). A questão do valor da vida e dos direitos humanos é considerada à luz da Declaração Islâmica dos Direitos Humanos (1981), que se baseia no Corão e na Sunnah (tradição dos ditos e ações do profeta Maomé). A religião islâmica influencia diretamente a legislação do país, e todos os direitos humanos provêm de Deus. A vida não é propriedade humana, e os direitos humanos revelados no Corão são confirmados por garantias religiosas e morais, independentemente da punição legal que deve ser imposta aos possíveis infratores (SILVA, 2006).

O Código Islâmico de Ética Médica (1981), elaborado pela Organização Islâmica de Ciências Médicas, traça o perfil do médico islâmico, que jura “proteger a vida humana em todos os estágios e sob quaisquer circunstâncias, fazendo o máximo para libertá-la da morte, doença, dor e ansiedade”. Em relação à eutanásia, o Código prevê que a vida humana é sagrada e não deve ser tirada voluntariamente, exceto nas indicações específicas de jurisprudência islâmica, que estão fora do domínio médico. Na forte influência que a religião islâmica impõe à cultura social, tanto o suicídio é considerado como transgressão como o médico é um instrumento de Deus para salvar pessoas, não podendo tirar a vida de ninguém, nem mesmo por compaixão; no entanto, não deve prolongá-la a todo custo (KOVACS, 2003, p.141).

No tocante ao judaísmo, Deus é o supremo poder de cura e o médico um agente de Deus a serviço da humanidade. “A grande questão para o judaísmo é definir o momento da morte, término da vida. A morte encefálica é o determinante do momento da morte” (ibid.) A religião judaica afirma, incondicionalmente, a santidade da vida. Entretanto, quando a vida se torna vegetativa, esta pode ser questionada dentro da lei judaica, que endossa a decisão do médico em circunstâncias específicas. Em casos extremos, quando o sofrimento está sendo prolongado por meios artificiais, a eutanásia passiva pode eventualmente ser válida. Embora a eutanásia não seja livremente permitida, também não é de todo condenada.

Eliminar a dor é um valor importante, mas quando este procedimento conflita com a preservação da vida deve ser considerado em escala menor, o que significa que, conforme o caso, o médico deve utilizar todos os esforços possíveis para prolongar a vida. O médico possui conhecimentos científicos a serem aplicados em caso de doença terminal, e a religião permite sua prática; porém, o cuidado com a vida humana é sempre exigido. Se o tratamento pode aliviar a dor, é aceito por alguns rabinos, visto que a dor pode abreviar a vida. Mas a decisão não pertence ao indivíduo, sendo tarefa das autoridades rabínicas a interpretação e a relação da Torah (doutrina judaica da bíblia hebraica) com a vida cotidiana, para se chegar a uma decisão.

E quanto ao cristianismo, mais especificamente ao catolicismo, a Sagrada Congregação para a Doutrina da Fé elaborou, e o Papa João Paulo

II aprovou, a “Declaração sobre a Eutanásia - *Lura et bona*” (VATICANO, 1980), que distingue a acepção da palavra “eutanásia” de outros significados comumente utilizados, como “morte sem dor”. Nesse documento, a eutanásia é definida como “uma ação ou uma omissão, que por sua natureza, ou nas intenções, busca a morte, com o objetivo de eliminar toda dor” (ibid.). A Declaração abre espaço para um diálogo entre a racionalidade científica e a religião católica, mais tarde ratificada pela Carta Encíclica *Evangelium Vitae* (idem, 1995), também do Papa João Paulo II. Em relação à eutanásia, o documento retoma o argumento trazido na declaração de 1980 e destaca o problema como sendo um dos sintomas da cultura da morte, que avança a cada dia na humanidade.

Diante de intensa fragilidade, angústia, sofrimento e desespero de doentes incuráveis ou terminais, abalados emocionalmente em suas estruturas pessoais, sociais, familiares e profissionais, pessoas próximas podem desenvolver sentimentos de compaixão e buscar eliminar o mal. Para a doutrina católica isso acontece pela falta de visão religiosa, responsável por decifrar, entender e aceitar o mistério da dor. A ética cristã considera o enfermo uma pessoa cujo cuidado deve ser privilegiado e, dessa forma, a eutanásia é, também para o catolicismo, uma transgressão.

Aspectos psicológicos

Para entender os aspectos psicológicos que envolvem a eutanásia, é preciso compreender o sofrimento, a doença e o processo de morte, que fazem parte da natureza e da vida humana. Os significados e sistemas de explicação desses fenômenos naturais “estão intimamente relacionados às características de cada sociedade e de cada época, não apenas expressando a dinamicidade desses processos, mas condicionando também as próprias práticas de saúde” (TRAVERSO-YÉPEZ, 2001, p. 50). E o surgimento da medicina urbana, em busca de uma nova filosofia médica, com a análise dos efeitos do meio sobre o organismo, abriu um novo espaço para a saúde na sociedade, considerando a contribuição da psicologia para auxiliar na construção de um conceito de saúde no qual as expressões subjetiva e fisiológica possam ser consideradas em conjunto (SILVA, 2005).

As mudanças na compreensão do processo do adoecer deixaram mais claros os papéis dos aspectos psicológicos e sociais expressos pela personalidade e os estilos de vida com relação às práticas de saúde, levando a psicologia à “estruturação, na década de 70, de duas novas áreas específicas de atuação, inspiradas no ‘behaviorismo’, a Medicina Comportamental e a Psicologia da Saúde (Traverso-Yépez, 2001, p.51). O sofrimento e a doença, nessa nova visão, não são reduzidos à evidência orgânica, objetiva, estando intimamente relacionados com o contexto sócio-cultural que influencia o uso que cada indivíduo faz do seu corpo, bem como as formas pelas quais vivencia suas experiências particulares, considerando a subjetividade e a história de vida de cada paciente (ibid.).

Kovacs (2003) argumenta que a psicologia cuida da questão humana na sua relação com os outros e com o mundo, com a vida e com a morte,

e atua em seu cotidiano buscando despertar uma consciência mais justa e equânime diante de problemas como a eutanásia. Cabe ao médico, atualmente, definir o momento da morte, bem como sua causa e o caráter da sua irreversibilidade, mas, sob o ponto de vista psicológico, a morte possui representações diferenciadas para o indivíduo e a sociedade.

O sentimento da perda da dignidade, nos casos de doenças terminais, e os tratamentos oferecidos causam mal-estar, desespero e medo. O medo é a resposta psicológica mais comum diante da morte; ele é universal e atinge todos os seres humanos. Ao pensar sobre a morte, cada pessoa pode relacioná-la ao medo de morrer (em relação à própria morte, medo do sofrimento e da indignidade pessoal; em relação à morte do outro, sentimentos de impotência por não poder fazer nada), ao medo do que vem após a morte (quando se trata da própria morte, o medo do julgamento, do castigo divino e da rejeição; quando se trata da morte do outro, o medo da retaliação e da perda da relação) e ao medo da extinção (diante da própria morte, a ameaça do desconhecido, de não ser, da própria extinção; diante da morte do outro, o medo da vulnerabilidade pela sensação de abandono) (KOVACS, 2002, 2003).

No parecer de Kovacs (2003), o desenvolvimento da medicina permitiu, além da cura de várias doenças e o prolongamento da vida, o surgimento de um novo impasse: buscar a cura e salvar uma vida, com todo o empenho possível, ou manter uma vida na qual a morte já está presente. Além disso, os sentimentos e emoções evocados pelo medo diante da morte trazem para a reflexão, dentro da psicologia da saúde, questões éticas ligadas às situações entre a vida e a morte. Para Pessini (apud TORRES, 2003), a eutanásia, hoje, é responsável por um dos maiores temores do ser humano: o de ter sua vida mantida à custa de muito sofrimento.

Whiting (apud KOVACS, 2003, p.117) argumenta que “sobre o encarceramento da própria vida, a decisão é da pessoa e está vinculada a determinantes pessoais e religiosos e a assistência no processo de morrer envolve uma proposta homicida, mesmo que por piedade”. De acordo com Perim e Heringer (2008), observa-se um movimento que busca a dignidade no processo de morrer, que não é a eutanásia (o apressamento da morte), nem a distanásia (morte difícil, prolongamento do processo de morrer com intenso sofrimento) e nem a ortotanásia (morte correta), e que significa deixar morrer em paz, proporcionando ao enfermo uma morte digna, respeitando seus direitos.

Estando em fase final da doença, muitas pessoas pedem para morrer. Kovacs (2003) questiona: “o que estaria na base destes pedidos, uma dor intolerável ou depressão?”. Num estudo de Chochinov et al (apud KOVACS, 2003, p.124), com “200 casos de pacientes em estágio terminal, apenas 8,5% destes pediram que se apressasse a morte e, entre estes, observou-se uma história de depressão e abandono por parte da família”, observou-se que o pedido para morrer acontece, geralmente, em duas situações: quando o paciente considera sua vida insuportável, se sente como uma sobrecarga para a família e vivencia uma sensação de abando-

no e impotência diante da vida e da morte e em casos em que o paciente não está recebendo cuidados adequados e sua dor está sendo subtratada.

Markson (apud KOVACS, 2003, p.124) alerta para que “não se considerem todos os pedidos para morrer como irracionais, delirantes ou vindos de uma profunda depressão”. Os pedidos não deveriam ser avaliados como questões simples, nem receber respostas rápidas e impensadas, mas serem considerados os valores psicossocioculturais. E Mishara (apud KOVACS, 2003, p.125) observou que “a dor e o sofrimento estão na base de inúmeros pedidos para apressar a morte. Também foi encontrada uma forte relação com a depressão clínica”, com perdas significativas, falta de apoio social, solidão e possibilidade de dependência do outro. Segundo Mishara (ibid.) “há maior tolerância da sociedade com os pedidos de eutanásia, quando são manifestos por pacientes gravemente enfermos, mesmo que nem sempre a morte esteja tão próxima ou que não haja nada mais que possa ser feito”. Hennezel (ibid., p.126) argumenta que “quando o doente pede para morrer, pede também que se olhe para ele, para o seu sofrimento, para que se sinta legitimado na sua dor”.

Enfim, o sentimento de medo da morte está presente tanto no paciente quanto na família. E diante do sofrimento de um ente querido, por mais que se doe ao paciente, a família se sente incapaz de buscar alternativas para uma boa morte (KOVACS, 2003), e talvez se pense na eutanásia como a única solução viável. A morte com dignidade e o movimento de cuidados paliativos, trabalhados na perspectiva da interdisciplinaridade, podem auxiliar na aceitação da morte sem sofrimento, nem rápida demais, nem demorada demais, mas no seu devido tempo.

Considerações finais

A experiência de um sofrimento profundo, como no caso da morte, desperta sentimentos como os de medo, desespero, agonia e, no caso da morte do outro, compaixão. Por mais que se tenha a consciência de que a morte é o destino certo de toda a humanidade, na sociedade contemporânea, industrializada e consumista, as pessoas procuram ignorar veementemente sua realidade. A palavra morte ainda provoca grande repúdio e desperta temores de ordens diversas, como o medo de uma dor insuportável, de ver a degradação do corpo, de se tornar dependente, de sobrecarregar os familiares etc (ibid.). Diante de uma doença terminal e da possibilidade de se vivenciar estes sentimentos mais intensos, discute-se a prática da eutanásia, ora no sentido de uma morte digna, sem sofrimento, ora como libertação. Em certos casos, portadores de doenças incuráveis preferem apressar a morte a ver seu corpo ir se deteriorando aos poucos e, no caso de pacientes inconscientes, a questão acaba sendo levantada por seus familiares, que não suportam o sofrimento do ente querido (SIQUEIRA-BATISTA; SCHRAMM, 2009).

O foco central das discussões sobre a eutanásia, no âmbito religioso, se baseia no questionamento sobre a autoridade divina e a possibilidade de autodeterminação do ser humano para dispor de sua vida. Por esta razão,

o diálogo entre ética e religião se torna fundamental para uma sociedade mais justa e equânime, capaz de considerar a vida além do aspecto biológico, incluindo seus valores, crenças e opções subjetivas, para o momento de sofrimento.

Quando a situação relativa à eutanásia se instala, o direito é chamado a intervir, e cabe ao judiciário a decisão sobre a disposição do indivíduo sobre sua vida ou, no caso da pessoa submetida a intenso sofrimento, a capacidade de exercer sua vontade. Com base nos princípios constitucionais da autonomia e da dignidade da vida humana, os legisladores são obrigados a se posicionar sobre o pedido realizado pelo paciente ou por seus familiares. Como no Brasil ainda não existe uma legislação específica para a temática da eutanásia, considerada prática ilegal, criminosa, em alguns momentos a ciência do direito busca na religião, na cultura e nas ciências da saúde o respaldo social para sua decisão, indo além de suas normas codificadas para considerar o indivíduo como um sujeito de direitos e desejos.

A psicologia, por seu turno, procura compreender o desejo e as necessidades do paciente enfermo e de seus familiares, para contribuir com a morte humanizada, diante dos temores instaurados. A intervenção psicológica se inclui nos programas de cuidados paliativos utilizados para amenizar o sofrimento, embora não o elimine totalmente. A abordagem não propõe eutanásia, consiste em oferecer esforços para o suporte da vida (não de cura) ao paciente terminal, bem como a construção de uma rede de apoio, em que o vínculo de confiança para lidar com a preeminência da morte seja confirmado a cada dia.

Longe de pretender trazer respostas prontas à questão da eutanásia, o presente trabalho buscou levantar algumas questões de cunho jurídico, religioso e psicológico que devem ser ponderadas quando um pedido de eutanásia se instala. O desejo de morrer deve ser discutido amplamente, com uma reflexão aprofundada dos diversos aspectos dos discursos pró e contra a eutanásia, nos quais a dor e o sofrimento não sejam os únicos fatores de influência na decisão.

Referências

- BARBARIN, G. *O livro da morte doce*. São Paulo: Paulus, 1997.
- BEAUCHAMP, T. L.; Childress, J. F. *Princípios da ética biomédica*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BRASIL. Decreto-lei nº 2848. *Código Penal Brasileiro*, Brasília, 1940.
- _____. *Constituição*. Brasília. 1988.
- CLEMENTE, A. P. P. *Bioética no início da vida: dilemas pensados de forma transdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CODIGO ISLÂMICO DE ÉTICA MÉDICA (1981). Disponível em: www.islamicmedicines.com/forum/.../122-islamic-code-medical-ethics.html. Acesso em: 01 out. 2010.
- DECLARAÇÃO ISLÂMICA DOS DIREITOS HUMANOS (1981). Disponível em: <http://www.islam.com.br/quoran/index.htm>. Acesso em:

- 10 out. 2010.
- HELMAN, C. G. *Cultura, saúde e doença*. 4ª ed. Porto Alegre: Artimed, 2006.
- KOVACS, M. J. Bioética nas questões da vida e da morte. *Psicologia USP* [online], v.14, n.2, p.115-167, 2003.
- _____. *Morte e desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- MANNONI, M. *O nomeável e o inominável*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- MARTÍNEZ, S. M. *Manipulação genética e direito penal*. São Paulo: IBC-Crim, 1998.
- MOREIRA, E. C.; BIEHL, J. G. As práticas médicas de aceitação da morte na UTI de um hospital geral no nordeste do Brasil. *Revista Bioética*, v.12, n.1, 2004.
- NÁUFEL, J. *Novo dicionário jurídico brasileiro*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998.
- NEVES, C. A morte, a sociedade e os cuidados paliativos. In: NEVES, C. (Coord.). *Cuidados paliativos*. Coimbra: Formasau, 2000. cap. 12.
- PERIM, S. F.; HERINGER, A. A eutanásia no Brasil. *Revista Direito e Justiça - Reflexões Sociojurídicas*, ano VIII, n.11, nov., 2008.
- PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P. *Problemas atuais de bioética*. 6ª ed. rev. ampl. São Paulo: Loyola, ago., 2002.
- SGRÉCCIA, E. *Manual de Bioética - fundamentos e éticas biomédicas*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- SILVA, J. L. L. O processo saúde-doença e sua importância para a promoção da saúde. *Informe-se*, n.2, p.03-05, 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/promocaodasaude/informe>. Acesso em: 14 set. 2010.
- SILVA, L. B. C. A psicologia na saúde: entre a clínica e a política. *Revista do Departamento de Psicologia*. UFF, v.17, n.1, p.79-92, jan./jun., 2005.
- SIMONI, M.; SANTOS, M. L. Considerações sobre cuidado paliativo e trabalho hospitalar: uma abordagem plural sobre o processo de trabalho de enfermagem. *Psicologia USP*, v. 14, n. 2, p.169-194, 2003.
- SIQUEIRA-BATISTA, R.; SCHRAMAMM, F. R. A bioética da proteção e a compaixão laica: o debate moral sobre a eutanásia. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 4, p.1241-1250, 2009.
- TORRES, W. C. A bioética e a psicologia da saúde: reflexões sobre questões de vida e de morte. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, UFRJ, v. 16, n. 3, p.475-482, 2003.
- TRAVERSO-YÉPEZ, M. A interface psicologia social e saúde: perspectivas e desafios. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.6, n.2, p.49-56, jul./dez., 2001.
- VATICANO. *Evangelium vitae*. Carta Encíclica. Ioannes Paulus II. 1995. Disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jpii_enc_2503.1995_evangelium-vitae_po.html. Acesso em: 10 out. 2010.
- VATICANO. *Lura et bona*. Declaração sobre a eutanásia. Sagrada Con-

gregação para a Doutrina da Fé. 1980. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19800505_euthanasia_po.html. Acesso em: 10 out. 2010.

Biografia coletiva: os comunistas brasileiros – uma abordagem metodológica

Collective biography: the brazilian communists – a methodological approach

Lincoln de Abreu Penna

Professor aposentado – UFRJ

Resumo

Este artigo propõe a possibilidade de se considerar como biografia o estudo que se ocupa de pessoas identificadas por um ideal e dispostas a transformá-lo em razão de ser de suas vidas. Tomou-se como exemplo dessa biografia coletiva os militantes do Partido Comunista do Brasil, tomado como referência e objeto do referido estudo. Trata-se de notas preliminares sujeitas a um processo de análise mais aprofundado, com base, naturalmente, num recorte temporal, uma vez que a história deste partido passou por momentos distintos, não obstante o caráter definidor de sua identidade.

Sustenta-se, com base nessa proposição, que é possível biografar um grupo desde que seus integrantes assumam a unicidade, tanto nas atitudes quanto nas crenças e concepções a orientar suas vidas, como decorrência de seus ideais. As características orgânicas dos partidos comunistas favorecem a possibilidade dessa proposição, como de resto ocorre com confrarias, quistos étnicos, culturais e religiosos, e demais agrupamentos que convergem seus membros para dentro de suas organizações, de modo a internalizar toda sorte de interesses e deles cultivar o hábito de compartilhá-los uns com os outros.

Palavras-chave:

Biografia; Partido Comunista do Brasil; comunismo.

Abstract

This paper proposes the possibility of considering as biography the study which deals with persons identified by an ideal and willing to turn it into rationale for their lives. It was taken as an example of this collective biography militants of the Communist Party of Brazil, taken as a reference and the object of the study. These are preliminary notes subject to a process of further analysis, based, of course, a time frame, since the history of this party went through different times, notwithstanding the defining character of their identity. It is argued, based on this proposition, that it is possible make a biography a group since its members assume the uniqueness, both in attitudes beliefs and conceptions to guide their lives as a result of their ideals. The organic characteristics of communist parties support the possibility of this proposition, as indeed happens with confraternities, cysts ethnics, cultural and religious, and other groups that converge to its members within their organizations in order to internalize all sorts of interests and cultivate them the habit of sharing them with each other.

Keywords:

Biography; Brazilian Communist Party; communism.

*Aquele que vive o ideal contrai um
empréstimo com a Eternidade*
(Graça Aranha, em *Canaã*)

“É espécie de história que tem por objeto a vida de uma só pessoa”. Assim, o dicionarista Littré definia a biografia, e dessa maneira convencionou-se considerar os trabalhos biográficos, tanto os de natureza literária quanto os de cunho histórico. Com o tempo, as perspectivas em relação a esse gênero da história mudaram o bastante para retirá-lo do lugar de expressão da história tradicional¹, com seus ritos hagiográficos² a enfatizar as grandes personalidades a revelia de seus tempos e condicionamentos.

Superada essa fase, a biografia passou a ser um gênero capaz de relacionar o indivíduo e seu tempo com as inevitáveis interpolações que um exercício dessa natureza implica. Constitui-se num campo em que a presença do método dialético é insubstituível, pois não há como proceder ao exame dessa relação sem compreender a absoluta integração do personagem com seu entorno, isto é, sem perceber a natureza íntima da individualidade e da sociedade. Essa percepção principia, no entanto, com a compreensão de que ambas, individualidade e sociedade, só têm sentido como elementos constitutivos de uma única totalidade. Totalidade em que especificidade e unicidade se completam na composição de uma unidade complexa porque plena de convergências a firmar a ideia de totalidade orgânica. É esse princípio derivado de uma concepção dialética que torna possível a existência desse organismo ao mesmo tempo múltiplo e singular.

Se o método dialético se impõe na concepção desse campo, como premissa maior de sua identidade, o que dizer se associamos biografia à política? Trata-se de associação inerente aos dois vocábulos, cujo significado implica a absoluta impossibilidade de considerá-los separadamente. Desvinculá-los não só os descaracterizaria como também faria com que deixasse de fazer sentido isoladamente, razão pela qual a própria denominação “biografia” política torna-se redundante. Tão dialética é essa relação quanto o é a que relaciona pensamento e ideia, pois se esta deriva necessariamente do exercício do pensar, este exercício também não é praticado senão a partir de ideias que suscitam o surgimento de outras mais, num processo sem fim e continuamente enriquecedor para quem o executa e para o resultado final, ou seja, a construção de ideias e ideários em geral.

¹ Termo que se aplica a toda obra histórica que reproduz a visão oficial do poder dominante, através de uma descrição factual e nada crítica.

² Trata-se de um expediente visando ressaltar tão somente os grandes fatos de interesse dos poderosos e de suas personalidades.

³ Descrição de traços comuns a pessoas pertencentes a uma mesma comunidade de interesse.

A outra preliminar se refere ao fato de que é possível uma biografia como dado de referencial, em que o que importa para quem a produz é a informação acerca da trajetória do biografado, a chamada história de vida. Esta é útil seja para a constituição de uma prosopografia³, seja para o registro de notas a serem utilizadas como apoio à pesquisa. Neste caso, a relação com o geral só se efetiva na medida em que esses fragmentos de vida venham a ser objeto da investigação principal, ou seja, se os dados compuserem o objeto de uma biografia, ou ainda, se esta for realmente o centro do estudo empreendido. Também aí, o caráter político se encontra presente, porque a investigação responsável pela reunião desses elementos implica uma decisão política, como de resto toda e qualquer escolha.

Se no nosso caso, o da biografia política como objeto do campo da história política, a definição do uso do termo não deixa dúvidas, as reflexões sobre as possibilidades de construção desse objeto nem sempre são explicitadas pelos historiadores que trabalham neste terreno. Assim, por exemplo, questões como quais são as diferenças entre biografias propriamente ditas e biografias coletivas? é factível conceber-se uma biografia coletiva que retrate a unicidade de um ser que abriga um sem número de individualidades? e outras questões devem ser apreciadas, a partir de um tratamento que tenha como objetivo estimular novas e mais aprofundadas reflexões a respeito dessa matéria.

Desde logo é conveniente que se deixe claro o significado de biografia coletiva. O pressuposto desse termo é o de que uma comunidade de interesse, quando solidamente estabelecida e historicamente referenciada por atitudes que a identificam, cria um sentido de vida. A reconstituição de sua historicidade, isto é, a condição do que é histórico, pode ser feita da mesma forma com que se faz a reconstituição de uma vida. Em ambos os casos trata-se de biografias de expressões diversas, porque diversas são as formas de inserção que indivíduo e coletividades organizadas intervêm nos processos históricos e sociais. Se a personificação é singular ou plural torna-se irrelevante em face da importância das representações que se quer examinar.

O uso indiscriminado da primeira pessoa do plural, o nós, e o da terceira pessoa do singular, o ele, nem sempre explicita a relação entre o coletivo e o individual. Por vezes usado como plural majestático o nós encobre percepções que envolvem mais olhares e afinidades do que o do interlocutor que, pluraliza o relato, ou dele se apropria. O mesmo acontece com o ele, geralmente uma atribuição que se personaliza demasiadamente quando, por vezes, refere-se a um ele coletivo. Essa variedade de atribuições simplificadoras, mas ao mesmo tempo reveladoras de um modo de apreensão da realidade dos fatos, deve merecer atenção de quem se dispõe a examinar cada situação. Mais do que isso, permite que sobre ela se esboce novos caminhos no ainda tímido terreno dos estudos biográficos.

Ensina-nos Norberto Elias⁴ que, nos primórdios de nossa sociedade moderna, a identidade do nós suplantava a do eu. Tal evidência, diz ele, estava presente nas linguagens da antiguidade, que não tinham o equiva-

⁴ Norberto Elias. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

lente da noção de indivíduos. O termo era desconhecido do latim clássico. De um modo geral, as pessoas eram relacionadas com suas tribos, culturas, regiões e outras referências, mas não possuíam uma personalidade que as distinguissem das demais. Todavia, essa prevalência do coletivo sobre o indivíduo não garantia reconhecimentos sociais. E é curioso que à medida que cresce o reconhecimento das coletividades, aflora também o papel do indivíduo na história. É que nesse instante a força do fator social é tamanha que se torna impossível desconhecer a evidência propagada por Marx, segundo a qual o indivíduo é o ser social⁵. Historicamente Marx identifica a “imagem do indivíduo isolado” como uma decorrência do surgimento “da sociedade fragmentada da livre concorrência”⁶.

O que se pretende dizer com o termo “ser social” é que o indivíduo não está simplesmente ligado ao mundo, mas que ele é criado pelo mundo, o que o torna um elemento indissolúvel do mundo, cuja existência não existe sem ele. Logo, não se trata de um ser abstrato, fora do mundo ou dentro dele, de acordo com suas conveniências: o homem é o mundo dos homens, estado e sociedade, segundo escreveu Marx em sua introdução à obra *Crítica à filosofia hegeliana do direito*⁷.

Comunismo e comunistas

Un groupe existe et exerce sa puissance en raison directe de son degré de cohésion fonctionnelle.
(Georges Gurvitch)⁸

Para atender o propósito de refletir sobre a possibilidade de se produzir uma biografia coletiva escolheu-se uma coletividade organizada, o Partido Comunista do Brasil, como um ponto de apoio com vistas às reflexões que se está a fazer. No caso dessa escolha, cabe uma questão interessante a observar, para efeito de esclarecer o emprego de comunista enquanto partido orgânico e comunistas como detentores de uma visão de mundo. No Brasil, no período anterior à ditadura implantada em 1964, a própria legislação considerava o comunismo diferentemente dos comunistas, impedia aqueles e tolerava estes, na mais direta reprodução do princípio de que há o pecado e os pecadores - o fato é que organicamente seus militantes imbuíam-se da ideia segundo a qual a teoria só se concretiza na prática. Em outras palavras, o comunismo só pode existir na ação dos comunistas e em torno dessa ação construiu-se um conjunto de procedimentos e atitudes que se irradiaram no âmbito da organização. É precisamente esse o aspecto que confere ao PCB uma especificidade no estudo de biografia coletiva, porquanto do contrário todo e qualquer grupo social, inclusive naturalmente outros partidos, poderiam ser igualmente lembrados.

Alguns desses procedimentos tornaram-se de tal maneira recorrente entre os militantes da organização, que foram pouco a pouco se constituindo em premissas de uma cultura política⁹ a deitar raízes ao longo do

⁵ O conceito de ser social corresponde ao de indivíduo que adquire a consciência para si ou a consciência de classe, isto é, aquela na qual o indivíduo compartilha interesses e ações comuns.

⁶ Ver *O Capital*. Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

⁷ MARX, Karl. *Critique du droit politique hégélien*. Berlim / Paris: Marx Engels Werke, 1992. v. I.

⁸ Cf. *Le concept de classe sociale en Marx*. Paris: Gallimard, 1954. p. 54.

⁹ Entendo por cultura política um conjunto de práticas sociais sedimentadas ao longo do tempo que distingue e identifica as ações de indivíduos ou de coletividades.

tempo. Dentre esses traços marcantes, sustento a existência de dois, sobre os quais nos propomos a refletir ligeiramente. O primeiro é a solidariedade cúmplice, que possui duas implicações: de um lado, reforça os laços de companheirismo dos membros do partido; de outro, leva a não encarar com rigor erros de condução, na falsa crença de que essa atitude fortalece a unidade partidária, mesmo que as consequências sejam objetivamente desastrosas do ponto de vista político e por vezes ético.

Esse conceito possui forte similitude com o de afinidade eletiva, reapresentado de forma inteligente e engenhosa por Michael Löwy¹⁰. Trata-se de uma construção alquimista e romântica, que o referido cientista social relaciona ao messianismo judeu, ao romantismo alemão e à utopia libertária. A afinidade eletiva situa-se no âmbito da sociologia dos fatos culturais e aparece em Goethe e Weber, mas é submetido a uma reformulação por Löwy, que o define como “um tipo muito particular de relação dialética que se estabelece entre duas configurações sociais ou culturais, não redutível à determinação causal direta ou a influência no sentido tradicional. Trata-se, a partir de uma certa analogia estrutural, de um movimento de convergência, de atração recíproca, de confluência ativa, de combinação capaz de chegar até a fusão”¹¹.

O que nos interessa é saber de que modo se opera essa afinidade. Para Goethe, existe afinidade eletiva quando dois seres ou elementos, revelamos o mesmo Löwy, buscam-se um ao outro, atraem-se, ligam-se um ao outro e, a seguir, ressurgem dessa união íntima numa forma (*gestalt*) renovada e imprevista. É essa integração, cujo processo de junção não desfaz a integralidade de cada agente responsável pela culminância desse processo, que pode nos ajudar a compreender o que estamos a chamar de solidariedade cúmplice.

O princípio da solidariedade cúmplice demonstrou, em casos de grande repercussão na história do partido e da sociedade brasileira, como fora pernicioso o não enfrentamento do debate aberto. Em nome de certos preceitos de segurança, naturais para uma legenda que passara boa parte de sua história na clandestinidade, silenciaram a voz de descontentes e dissidentes. Contudo, a unidade em um partido político, embora desejável, nem sempre é ou deve ser o objetivo a ser perseguido contínua e obcecadamente. A divergência, sob certos aspectos, é mais fecunda do que a obediência a normas e determinações que se fundam nos princípios de autoridade das instâncias dirigentes.

A similitude aqui sugerida entre a afinidade eletiva e a solidariedade cúmplice justifica-se em razão dos níveis constitutivos do processo percorrido pela afinidade eletiva sublinhados por Löwy: o grau de afinidade pura e simples; a eleição, isto é, a atração recíproca; a articulação, que liga os parceiros, e a criação de uma “figura nova”. Ora, no caso do conceito que propomos dá-se um processo muito parecido, pois o militante, ao ingressar no partido e inteirar-se de suas normas, adquire progressivamente um conjunto de caracteres que reforça seus laços solidários e a cumplicidade de pertencimento a uma mesma causa e a um mesmo destino. É a

¹⁰ Em *Redenção e utopia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

¹¹ *ibid.*, p. 39.

formação dessa “figura nova” que opera a transformação completa e que resulta na figura de um militante comunista.

Poder-se-á contestar a aplicação desse conceito ao caso dos comunistas uma vez que outros partidos e corporações também teriam as mesmas propriedades. No entanto, reafirmamos que tal analogia que se estabelece com a afinidade eletiva de Löwy se aplica com certa exclusividade ao caso em que estamos a analisar em virtude da absoluta integração de seus ativistas. Nunca é demais dizer que a adversidade e a comunhão de princípios proporcionaram uma forte ligação dos quadros dirigentes e da militância em geral sem paralelo em outros organismos partidários.

O que confere especificidade à solidariedade cúmplice como um dos traços típicos dos partidos comunistas e, em especial, do PCB é que, diferentemente de outros organismos coletivos de cunho corporativo, os comunistas elegeram seus camaradas não só como integrantes de uma comunidade de interesses, mas como núcleo afetivo a suplantar até mesmo o âmbito familiar. Assim, mais do que uma solidariedade afetiva a aproximar pessoas com consanguinidade e relações de parentesco, reuniu-se em torno do partido uma constelação de individualidades díspares quanto às suas origens, mas solidamente irmanada na convicção de que a humanidade está acima de interesses subalternos da individualidade.

O outro traço é o do desprezo ou desqualificação a tudo que não diga respeito à vida partidária. Chamaremos a isto de despolitização do não político. A ideia de que um revolucionário deve viver intensamente as tarefas revolucionárias limitou profundamente a formação dos quadros comunistas. O equívoco era idealizar a revolução como uma decorrência da capacidade de executar tarefas práticas, harmonizando-as tanto quanto possível com a aquisição de conhecimentos utilitários de modo a dar consistência à execução dessas tarefas, mas ignorando-se ou colocando em plano menor a inserção ativa na vida, nas manifestações culturais dos meios sociais onde tais militantes tivessem algum tipo de integração. O cotidiano só tinha algum sentido se contemplasse as ações destinadas a dar sequência ao processo revolucionário. Fora disso, tratava-se de ignorá-lo, como se fora um vazio próprio aos mediócras, cujo desprezo se fazia necessário por tratar-se de indivíduos representativos de uma sociedade à beira de sua superação.

A ideia de que é possível e até desejado que o militante aprenda com o povo e tire proveito dessa relação jamais foi seriamente encarada pela maior parte dos dirigentes e direções do partido, salvo a sempre oportuna lembrança das exceções à regra. Nesta, ao contrário, prevalecia a concepção de que cabia ao militante comunista “educar” o povo, fazê-lo entender a possibilidade de se criar um novo tipo de homem, capaz de operar as transformações revolucionárias que a história determinara, de acordo com os níveis dos processos sociais em curso. A ideia de “vanguarda da classe operária”, que o partido se atribuía, representa um pequeno, porém significativo, exemplo dessa concepção. Em outras palavras, tal premissa fazia crer que o partido proletário era formado pelos melhores, mais com-

bativos e em condições, portanto, de conduzir as massas. É, na verdade, a reabilitação da teoria das elites aplicada ao mundo das relações entre capital e trabalho.

Ainda sobre o uso desse conceito de despolitização do não político cabe uma explicação adicional. O suposto campo do não político só pode ser compreendido como construção ideológica cujo objetivo é confinar o político em um determinado espaço, cujas representações e representantes distinguem-se de um mundo desprovido de interesses políticos, o mundo do povo e seu cotidiano. Neste ambiente, produz-se o senso comum que não percebe que a política está em todo lugar. Através da reprodução desses valores do senso comum é que se criou a falsa imagem do não político. Pois bem, aceitando-o como dado de realidade para a aplicação do conceito proposto, identificamos essa aparente aberração - tratando-se sobretudo de uma atitude proveniente de militantes comunistas - segundo a qual o tal terreno ou campo representado pelo não político, família, lazer, sexualidade, entre outros, foi sistematicamente assumido como sendo destituído de razão política e, por isso, desprezado pelos comunistas.

Seja como for – e tais casos merecem uma reflexão mais aguda e consistente, sob pena de se generalizar situações específicas –, o exame dessas questões foi recentemente muito aguçado em virtude da desagregação do sistema socialista soviético. Este fato gerou um conjunto de publicações surgidas ao longo da década de 1990. Os altos e baixos dessa produção crítico-literária-sociológica exigem uma visão crítica das motivações que a fizeram surgir nesses tempos de dominação neoliberal. Contudo, no que diz respeito aos comunistas brasileiros, essas e outras questões devem ser renovadamente discutidas, porque o elo de solidariedade criado pela militância de gerações que se educaram no partido merece a atenção dos historiadores brasileiros, que por igual situam-se no bojo dessa influência cultural e política.

Em suma, se por um lado a despolitização do não político ensejou um reforço organizacional e revolucionário, por outro lado empobreceu o conhecimento dos membros ativistas do partido, na medida em que o referido desprezo por tudo que não fosse marxista, ou sujeito ao exame dos procedimentos irradiados por Marx e Engels e seus continuadores, tornava-se matéria de interesse dispensável. Essa atitude, por sinal, contrariava o próprio fundador do marxismo, pois Marx, como é sabido, sempre esteve atento a tudo que representasse novidade no campo das ciências, mesmo que fosse para enfeixar duras críticas a seus autores e divulgadores. Ele mantinha um permanente diálogo com as ideias de seu tempo. Esse legado não chegou a ser assimilado por inteiro. Com o tempo, e em face das múltiplas tarefas da revolução, os marxistas tenderam a subestimar contribuições que viessem fora do âmbito do marxismo-leninismo, apesar da advertência de Lênin de que o marxismo é um guia para a ação, não um dogma.

A diversidade biográfica

*Sem dúvida, pode-se falar da interação entre o movimento das forças profundas e os personagens históricos que sabem exprimir, em termos de conduta, curta ou longa, as aspirações de um povo, de uma nação, e se impõem como protagonistas.*¹²

¹² FEBVRE, Lucien. *Combats pour l'histoire*. Paris: Armand Colin, 1953. Frase retirada livremente das ideias do autor, um dos fundadores da École des Annales, uma concepção historiográfica que renovou a interpretação da história no mundo ocidental, muito influenciada pelo marxismo.

As várias possibilidades de se tratar a questão do indivíduo na história, seja pelo prisma pessoal, seja retratando o outro, ensejam um tratamento conceitual por parte de quem se propõe a produzir trabalhos nessa vertente da história política. De início, é conveniente que se diferenciem as autobiografias das biografias. Nas primeiras, o tratamento é absolutamente livre, aberto, uma vez que depende exclusivamente de quem produz esse trabalho.

Contudo, é razoável que se faça distinção em relação às duas modalidades desse gênero: o exercício da ego-história e o da auto-história¹³. O que caracteriza o primeiro é precisamente o caráter intimista do relato basicamente centrado na história de vida de quem se propôs a narrar feitos e fatos relacionados com a trajetória de quem os descreve. Já a auto-história possui um teor essencialmente político, *partisan*, pois ressalta ideários que atravessaram a visão de mundo de quem relata os acontecimentos vividos em sua época. Na verdade é um apanhado de uma geração à luz de uma percepção pessoal, mas comprometida com aqueles que compartilharam esses princípios e valores. O que se pretende aqui é apresentar a possibilidade de um exercício novo nesses campos, o da auto-história coletiva, de modo a reunir as características do primeiro termo com a especificidade do caráter coletivo da organização comunista.

¹³ Termos que utilizei em meu livro *Auto-História. A intervenção no social*. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2005.

Tanto uma quanto outra, essas perspectivas de construção autobiográfica dependem, em termos de importância, do papel desempenhado pelo autor. Esse testemunho torna-se válido na medida em que o autor/objeto da narrativa ostente um lugar de relevo na trama. E essa capacidade de julgar a pertinência desse valor é que revela o potencial do trabalho autobiográfico. A capacidade de desenvolver um tratamento adequado a esses estudos tem sido um permanente desafio. É o caso do livro de Pierre Vilar, *Pensar historicamente. Reflexiones y recuerdos*¹⁴. Muito embora seja atribuído a ele um exercício de ego-história, trata-se, mais ainda, de uma auto-história. Basta que se acompanhe seu relato para que o situemos nesse território especial das autobiografias.

¹⁴ Barcelona: Critica, 1997.

Nessa perspectiva, o papel do personagem mescla o vigor da crítica histórica com o testemunho de um cidadão engajado no mundo da política e da vida de sua geração, aquela que adulta conviveu com a guerra a dilacerar relações sociais e afetivas em nome de interesses e ideários. Os lugares do intérprete e do participante interessado nas tramas que se sucedem ao longo dos relatos fornecem com precisão os elementos da fronteira imaginária da ego-história e da auto-história.

Talvez se encontre mais na leitura depreendida dessas narrativas do que em suas próprias concepções a linha demarcatória da distinção aludida acima. De qualquer maneira, trata-se de um campo ainda pouco explorado no que se refere aos estudos que se dispõem a relacionar atitudes, práticas sociais e identidades coletivas nos processos sociais e políticos, bem como também nas dimensões culturais e demais esferas das relações sociais.

Apesar das restrições iniciais acerca das investigações sobre temas centrados em determinadas personalidades do campo político e ideológico, por parte da historiografia marxista, caminhou-se consideravelmente na direção de sua absorção como estudos não somente legítimos, mas também necessários à compreensão de aspectos da ação política. Talvez a resistência maior se prendesse à contraditória situação entre a presença em larga escala do movimento comunista internacional do culto da personalidade e a rejeição do trato de estudos voltados para figuras que tiveram papel saliente em certos momentos históricos. Contradição, em parte, resolvida com a denúncia do culto, logo após a denominada desestalinização, algo ainda eivado de muitas dúvidas quanto ao *modus operandi* desse processo.

No que se refere às biografias, a generalidade é suficientemente percebida no instante em que se queira aludir a determinados aspectos da construção biográfica. Assim, é possível situar pelo menos o alcance possível das biografias, se considerarmos os objetivos de quem as escreve. Desse modo, podemos destacar que as biografias, necessariamente políticas, podem se exprimir em duas modalidades: as que chamaríamos de biografias de centralidade e as de lateralidade. Nas primeiras, o biografado é o centro da narrativa, ao passo que nas outras ele é parte integrante de uma construção que privilegia muito mais o contexto e seus agentes.

Essa diversidade na concepção e nas várias possibilidades de construção de biografias é por si suficiente para que entendamos tratar-se de uma modalidade historiográfica em condições de legitimar-se, em meio às dúvidas dos que a consideram um gênero menor. Se a história de um partido político é uma monografia da história de um país, como sugere Gramsci, uma biografia pode ser o retrato de uma comunidade, seja ela de conformação familiar, local ou organizacional. No caso dessas reflexões acerca do que estamos convencendo chamar de biografia coletiva, sua própria designação induz-nos a crer que estamos diante de um estudo em condições de incorporar as ações desenvolvidas por um conjunto de pessoas representativas de uma dada sociedade.

Norbert Elias¹⁵, ao constatar que a sociedade que constituímos é a reunião de uma multiplicidade de pessoas, alerta sobre o caráter particular de cada conjunto de indivíduos, uma vez que cada conglomerado possui uma identidade que o torna específico, muito embora haja comportamentos comuns quando se está diante de conglomerados humanos. Cada grupo de pessoas desenvolve mecanismos que resultam na formação de uma *anima* coletiva ou mais comumente conhecido um *esprit des corps*.

¹⁵ Em *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

No interior desses organismos, cria-se uma rede de vasos comunicantes cujo resultado é a formação de uma personalidade orgânica que se irradia entre seus membros de modo a dotá-los de caracteres comuns.

A auto-história - a militância como enredo

Toda história é contada na perspectiva de seu epílogo; uma narrativa só constitui uma história se o narrador estiver consciente de seu epílogo. (16)

Entendemos por auto-história a autobiografia militante, aquela que despreza o zelo para recriar os cenários nos quais foi possível produzir engajamentos políticos, partidários, de sorte a privilegiar os interesses coletivos aos pessoais. A auto-história, nesse sentido, está centrada nos princípios filosóficos, doutrinários e políticos que induziram atitudes e comportamentos de pessoas como a de quem recria esses momentos. O auto-historiador é alguém que não só não mascara suas convicções, como as expõe e fundamenta. Em geral, trabalha com a militância política e os militantes da política.

É dessa maneira que a trajetória militante torna-se um enredo em condições de fornecer pistas para a compreensão da tomada de decisões e escolhas de modo a levar quem registra tais memórias a transmitir os impulsos, mais do que as razões, dos engajamentos. A auto-história busca o sentido da vida de quem procurou na política partidária ou na política orgânica (nas igrejas, associações comunitárias, sindicatos, etc) uma motivação para manter-se vivo e em sintonia com a vida. A narrativa envereda para o mundo criado por quem devotou sua vida às tarefas inerentes ao engajamento da militância.

No caso específico de uma biografia coletiva, a ideia de uma auto-história ganha maior relevo, pois é impraticável que se desenvolva um estudo aprofundado e apaixonado – no sentido de possuidor de forte afinidade temática, controlados os impulsos hagiográficos, quase sempre presentes em situações de grande envolvimento entre autor e objeto – sem o entendimento da presença da comunhão de interesses a marcar o itinerário dos indivíduos integrantes da coletividade em questão. Mais especificamente, tais casos acontecem com bastante frequência nos partidos políticos de forte tradição ideológica e doutrinária.

Muito embora a organização partidária, tal como a concebemos hoje em dia, seja relativamente recente(16), a tradição constituída nesse pouco tempo de sedimentação dos partidos políticos já permite que identifiquemos aqueles de ação parlamentar, a gravitar na arena legislativa e nos processos eleitorais, e os que firmaram um conceito junto à opinião pública a mercê de seus princípios doutrinários e ideológicos. Duverger reconhece que os partidos políticos surgiram em função do crescente fortalecimento da instituição parlamentar, não obstante os partidos de quadros, de caráter ideológico, não derivem diretamente do prestígio do poder legis-

lativo(17). Assim, os partidos que se formaram por conta da ação das internacionais socialista e comunista obedeceram a outros impulsos (18).

No que se refere ao PCB, a viva adversidade de sua trajetória foi inconscientemente assimilada por seus militantes. O princípio da defesa do partido, da segurança da organização e de sua sobrevivência chegava, em casos mais extremados, a suplantar até mesmo a própria existência dos seus quadros militantes, tal a ênfase dada pela história da agremiação ao longo dos tortuosos tempos de perseguição a qual foram alvos suas direções, ativistas e simpatizantes. A convivência entre certezas, no campo político e doutrinário, e insegurança, no terreno existencial, é algo que não foi ainda examinado. No caso desta última componente, a sensação permanente de insegurança, produziu-se e se fez disseminar no conjunto da vida partidária o sentimento do estoicismo e suas implicações.

O estoicismo como regra

Guerra y cautiverio, me doy cuenta de que he otorgado a estos episodios de mi vida mucho más espacio del que me había propuesto. Si reflexiono un poco me parece bastante lógico. Este pequeño libro es la continuación de un proyecto de ensayo que yo quería consagrar a algunas observaciones sobre los conceptos de país, nación, estado, imperio. La guerra y cautiverio son, de una forma clara, consecuencias habituales de estas divisiones del mundo. La experiencia vivida en este terreno bien merece ser objeto de reflexión.

Pierre Vilar, em *Pensar Históricamente*

Antes de tudo, o estudo de uma biografia coletiva deve levar em conta a aplicação do procedimento da prosopografia. Ela consiste, como já se teve ocasião de assinalar, no estabelecimento notas biográficas individuais, confrontando-as com outras, de modo a fornecer um conjunto integrado de informações capazes de permitir uma visualização das individualidades em interação. Se tal interação se processa em organismos que obedecem normas e princípios caros a seus integrantes, os dados obtidos podem fornecer preciosas fontes para o conhecimento do funcionamento desses organismos. No caso de partidos políticos que primam por disciplinas mais ou menos rígidas, os comportamentos tendem a ser comuns.

A atitude mais frequente na militância comunista, sobretudo de um partido permanentemente perseguido como o PCB, foi, sem dúvida, o estoicismo, aquela capacidade de conviver diuturnamente com a adversidade. Essa capacidade gerou exemplos, e os exemplos constituem o melhor caminho para a aprendizagem de vida. Podem-se usar inúmeros artifícios, mas o exemplo é e continuará a ser, por certo, insubstituível.

Quantos militantes morreram nas masmorras das prisões ditatoriais submetidos a torturas inimagináveis? Todavia, a demonstração de uma certa resignação em face da morte anunciada diante dos carrascos do sistema de poder era, na verdade, uma imensa e fecunda demonstração de vitalidade, dialeticamente falando, pois o que estava em jogo era a demonstração, no fundo, de uma superioridade, a do homem que aparentemente acuado não se vergava, nem que para isso tivesse que perecer como último recurso.

O estoicismo gerou, contudo, um fenômeno interessante. Trata-se da incorporação no seio dos militantes comunistas da atitude de alteridade no âmbito da sociedade brasileira, isto é, a manifestação segundo a qual os comunistas são diferentes, ora porque são portadores de um instrumental libertador, generosamente colocado à disposição da humanidade, ora em virtude de estarem distante de padrões de comportamento esperados pelas convenções sociais. Nesse sentido, o traço da rebeldia estaria revestido de um caráter desviante, que dota o militante, independente de sua posição dentro da organização, de uma posição de indisfarçável poder de sedução junto aos demais membros da sociedade.

A sensação da diferença provoca duas consequências igualmente comprometedoras, embora dialeticamente compreensíveis. De um lado, torna o comunista sujeito aos olhares censuráveis de pessoas e instituições, dado que seu comportamento discrepa da normalidade existente. De outro, estimula a crença de que se trata de indivíduos dotados de certos poderes, de modo a criar inquietações junto àqueles que os veem de modo suspeito. Como primeira abordagem da questão, cabe aqui tão somente registrar essa possibilidade de investigação do referido fenômeno.

A coletividade como unicidade

Cada um de nós, a soma de todos nós, exprime a força criadora da utopia. Graça Aranha

O que mais importava nessa altura da resistência a todo tipo de prova era a convicção de que, embora por vezes isolado, clandestino, retirado do convívio de seus familiares e amigos, permanecia intacto o princípio de que cada militante era, a rigor, uma parte integrante de algo muito maior, de uma coletividade de interesse. Perdia-se, quase sempre, a noção da individualidade, para entregar-se por inteiro à ideia de uma comunhão de interesses maior do que tudo, até do que os próprios, muitas vezes, dignos interesses.

A coletividade como unicidade foi um outro traço, ou uma outra maneira de ver a cumplicidade de cada qual com o partido e deste com a classe operária e o povo em geral. A plena compreensão de que, agindo em nome dessas motivações, chegar-se-ia com mais destreza e rapidez ao mundo idealizado pela sonhada realização revolucionária levou milhares de homens e mulheres a desviar suas vidas, a abandonar certos confortos

assegurados por suas condições econômicas, a deixar de lado empregos cobiçados, tudo para entregar-se à causa da redenção proletária.

A biografia coletiva, desse modo, torna-se exequível, pois é absolutamente impensável imaginar o indivíduo comunista despregado do partido comunista ou de sua organização. Muito embora tenha sido relativamente comum a presença de militantes que não tinham um engajamento formal no partido – o caso de Mário Lago foi emblemático –, tais casos acabam por se confundir com o dos militantes orgânicos, porquanto essas pessoas assumem o papel integral do militante e não conseguem ser vistas, nem se veem, como despregadas da organização.

Caso típico da presença dessa unicidade foi o emprego do princípio do centralismo democrático, cujo funcionamento, embora exigisse o cumprimento rigoroso das decisões, quase sempre era cobrado pela via da lealdade com o partido, independente do acerto ou mérito das deliberações adotadas. O centralismo funcionava, assim, como uma maneira de perfilar o militante de modo a impedir que se esgarçasse o tecido orgânico. Mais do que descumprir a decisão, pesava a atitude dissidente. A disciplina partidária era tão somente um argumento formal em face dos que se desprendiam da coesão coletiva.

Com o fim da experiência soviética, o esgarçamento ganhou grandes proporções a ponto de macular a coesão da família comunista mundo afora. Claro que em lugares nos quais os partidos comunistas não lograram constituírem-se grandes agremiações partidárias e coletivas, os laços de conagração foram mais rapidamente desfeitos e, em alguns casos, em virtude de regionalismos e fatores de ordem étnica e cultural. O fato é que enquanto perdurou – e ainda perdura, com todas as dificuldades impostas pelas novas relações internacionais – a comunidade comunista internacional, tanto no plano de sua dimensão nacional quanto no regional, produziu um ser coletivo marcado pela comunhão de ideias, pela solidariedade entre seus membros e pelo afeto à humanidade. Convicções essas que embalaram os comunistas ao longo de um notável percurso histórico no século vinte, século de suas revoluções e de sua consagração como representante das classes verdadeiramente produtoras do mundo do trabalho.

Fundação Getúlio Vargas: pública ou privada?

Getulio Vargas Foundation: public or private?

Fundación Getulio Vargas: pública ou privada?

Vânia Cláudia Fernandes

Doutoranda em Educação - UFRJ e professora de Língua portuguesa e literatura brasileira - SEEDUC/RJ e SME - Duque de Caxias/RJ

Resumo

O objetivo deste estudo é reconstruir o processo de criação da Fundação Getúlio Vargas, uma das mais importantes instituições educacionais do país. A análise foi realizada pela ótica da tensão entre o público e o privado, procurando explicitar a estreita relação entre a FGV e o Estado, conceituada, neste estudo, como “anéis burocráticos”. A compreensão deste objeto e sua relação com o poder tiveram suporte nos estudos da Sociologia das Organizações, em autores como Max Weber, Fernando Henrique Cardoso, Beatriz Wahrlich e Edson Nunes. Além disso, foram examinados documentos legais, registros institucionais e relatórios financeiros relativos à instituição. O estudo permitiu concluir que a Fundação Getúlio Vargas, por manter uma relação estreita com o Estado, criou uma imagem de ente público, todavia uma análise mais profunda permite identificá-la como um ente híbrido, ambivalente.

Palavras-chave:

História das instituições educacionais; público e privado; anéis burocráticos; FGV.

Abstract

The aim of this study is to reconstruct the creation process of Getulio Vargas Foundation (FGV), one of the most important educational institutions in Brazil. The analysis was conducted from the stressing perspective between public and private, as well as the close relationship of the institution with Government, conceptualized in this study as “bureaucratic connections”. The concept of the foundation and its relationship to Government were supported by studies like Sociology of Organizations, on authors like Max Weber, Fernando Henrique Cardoso, Beatriz Wahrlich and Edson Nunes. Furthermore, legal documents, institutional records and financial reports relating to the institution were examined. The study concluded that Getulio Vargas Foundation, due to the close relationship with the State, created an image of public entity. However, with a deeper analysis it is possible to identify it as a hybrid and ambivalent institution.

Keywords:

Brazilian education; history of educational institutions; public and private; bureaucratic rings; FGV.

Resumen

El objetivo de este estudio es reconstruir el proceso de creación de la Fundación Getulio Vargas, una de las instituciones educativas más importantes del país. El análisis se realizó desde la perspectiva de la tensión entre lo público y privado, intentando explicar la relación estrecha entre la FGV y el Estado, conceptualizada en este estudio como “anillos burocráticos”. La comprensión de este objeto y

su relación con el poder tuvieron con el apoyo en los estudios de la Sociología de las Organizaciones, en autores como Max Weber, Fernando Henrique Cardoso, Beatriz Wahrlich y Edson Nunes. Además de esto, fueron examinados documentos legales, registros institucionales y informes financieros relativos a la institución. El estudio permitió concluir que la Fundación Getulio Vargas, para mantener una estrecha relación con el Estado creó una imagen de una entidad pública, sin embargo un análisis más profundo permite identificarla como una entidad híbrida, ambivalente.

Palabras claves:

Historia de las instituciones educativas; públicas y privadas; anillos burocráticos; FGV.

Introdução

a interdependência entre entes públicos e privados, sustentada ou não por instrumentos legais, sempre provocou debates e polêmicas, particularmente pelo potencial conflito de interesses e evasão de recursos públicos. A relação estreita que muitas vezes se estabelece entre tais entes pode levar a não distinção entre as esferas pública e privada, configurando o que Max Weber conceituou por dominação tradicional do tipo patrimonial.

No Brasil, para combater as relações patrimonialistas na administração pública, muito comuns no período da Primeira República, foi implementada a reforma administrativa do estado, na década de 1930, tendo como propósito promover o “insulamento burocrático” (NUNES, 1999) das instituições e evitar as práticas clientelísticas. A partir dessa reforma criou-se o Conselho Federal de Serviços Públicos e da Comissão Permanente (1936) e o Departamento Administrativo do Serviço Público (1938). Posteriormente, em 1944, surgiu, nesse contexto, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), instituição privada, criada por decreto-lei, assinado pelo então presidente Getúlio Vargas e com financiamento público. Além disso, a FGV também se beneficiou da influência política, fruto da estreita relação mantida com a esfera governamental. Dentro desse contexto, o artigo busca apresentar o processo de criação da Fundação Getúlio Vargas, cujo tema em discussão aponta para um importante problema, historicamente presente nas relações sociopolíticas do país a indistinção entre o público e o privado.

A criação da Fundação Getúlio Vargas

A Fundação Getúlio Vargas é uma instituição de caráter ambivalente, definida por Costa (1988) como uma instituição *sui generis*, o que pode ser constatado em seu processo de criação. Apesar de criada pelo decreto-lei n.º 6.693/44, sua escritura foi registrada em cartório como qualquer instituição privada. O registro foi realizado no 17.º Ofício de Notas, livro 476, folha 6v, em 20 de dezembro de 1944, no Rio de Janeiro. Nesse documento, Luís Simões Lopes, presidente do Departamento Administrativo do Serviço Público, é apresentado como representante do governo federal:

[...] na qualidade de representante do Governo Federal da República dos Estados Unidos do Brasil (Decreto-lei n.º 6.693, de 14-7-1944, art.3.º), fazia, em nome deste e nos expressos termos do

aludido art. 24 do Código Civil, dotação especial de bens livres, vinculados ao fim a que se destina a “Fundação Getulio Vargas”, de acordo com os estatutos transcritos afinal, doando-lhe a quantia de Cr\$ 5.000.000,00 (cinco milhões de cruzeiros) já depositados no Banco do Brasil. (FGV, 1944, p. 20)

Acrescente-se que, através dos dados contidos na escritura, é possível perceber o expressivo aporte de capital injetado na instituição e a presença de personalidades importantes na área pública do governo que assinaram e fizeram contribuições para a constituição da FGV. Soma-se a essas facilidades, o fato de que a instituição também foi beneficiada com isenção de impostos federais e da prefeitura do antigo Distrito Federal¹ e teve direito a receber, anualmente, 50% da arrecadação da Taxa de Educação e Saúde (taxa aplicada a todos os documentos sujeitos a selo federal, estadual ou municipal, criando um fundo especial para a educação e saúde), conforme estabelecido no decreto-lei n.º 6.694, de 14/07/1944. Isso demonstra que a FGV já nasceu com forte base financeira. Além disso, a instituição, ao longo dos anos, contou com financiamento do governo federal e manteve em seus quadros personalidades como ministros, ex-ministros e senadores, o que configura um claro exemplo de anéis burocráticos².

¹ O governo federal concedeu isenção de todos os impostos federais e do Distrito Federal à FGV através do decreto-lei n.º 7.170, de 19/12/1944.

² Para definição de anéis burocráticos, consultar: CARDOSO, Fernando Henrique. Aspectos Políticos do Planejamento. In: LAFER (Org.). *Planejamento no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

A ambiguidade da FGV

Quanto ao caráter ambíguo da Fundação, diversos depoimentos de personalidades contribuem para compor esse perfil. Dentre os depoimentos, destaca-se o do presidente da instituição Luís Simões Lopes, que se manifestou nos seguintes termos:

fiz uma instituição que era criada pelo Governo, com dinheiro do Governo, mas ao mesmo tempo, criei uma Assembléia geral [...]. Como eu não queria um organismo claramente estatal, dei uma forma dupla à instituição. Criei uma coisa um pouco esquisita: uma fundação que, finalmente é do governo, mas parece privada, já que seu órgão supremo é a Assembléia geral. (apud ARAÚJO, 1999, p.14)

João Paulo Reis Velloso, ministro do Estado do Planejamento e Coordenação Geral no período de 30/10/1969 a 01/05/1974, reforçou o depoimento anterior com a declaração:

Por sua origem histórica, a Fundação Getulio Vargas mantinha um cordão umbilical com o governo, o que, do ponto de vista jurídico, criava uma situação *sui generis*: era uma fundação privada que nasceu para fazer coisas que interessavam ao governo, mas com independência administrativa. (apud ARAÚJO, 1999, p. 273)

Costa (1988) considera que provavelmente a maior peculiaridade da Fundação seja a “forma modelar que cumpre, no contexto latino america-

no, seu papel duplo de instituição Pública e Privada” (p. 2). Essa peculiaridade, na verdade, insere a FGV na polêmica discussão da não distinção entre o público e o privado e é um ponto relevante no estudo da instituição. Com relação a essa questão, Costa (1988) cita alguns trechos que merecem destaque do depoimento de Anísio Teixeira sobre a FGV, no qual há uma clara defesa desse modelo ambivalente:

[...] o característico mais significativo da sociedade democrática é o pluralismo de seu tipo de organização. Como, porém, em sua origem, esse pluralismo ficou excessivamente marcado pelo dualismo entre o privado e o público, aquele múltiplo e este concentrado no Estado, muitos deixam de atentar quanto à direção ou tendência pluralista da sociedade se manifesta, por igual, na área do privado e na área do público. (COSTA, 1988, p.2 - 3)

Em seu depoimento, Anísio Teixeira explicita também que sempre foi entusiasta desse tipo de organização e observa que esse modelo permite driblar a burocracia rígida estatal que não é compatível com serviços como educação e saúde. Ele cita as santas casas de caridade que “são exemplos do que se chamaria de pluralismo organizatório do ‘público’, que, se originando da matriz do Estado, dele se emanciparia em seus métodos de ação, sem perder os objetivos e as finalidades públicas” (ibid.). E acrescenta que as fundações e as associações voluntárias são formatos mais adequados, entretanto Anísio Teixeira nunca encontrou apoio para essa ideia. Ele finaliza o depoimento dizendo que “a Fundação Getúlio Vargas, sob a direção do Dr. Simões Lopes, constitui um caso raro e feliz de realização dessa natureza” (FGV, 1972, p. 9-11).

A questão da ambivalência da FGV, apesar de ser apresentada como positiva por Costa e também no depoimento de Anísio Teixeira, era polemizada e discutida internamente na instituição, como é possível observar no depoimento de Celina Vargas e também na ata da 84.^a sessão ordinária do Conselho Curador da Fundação Getúlio Vargas.

Quanto ao depoimento de Celina Vargas, há um relato de um período em que vivenciou na instituição um choque de visões e de personalidades. Esse período foi o da gestão Collor, em 1990, época em que a fundação enfrentava uma crise de grande porte com “um déficit orçamentário brutal”. O choque de visões e de personalidades era travado por:

de um lado o Dr. Simões, com uma visão de que o Estado deveria continuar patrocinando a Fundação, que por sua vez seria o melhor instrumento de formulação e de análise de políticas estatais, e, de outro, Mario Henrique Simonsen, com a concepção de que a Fundação deveria ser uma instituição autônoma em relação ao Estado, mas recebendo subvenções para a produção de bens públicos. (ARAÚJO, 1999, p. 303)

No que se refere à ata, realizada em 23 de Abril de 1991, há o comentário que o conselheiro Jorge Oscar de Mello Flôres fez sobre a natureza jurídica da Fundação. O comentário referia-se ao questionamento do procurador geral do Tribunal de Contas da União sobre a natureza jurídica da Fundação ao analisar as contas da instituição relativas aos anos de 1988 e 1989. O questionamento gerou:

algumas dúvidas e alguns critérios conflitantes, no Ministério da Fazenda, a respeito da disciplina, da concessão e do emprego de recursos destinados pelo Tesouro Nacional à Fundação. Em determinado momento tornou-se necessário um pronunciamento coletivo dos Ministros da Fazenda, do Planejamento e da Administração, que faziam parte do Comitê Ministerial de Controle das entidades estatais, paraestatais e assemelhadas. Esses ministros declararam, então, expressamente, que a Fundação Getúlio Vargas era uma entidade de direito privado. Além disso, houve um longo e fundamentado Parecer do Consultor Geral da República declarando que a Fundação Getúlio Vargas é, inequivocamente, uma entidade de direito privado. Não obstante, o Procurador Geral do Tribunal de Contas suscitou a questão da personalidade jurídica da Fundação e considerou-a uma entidade de direito público, segundo interpretação de disposições legais existentes, para efeito não só de prestação de contas, como, principalmente, para efeito da prática de determinados atos da administração interna. (FGV, 1991, p. 5-6)

O conselheiro Jorge Oscar de Mello Flôres observou que se prevalecesse a opinião do procurador geral surgiriam “novas e grandes dificuldades, talvez insuperáveis” somando-se às que a instituição vinha enfrentando nos anos anteriores (FGV, 1991a, p.6).

O comentário foi finalizado com a informação de que, por unanimidade, o Tribunal de Contas da União contrariou o parecer do procurador geral. Com isso, ele entendia que seriam eliminadas quaisquer dúvidas que pudessem persistir com relação à personalidade jurídica da Fundação, na sua relação com o poder público, “uma vez que embora reconhecida como entidade de direito privado, continuará, conforme tem procedido desde a sua criação, a prestar contas, regularmente, ao mesmo tribunal, ao Ministério Público e à sua Assembléia Geral” (FGV, 1991a, p.6).

Esse evento ilustra que até mesmo os órgãos governamentais tinham dificuldade para precisar com clareza a natureza jurídica da instituição.

Com base nessas considerações, é possível considerá-la um ente ambíguo, assim como o SENAI, originado por idêntico procedimento dois anos antes (CUNHA, 2005). Todavia, para melhor compreender porque a FGV é classificada dessa forma, será necessário apresentar as peculiaridades jurídicas de uma fundação de direito privado, bem como de uma fundação pública de direito público ou fundação pública de direito priva-

do para melhor entender tal classificação.

A relevância do tema, contudo, não permite circunscrevê-lo apenas a seus aspectos jurídicos, exige inseri-lo no debate sobre a relação entre a esfera do público e a do privado, particularmente no que se refere às redefinições desses espaços. Em razão disso, apresentarei as novas feições assumidas por instituições, como Fundações e organizações civis sem fins lucrativos, que cresceram de forma expressiva, principalmente, a partir de 1995, período no qual se tornou ainda mais difusa a linha divisória entre o público e o privado.

Antes, porém, de me debruçar sobre as características das fundações, convém especificar a concepção de público e privado que está sendo adotada nesse estudo.

1.1 O público e o privado: questão conceitual

A multiplicidade de significados que os termos público e privado podem assumir, como observa Pinheiro (2005), exige precisar com clareza tais categorias, a fim de evitar interpretações errôneas. Sendo assim, o termo público está sendo apropriado neste estudo, tomando por base as reflexões de Bobbio (1987) sobre o tema.

O espaço privado é concebido como aquele que pertence aos indivíduos ou grupos organizados voltados a garantir interesses privados, representado pelo mercado (esfera privada). O espaço público é compreendido como aquele que pertence à coletividade, considerado como bem de todos.

Apesar desse entendimento, é preciso considerar, como observa Bobbio (1987), que o processo de “publicização do privado é apenas uma das faces do processo de transformação das sociedades mais avançadas. Ele é acompanhado e complicado por um processo inverso que se pode chamar de ‘privatização do público’ (p. 26). No processo de “privatização do público” temos a ampliação da esfera privada e a redução da pública. Dessa forma, o Estado atua interferindo o mínimo possível na garantia dos interesses da coletividade, criando espaços, instrumentos e mecanismos legais para que o privado sobreponha-se ao público. Esse fenômeno evidenciado no Brasil principalmente nos anos 80 e intensificado a partir de 1995 foi apresentado no capítulo 1, no item 1.4, que trata da reforma gerencial, na qual o Estado, para racionalizar recursos, diminui seu papel como agente promotor das políticas sociais, transferindo-o para o que Pereira (1997) classificou como “público não estatal” ou “terceiro setor”. Tem-se, assim, uma alteração no papel do Estado para com as políticas sociais, uma vez que estas foram consideradas serviços não exclusivos do Estado e classificadas como terceira propriedade ao lado das tradicionais pública e privada.

Vale observar que o terceiro setor é representado pelas organizações reconhecidas juridicamente como fundação ou associação civil.

1.2 Fundação

As instituições classificadas como fundações não são criações recentes, uma vez que é possível encontrar entidades com suas características, no Brasil, já no século XVIII. Segundo Silva, esses modelos não apresentavam todos os traços que caracterizam uma típica fundação moderna, contudo, ainda assim, é possível afirmar sua existência naquele século. O autor cita como exemplo a Fundação Romão Duarte, a primeira de caráter assistencial criada no Brasil, que permanece até os dias atuais como parte da Santa Casa do Rio de Janeiro (1987, p.42).

Silva (1987) destaca ainda que desde o período colonial a ideia de fundação se faz presente em nosso meio, contudo só adquire “contornos mais claros no final do século XIX e principalmente no início do século XX, com o código civil” e, somente na década de 1960, ganhou o atual destaque.

Com a criação do Código Civil Brasileiro, em 1.º de janeiro de 1916, ocorreu “a consolidação, no ordenamento jurídico positivo, do instituto fundacional como pessoa jurídica de direito privado, dotada de um patrimônio composto por bens livres destinados a uma finalidade social determinada”.

Através do decreto-lei n.º 200, de 27/02/67, artigo 4.º, § 2.º, foi criada a fundação pública, mas o texto da lei não especifica a palavra “pública”. O decreto-lei n.º 2.299, de 21/11/86, artigo 178, ratificou a existência de uma fundação instituída por lei federal, mas também não a designou pelo termo “público”. Somente no decreto-lei n.º 7.596, de 10/04/87, artigo 5.º, item IV, é que surgiu no texto da lei a palavra “pública”, sendo a fundação pública definida como “entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, criada em virtude de autorização legislativa, para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgãos ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção, e funcionamento custeado pelos recursos da União e de outras fontes”.

Nessa década, a legislação brasileira criou a figura da fundação pública “instituída em virtude de lei federal ou de cujos recursos participe a União”. Esse ente surgiu como forma de prestação de serviços sem as amarras das autarquias da administração direta e atendia aos anseios das teses privatistas predominantes no período em questão.

No âmbito educacional, a criação da Universidade de Brasília se encontra na origem das nossas fundações educacionais, uma vez que, embora a Fundação Getúlio Vargas seja mais antiga, “não se caracteriza como uma instituição exclusivamente educacional, pelo menos em termos clássicos” (SILVA, 1987, p.42 - 43).

Em geral, fundação é uma instituição que pode ser criada por particulares ou pessoas jurídicas e também pode ser instituída pelo Poder Público. Quando criada por particulares, é regida pelo direito privado, cujas regras de obrigações e direitos estão definidas no Código Civil, e, quando instituída pelo Poder Público, podem ser regidas pelo direito privado ou

público, dependendo da natureza jurídica atribuída em lei (se de direito público ou se de direito privado). Para tornar mais clara a distinção entre esses dois tipos de organizações, torna-se necessário apresentar separadamente as características de cada uma.

1.3 Fundação de direito privado

Para se criar uma fundação de direito privado é preciso que uma pessoa física ou uma pessoa jurídica particular, denominada por instituidor, disponibilize parte de seu patrimônio particular, desviando-o de um objetivo de interesse privado para destiná-lo a uma finalidade social, sem fins lucrativos. Ao disponibilizar esse patrimônio, o instituidor o faz através de uma escritura pública ou testamento, as duas únicas formas permitidas por lei. Em função de sua natureza social, o patrimônio ganha personalidade³ jurídica privada, sendo classificada por fundação civil (fundação do Código Civil). Ferreira (1988, p. 52) a define como “pessoa jurídica cujo substrato personalizado é um patrimônio afetado a um fim em oposição às pessoas jurídicas corporativas, societárias e associativas, em cuja base fático-social figura a reunião, a conjugação de pessoas, seus membros”. Sendo assim, por não ser formada por pessoas, mas por um patrimônio destinado a determinados fins, não possui um proprietário, um sócio ou titular e, por essa razão, “ostenta como órgão máximo e indispensável em sua estrutura, a assembléia geral, onde atuam os membros da entidade” (ibid.). Além disso, segundo o artigo 62 do Código Civil, é necessário também especificar o fim a que se destina, podendo ou não se declarar a maneira de administrá-la.

³ Ganhar personalidade significa assumir obrigações e adquirir direitos.

Outro aspecto importante relativo à fundação refere-se ao papel do instituidor. No ato de sua constituição, o instituidor deixa de existir, pois a partir desse momento a fundação ganha vida própria. Sendo assim, ele não exerce mais nenhum poder sobre ela, sendo o ato irrevogável, e o patrimônio torna-se distinto do da fundação. Além disso, ela não é mantida ou subvencionada pelo Poder Público, seus bens e direitos não são considerados patrimônio público, sendo regida pelo Código Civil. Seus funcionários são vinculados ao regime da CLT, e a fundação não se submete ao controle da administração pública, sendo fiscalizada pelo Ministério Público⁴ (FERREIRA, 1988; DI PIETRO, 2001).

1.4 Fundação pública de direito privado ou fundação pública de direito público

Segundo Di Pietro (2001, p. 361-366), as fundações podem ser instituídas também pelo Poder Público. Nesse caso, o patrimônio pode ser total ou parcialmente público. Esse patrimônio recebe por lei uma personalidade jurídica, que pode ser de direito público ou de direito privado, para executar atividades públicas. Quando a fundação adquire a personalidade pública, seu regime jurídico é público. Contudo, o Poder Público pode instituir também uma fundação pública de direito privado, o que provoca muita divergência doutrinária. De um lado, há aqueles que defendem a

⁴ A fiscalização é feita por meio da curadoria das fundações da comarca em que está localizada a sede da fundação. O Ministério Público tem por atribuição legal velar por essas organizações, assegurando a efetiva utilização do patrimônio para o cumprimento de sua finalidade (FERREIRA, 1988, p.53).

natureza privada de todas as fundações instituídas pelo Poder Público; de outro, aqueles que entendem ser possível a existência de fundação pública com personalidade jurídica pública ou privada.

Após a Constituição de 1988, há os que entendem que todas as fundações governamentais são pessoas jurídicas de direito público, e outros que entendem que elas podem ser de direito público ou privado. Apesar dessa polêmica, Di Pietro destaca que:

Quando a Administração emprega modelos privatísticos, nunca é integral à sua submissão ao direito privado, às vezes, ela se nivela ao particular, no sentido de que não exerce sobre ele qualquer prerrogativa de Poder Público, mas nunca se despe de determinados privilégios, como o juízo privativo, a prescrição quinquenal, o processo especial de execução, a impenhorabilidade de seus bens; e sempre se submete às restrições concernentes à competência, finalidade, motivo, forma, procedimento e publicidade. Outras vezes, mesmo utilizando o direito privado, a administração conserva algumas de suas prerrogativas, que derogam parcialmente o direito comum, na medida necessária para adequar o meio utilizado ao fim público e cuja consecução se veicula por lei. (DI PIETRO, 2001, p. 64)

As fundações públicas de direito público e de direito privado são instituídas pelo Poder Público, através de lei específica, integrando a administração pública indireta. Segundo Hely Lopes Meirelles (2002), a administração indireta é o conjunto de entes vinculados à administração direta que prestam serviço público ou de interesse público. A administração direta (a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios) cria a administração indireta para distribuir competência de uma para outra pessoa física ou jurídica. A descentralização pode ser efetivada de várias formas, com destaque para a descentralização por serviços. A administração direta cria uma pessoa jurídica de direito público ou privado e a ela atribui a titularidade e a execução de determinado serviço público, surgindo as entidades da administração indireta, que podem ser: autarquia, empresa pública, sociedade de economia mista e fundação pública.

Segundo Di Pietro, o patrimônio inicial das fundações de direito público e de direito privado é formado pela transferência de bens imóveis e móveis públicos que são considerados patrimônio público. Os contratos firmados por essas instituições estão sujeitos à lei de licitações, e seu pessoal é regido pelo regime jurídico único do Poder Público, submetendo-se ao controle da administração pública e dos tribunais de contas. Esse modelo de fundação é supervisionado pelo ministério em cuja área de competência estiver enquadrada sua principal atividade.

As transformações das fundações

No que se refere ao formato das fundações, Silva (1987) observa que

“a moldura vem-se modificando com o surgimento de fundações ao redor de um fim e não, em princípio, de um patrimônio”. O autor acrescenta que, apesar dessa mudança, ainda assim há um aspecto inerente a qualquer fundação que é a “pretensão de que funcione à semelhança das entidades privadas”, ou seja, sua atuação deve ser diferente das repartições públicas.

Outro aspecto relevante citado por Silva (ibid.) diz respeito às razões que têm sido apresentadas para a criação de uma fundação. Dentre elas, administrativamente, tem-se justificado sua criação como um instrumento para impedir, bloquear ou, quando menos, estabilizar num nível, digamos, tolerável, o uso das posições políticas para a obtenção ou concessão de favorecimento ou vantagens.

Não é raro, também, que se apresente como justificacão a necessidade de fugir à burocracia, ou seja, ao emperramento, à lerdeza ou à quase inacão de um grande número de órgãos governamentais (SILVA, 1987, p.44).

Quanto a esse aspecto, Ferreira (1988, p. 65) observa que historicamente no Brasil, particularmente, a administração pública tem se utilizado desse instituto como:

instrumento hábil de descentralização administrativa em diferentes níveis e espécies; de agilização, mediante a personalização organizacional e patrimonial, de procedimentos com vistas à consecução mais adequada de determinados fins de interesse público e social.

Para Silva (1987, p.45) existe também uma justificativa ideológica para criação de uma fundação. Ele acrescenta que essa justificativa está intimamente relacionada com nossa história e que “acompanha a modernização da administração pública”. Segundo o autor, os dois grandes modelos podem ser identificados em dois momentos históricos: um na década de 30, e o outro no final da década de 50. O modelo da década de 30 tinha como propósito atender a:

mudanças e melhoramento da administração mediante o ensino e a divulgação de noções inovadoras a respeito do serviço público e através da introdução de mecanismos como o sistema de mérito, novos procedimentos de licitação, e outros instrumentos de racionalização, geralmente mais centralizadores e supostamente menos corruptíveis. (Ibid.)

O segundo modelo surge no final da década de 50 em substituição ao da década de 30, considerado ultrapassado. Silva (ibid.) descreve esse segundo modelo em comparação com o anterior:

Com o envelhecimento dessa orientação, no final da década de 50, aparece um segundo modelo, subordinando a modernização aos projetos de desenvolvimento e desencadeando uma verda-

deira proliferação de organismos descentralizados. De acordo com esta linha, a transformação requerida na atuação do Estado seria possível, num prazo razoável, por intermédio da criação de entidades distintas dos órgãos administrativos tradicionais.

Silva (ibid.) observa ainda que essas instituições aproximam-se das instituições públicas quanto ao aspecto das finalidades, todavia, no que se refere aos processos e procedimentos, o modelo a ser seguido era o das organizações privadas, “visando a atacar problemas ou dar conta de atividades críticas para o progresso do País, com facilidades de programação, grande liberdade de ação, rapidez e concentração”. Ele acrescenta que esse modelo de organização correspondia “às concepções mais usuais de desenvolvimento da época”, que consistia na

valorização da imagem típica, ou daquilo que, em forma geral, se atribuisse ao setor privado era automaticamente valorizado, em contraste com o que, sob qualquer aspecto, apresentasse as marcas do setor público. Graças ao sucesso inicial do modelo, a partir de certo momento, a instituição de órgãos descentralizados veio a se constituir numa verdadeira moda. E como o que acontecia e acontece no nível da União tendia e tende a ser copiado pelas demais esferas, o modelo se desdobrou no plano estadual e municipal. (SILVA, 1987, p. 86 - 87)

O discurso da eficiência das organizações privadas, contrapondo-se à lentidão, “burocracia” e ineficiência do modelo público, justificou a proliferação das fundações durante décadas e a transferência de recursos públicos para o setor privado. Recentemente, o mesmo discurso embasou a reforma de 1995 e fez surgir um novo modelo de organização social denominado “público não estatal”.

Esse discurso tem sido utilizado por diversos governos para transferir recursos públicos para o setor privado. Através dessa lógica, ao longo dos anos, diversos órgãos públicos utilizavam modelos de organizações como fundações e associações civis para implementar ações sociais, promovendo a interpenetração entre a esfera pública e privada. Como visto anteriormente, nas décadas de 30 e 50, o governo já utilizava o expediente de criar fundações, alegando que tal modelo permitia maior agilidade e eficiência do processo.

Considerações finais

Ao descrever o processo de criação da Fundação Getúlio Vargas, um aspecto talvez possa causar certa estranheza ao leitor desavisado que é a natureza jurídica da instituição, privada e não pública. Para dirimir quaisquer dúvidas que ainda possam persistir, vale mencionar que no título I, artigo 1.º da Escritura da FGV consta que “a Fundação Getúlio Vargas é uma instituição de caráter técnico-educativo, é uma pessoa jurídica de

direito privado, que se regerá pelos presentes Estatutos e terá foro na cidade do Rio de Janeiro” (FGV, 1991, p.01). Apesar de sua natureza jurídica ser essa, a FGV foi criada pelo Poder Público, através do decreto-lei n.º 6.693/44, assinado por Getúlio Vargas, para desempenhar atividades de interesse público, assim como as fundações públicas constituídas posteriormente. O patrimônio para sua constituição foi formado por bens móveis e imóveis, públicos e privados, contudo não representam patrimônio público. Foi constituída através de uma escritura pública (documento próprio das instituições privadas), sendo a assembléia geral seu órgão máximo. Essa instituição é subvencionada pelo Poder Público, entretanto é o Ministério Público (órgão responsável por fiscalizar as fundações de direito privado) que faz a fiscalização, conforme previsto no artigo 31 do estatuto da FGV, todavia presta contas também ao Tribunal de Contas, não se subordina à administração direta e segue as normas estabelecidas no Código Civil (direito privado).

O financiamento público, a criação por decreto-lei, a relação estreita mantida entre a FGV e o Estado ao longo dos anos, o desenvolvimento de projetos de natureza estatal e o espaço aberto às inúmeras personalidades políticas que fizeram parte de seu quadro, como ministros, ex-ministros e senadores, contribuíram para fortalecer a imagem da Fundação Getúlio Vargas como um ente público e não privado.

Todavia, a partir dos elementos apresentados não é possível classificá-la como uma fundação de direito privado, regida pelo Código Civil, e também não é possível concebê-la, exclusivamente, como fundação pública de direito privado, uma vez que apresenta particularidades tanto do público quanto do privado. Sendo assim, a classificação mais adequada é a de ente híbrido, ambivalente, por inexistir no ramo do Direito outro tipo de natureza jurídica que possa enquadrar o modelo jurídico da Fundação Getúlio Vargas.

Referências

- ARAÚJO, Maria Celina de. Origens da Fundação Getúlio Vargas. In: _____. (Org.) *Fundação Getúlio Vargas: concretização de um ideal*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CARDOSO, Fernando Henrique. Aspectos Políticos do Planejamento. In: LAFER (Org.) *Planejamento no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- COSTA, Jorge Augusto da. *Pioneirismo a serviço de desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2.ª ed. São Paulo: UNESP, 2005.
- DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito administrativo*. 13ª.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- FERREIRA, Sérgio de Andréa. Atualidade das Fundações instituídas pelo Poder Público. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, n.169,

- jul./set., 1987.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Escritura da Fundação Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1944.
- _____. *Depoimentos sobre a Fundação Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.
- _____. *Relatório Geral e Prestação de Contas: exercício de 1990*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991. v. II.
- MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. Atualizado por Eurico de Andrade Azevedo, Délcio Balesteno Aleixo e José Emanuel Burle Filho. São Paulo: Malheiros, 2002.
- NUNES, Edson. *A gramática política no Brasil: clientelismo e insulamento burocrático*. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. *Lua Nova- Revista de Cultura e Política*, Rio de Janeiro, n.36, 1995.
- PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda?. In: FAVERO (Org.). *Educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988*. 3ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SILVA, Jorge Ferreira. Fundações educacionais: natureza e problemática. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, v.11, n.4, out./dez., 1987.

O ensino da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de professores

Rachel Colacique Gomes

Professora auxiliar - UNIRIO e Instituto Nacional
de Educação de Surdos (INES)

Adriana Ramos S. Góes

Professora de Língua Brasileira de Sinais (Libras)- UFRJ

Resumo

Nas últimas décadas, temos presenciado um movimento mundial que objetiva promover a inclusão social das pessoas com deficiência. Nesse contexto, as propostas educativas bilíngues (língua de sinais/língua nacional escrita) ganham força e passam a integrar as lutas das comunidades surdas em diversos países. No Brasil, a lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) “como meio legal de comunicação e expressão” e afirma o apoio do poder público em seu uso e difusão. O decreto nº 5.626/05 regulamenta a lei anteriormente citada e, entre outras providências, prevê a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia. A legislação assegura ainda, ao surdo, o direito de receber instrução em sua primeira língua e prevê ações que devem ser realizadas pelas instituições de ensino para concretizar esses direitos (BRASIL, 2005). Ciente da conquista potencial que o decreto nº 5.626/05 representa para o avanço da inclusão efetiva das pessoas surdas e procurando fomentar as discussões sobre a Libras e o ensino bilíngue para surdos (QUADROS, 1997), este trabalho procura apresentar a proposta curricular da disciplina, bem como as estratégias didático-metodológicas e algumas das situações vivenciadas no ensino da Libras para estudantes dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Palavras-chave:

Libras; inclusão; educação de surdos; formação de professores.

Abstract

In recent decades, we have seen a worldwide movement that aims to promote social inclusion of disable people. According to these principles, bilingual education (sign language / written national language) gain strength and become part of the efforts of deaf communities in several countries. In Brazil, act nº 10.436/02 says that the Brazilian Sign Language (Libras) is “a legal mean of communication and expression” and reiterates government support in its use and dissemination. Decree nº 5.626/05 regulates the above-mentioned act and, among other things, provides the inclusion of Libras as a mandatory curricular subject in teaching courses for high school teachers and colleges professors, and Speech-Language Pathology classes as well. The legislation also ensures to the deaf person the right to receive instruction in their first language, and provides actions that must be carried out by educational institutions to make these rights a reality (BRASIL, 2005). Aware of the potential achievement that decree nº 5.626/05 is to the improvement of the effective inclusion of deaf people and seeking to induce discussions on Libras and bilingual education (QUADROS, 1997), this work aims to

show the subject's curriculum, the didactic and methodological strategies and some of the situations experienced in the teaching of Libras to students of the Federal University of Rio de Janeiro State (UNIRIO) and the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ).

Keywords:

Libras; inclusion; deaf education; teacher Education.

Introdução

ao longo dos tempos, muitos foram os tratamentos dispensados às pessoas com algum tipo de deficiência. Nas cidades gregas, o genocídio de crianças com deficiência era fomentado por lei. Em Esparta, crianças “defeituosas” eram lançadas em um precipício, pois eram consideradas aberrações da natureza e inúteis à sociedade guerreira (GUGEL, 2007). No início da Era Cristã, essas crianças eram jogadas nos esgotos de Roma ou utilizadas como pedintes de esmolas. Na Europa medieval, as pessoas com deficiência começaram a ser temidas como monstros – representantes da contrariedade divina – e muitas foram sacrificadas e queimadas em fogueiras. No final da Idade Média, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como dignas de atenção caritativa, e a deficiência passou a ser considerada um castigo pelos pecados.

Apenas na Idade Moderna, com o predomínio das filosofias humanistas e a valorização do ser humano, começam ocorrer as primeiras ações voltadas para as pessoas com deficiência, embora ainda sob o enfoque estritamente patológico. Nesse contexto surgem os primeiros médicos-pedagogos como Pestalozzi, Fröbel, Montessori, dentre outros.

A Educação Especial tem, portanto, sua origem vinculada aos estudos médicos e terapêuticos especializados, numa sociedade em que a educação formal era privilégio de poucos. Desde então, o ensino voltado para as pessoas com deficiência foi sendo lentamente ampliado, a reboque das oportunidades oferecidas à população em geral (FONTES, 2007, p. 26).

Após esse período, as práticas educativas pensadas para as pessoas com deficiência foram sempre oferecidas em espaços separados das demais pessoas, fundamentadas na perspectiva da Educação Especial.

Muitas décadas depois, com os movimentos em defesa dos Direitos Humanos, ganham força as lutas e ações na busca pela garantia do respeito à dignidade, liberdade e igualdade de direitos para todas as pessoas. As questões relativas aos direitos das pessoas com deficiências passam também a integrar as lutas e discussões desses movimentos.

Hoje, contemplando um novo cenário educacional, este texto procura apresentar a proposta curricular da disciplina Libras no contexto dos cursos de licenciaturas das Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bem como algumas das estratégias didático-metodológicas da disciplina.

A luta pelo direito à diferença

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959) prevê, entre outras coisas, o direito a tratamento, cuidados especiais e educação para as crianças “física ou mentalmente deficientes”.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) assegura que as pessoas com deficiência – independentemente da origem, natureza e gravidade de suas deficiências – “têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade”.

Em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança – assinada por mais de 190 países – traz princípios fundamentais a serem garantidos pelos governos, reafirmando o direito das crianças à educação e estabelecendo que “a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade” (art. 23º).

Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien, é outro marco importante na luta pela educação para as crianças com deficiência. Nesse documento são reafirmados a importância e o compromisso com a educação – acesso, qualidade, igualdade de condições, dentre outros – e a necessidade de se “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

Em consonância com esses princípios, em 1990, o Brasil promulga o Estatuto da Criança e do Adolescente. Mas é em 1994, com a Declaração de Salamanca, que é consolidada a tendência mundial em defesa da Educação Inclusiva. O documento conclama os governos a adotarem o princípio de educação inclusiva como lei, matriculando todas as crianças em escolas regulares e afirma que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (1994, p.1)

Nas últimas décadas, temos presenciado um movimento mundial que objetiva promover a inclusão social das pessoas com deficiência. Embora cercada por muitos conflitos e incertezas, e mesmo longe de estar efetivada nas práticas escolares cotidianas, muito se tem caminhado em ações a fim de viabilizar uma efetiva inclusão dessas pessoas.

Nesse contexto, a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores representa um potencial avanço para a inclusão social das pessoas surdas.

Para compreendermos como o ensino da Libras nos cursos de formação de professores integram as lutas pela inclusão social é fundamental conhecermos algumas das principais conquistas e demandas no que diz respeito às políticas públicas, às questões linguísticas e educativas dos sujeitos surdos.

A caminho de uma nova perspectiva educacional para os surdos

A linguagem, capacidade tipicamente humana, permite ao homem expressar sentimentos, adquirir e transmitir conhecimentos e relacionar-se com as pessoas a sua volta. É também o grande pilar da capacidade cognitiva humana uma vez que, após adquiri-la, todos os processos mentais passam a ser construídos, organizados e regulados pela fala (VYGOTSKY, 1998). A inter-relação linguagem/pensamento se dá por meio dos conceitos. Segundo Nunes (2006):

[a linguagem] descreve o mundo a partir das representações, que são cópias mentais da realidade armazenadas na cognição [...] as representações serão traduzidas como conceitos, e o conjunto de conceitos irá construir o pensamento – a cognição.

Entretanto, devemos ressaltar que a faculdade da linguagem não tem, na oralização, sua única via de acesso/manifestação. A demarcação da diferenciação conceitual¹ entre língua (*langue*) e fala (*parole*) é fundamental para a superação de uma visão incapacitadora da surdez.

Ao deixar de se conceber a fala verbal como ponto central da cognição humana, torna-se possível incorporar a língua de sinais como a *langue* que permitirá ao surdo desenvolver plenamente seu complexo sistema cognitivo, uma vez que se tem como certo o caráter indissociável entre linguagem e pensamento.

No final da década de 80, diante da limitada eficácia das abordagens utilizadas na educação das pessoas surdas – Oralismo e Comunicação Total² –, dos estudos realizados sobre o valor linguístico das línguas de sinais, do movimento multicultural em defesa das minorias, além de estudos nas diferentes áreas do saber – Sociolinguística, Psicologia Cognitiva, entre outros – as propostas educativas bilíngues para as pessoas surdas (língua de sinais/língua nacional) ganham força e passam a integrar as lutas das comunidades surdas em diversos países.

A proposta de ensino bilíngue consiste em garantir à criança surda o pleno domínio da língua de sinais e da língua nacional, na modalidade escrita (COUTINHO, 2003), sendo facultado o aprendizado da fala.

A educação bilíngue reconhece o surdo como sujeito completo, com diferenças e potencialidades. Acredita que a língua de sinais seja a mais adequada ao desenvolvimento da criança surda, uma vez que possibilita o

¹ Não temos por objetivo aprofundar a análise da dicotomia saussuriana-*langue X parole* (língua x fala). Para uma análise mais detalhada na perspectiva do estruturalismo saussuriano ver NUNES, 2006, p.44 e SOUSA, 2006, p.2.

² Para compreender melhor essas duas abordagens educacionais recomendamos os estudos de SÁ, Nidia R. L. *Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EDUFF, 1999, p.69 - 134.

desenvolvimento e a construção de conceitos, além de proporcionar uma visão de identidade de grupo, já que é utilizada por grande parte da comunidade surda. Nessa proposta, os conteúdos curriculares são ensinados normalmente, em língua de sinais, proporcionando o acesso ao conhecimento na primeira língua dessas pessoas.

Em uma breve pesquisa documental³ (COLACIQUE, 2009), envolvendo documentos oficiais de países da América Latina, evidencia-se a predominância do bilinguismo como proposta educacional para as pessoas surdas e o reconhecimento das línguas de sinais nesses países.

No Brasil, a Lei n.º 10.436 de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais⁴ (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e afirma o apoio do poder público em seu uso e difusão. A legislação assegura ainda, ao surdo, o direito de receber instrução em sua primeira língua, e prevê ações que devem ser realizadas pelas instituições de ensino para concretizar esses direitos (BRASIL, 2005).

A importância dessas conquistas ultrapassa as questões legislativas ou escolares, pois o não desenvolvimento da linguagem, ou seu desenvolvimento tardio, pode acarretar danos irreparáveis à organização psicossocial de um indivíduo (QUADROS, 1997).

Nesse sentido, a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores é um importante passo dado rumo à efetiva inclusão das pessoas surdas.

O ensino de Libras nos cursos de formação de professores

Como dito anteriormente, a Lei n.º 10.436 de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. O decreto n.º 5.626/05 regulamenta a lei anteriormente citada e, entre outras providências, prevê a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia (art. 3º). Nos demais cursos ela deverá ser oferecida como disciplina optativa.

O decreto estabelece ainda, como prazo e percentual mínimo, que até 2008 a disciplina seja oferecida em vinte por cento dos cursos de cada instituição; até 2010, em sessenta por cento dos cursos de cada instituição; até 2012, em oitenta por cento dos cursos da instituição e até 2015 em cem por cento dos cursos de formação de professores, em nível médio ou superior, oferecidos por instituições públicas ou privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (art. 9º).

Certamente, apenas a oferta da Libras nos cursos de graduação não soluciona a problemática da inserção social das pessoas surdas, mas representa um avanço ao possibilitar espaços de discussão e reflexão acerca da importância do desenvolvimento linguístico para os processos cognitivos, desmitificando preconceitos quanto à inferioridade ou insuficiência da Libras, além de possibilitar a ampliação quantitativa dos profissionais usuários dessa língua que atuarão na formação da criança surda, enrique-

³ A referida pesquisa foi realizada em outubro de 2009 e apresentada como um minicurso no IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana (CIHELA) realizado no Rio de Janeiro. A pesquisa envolveu documentos oficiais disponibilizados nos sites dos países mencionados.

⁴ Entende-se como Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

cendo o *input* linguístico recebido por elas, favorecendo um desenvolvimento linguístico e cognitivo adequado.

O ensino de Libras nos cursos de Licenciaturas da UNIRIO e da UFRJ

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) realizaram, no ano de 2010, concurso público de provas e títulos para o cargo efetivo de Professor Auxiliar de Libras, em regime de trabalho de 40 horas, sendo que na UFRJ em caráter de dedicação exclusiva - em ambas os cargos são vinculados ao Departamento de Didática, nas Faculdades de Educação correspondentes.

Atualmente a equipe da UNIRIO é formada por três professores ouvintes, enquanto que a da UFRJ por três professoras, sendo duas surdas e uma ouvinte. Além da formação mínima exigida, todos os seis professores possuem o certificado de proficiência para o ensino da Libras (PROLIBRAS/ MEC).

Em ambas instituições não são solicitados pré-requisitos para os estudantes cursarem a matéria. A disciplina é ofertada semestralmente, com carga horária de 60 horas, sendo que cinquenta por cento das aulas são práticas.

Na UNIRIO, são objetivos da disciplina: promover discussões sobre a língua brasileira de sinais e seus aspectos que refletem no espaço escolar; apresentar e discutir implicações legais ao trabalho educacional e linguístico; apresentar fatos históricos relevantes ao desenvolvimento das comunidades surdas e ao uso da língua de sinais; desenvolver aspectos gramaticais, envolvendo práticas sociais de uso da Libras; fomentar a discussão sobre práticas bilíngues na educação de surdos.

Dentre o conteúdo programático da disciplina abordamos: Legislação e a língua brasileira de sinais; História das línguas de sinais; Comunidades surdas brasileiras e as línguas de sinais; Mitos sobre as línguas de sinais; Considerações linguísticas sobre a língua de sinais brasileira; Fonologia da Libras; Morfologia da Libras: processo de formação de sinais; Sintaxe espacial; Surdez: discussões e atualidades da comunidade surda; Construção de sentenças simples em língua de sinais brasileira; entre outros.

Como referencial teórico e bibliografia que fundamentam o curso destacamos: *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira*, volumes I e II (CAPOVILLA & RAFAEL, 2000); *Libras em Contexto* (FELIPE, 2007); *Legislação e a língua brasileira de sinais* (FERREIRA, 2003); *LIBRAS, que língua é essa?* (GESSER, 2009); *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos* (QUADROS & KARNOPP, 2004); *Educação de surdos: a aquisição da linguagem* (QUADROS, 2007); *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos* (ROCHA, 2007); *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (SKLIAR, 1998); *Aspectos lingüísticos da Libras* (STROBEL, 1998); *Além da legislação nacional* (BRASIL, 2002, 2005) e filmes sobre a temática.

Não distante, na UFRJ, são objetivos da disciplina: conhecer a estrutura linguística da Libras; compreender o conceito de surdez, sob duas perspectivas históricas: clínica e socioantropológica; compreender as principais teorias a respeito da educação de surdos; conhecer os principais documentos que baseiam as políticas atuais para a educação de surdos; identificar possibilidades de inclusão escolar; compreender qual o papel do intérprete na educação dos surdos, pensando como estes devem fazer parte da equipe; e refletir sobre o uso de metodologias diferenciadas para esse alunado.

Dentre os temas abordados no conteúdo programático, destacamos: Os sujeitos surdos (discussão dos aspectos históricos e sociais, bem como compreensão dos aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda); Correntes pedagógicas na educação dos surdos; O bilinguismo nas escolas; Políticas de educação para surdos; Estratégias de ensino para surdos; Aspectos gramaticais da Libras; Compreensão de sentenças, aquisição de vocabulário e desenvolvimento de discursos básicos em Libras.

Do referencial teórico utilizado elencamos apenas alguns dentre aqueles que ainda não foram citados neste documento: *Dicionário da língua brasileira de sinais* (INES, 2004); *Integração social e educação de surdos* (BRITO, 1993); *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999); *Linguagem e surdez* (FERNANDES, 2003); *O papel do outro na escrita do sujeito surdo* (GUARINELLO, 2007); *Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros* (QUADROS, 2006); *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos* (QUADROS e KARNOPP, 2004); *Educação de surdos: a caminho do bilinguismo* (SÁ, 1999); *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos* (SACKS, 1998); *Que palavra que te falta? Linguagem, educação e surdez* (SOUZA, 1998).

Quanto à metodologia de trabalho, tanto na UNIRIO quanto na UFRJ, são propostas dinâmicas, exposições, leituras, debates e reflexões sobre aspectos políticos, históricos e teóricos a respeito da Libras e da educação de surdos. São proporcionadas também atividades de vivência e comunicação prática, focando as características linguísticas da Libras.

A avaliação da disciplina é feita com base em aspectos teóricos (trabalho e/ou prova escrita) e práticos (apresentação de atividades e situações comunicacionais), além dos critérios de participação e assiduidade.

Para finalizar, ressaltamos que a disciplina, nas duas universidades, não se propõe – pois certamente não galgaria êxito em tão pouco tempo – a formar profissionais fluentes em Libras, mas procura atender ao disposto no art. 14 do decreto n.º 5.626, que propõe o perfil profissional de “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos”.

Considerações finais

Compreender a linguagem como alicerce da cognição humana redimensiona o olhar voltado para a etapa inicial da aquisição da linguagem. A fase crítica para o desenvolvimento da linguagem se dá durante a pri-

meira infância (PUYUELO, 2007) e representa a fase de máxima importância no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Embora o aprendizado de uma língua não ocorra exclusivamente na escola, esta oferece um ambiente rico em interações, potencializando a aquisição linguística. A inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores representa um possível avanço para a inclusão efetiva das pessoas surdas, devido à possibilidade de enriquecer o *input* linguístico recebido por elas ao ampliar o número de profissionais usuários da Libras que atuarão na formação da criança, favorecendo um desenvolvimento linguístico e cognitivo adequado.

Acreditamos que o bilinguismo seja o caminho mais eficiente na educação da criança surda e defendemos sua prática, uma vez que: o aprendizado da língua de sinais pode ocorrer independentemente de um profissional específico para seu ensino, o contato com outros falantes da língua de sinais é o ambiente adequado para a criança surda adquirir esta língua; como não depende de acompanhamento constante por parte de um profissional, seu aprendizado não dependerá das condições socioeconômicas, uma vez que pode ser aprendida/ensinada de modo mais espontâneo; permite que a criança pequena desenvolva-se linguisticamente, em tempo similar à criança não surda, passando, na verdade, por todas as fases de aquisição linguística; permite que a criança elabore conceitos, servindo aos processos cognitivos e assegurando instrumental linguístico para referência simbólica.

Nesse contexto, compreendemos como fundamental a inclusão da Libras nas Licenciaturas, não apenas por ser uma política que deve ser formalmente cumprida, mas por compreender a importância que tem - para o processo educacional - o fato de os professores conhecerem as singularidades linguísticas das pessoas surdas e também a possibilidade de ampliação do número de usuários que utilizem a língua de sinais. É fundamental também que continuemos a investigar caminhos de aproximação entre as políticas de inclusão e as práticas de educação formal, na perspectiva da formação de professores, procurando assegurar ao surdo, incluído na escola comum, melhores condições de aprendizagem, desenvolvimento e acesso a sua língua.

É preciso compreender também que defender uma educação bilíngue e intercultural para as comunidades surdas não se limita ao direito ao uso da língua de sinais - como se toda a complexidade que envolve o processo educacional se reduzisse à língua de instrução - mas deve estar em consonância com todas as demais discussões que permeiam a Educação.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

- BRITO, Lucinda Ferreira. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Ed. Babel, 1993.
- CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. volumes I e II. São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2000.
- CHILE. Proyectos de Ley sobre Discapacidad. Disponível em: http://www.bcn.cl/carpeta_temas/temas_portada.2005-10-24.2908836766/area_2.2005-10-25.8897073423. Acesso em: 25 fev. 2011.
- COLACIQUE, R. C. História e política do surdo na América Latina. In: *Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha. A mediação de esquemas na resolução de problemas de matemática por estudantes surdos: um estudo de caso. 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada, UFRJ/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2003.
- FELIPE, Tânia A. *Libras em contexto*. 7ª ed. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). A educação que nós surdos queremos. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, Porto Alegre/RS, UFRGS, de 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.feneis.org.br>. Acesso em: 26 maio 11.
- FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.39 -57.
- FERREIRA, Lucinda. *Legislação e a língua brasileira de sinais*. São Paulo: Ferreira & Bergoncci consultoria e publicações, 2003. p.26-29.
- GESSER, Audrei. *LIBRAS, que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.
- GLAT, R. Inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva/surdez. AULA 11. Disciplina Eletiva Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar. Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Faculdade de Educação - Consórcio CEDERJ - Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2011. 14 p.
- GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.
- GUGEL, Maria aparecida Gugel. *Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES) - MEC. Dicionário da língua brasileira de sinais. Disponível em: <http://www.ines.gov.br>. Acesso em: set. 2011.
- NUNES, José Muro Gonçalves. *Linguagem e cognição*. Rio de Janeiro: Ltc, 2006.
- ONU. Convenção sobre os Direitos das Crianças. 20 de Novembro de 1959. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php. Acesso em: 10 abr. 2011.
- _____. Declaração de Salamanca. 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

- _____. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. 09 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- _____. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. 09 de março de 1990. Disponível em: <http://app.crearj.org.br/portalcraev2midia/documentos/declaracaojomtien_tailandia.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- _____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern_universal.htm>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- PUYUELO, Miguel; RONDAL, Jean-Adolphe. *Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 512 p.
- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L.P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- QUADROS, Ronice Müller. Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros. *Revista Espaço: informativo técnico científico do INES*, Rio de Janeiro, INES, nº 25 - 26, p.19-25, 2006.
- _____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- QUADROS, R. M. & KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROCHA, Solange. O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos, Rio de Janeiro, INES, v.1, dez. 2007. 140p.
- SÁ, N. R. L. *Educação de surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói/RJ: Ed. UFF, 1999.
- SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOUZA, R.M. *Que palavra que te falta? Linguagem, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. STROBEL, K.L. *Aspectos linguísticos da Libras*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1998.
- UNESCO. Declaración de los derechos del sordo. Disponível em: http://www.cas.org.ar/Derecho/derecho_sordo.htm. Acesso em: 25 fev. 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Vivemos com medo das violências... nas sociedades... nas escolas

We live and live with the fear... in society... in schools

Sônia Lucas

Mestre em Educação - UFRJ, bacharel em Filosofia - IFCS/UFRJ e
professora de Artes e Filosofia - SEEDUC/RJ

Resumo

O presente trabalho sugere a percepção de fenômenos sociais que fazem parte do contexto escolar na atualidade, como a questão das violências nas escolas que acontecem em meio aos cotidianos escolares e que ressignificam as práticas docentes, além das relações socioculturais que se elaboram e se articulam constantemente no espaço/tempo da escola. O medo é apontado no clima escolar que se institui em tempos de insegurança social. A perspectiva cultural é utilizada como ferramenta teórico para as breves análises apontadas neste artigo ao problematizar a cultura da violência que entrecruza a tessitura das redes de saberes/fazeres cotidianos, recortada como objeto deste estudo ao apontar para um caminho investigativo repleto de questionamentos. Complexas percepções sobre as práticas docentes ressignificadas na contingência dos acontecimentos violentos que se efetivam entre muros escolares, acarretam fragmentações e distorções do papel socializador da educação e trazem um sentimento que acaba por fazer parte do fazer escolar na atualidade, o medo.

Palavras-chave:

Medo; violências nas escolas; prática docente.

Abstract

This work suggests the perception of social phenomena that are part of the school environment today, as the issue of school violence that happen in the midst of everyday resignify school and teaching practices, and socio-cultural relations that develop and articulate constantly space/time of the school. The fear is aimed at establishing school climate that in times of insecurity. The cultural perspective is used as theoretical tools for the analysis outlined in this brief article to discuss the culture of violence that intertwines the fabric of the networks of knowing/doing daily, cut out as the object of this study point to a path full of investigative questions. Complex perceptions of teaching practices in contingency resignified of violent events that become effective between school walls, lead to fragmentation and distortions of the socializing role of education and bring a feeling that ends up on part of school today fear.

Keywords:

Fear; violence in schools; teaching practice.

*E fomos educados para o medo.
Cheiramos flores de medo.
Vestimos panos de medo.
De medo, vermelhos rios
vadeamos.
[...]
Faremos casas de medo,
duros tijolos de medo,
medrosos caules, repuxos,
mas só de medo e calma.
[...]
Nossos filhos tão felizes
Fiéis herdeiros do medo,
Eles povoam a cidade.
Depois do mundo as estrelas
dançando o baile do medo*

Carlos Drummond de Andrade

Esse artigo traz uma reflexão sobre a prática docente diante da problemática contemporânea das violências nas escolas¹ e sobre a construção de uma instância do medo em meio aos cotidianos escolares, onde boa parte dos(as) professores(as) enfrenta momentos de angústia por conta de situações inesperadas de violências dentro e fora das escolas. São acontecimentos nem sempre registrados pelas instituições escolares, tanto da rede pública, quanto da privada, mas que atingem a todos os segmentos da educação escolar, aparecem em rodas de conversas e em discursos variados e indicam uma multiplicidade de histórias reais, nunca antes pensadas, em tempos tão difíceis de educar. O que faz transparecer uma espécie de fenômeno generalizado em todos os países e que nos apresenta um retrato do processo civilizatório em crise na contemporaneidade.

São histórias de cotidianos escolares marcados por violências múltiplas, desde agressões verbais e físicas, bullying de diversos tipos, bombas caseiras e, até mesmo, porte de armas e casos de mortes. Podemos ouvir histórias de vidas, contadas por aqueles(as) que passam por experiências, muitas vezes, traumáticas, em forma de desabafo, pelas vozes abafadas

¹ Conceito definido por Cabral e Lucas (2010), em *Violências nas escolas: desafio para a prática docente?*, no intuito de eleger um termo que abarque e defina a pluralidade de ações violentas que afetam as rotinas das escolas e fragmentam os cotidianos escolares na atualidade.

pelo medo e pela vergonha. Essas vozes ecoam tímidas em conversas informais dentro das escolas, e suas histórias, ao invés de serem tratadas como casos registrados em documentos oficiais, pelo contrário, são silenciadas pelo descaso das próprias instituições escolares, que parecem querer escamotear os acontecimentos violentos multiplicados nos cotidianos escolares. Todos pretendem apagar o cenário de violências, medos e insegurança generalizada desenhado pelas mãos da imprevisibilidade, o qual afronta o modelo idealizado social e culturalmente pela própria sociedade de uma escola ideal, de uma instituição segura acima de tudo.

Em contextos conturbados pela violência urbana, a escola deixa, então, de ser o lugar tranquilo, previsível e de controle, para se transformar em um espelho da desigualdade social, que alicerça os territórios de risco social. Cabral e Ribeiro (2006) alegam que a escola se torna estratégia de risco ao entrar em contato com comunidades onde a violência já se infiltrou na vivência de seus cidadãos. Situações de risco, que geram um clima de insegurança social e que, conseqüentemente, geram medo - uma espécie de círculo vicioso, em que os atores escolares estão sujeitos a todos e quaisquer atos de violências em seus cotidianos. A partir dessa lógica, o medo se instaura e afeta o imaginário escolar ao fragmentar seu espaço/tempo em incertezas e inseguranças.

Estar na escola da atualidade, no seu dia a dia, significa a necessidade de se ter um espírito de luta aguçado em meio ao medo instaurado. A entrada e a saída da escola podem se tornar práticas de riscos. As pessoas parecem ter medo de chegar, de estar e de sair dela, como em uma espécie de campo minado pelas possibilidades de acontecimentos violentos que podem acontecer a qualquer momento. Sendo assim, os atores escolares parecem estar em constante estado de alerta.

Nesses termos, parece que falamos de estados de guerra em nossa sociedade e em nossas escolas, pois ambas parecem estar dominadas pelo medo e pela violência urbana, e nós, atores desses cenários, nos encontramos petrificados(as), sem ação, desprotegidos(as) à própria sorte, em estado de alerta, como nos momentos de guerra, com medo de morrer. É claro que sabemos que vamos morrer um dia, porém é inaceitável pensar que esse destino certo pode acontecer a qualquer momento de forma abrupta, sem sentido, sem razão, em um lugar inesperado, dentro de uma escola. E assim, como vítimas de uma espécie de teatro do absurdo², nos tornamos cada vez mais amedrontados de tudo e de todos.

Em sociedade presenciamos um grande espetáculo de violências gratuitas e cínicas, de terrores espalhados por todos os palcos das cidades, ao ar livre, em plenas praças, onde nós, atores de uma espécie de holocausto humano, vivenciamos e ainda nos vemos como espectadores dessas imagens surreais que fazem parte de nossas vidas. São imagens televisionadas, filmadas, documentadas, retratadas, musicadas, cantadas em versos e prosas, pintadas, esculpidas pelas mãos dos artistas, elaboradas em estéticas de perplexidades pelos “medos líquidos” (BAUMAN, 2005), que nos aprisionam e nos enquadram nas lentes dos olhares vazios de sentidos e cheios de pavor.

² O teatro do absurdo apareceu em meados do século XX na perspectiva surrealista, que explorou, a partir de uma nova linguagem teatral, os dramas existenciais da modernidade em crise. Os teóricos do absurdo Eugene Ionesco e Samuel Beckett foram críticos vanguardistas da crise moral e da condição humana dessa era.

O medo é mais assustador quando difuso, disperso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivos claros; quando nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda a parte, mas em lugar algum se pode vê-la. “Medo” é o nome que damos a nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além de nosso alcance. (BAUMAN, 2005, p.8)

Hoje em dia, a maioria das pessoas vive com medo das violências - com medo de sair nas ruas, de pegar um ônibus, de enfrentar o trânsito caótico das cidades, de passar pelas balas perdidas que atravessam janelas e invadem lares. São os medos dos assaltos, roubos e estupros que caracterizam uma espécie de *modus vivendi* do medo.

Queremos sair de casa para viver em liberdade, porém, além das ruas, nos ambientes de trabalho e até mesmo dentro das escolas, não nos sentimos seguros, pelo contrário, nos vemos aprisionados pelo nosso próprio medo, que nos acompanha por toda parte. Em meio ao clima de horror instaurado em nossa cidade, as pessoas morrem, adoecem, se afastam umas das outras e se aviltam, avultadas pelas violências impostas por uma nova condição humana - a do medo da violência do próprio ser humano. No entanto, a escola e a sociedade parecem estar na contramão da razão quando naturalizam e, por vezes, banalizam os casos de violências e o próprio medo. É certo que ambas precisam enfrentar tais fenômenos, porém sabemos que ninguém está preparado para enfrentar tanta violência - é um processo doloroso poder lidar com tamanho aparato.

Nesse sentido, pensar no medo é pensar nas violências que o produzem e no problema central - ninguém sabe lidar com as violências. E ainda existe o medo de denunciar atos de vandalismos, que acontecem dentro e fora das escolas, muitas vezes por conta de gangues e de grupos de extermínio que dominam áreas de risco social. Porém, vale ressaltar a dificuldade de controlar tantas violências por parte das escolas, pois são acontecimentos contingentes que envolvem muitas pessoas e, ainda, criam situações constrangedoras para todos os envolvidos.

Nesse cenário observamos o homem com medo do próprio homem, com medo de sua violência, produzida na/pela indiferença ignorante e doentia que aos poucos se transforma em ódio e que, pela raiva, acaba por eleger esse “outro” como um inimigo a ser derrotado, aniquilado. Daí as lutas, guerrilhas, combates entre os homens, em que ataque e defesa se confundem em atos de violência e se perpetuam na história.

O século XX pensou triunfar sobre a ignorância, a guerra e a violência graças aos progressos da ciência e à generalização da democracia. Contudo, engendrou guerras mundiais, extermínios e genocídios a um grau jamais igualado na história, para não dizer

nada da humilhação generalizada da figura humana de que são testemunhos a literatura e a filosofia. (MATTÊI, 2002, p.10)

Percebemos uma lógica perversa do homem tentando destruir a todo instante o próprio semelhante, sem falar da destruição da própria natureza. O ser humano tem o poder de destruição que lhe parece inato, embasado em sua própria essência agressiva, refletida pelas barbáries, pelas doenças, pela fome dos miseráveis protagonistas das desigualdades sociais mantidas pelo *status quo* do cinismo, dos discursos do poder, retorcidos para mascarar a ideologia da violência.

Hannah Arendt (2001), em *Sobre a violência*, resume em poucas palavras sua visão sobre os efeitos da violência diante do processo de desenvolvimento da humanidade, ao dizer “a prática da violência, como toda a ação, muda o mundo, mas a mudança mais provável é para um mundo mais violento” (p.101). Assim, nos tornamos prisioneiros de um mundo violento que nos envolve e não nos mostra saídas, que nos arrasta pelas correntes turbulentas das incivildades, das intolerâncias religiosas, dos interesses econômicos que sempre devoram os homens de bem. Esse mundo nos apresenta cruéis estados de desigualdades em que as grandes massas sobrevivem em estados deploráveis, desumanos, em estados de misérias e humilhações. “A violência surge como efeito de sociedades que convivem cruelmente com desigualdades, com cenas cotidianas de humilhação social e com formas perversas de governabilidade” (SOUZA, 2005, p. 22).

O homem nomeia seu semelhante de “outro”, ou seja, aquele a quem não reconhece como ele mesmo, e espelha sua indiferença no olhar que cria a diferença, no olhar do desmerecimento e do não reconhecimento, que apaga esse “outro” e o torna invisível. Basta ver a atitude da maioria das pessoas nos grandes centros urbanos ao andar pelas ruas, passando por cima de corpos infantis estendidos nos chãos, de mendigos produzidos pela lógica da desumanização e da exclusão, daqueles que não são nada porque não possuem nada. Estrutura cruel de um capitalismo que veio transformando por meio de crises as sociedades modernas, deflagrando estados de barbárie social.

Como bem pronunciaram Marx e Engels (1982), quando criticavam os excessos da nova condição humana, quando pensaram o homem surgido em meio ao excesso de produção, sobre uma estranha forma de estar, ver e fazer a vida em sociedade.

Nas crises declara-se uma epidemia social que teria parecido um contrassenso a todas as épocas anteriores – a epidemia da superprodução. A sociedade vê-se de repente retransportada a um estado de momentânea barbárie [...] Por quê? Porque a sociedade possui civilização em excesso; meios de subsistência em excesso; indústria em excesso; comércio em excesso. (MARX & ENGELS, 1982, p.12)

Estamos em permanente crise no que diz respeito à vida social desprendida de valores morais e da ética como fundamento humano de convivência e que valoriza os valores econômicos em detrimento dos sentimentos humanizadores. A evolução tecnológica, que ampliou o acesso a uma inabordável rede virtual, aprisiona as novas gerações pelas imagens violentas de *games* com personagens violentos que eliminam seus “inimigos”, matam, torturam e acabam por criar um imaginário ainda mais violento, dentro dos próprios lares. Além disso, as cenas de conflitos armados nas ruas revelam a realidade das áreas metropolitanas, onde as violências se reproduzem e são exploradas pelas mídias. Esse é o desenho real dessa crise. “As situações de violência real devem-se acrescentar os efeitos da violência simbólica decorrentes do processo de globalização excludente.” (CANEN & MOREIRA, 2001, p.25).

Nossa sociedade e, conseqüentemente, nossa escola correm o risco de se transformar em grandes espetáculos de violências gratuitas, vistas em palcos espalhados pelas cidades e nós, ao mesmo tempo, atores e atrizes, espectadores(as) aprisionados(as) pela realidade dessas imagens. Imagens do medo social, enquadradas pelas lentes de olhares amedrontados que questionam o porquê de tanta violência, ignorância, insanidade, maldades contra crianças, descaso com a educação de nossos jovens, abandono com nossos idosos e maus-tratos com nossos doentes.

A juventude está superexposta a essa violência generalizada, além de já estar acostumada com a banalização da mesma. Do nosso lado, na escola, tentamos frear tendências antissociais e desenvolver práticas educativas que destruam tanta efervescência doentia em torno das telas dos computadores e da própria TV; porém, colar esparadrapos em cima dessas telas não basta para afastar essa geração da ilusão virtual de violências que mais parecem brincadeiras.

Sob esse enfoque, cabe ressaltar a urgência de enfrentar o desafio da busca de novas ferramentas pedagógicas, a partir de uma práxis com caráter inovador e perspicaz, no que tange a ressignificar tendências socio-culturais à cultura de cada escola e apontar para a ética como ponto de partida para a conscientização da humanidade do próprio homem e da responsabilidade de todos. Daí a importância do espaço escolar como agente de novas reflexões para a conscientização coletiva das problemáticas atuais.

Cada estabelecimento escolar tem sua própria cultura, constituída cotidianamente, embasada nas características de seu próprio contexto cultural. E, assim, como espaço/tempo cultural, a escola se transforma em um *locus* de negociações onde a diversidade cultural espelha sua própria condição social de desigualdade e, por isso, torna-se lugar privilegiado para novas práticas sociais. Porém, as violências podem aparecer onde não há consenso e, nesse sentido, a escola pode se constituir em *locus* de violências e medos, destruindo a vida social, cultural e afetiva dos sujeitos.

O desafio é grande onde a circularidade das violências avança sem cessar e nos transforma em vítimas de uma cultura da violência, que circula

dentro e fora dos ambientes educacionais. Para Birman (1994) a cultura da violência é a própria violência inerente a qualquer cultura e desvela o aspecto da impossibilidade de manter a reprodução da ordem social. A problemática da cultura da violência aponta seu caráter desafiador para a escola, que tem de enfrentar as deformidades sociais produzidas em seu entorno de desigualdades, onde “a violência existe ao nível das relações sociais e é parte constituinte da própria natureza desta sociedade cujo universo de representações não só expressa como produz desigualdade e a diferença” (VELHO, 2004, p. 148).

A desigualdade social cristalizada em nossa sociedade por longos tempos reforça a dimensão da banalização da violência e do medo, principalmente dentro da escola. O que nos chama a atenção é que a própria sociedade, ao conceber a escola como espaço de conscientização, de harmonia, de tolerância, da prática da cidadania e da afirmação dos direitos humanos, não pode aceitar que a violência seja contemplada no lugar da ética. Além disso, como professores(as), educadores(as) e pesquisadores(as) sabemos dos impactos das violências nas escolas, no processo ensino/aprendizagem atingido negativamente, o que, conseqüentemente, aprofunda a evasão, a exclusão e a própria desigualdade social. E, ainda, acarreta para a escola e seus profissionais uma visibilidade indesejada de incompetência, pois o âmago da nossa práxis fica abalado, nossa prática desarticulada e nossa ação social fragmentada e ineficaz.

Nesses termos, o conceito de cultura da violência se articula com as “violências nas escolas” (CABRAL & LUCAS, 2010) em uma espécie de lógica que aponta para a circularidade dos acontecimentos que se efetivam na sociedade e transgridem o âmbito escolar. Existe o viés de reprodução dessa lógica, que aponta para esses fenômenos que vêm se alastrando em todo o mundo. “A prática da violência, como toda a ação, muda o mundo, mas a mudança mais provável é para um mundo mais violento” (ARENDRT, 2001, p. 101). Nessa perspectiva, uma cultura que produz violência nutre-se dela.

A cultura da violência indica a crise dos valores das relações sociais como resposta a uma sociedade fragmentada pela desconstrução dos arcabouços que a sustentavam, deixando espaços vagos que propiciam e facilitam a reprodução dessa cultura, traçando esboços de novas construções de identidades mais jovens, que ainda não estão sustentadas em suas estruturas pelo peso de valores que consigam manter a ordem social. (CABRAL & LUCAS, 2010, p.55)

As “violências nas escolas” como fenômeno social têm origens históricas e complexas, o que nos afasta de compreensões superficiais sobre o fenômeno. Além disso, ainda temos a problemática dos discursos sobre as violências, discursos esses que apontam para o que não é dito e que é silenciado, mas que garantem a circulação de imagens reais e alimentam

o imaginário social sobre o medo. Com base nessas premissas podemos pensar em “medo simbólico” produzido no/pelo imaginário das violências. O imaginário que se materializa em medos.

Os discursos sobre as violências são como o leito de um grande rio cujas margens/marcas de sua ambiguidade norteiam seu próprio curso. E esse rio inunda a escola na atualidade e nos faz reféns de seus ditames. A escola mudou a partir do contexto generalizado de violência urbana e se abala pelo medo instaurado nas grandes cidades. Contudo, a escola não é e não pode ser uma ilha, como afirma Mattéi (2002), pois faz parte da vida, mas não é a vida em si mesma.

Ela tem que se abrir ao mundo. A vida não pode penetrar com todos os seus efeitos para dentro dos limites da escola. Mas a escola pode se abrir ao mundo permanente das obras que a história nos lega e ao mundo comum dos homens que é o espaço público [...] mas quando esses são provenientes da violência humana, é preciso que a escola permaneça um lugar à parte. (p. 187)

Como a escola pode se manter forte diante de tamanho desafio? O que fazer? É bem provável que essa inquietação seja a de todos(as) professores(as) e educadores(as) submetidos às violências nas escolas e atentos(as) ao desenrolar dos últimos acontecimentos que se alastram em nossa sociedade e que acarretam um descrédito generalizado na resolução dos problemas. O descrédito abala a fé dos indivíduos na busca por soluções.

A perda, por parte do homem, desta fé significa nada mais e nada menos que a perda da fé em si mesmo, no ser verdadeiro que lhe é próprio, um ser que não possui desde sempre, que não possui desde a mera evidência do “eu sou” mas que só tem e só pode ter como próprio lutando sempre por sua verdade, lutando por fazer-se a si mesmo verdadeiro, e no marco desta luta. (HUS-SERL, 1991, p.13)

Ter fé é mais do que acreditar. É agir. É caminhar em frente de cabeça erguida e seguir nosso caminho, aquele que escolhemos, o caminho da educação. Porém, precisamos ter confiança em nós mesmos(as), sem deixar o medo que nos ronda nos afastar dessa certeza. Precisamos dela para caminhar, mas onde encontrá-la? Antes, poderíamos encontrá-la na própria educação, mas agora só encontramos questionamentos e perguntas sem respostas, “nem sempre a escola consegue dar conta de todos os objetivos impostos a ela por uma sociedade carente de seus próprios direitos.” (LUCAS, 2011, p. 121). Precisamos de certezas. Mas a certeza precisa de um lugar seguro, porém a escola deixou de sê-lo faz tempo. A escola não está segura, ela e toda a sociedade estão com medo: as crianças têm medo, os jovens parecem tentar esquecer, e nós tentamos enfrentar os medos de

todos, além dos nossos, a fim de não deixar que a escola acabe sucumbida pelas violências. Será que os cotidianos escolares vão se transformar em cotidianos de violências e de medos? Será que ter fé basta para que continuemos a trabalhar em condições tão adversas?

A noção de fé nas palavras do filósofo talvez não consiga assegurar uma imagem conclusiva desta breve reflexão de uma professora que sente na pele o medo que ronda a escola; porém, a beleza de suas palavras nos anima a reproduzi-las, na tentativa de trazer à luz nossa força de pensar sempre de maneira positiva e com esperança sobre a vida e seus desafios.

À luz das mudanças do quadro social que se apresenta na contemporaneidade, uma nova sociedade deve ser pintada com novas cores, por mãos firmes e conscientes de que existe uma luz no fim do túnel. Em novos traços, com novas linhas menos tortuosas e mais limpas, em novas paisagens mais claras e menos obscuras, poderemos pensar em transformação, emancipação, liberdade, justiça, direitos humanos e democracia social através da educação, como ponto de partida para o início de novos projetos de vida. Porém, se nós permanecermos em estado de paralisia e amedrontados(as), não conseguiremos avançar novas ideias pois o medo paralisa, não deixa a ação acontecer e nos cala com sua racionalidade tãcanha quando nos diz, aos gritos, que somos incapazes, sem força e que não somos capazes de lutar contra todos os medos.

O medo nega nossos maiores direitos – a liberdade e a paz. E como fazer educação sem liberdade? Sem liberdade de expressão, sob a ditadura do medo? Como educar em espaços/tempos violentos, sem paz?

É fundamental a paz para se chegar à liberdade. A liberdade de poder escolher qual caminho seguir, a paz de poder construir, cada qual, sua catedral de fé, de esperança, de amor, ao invés de templos de deuses inventados pelas ganâncias, pelas soberbas de desvairados por poderes irreais, camuflados em trincheiras de ignorâncias, destruidores da realidade multicultural³ do mundo.

É preciso valorizar o olhar multicultural como uma maneira ética, saudável e honesta de ver a vida, a vida do mundo que pertence igualmente a todos. O olhar multicultural que nega preconceitos, racismos, estereótipos construídos pelas mãos de ideologias perversas, que desenhnam territórios de intolerâncias e de desumanidades e que borram as paisagens naturais da Terra, que é única e de todos nós, sem distinção. A natureza que nos abriga e nos alimenta com comida, água, sombra e, principalmente, o belo, a beleza da biodiversidade, das diferenças, de suas múltiplas e infinitas formas, cores - as maravilhas da vida. Temos o direito a ela desde que nascemos. Temos o direito de viver em paz sem violência, com dignidade sem medo, com direitos sem injustiças, com qualidade de vida e de educação sem desigualdade social, com saúde sem degradações. Temos o direito a ter fé e esperança em vez de medo.

A questão inicial ainda se sustenta, ainda fica no ar, como o medo social que respiramos no cotidiano escolar, onde os episódios de violências parecem não ter fim. Enfim, estar na escola, nesses casos, pode se

³ As análises sobre o multiculturalismo como campo de conhecimentos e seus aspectos políticos e teóricos encontram-se nos estudos de Ana Canen (2005, 2007, 2008, 2009). Ver LUCAS, S. Projeto Escolas do amanhã: possibilidades multiculturais? Dissertação de Mestrado, PPGED/ UFRJ, 2011.

transformar em risco de vida. E como educar, nesses casos? Como educar com medo? Para praticar a docência é preciso ter muita fé e coragem, para encarar a batalha que se tornou educar em tempos difíceis. Será que conseguiremos educar através do medo que sentimos e daqueles que vemos nos olhos de muitos de nossos(as) alunos(as)?

Nos postulados freirianos, encontramos a reflexão sobre os danos que o medo acarreta na vida escolar e sobre a importância da liberdade e da coragem na prática docente, como também da esperança, do sonho de construir um mundo melhor pela educação. Se a violência e o medo fazem parte da nossa sociedade, não devemos esquecer que também “a esperança faz parte da natureza do ser humano” (1997)⁴. E é nela que devemos nos agarrar e ter fé. Educar nunca foi fácil, e precisamos manter nossas escolas, manter nosso sonho de poder construir esse mundo melhor, no presente e no futuro, enfrentar nossos medos diante desse desafio e, principalmente, nos dias atuais, espantar os medos para não desistirmos de nossa prática docente.

Existe um dito popular que diz “quem canta seus males espanta” - se for assim, podemos cantar juntos, com os artistas que pelas artes conseguem sonhar o mundo com esperança. Como nos lembra Gilberto Gil (1982), “andar com fé” vale a pena. Quem sabe poderemos cantar juntos sem medo e continuar nossa caminhada?

Andá com fé eu vou
 Que a fé não costuma a faiá
 Andá com fé eu vou
 Que a fé não costuma a faiá
 Certo ou errado até
 A fé vai onde quer que eu vá
 Ô, ô
 A pé ou de avião
 Mas a quem não tem fé
 A fé costuma acompanhar
 Ô, ô
 Pelo sim, pelo não.

Referências

- ARENDDT, H. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.
- BAUMAN, Z. *O medo líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- BIRMAN, J. *Psicanálise, ciência e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- CABRAL, S. R. C. & RIBEIRO, S. M. L. Escola – uma estratégia de risco. Comunicação no I Seminário Internacional Direitos Humanos – Violência e Pobreza. Rio de Janeiro: PROEAL-UERJ, 2006.
- CABRAL, S. R. C. & LUCAS, S. *Violências nas escolas: desafio para a prá-*

⁴ PAULO FREIRE in memoriam.
 São Paulo: PUC-SP, 1997.
 Vídeo.

- tica docente?* Rio de Janeiro: Gramma Editora, 2010.
- CANAU, V.M. & SACAVINO, S. *Educar em direitos humanos: construir democracias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2001.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HUSSERL, E. *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental*. Barcelona: Crítica, 1991.
- LUCAS, S. O projeto Escolas do Amanhã: possibilidades multiculturais? Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2011.
- MARX, K. & ENGELS, F. Manifesto Comunista. In: _____. *Obras escolhidas*. Tomo I. Lisboa: Edições Avante, 1982.
- MATTÉI, J-F. *A barbárie interior. Ensaio sobre o i-mundo*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- OLIVEIRA, R. J.; LINS, M.J.S. C. (Orgs.). *Ética e educação uma abordagem atual*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2009.
- SOUZA, M. L.R. de. *Violência*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005.
- VELHO, G. *Individualismo e cultura. Notas para uma sociedade contemporânea*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

O amor a Deus no século XXI

The love for God in the 21st century

El amor a Dios en siglo XXI

Denise de Assis

Mestre em Psicanálise, Saúde e Sociedade -
Universidade Veiga de Almeida

Resumo

Françoise Dolto, em *A fé à luz da Psicanálise*, propõe que o essencial da comunicação do ser humano é o amor e só se pode viver Deus no encontro com o outro. A dinâmica do desejo se forma através do encontro com o próximo. É possível definir ou nomear o amor a Deus? Como caracterizar o amor a Deus na modernidade? Em uma sociedade onde as relações e os interesses estão cada vez mais passageiros, é possível viver esse tipo de amor? A proposta deste trabalho é dialogar com essas questões.

Palavras-chave:

Altruísmo; completude; gozo; modernidade.

Abstract

Françoise Dolto, in *Faith at the risk of Psychoanalysis*, suggests that love is essential for human communication and you can only experience God in the encounter with the other. The dynamics of the desire is formed through the encounter with the neighbor. Is it possible to define and name the love for God? How can you characterize the love for God in modern times? In a society where relations and interests are increasingly transitory, is it possible to live this kind of love? The purpose of this work is to discuss those issues.

Keywords:

Altruism; completeness; jouissance; modernity.

Palabras clave:

Altruismo; completud; gozo; modernidade.

Em *O futuro de uma ilusão* ([1927]2000), Freud demonstrou que as ideias religiosas surgiram pela necessidade de defesa contra as forças esmagadoras da natureza. Além disso, tais ideias se configuravam em uma tentativa de retificar as deficiências da civilização. Assim, a civilização forneceria ao indivíduo essas ideias já prontas, constituindo a herança de muitas gerações. O indivíduo assumiria tais ideias de maneira similar à aceitação da tabuada de multiplicar, da geometria e de outros processos e definições semelhantes. No entanto, a forma de apresentação dessas ideias fazia parte de um sistema religioso com a característica de ignorar totalmente o desenvolvimento histórico conhecido e suas diferenças em épocas e civilizações diferentes.

No mesmo artigo, Freud apontou que os ensinamentos religiosos, em sua maioria, não permitiam investigação, pois os preceitos eram aceitos pelos antepassados e, portanto, mereciam continuar passíveis de crédito no presente. Qualquer questionamento a respeito de sua autenticidade no passado seria motivo para as mais duras punições e, mesmo com o passar do tempo, a sociedade continuava olhando com desconfiança qualquer tentativa de trazer seus questionamentos novamente à tona. Se não fosse tão dogmático esclarecer dúvidas quanto aos acontecimentos do passado, mesmo de uma parte isolada do sistema religioso, segundo Freud, haveria uma contribuição para que a totalidade deste sistema ganhasse mais credibilidade (ibid.).

Mesmo com essas limitações, a civilização ergueu-se sobre as doutrinas da religião, e caso tais idéias deixassem de ser aceitas, os homens se sentiriam isentos de toda e qualquer obrigação de obedecer aos preceitos da civilização, seguiriam suas pulsões associativas e egoístas, procurando exercer o poder, e o caos que fora banido por milhares de anos de trabalho civilizatório retornaria. Nesse sentido, a religião contribuiu muito, mas não o suficiente, pois dominou a sociedade por milhares de anos e teve tempo para demonstrar o que poderia alcançar. Mas, de um modo geral, não conseguiu tornar mais feliz a maioria da humanidade, confortando-a e reconciliando-a com a vida; se assim fosse, ninguém sonharia em alterar suas condições. Além disso, a religião perdeu parte da influência sobre as massas pelo efeito dos progressos da ciência (ibid.).

As colocações de Freud a respeito da religião apontam para o momento atual, em que a sociedade começa a questionar sobre os padrões religiosos que durante muito tempo foram impostos por várias gerações, sem a permissão de se levantarem dúvidas sobre os dogmas.

Diante desse contexto, é possível caracterizar o que seria a busca por

algo maior, que transcende aos dogmas e preceitos estabelecidos pelas religiões? Para iniciarmos um diálogo a respeito dessa questão, apresentaremos um histórico a respeito das características referentes ao amor a Deus a partir da Idade Média e discutiremos o que poderia se caracterizar como o amor a Deus no século XXI.

Na Idade Média havia duas concepções de amor: a teoria extática e a física. A teoria extática referia-se ao êxtase, ao estar fora de si. Enquanto na concepção física, a unidade e a racionalidade seriam características da razão de ser, na extática, a dualidade seria algo necessário e essencial (QUINET, 2003, p.80-81).

Fenômenos de transcendência, visões de anjos, experiências de plenitude e completude são algumas características ligadas à teoria extática que marcaram a história segundo relatos daqueles que foram considerados santos para a Igreja. Santa Teresa de Ávila, em *O livro da vida*, relata várias de suas experiências, que chamou de arroubamentos, e quanto se sentia alheia durante o período em que elas duravam. Em um dos transes, após a visão de um querubim (anjo), relatou:

Os dias que isto durava, andava como alheada; não queria ver nem falar, senão abraçar-me com a minha pena, que era para mim maior glória que quantas há em tudo criado.

Isto me acontecia algumas vezes, quando quis o Senhor que me viessem estes arroubamentos tão grandes que, até mesmo estando entre muitas pessoas, não lhes podia resistir, e assim, com muita pena minha, se começaram a divulgar. Desde que os tenho, não sinto tanto esta pena. (...) Em começando esta pena de que agora falo, parece que o Senhor arrebatava a alma e a põe em êxtase, e assim não há lugar para ter pena nem padecer, porque vem logo o gozar. (D'ÁVILA, [1562]1997)

Com o teocentrismo dando lugar ao período renascentista, foram vários os avanços, principalmente na ciência: o homem passou a ser o centro do universo, e o amor a Deus, se não foi esquecido, foi relegado a outro plano. Com o surgimento da psiquiatria, aos poucos, o que poderia ser considerado como experiência de êxtase na Idade Média cedeu espaço aos diagnósticos psiquiátricos.

Mas, a partir de 1900, com a inauguração da psicanálise e os estudos do inconsciente, surgiu a possibilidade de verificar a diferença existente entre as experiências místicas e a psicose, por exemplo. Lacan ([1956]/1988), com o objetivo de compreender a relação do psicótico com o outro, resgatou as duas teorias que se referiam ao amor a Deus:

Fazia-se na Idade Média a diferença entre o que se chamava a teoria física e a teoria extática do amor. Colocava-se assim a questão da relação do sujeito com o Outro absoluto. Digamos, que para compreender as psicoses, devemos fazer recobrir-se em nosso es-

queminha a relação amorosa com o Outro enquanto radicalmente Outro, com a situação em espelho, de tudo o que é da ordem do imaginário, do animus e da anima, que se situa segundo os sexos num lugar ou em outro.

A que se deve a diferença entre alguém que é psicótico e alguém que não o é? Ela se deve a isto: para o psicótico uma relação amorosa é possível abolindo-o como sujeito, enquanto ela admite uma heterogeneidade radical do Outro. Mas esse amor é também um amor morto. (LACAN, [1956]1988, p. 287)

Ao analisar o caso Schreber, Lacan percebeu que suas experiências com relação a Deus se aproximavam mais de uma mistura do que de uma união com o Ser e em nada pareciam com a

Presença e o Júbilo que iluminam a experiência mística: oposição que não apenas demonstra, mas que fundamenta a espantosa ausência, nessa relação do Du, isto é, do Tu, vocábulo (Thou) que certas línguas reservam para o chamado de Deus e para o apelo a Deus e que é o significante do Outro na fala. (idem, [1966]1998, p. 582)

Para Lacan ([1975]1985), os místicos experimentam a ideia de que deve haver um gozo que esteja mais além: “E por que não interpretar uma face do Outro, a face de Deus, como suportada pelo gozo feminino?” (p.103). Talvez o gozo dos místicos seja o que mais se aproxima da face de Deus, por perceberem sua fragilidade e pequenez diante do Outro de forma diferente ao vivenciarem a ameaça de castração, não o percebendo como assustador. Para Santa Tereza, por exemplo, diante de uma sabedoria infinita, reconhecer com simplicidade sua pequenez valia mais do que toda a ciência do mundo. E, segundo sua narrativa, é Deus quem se humilha para suportar junto de si nossa alma néscia ([1562]1997).

E o que se pode dizer sobre a teoria física do amor? Essa teoria fazia referência à obra de Aristóteles, filósofo grego, que considerava o amor a Deus algo natural, porque a física (*physis* = natureza) era uma ciência natural. De acordo com essa concepção, o amor a Deus seria inato ao ser humano.

Para São Tomás de Aquino, com relação a esse amor, Deus estaria no lugar do Bem Supremo e a beatitude (abolição do desejo) no lugar da contemplação. Com o objetivo de se criar harmonia, fazia-se necessário que o homem se esforçasse em proporcionar o bem no círculo de sua ação (QUINET, 2003, p.79).

Diante dessas duas concepções, São Francisco de Assis, por sua história, viveu não apenas o amor extático, mas também o físico. Freud ([1930]2002), em *O mal-estar na civilização*, pontuou que apesar de tudo pequena parte das pessoas encontrava-se capacitada, por sua constituição, a encontrar a felicidade no caminho do amor. Essas pessoas deslocariam o

que mais valorizavam do ser amado para o amar, voltando seu amor para a humanidade, desviando-se dos objetivos sexuais e inibindo a sexualidade. Vivendo em um “estado de sentimento uniformemente suspenso, constante e afetuoso, com poucas semelhanças ao amor genital, do qual, não obstante deriva” (FREUD, [1930]2002, p. 56). São Francisco de Assis, segundo Freud, talvez tenha sido quem mais longe foi na utilização do amor para beneficiar um sentimento interno de felicidade: “Essa disposição para o amor universal pela humanidade e pelo mundo representa o ponto mais alto que o homem pode alcançar.” (p.57).

A Igreja do século XIII ensinava que Deus era essencialmente transcendente. São Francisco de Assis ajudou a redescobrir a imanência de Deus no mundo da matéria e na vida espiritual. Bernard de Clairvaux, responsável por reformar a Ordem dos Cistercienses no século XIII e um dos articuladores da Segunda Cruzada, exemplificou a tradição mística do monastério ao propor o seguinte exercício: “o texto que estudaremos hoje é sobre a experiência pessoal. Todos precisam prestar atenção ao seu íntimo e cada um deve tomar nota de sua vivência particular.” (apud McMICHAELS, 1997, p.14).

A ordem dada por Clairvaux moveu Francisco a buscar sua própria experiência com Deus fora do monastério, no mundo secular. Ele conseguiu combinar a vida contemplativa de monge com a vida ativa de um pregador leigo. Ao mesmo tempo, trabalhou para a reforma da Igreja sendo um exemplo de pobreza e humildade. Transformou-se em um pacificador dentro de uma Igreja estagnada e fomentadora de guerra, um mendigo cuja pobreza era endossada por uma Igreja atacada por sua riqueza (ibid.).

São Francisco desmobilizou as tropas papais, sem armas, afirmando que Jesus proibia matar. Por essas e outras atitudes, nem mesmo foi enterado, mas jogado em uma espécie de poço, onde eram depositados dejetos humanos, mendigos e lixo, pois estavam contentes em se livrar daquele que incomodava. São Francisco pertencia ao campo do Evangelho e não a uma Igreja em que os cristãos eram submissos à vontade do poder do papa (DOLTO, 2010). O amor a Deus para São Francisco de Assis estava muito além da instituição.

Ainda no contexto da Idade Média, em um campo não muito aprofundado, surge a seguinte questão: é possível expressar o amor a Deus através da ciência?

Isaac Newton ficou conhecido como o físico e matemático que revolucionou a física por volta de 1686, inaugurando a mecânica clássica com a obra *Philosophiae naturalis principia mathematica*. Mas Newton também era alquimista, filósofo e teólogo.

Segundo Gleiser (1997), Newton não só criou uma nova mecânica, baseada na ação de forças em corpos materiais, mas também demonstrou que as leis da física podem ser aplicadas ao estudo do movimento de objetos na Terra ou nos céus. Embora se aprenda na escola que a física newtoniana é um modelo de pura racionalidade, Newton teria sua memória desprezada se sua imagem fosse desvinculada da existência de Deus em

seu universo. Newton via o Universo como manifestação do poder infinito de Deus:

Sua vida foi uma longa busca de uma comunhão com a Inteligência Divina, que Newton acreditava dotar o Universo com sua beleza e ordem. Sua ciência foi produto dessa crença, uma expressão de seu misticismo racional, uma ponte entre o humano e o divino. ([1846]1686, p.164, tradução de Andrew Motte)

Nas palavras do próprio Newton, em *Philosophiae naturalis principia mathematica*:

Vemos figuras e cores, ouvimos sons e tocamos a superfície dos corpos, sentimos os aromas e experimentamos sabores; mas o seu interior não pode ser conhecido pelos nossos sentidos ou por qualquer ato reflexo de nossas mentes: muito menos podemos ter qualquer ideia da substância de Deus. Nós O conhecemos pela Sua suprema sabedoria, a excelência de sua criação e objetivos; nós O admiramos por suas perfeições, O reverenciamos e O adoramos por todo Seu poder: pois O adoramos como seus servos. (ibid., p.37)

Newton expressou o amor a Deus por meio da ciência, que revolucionou até mesmo a maneira de pensar. De acordo com Gleiser (1997), sua metodologia foi transformada na base conceitual de todas as áreas intelectuais: na ciência, na política, na história, na vida social e até moral. Apesar de toda essa revolução, Newton baseou seu método na simplicidade. Mesmo incompleto, mostrava-se suficiente para explicar os fenômenos de interesse (ibid.). Assim Newton exemplificou suas idéias:

Os filósofos acreditam que a Natureza não faz nada em vão, e que quanto menos, melhor; pois a Natureza se contenta com a simplicidade e não é afetada pela pompa nem por causas supérfluas. ([1846]1686)

Nesse mesmo sentido, o que dizer de Albert Einstein? Segundo seu biógrafo Walter Isaacson (2007), quando criança, Einstein passou por uma fase de êxtase religioso; depois rebelou-se contra ela, passando trinta anos sem abordar o assunto. No entanto, ao chegar aos cinquenta anos passou a articular mais claramente a apreciação de sua herança judaica e de sua crença em Deus, sob um ponto de vista impessoal e deísta.

No livro *Como vejo o mundo*, Einstein ([1953]1981) chamou essa ligação com o Deus antropomórfico de Religiosidade Cósmica:

O ser experimenta o nada das aspirações e vontades humanas, descobre a ordem e a perfeição onde o mundo da natureza cor-

responde ao mundo do pensamento. A existência individual é vivida então como uma espécie de prisão e o ser deseja provar a totalidade do Ente como um todo perfeitamente inteligível. [...] Ora, os gênios-religiosos de todos os tempos se distinguiram por esta religiosidade ante o cosmos. Ela não tem dogmas nem Deus concebido à imagem do homem, portanto nenhuma Igreja ensina a religião cósmica. Temos também a impressão de que os hereges de todos os tempos da história humana se nutriam com esta forma superior de religião. Contudo, seus contemporâneos muitas vezes os tinham por suspeitos de ateísmo, e às vezes, também, de santidade. Considerados deste ponto de vista, homens como Demócrito, Francisco de Assis, Spinoza se assemelham profundamente. (EINSTEIN, [1953]1981, p.12-13)

Em uma ocasião, ao convidar o poeta Saint-John Perse para ir a Princeton com o objetivo de conhecer como um poeta desenvolvia seu trabalho, Saint-John respondeu a pergunta mencionando o papel da intuição e da imaginação. Ao que Einstein respondeu entusiasmado: “É a mesma coisa para um cientista! É uma iluminação súbita, quase um arrebatamento!” (apud ISAACSON, 2007, p.559).

Assim como Newton, a busca de Einstein era movida pela intuição de que a simplicidade matemática era característica do trabalho artesanal da natureza. Uma vez ou outra, quando surgia uma formulação especialmente elegante, ele exultava: “Isso é tão simples que Deus não poderia deixar passar” (ibid., p.477).

Para Einstein, a crença em algo maior que ele mesmo se tornou um sentimento definidor. Este sentimento produzia uma mistura de confiança, humildade e uma doce simplicidade. Essas qualidades o ajudaram a evitar a presunção e o pedantismo da mente mais famosa do mundo. Seu deslumbramento e humildade perante o universo formaram a base de seu senso de justiça social. Assim, ele fugia do consumo excessivo, do materialismo e se interessava pela causa dos refugiados e oprimidos (ibid., 2007, p.395). Einstein definia a sua religiosidade da seguinte maneira:

Qualquer pessoa que se envolve seriamente no trabalho científico acaba convencida de que existe um espírito que se manifesta nas leis do universo – um espírito vastamente superior ao espírito humano, em face do qual nós, com nossos modernos poderes, temos de nos sentir humildes. Desse modo, a pesquisa científica leva a um sentimento religioso bem especial, que é de fato, muito diferente da religiosidade de uma pessoa mais ingênua. (apud ISAACSON, 2007, p.398)

Einstein foi coerente ao rebater a acusação de ser ateu e se zangava quando as pessoas usavam seu nome para apoiar tal ideia. Certa vez, para explicar sua idéia em relação a Deus, deu a seguinte resposta:

Não sou ateu. O problema aí envolvido é demasiado vasto para nossas mentes limitadas. Estamos na mesma situação de uma criancinha que entra numa biblioteca repleta de livros em muitas línguas. A criança sabe que alguém deve ter escrito esses livros. Ela não sabe de que maneira, nem compreende os idiomas em que foram escritos. A criança tem uma forte suspeita de que há uma ordem misteriosa na organização dos livros, mas não sabe qual é essa ordem. É essa, parece-me, a atitude do ser humano, mesmo do mais inteligente, em relação a Deus. Vemos um universo maravilhosamente organizado e que obedece a certas leis; mas compreendemos essas leis apenas muito vagamente. (apud ISAACSON, 2007, p.396)

Outro biógrafo de Einstein, o filósofo brasileiro Huberto Rohden, que conviveu com o cientista em Princeton, tinha a impressão de que o cientista vivia em outro mundo e apenas seu corpo físico perambulava pelo planeta Terra -, conversar com ele seria profanar sua sagrada solidão. Graças à sua experiência com o Deus cósmico, era um homem profundamente feliz, silenciosamente feliz (ROHDEN, 2008, p.16; 27; 47).

De acordo com Isaacson (2007), Einstein, mais que a maioria das pessoas, dedicou-se sincera e corajosamente a ações que transcendiam os desejos egoístas, com o objetivo de incentivar o progresso da humanidade e preservar a liberdade individual. Era, em geral, generoso, gentil e despretensioso. Em 1922, ao fazer uma viagem para o Japão sem as filhas, aconselhou-as a usarem pouco para si mesmas e darem muito aos outros.

Simplicidade e humildade diante do reconhecimento de algo maior, de um Outro não ameaçador, parecem dar sentido à vida de pessoas que expressam seu amor a Deus e que repartem esse amor em prol da humanidade.

Continuando a abordagem sobre o que pode caracterizar o amor a Deus no século XXI, no final do século XX, Renato Russo popularizou o capítulo 13 da I Carta do apóstolo Paulo à Igreja de Corinto, escrita nos primórdios do cristianismo, ao compor a música “Monte Castelo”: “Ainda que eu falasse a língua dos homens e dos anjos sem amor, eu nada seria”. Segundo o apóstolo, entregar o corpo para ser queimado, doar todos os bens aos pobres, entre outros exemplos, não teriam qualquer valor se o amor não estivesse presente. O autor relata que o amor é paciente, é benigno, não é leviano, não busca seus interesses, não é soberbo, ciumento ou mentiroso e termina o capítulo enfatizando que entre a fé, a esperança e o amor, o mais importante é o amor. Se o amor possui tais características, torna-se necessária a convivência com o outro. Françoise Dolto (2010), em *A fé à luz da psicanálise*, propõe que o essencial da comunicação do ser humano é o amor e só se pode viver Deus no encontro com o outro. A dinâmica do desejo se forma através do encontro com o próximo.

Em prol de uma causa maior, buscam-se coerência, ética e, por vezes, sacrifício, que acabam por gerar proteção a quem se esquece de si mesmo.

Por exemplo, o caso de um médico e um padre que voltaram de um campo de concentração com cavernas pulmonares cicatrizadas. Mesmo vivendo em condições de higiene e alimentação deploráveis, se curaram, porque se esqueceram de si mesmos para cuidar de outros doentes (DOLTO, 2010).

Segundo Dolto, um ser espiritual irradia o amor em que vive, não buscando doutrinar ou convencer. Não é nada mais que um outro, faz o que tem que fazer e é ele mesmo quase sem se dar conta. Por vezes, não é reconhecido, pois, para a sociedade, não constitui modelo de vida, mas difunde uma alegria serena aos que dele se aproximam, é fácil que os outros não o percebam e que se afastem de sua aparente fragilidade. Pode ser encontrado em todas as “Igrejas”, mas ao mesmo tempo transcende a elas. O que diz respeito ao espiritual ultrapassa a linguagem, mas a circula, propaga-se, difunde-se em toda a vida, gera alegria, para além do prazer. Essa definição amplia a constatação de Freud, em *O mal-estar na civilização*, a respeito das pessoas que dedicam a vida ao amor pela humanidade e também se complementa com a definição do apóstolo Paulo na Carta aos Coríntios a respeito das características de quem vive o verdadeiro amor.

Simplicidade parece ser o significante fundamental de quem vive o amor a Deus, podendo ser a característica desse tipo de amor no século XXI. As pessoas que buscam vivê-lo seguem um outro caminho, que as leva ao princípio da realidade. Para elas, Deus é visto não como um pai castrador e ameaçador, mas um pai que acompanha o filho no caminho para a maturidade e equilíbrio. Dessa forma, vivem na contramão das relações e dos interesses passageiros, que têm caracterizado a sociedade atual e que mais se aproximam do princípio do prazer. As pessoas que buscam o amor a Deus vivem o desejo espiritual.

Françoise Dolto (2010) ressalta que são dois desejos diferentes, pois o carnal consome, e o espiritual, regenera. Para o ser espiritual, a santidade é o desejo de que desabroche algo que não conhecemos, algo invisível que está além do nosso inconsciente; esse desejo liberta do medo do desconhecido.

Assim, essa colocação remete à metáfora de um rei que dava a seus prisioneiros a escolha entre tentar fugir e morrer flechado por arqueiros ou passar por uma enorme porta com desenhos assustadores. Certo dia, um de seus súditos perguntou o que havia atrás da porta. O rei pediu que ele mesmo a abrisse e constatasse. Ao ser aberta, raios de sol invadiram a sala, e o súdito percebeu que se os prisioneiros optassem por abrir a porta, conseguiriam a liberdade, no entanto, nenhum dos que por ali passaram sequer ousou abri-la. Aqueles que buscam viver o amor a Deus parecem ter tomado a decisão de abrir a porta.

Referências

- ALMEIDA, J.F. *Bíblia sagrada*. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 1983.
- D'ÁVILA, T. *Livro da vida*. São Paulo: Editora Paulus, [1562] 1997.
- DOLTO, F. & SÉVÉRIN, G. *A fé à luz da psicanálise*. Campinas: Verus

- Editora Ltda, 2010.
- EINSTEIN, A. *Como vejo o mundo*. Tradução: H.P. de Andrade. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, [1953] 1981.
- FREUD, S. O futuro de uma ilusão. In: *Obras completas*. V. XXI. Rio de Janeiro: Imago (Edição Eletrônica), [1927] 2000.
- _____. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, [1930] 2002.
- GLEISER, Marcelo. *A dança do universo*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1997.
- ISAACSON, W. *Einstein, sua vida, seu universo*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- LACAN, J. *O seminário, livro 3: as psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, [1956] 1985.
- _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, [1966] 1998.
- QUINET, A. *Teoria e clínica da psicose*. Rio de Janeiro: Ed.Forense Universitária, 2003.
- McMICHAELS, S.W. *Journey out of the garden: St. Francis of Assisi and the process of individuation*. New Jersey: Paulist Press, 1997.
- NEWTON, I. *Newton's principia. The mathematical principles of natural philosophy*. Tradução: Andrew Motte. New York: Daniel Adee, [1686] 1846.
- ROHDEN, H. *Einstein, o enigma do universo*. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- ROUDINESCO, E. & PLOM, M. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

A questão racial no Brasil

The race in Brazil

La carrera en Brasil

Fernanda Barros dos Santos

Mestranda em História Comparada - UFRJ - e
bolsista CAPES

Resumo

Este artigo objetiva apresentar e comparar as interpretações de Nina Rodrigues (1862-1906), Oliveira Vianna (1883-1951), Euclides da Cunha (1866-1909), Paulo Prado (1869- 1943) e Gilberto Freyre (1900-1987) quanto ao fenômeno do caldeamento racial brasileiro. Nesse ímpeto, as vozes consonantes e dissonantes suscitadas pelos mesmos descortinam um panorama político em que a concepção da identidade nacional é tida por condição *sine qua non* para o futuro da nação. Não obstante, a pertinência deste estudo analítico recai sobre a complexidade da questão racial nas décadas de 1920 e 1930. Haja vista que a partir de sua formulação estariam definidas as possibilidades de desenvolvimento sócioeconômico do país e principalmente postulados os dogmas basilares das relações raciais contemporâneas.

Palavras-chave:

Raças; caldeamento; nação; desenvolvimento; ideologia.

Palabras clave:

Razas; soldadura; nación; el desarrollo; la ideología

Abstract

This article aims to present and compare the interpretations of Nina Rodrigues (1862-1906), Oliveira Vianna (1883-1951), Euclides da Cunha (1866-1909), Paulo Prado (1869 - 1943) and Gilberto Freyre (1900-1987) as the phenomenon of Brazilian racial melting pot. This momentum, the consonant and dissonant voices raised by the same unveil a political landscape in which the conception of national identity is taken by the *sine qua non* for the future of the nation. Nevertheless, the relevance of this analytical study is on the complexity of race in the 1920 and 1930. Considering that from its formulation would be defined the possibilities of socio-economic development of the country, and especially, postulates the basic tenets of contemporary race relations.

Keywords:

Breeds; welding; nation; development; ideology.

Este artigo propõe o exame historiográfico da miscigenação no pensamento social brasileiro. Em meados das décadas de 1920 e 1930, autores como Nina Rodrigues (1862-1906), Oliveira Vianna (1883-1951), Euclides da Cunha (1866-1909), Paulo Prado (1869-1943) e Gilberto Freyre (1900-1987) apresentam ao cenário nacional prescrições polêmicas e difusas quanto à mistura racial brasileira. Então, inicialmente, vislumbraremos, brevemente, as reflexões apontadas por Nina Rodrigues quanto à temática racial.

Nina Rodrigues (1862-1906) se ancora na evolução filogenética para refutar o processo de mestiçagem ocorrido no país. De acordo com sua observação, o indivíduo herda os traços somáticos e o estágio mental correspondente a sua raça. Então, por tais caracteres hereditários, teríamos tido uma heterogeneidade racial e cultural infrutífera, visto que negros e índios seriam “espécies incapazes” de produzir civilidade. Nesses meandros, o autor fundamentou sua dúvida sobre a unidade étnicorracial preconizada pelo aqueduto acadêmico.

Ademais, o autor explicita na obra *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* (1894) que negros e índios deveriam ter imputação penal mais branda, a denominada responsabilidade penal atenuada. A igualdade jurídica requerida pelo contrato social brasileiro não levaria em conta o baixo nível de desenvolvimento psíquico das “raças inferiores”. Nesse aspecto, elas não saberiam discernir seus atos, tampouco exercer o livre-arbítrio da mesma maneira que os civilizados brancos.

Cabe salientar que a seu ver a miscigenação produzia tipos que para nada serviam, seus modos de viver não seriam pertinentes à “raça superior”, nem à “raça inferior”. Nina Rodrigues também nutriu certa inquietação quanto à criminalidade do mestiço. Sob sua óptica, essa questão social estava intimamente ligada às más condições antropológicas de cruzamento. Para finalizar o diagnóstico, o autor infere que a população brasileira sofreria ao longo dos anos o enegrecimento. Em outros termos, de acordo com o autor, no decorrer de alguns tempos, o sangue negro sobrepujaria o sangue branco através do caldeamento racial. A explicação para tal acontecimento estaria nas altas temperaturas inerentes ao clima dos trópicos, que em nada favoreceriam o desenvolvimento e a predominância do branco no país (RODRIGUES, 1894).

Em perspectiva comparada, Oliveira Vianna (1883-1951), em *Populações meridionais do Brasil* (1920), afirma que o tema da miscigenação assume contornos mais sociais do que biológicos. A seu ver, a questão racial deveria ser entendida sob o ângulo políticoeconômico, cuja realização se

daria pela ação estatal.

Oliveira Vianna verificou no mameluco e no mulato certa ambiguidade de comportamento, visto que ambos desempenharam funções de perseguição e aprisionamento de índios e escravos fugidos em tempos coloniais. Por tais similitudes originárias do modelo latifundiário, estes se tornaram personagens “inadequados” à estrutura social. A partir de seu estudo, as classes altas compostas por brancos tenderiam a repeli-los, já as classes baixas, negros e índios tenderiam a hostilizá-los:

Daí a sua psicologia estranha e paradoxal. Essa humilhação social, a que o meio submete, fere-o. Debaixo dessa ofensa constante, a sua irritabilidade se aviva, a sua sensibilidade se apura; crescem-lhe por igual a prevenção, a desconfiança, a animosidade, o rancor. Fica, a princípio, irritável, melindroso, suscetível. Torna-se, depois, arrogante, atrevido, insolente. Acaba agressivo, sarcástico, truculento, rebelde. (1920, p.69)

Segundo Kabenguele Munanga (1999), a proposta de Oliveira Vianna inferia que o comportamento dos mestiços os dividiu hierarquicamente e circunscreveu a sociedade brasileira em distinções raciais, o que teria camuflado a identidade negra e concomitantemente teria obstruído a solidariedade coletiva de grupo (1999, p.66).

Observada a ressalva de Munanga, retomemos os apontamentos de Oliveira Vianna, que indica a existência de dois tipos de mulato: o inferior e o superior. O primeiro nasce do cruzamento do branco com o negro do tipo inferior, incapaz de ascensão social. Já o segundo é originário do branco e negro superior e, para o autor, é ariano pelo caráter e pela inteligência, ou pelo menos, é suscetível de arianização, consequentemente, passível de organização e civilização do país.

Em última instância, a sugestão dada por Vianna é o branqueamento da sociedade brasileira após quatro ou cinco gerações: o apuramento sucessivo da raça superior branca soterraria os sangue inferiores e clarificaria a população cada vez mais. Em outras palavras, a partir do fenótipo do indivíduo se notaria seu grau de superioridade ou inferioridade. De qualquer modo, quanto mais próximo dos caracteres negróides, menor é o percentual de organização social; de modo contrário, quanto mais próximo do fenótipo caucasoíde, mais apto aos quesitos valorativos de civilização, ou seja, às prerrogativas culturais e tecnológicas bem desenvolvidas.

De argumentação regionalista, Euclides da Cunha (1866-1909), em *Os Sertões* (1938), atenta para um tipo étnico caracteristicamente brasileiro que resultaria da convergência dos cruzamentos sucessivos dos três grupos raciais originais. O autor assinala que os fatores biológicos, históricos e geográficos se refletem na atitude intelectual do mestiço. Em sua crítica, embora o mestiço tenha boa fecundidade, sua hibridez moral é ambígua: ora irrequieto, ora inconstante:

“[...] seu vigor mental e sua capacidade de generalização e abstração repousam sobre uma moralidade rudimentar herdada do automatismo impulsivo das raças inferiores” (CUNHA, 1938, p.65-6).

Em outros termos, do seu ponto de vista, a mestiçagem permite que as qualidades das raças superiores sejam apagadas no encontro com as raças inferiores, fazendo do mestiço um desequilibrado mental, um decaído, devido à predominância genética herdada dos tipos inferiores. No pensamento de Euclides da Cunha, o Brasil não pode ser considerado como um povo, uma nação, porque é etnologicamente indefinido por falta das tradições nacionais uniformes. Mediante as ponderações apresentadas pelo autor, podemos perceber que sua dúvida residia na seguinte questão: o que se processaria primeiro, a provável integração étnica ou a integração social, ou ambos os processos poderiam acontecer simultaneamente?

Em síntese, o negro, na visão de Euclides da Cunha, participaria das ditas “raças inferiores”; por outro lado, o português estaria situado entre um nobre e um aristocrata, pois, apesar de mestiço, ainda seria produto da “raça superior”. Por último, o índio seria incapaz de apresentar faculdades mentais superiores. A partir de suas prescrições, identificamos a influência da corrente racista, divisora da humanidade em raças “superiores” e “inferiores”.

Entretanto, Euclides da Cunha nutriu certa simpatia pelo sertanejo, a seu ver, resultado direto da mistura do índio com o branco, cujo ordenamento interiorano promoveu o nascimento de uma raça forte e autônoma. Esta unidade racial, o sertanejo, seria a rocha viva da nacionalidade. Contudo, o autor refuta o mulato do litoral, aquele tipo que conviveu próximo da raça superior, mas paulatinamente degenerou o último. Nesses meandros, o isolamento do sertanejo admitiu a formação de uma raça superior às encontradas no litoral (CUNHA, 1938).

Paulo Prado (1869-1943), por outro lado, acalentou uma leitura pessimista e ambígua quanto à mistura das três raças. Assim, a primeira obra publicada pelo autor, *Retrato do Brasil. Ensaio sobre a tristeza brasileira* (1928), narra o passado colonial brasileiro com atenção à dinâmica empreendida pelas três raças amalgamadas. Sob o olhar do autor, o processo escravocrata, bem como a exploração excessiva da terra, fomentou a cobiça e a luxúria no povo brasileiro. De acordo com Paulo Prado, a colônia portuguesa, por sua diversidade de riquezas naturais, dentre elas os metais preciosos e o pau-brasil, despertou no português o desejo de extração, acúmulo, enriquecimento e, posteriormente, retorno ao seu país de origem (1928, p.80).

Paulo Prado identifica nos primórdios da nação, a gênese da cobiça, o enriquecer sem nada produzir. Nessa perspectiva, o autor versa sobre as características negativas inerentes à tríade racial, as quais seriam: a passividade infantil africana, a ingenuidade sensual indígena e a depravação sexual portuguesa. Paulo Prado compreende que por todas essas carac-

terísticas reunidas teríamos tido uniões desenfreadas, animais. Cabe salientar que o olhar pessimista de Paulo Prado quanto à questão racial é proveniente do racismo científico difundido pelo conde Arthur Gobineau (1816-1882) no Brasil. Em consonância com Euclides da Cunha, Paulo Prado aguçava seu olhar para as teses racialistas, as quais postulavam que haveria raças superiores e raças inferiores. As primeiras, por suas habilidades físicas e psíquicas, estariam propensas ao ápice da civilização. Em patamar diametralmente oposto, as raças inferiores, por sua debilidade física e psíquica, estariam fadadas ao fracasso como nação. O embasamento para tal ideário estava nas medições frenológicas da antropologia social e criminalista, as quais legitimaram a argumentação de hierarquias raciais. Ao mesmo tempo, estudos científicos com esse teor foram incorporados aos museus, faculdades de direito e medicina no Brasil (SCHWARCZ, 1993).

Paulo Prado ainda discorre sobre outros vícios decorrentes da colonização: o romantismo e a tristeza. O romantismo citado pelo autor se refere ao sentimentalismo dos bacharéis, a preocupação e admiração que nutriam pela escrita pomposa e pelas ideias exógenas. Segundo Paulo Prado, as questões sociais mais gerais da sociedade não animavam os círculos acadêmicos. E as elites parasitárias, para o historiador, gerenciavam as instituições públicas como se suas fossem (1928, p.126). Todos esses diagnósticos apontados por ele mostram a preocupação que o afligia quanto aos rumos da nação e sua conformação racial.

Em suma, o autor explicita que a tristeza, um dos males que acometia o povo brasileiro, tinha fundamento em seus excessos sexuais. Em outros termos, a atividade psíquica do colono definharia por sua exagerada vida sexual. No cômputo geral, esses foram os principais elementos elencados por Paulo Prado quanto ao nosso processo constitutivo, bem como seu olhar peculiar para a mestiçagem. No findar da obra, em seu *pós-scriptum*, o autor se refere a uma guerra e uma revolução. Entretanto, mesmo com o presságio de uma revolução, o autor não diz como ela se processaria e quais seriam seus objetivos e possíveis atores (ibid., p.153).

Em perspectiva comparada, Gilberto Freyre (1900-1987) na década de 1930 publicou o ensaio “Casa-Grande & Senzala” (1933). A partir desse ensaio, a temática da mestiçagem adquire nuance “açucarada”. Ao sabor de sua observação, os três elementos mesclados teriam contribuído substancialmente para a consolidação da identidade nacional. O Nordeste patriarcal, monocultor, latifundiário e escravista descrito na obra indica uma análise comparativa entre o regional e o nacional. E por esse prisma, o sociólogo rompe com as correntes teóricas do determinismo racial e incorpora a seu discurso o relativismo cultural do antropólogo Franz Boas (1858 -1942). Essa constatação predica que o negro africano incorporado ao sistema escravista havia sido selecionado antes mesmo de desembarcar. Nas linhas percorridas por Freyre, o caráter estético, a vitalidade física e a atividade cognitiva hábil foram considerações fulcrais para a incorporação do negro ao trabalho escravo. Paralelamente, o índio apresentou

certa amizade e parceria cabíveis aos planos traçados pelo português, ou seja, o adensamento territorial, a defesa da costa brasileira contra os corsários, bem como a interiorização da colônia.

Comparativamente, Gilberto Freyre percebe no português certa plasticidade, estabilidade emocional e experiência, no que tange à mescla com outros povos - a Tomada de Ceuta, em 1415, sustenta sua hipótese de hibridismo cultural. Por tais percepções, o autor assegura que a similitude física observada pelo português entre a índia brasileira e a moura o conduziu a miscigenar e aumentar o contingente populacional da colônia (1933, p. 445).

Gilberto Freyre, contrariando os autores supracitados, procurou enaltecer as três raças, rompeu com a herança atávica e simultaneamente submeteu a questão racial a seu aspecto cultural. De outro modo, ao descrever os “encontros culturais”, Freyre contornou e desenhou a identidade brasileira, mais ainda, retratou um país multicultural e pacífico. Em suma, passível de uma leitura social democrática.

Contudo, os antagonismos de raça não deixam de ser descritos pelo autor. Em sua narrativa a escravidão é exposta em minúcias, principalmente suas atrocidades. A dilaceração física e moral dos negros, as relações de concubinação entre senhor e escrava, os filhos bastardos que serviram como brinquedos para os filhos legítimos do patriarca, bem como a inveja acalentada pelas sinhás por suas escravas refletem os dilemas vivenciados no processo escravocrata. Em contraponto, o afeto nascido das relações sociais entre os elementos evidencia esses mesmos antagonismos equilibrados. De acordo com Freyre, os moços e as sinhás criadas pelas amas-de-leite muitas vezes incorporavam estas à estrutura familiar como se fossem de sangue. E os filhos ilegítimos, eventualmente, recebiam o sobrenome de seus genitores e sua fortuna por herança (ibid., p.535). Nesse contexto, o autor aponta para a proximidade física e fusão de culturas distintas, em que as mediações entre culinária e religião descritas constituem provas cabais da interpenetração cultural do cotidiano brasileiro (idem, 1936).

Em linhas gerais, os autores descritos anteriormente buscaram sanar os dilemas suscitados pelo tema raça no Brasil e, a partir de suas análises sociológicas, em consonância com a história, perscrutaram o passado colonial brasileiro, para então apontar caminhos possíveis à concretização da identidade nacional. Por esse prisma, identifica-se que as indagações do presente são as que fazem o historiador voltar ao passado e, ao mesmo tempo, ressalta a liberdade do historiador de efetuar o recorte histórico no intuito de melhor compreender os acontecimentos históricos. Tendo em vista que, para o historiador Marc Bloch (1886-1944), as causas não são postuladas, mas possuem uma rede de interdependência que torna a busca do historiador pertinente a toda sociedade (2001, p.65).

Assim, afirmamos que os autores corroboram a discussão do amálgama racial com profícuos subsídios, pois, mesmo sendo influenciados pelas teses racialistas, colocam às claras a profundidade do tema seja a

partir da percepção da incorporação subalterna do negro e do índio na sociedade brasileira, seja pelo *status quo* relegado às etnias, mais ainda, por levantarem reflexões quanto à correlação entre identidade nacional e identidade racial.

A partir da narrativa dos autores, as etnias são esquadrinhadas sob análise multifocal, a exemplo de Euclides da Cunha, que lançou seu olhar detalhista para o meio geográfico e a formação do caráter do indivíduo, tornando-os fenômenos imbricados, o que simultaneamente descortinou um cenário vívido de percalços transpassados por negros, mulatos, mestiços e sertanejos na trama social. E, embora, o autor apontasse “falhas” no caráter do mestiço e/ou do mulato, os elementos não contemplados em sua análise seriam os “favoritismos” e as “barganhas” fomentadas pelo branco em suas relações raciais.

Em consonância com a admoestação anterior, a proposta de branqueamento dada por Oliveira Vianna revela um país mestiço, que não se enxerga como tal e analogamente almeja ser branco, o que no embate ideológico reporta-se ao parecer pessimista de Nina Rodrigues quanto ao mestiço/mulato, visto que para ele esta categoria social seria propensa à criminalidade. Em contrapartida, Oliveira Vianna atenta para o mulato, tido por ele como mulato superior, com ar otimista, e verifica nele capacidade de civilização. Assim, nas linhas percorridas anteriormente pode ser apreciada a dubiedade, bem como a flexibilidade e o dinamismo reservado ao mestiço e ao mulato engendrados na sociedade brasileira. E notoriamente, a partir de desses ensaios, as correntes de pensamento estrangeiras fazem-se instrumentos precisos para explicar e dirimir as dúvidas quanto ao sonhado progresso nacional.

Cabe dizer que os ditames feitos por Oliveira Vianna ainda encontram eco na contemporaneidade. Em outros termos, na sociedade brasileira, quanto mais próximo o indivíduo do fenótipo negro, mais propenso estará a sofrer o preconceito racial.

Gilberto Freyre e Paulo Prado, apesar de suas observações dicotômicas, acoplam a seus estudos a perspectiva sociológica, ou seja, a análise da estrutura social em que as três raças foram inseridas, porém não o fazem de forma plena. Paulo Prado entrevê, em alguns momentos, o motivo de nosso fracasso como nação no sistema escravocrata. Por outro lado, Gilberto Freyre consagra esse mesmo sistema econômico pela peculiaridade de ter possibilitado o encontro entre as três raças. E a partir desse encontro, o autor celebrou o “mito da democracia racial” brasileiro, cuja realização genuína só se fará com a retratação e a incorporação do negro e do indígena nos estratos representativos do país. Não obstante, ambos indicam características psicológicas indeléveis ao negro, ao branco e ao índio, os quais em seus escritos justapõem conceitos raciais e sociais. Contudo, o âmago da questão não era as três raças aqui residentes, mas sim como obter a integração étnicorracial em meio à diversidade cultural, ou quais seriam os laços que uniriam esses grupos humanos. Por último, como solucionar a assimetria entre as raças, no que concerne a sua incorporação

ao sistema produtivo e, futuramente, a possibilidade de mobilidade social.

Em suma, sobre essa agenda política compartilhada, as visões sustentadas pelos intelectuais se referem ao germe inquietante do improvável desenvolvimento nacional promovido pelo encontro das três raças, porém, desde os primórdios da nação, o modelo sócioeconômico adotado pelos dirigentes permitiu a formação e a conformação de uma elite aristocrática, branca, parasitária e de baixo teor empreendedor.

Em linhas gerais, este artigo primou pela investigação comparada entre os autores, por acreditar haver nas elucubrações feitas fontes inesgotáveis dos relatos fidedignos, deveras recorrentes nas práticas sociais do brasileiro. Principalmente por identificar nas relações raciais atuais a existência de “privilégios” e “subterfúgios” concedidos aos mulatos e mestiços, em menor proporção aos negros e indígenas. Sabendo que os primeiros, por acreditarem em sua proximidade caucasóide, em termos fenotípicos, desejam distanciar-se de seu grupo original, o que legitima a estratégia elitista de roubar-lhes a identidade racial.

Sendo assim, a marginalização do negro e a promoção do mulato e/ou mestiço desempenham funções distintas que podem ser caracterizadas como específicas e antagonicas: o escamoteamento dos direitos sociais conquistados pelos indivíduos de cor através de suas lutas históricas e, sorrateiramente, a competição intrarracial. Cabe enfatizar que esse movimento confina-os a uma escala posicional social degenerativa e estática, estando a salvo, porém, aqueles que não foram alienados pela ideologia hegemônica da “arianização” e, como bem puderam perceber os autores, a partir dos títulos acadêmicos ascenderam socialmente. O que gradualmente vem lhes desvencilhando das forças sociais aprisionadoras, unindo-os coletivamente, com vistas a valorizar sua cultura vernacular.

E sob o signo da “raça”, índios e negros têm travado batalhas políticas requisitantes de espaço e voz. Com a esperança que as minorias étnicoracial desprivilegiadas de hoje possam amanhã lograr êxito quanto à superação dos obstáculos criados pelo preconceito racial alusivo existente no país. Possibilitando, finalmente, a identificação de uma única raça, a raça humana, ou a concretização do idealizado brasileiro dos autores anteriormente percorridos. Esse legado, sim, seria substancial para o povo brasileiro.

Referências

- BARROS, J. D. História comparada – Da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. *História Social*. Campinas/SP, nº 13, p.07-21, 2007.
- BLOCH, M. L. B. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CUNHA, E. *Os Sertões*. 14.^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1905] 1938. p.65-6.
- FAUSTO, B. & DEVOTO, F., *Brasil e Argentina. Um ensaio de história comparada (1850-2002)*. São Paulo: Editora 34, 2004.

- FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Editora Livraria José Olympio, [1933] 1980.
- _____. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano*. 15ª ed. São Paulo: Global, [1936] 2004.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- PRADO, Paulo. Ensaio sobre a tristeza brasileira. In: _____. *Retrato do Brasil*. 2ª Ed. São Paulo: IBRASA, [1928] 1997.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Salvador: Livraria Progresso Editora, [1894] 1957. p.90.
- THEML, N.; BUSTAMANTE, R., M. da C. História comparada: olhares plurais. *Estudos Ibero-Americanos*, PUCRS, v.XXIX, n.2,p.7-22, 2003.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- VIANA, Francisco José de Oliveira. *Populações meridionais do Brasil*. São Paulo: Edição da Revista do Brasil – Monteiro Lobato e Cia. Editores, [1918] 1920. p.69.

Professor reflexivo, quem é você?

Reflective teacher. Who are you?

Professor reflexivo. ¿Quién eres?

Luciene Romanelli

Pedagoga

Mestranda em Educação - UNESA

Resumo

Com objetivo de identificar como circulam os estudos produzidos pela academia no meio docente, buscou-se na proposta de Schön - professor reflexivo - o referencial para promover tal interlocução. Tendo cinquenta professores como sujeitos, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário: na 1ª etapa com questões sobre o perfil docente e na 2ª etapa por meio de duas perguntas: a) o que vem a ser professor reflexivo e b) que tipo de professor você se considera. Através da análise de conteúdo, verificou-se desconhecimento do tema e das reflexões feitas sobre professor-reflexivo, assim como, independente de qual adjetivação se faça ao termo professor, sobre se a centralidade de sua atuação se encontra em buscar fazer o aluno pensar, tornar-se crítico, em um discurso que passa longe do conceito de professor reflexivo, mas que na essência também visa a uma relação educador-educando emancipatória.

Palavras-chave:

Docente; professor reflexivo; reflexão.

Abstract

With objective to identify as they circulate the studies produced for the Academy in the half professor, one searched in the proposal of Schön, professor-reflexive the referencial to promote such interlocution. Having 50 professors as citizens, the instrument used for the collection of data was the questionnaire, that in 1ª stage questions on the teaching profile and in 2ª stage two questions: a) what it comes to be professor-reflexive and, b) that type of professor you consider yourself. Through the content analysis, unfamiliarity of the subject and the reflections that on professor-reflexive are made, as well as that, independent was verified of which adjetivação if makes to the term professor, the centralidade of its performance if finds in searching to make the pupil to think, become critical, in a speech that passes far from the professor-reflexive concept, but that in the essence also it aims at a relation educator-educating emancipatória.

Keywords:

Teacher; professor reflective; reflection.

Palabras clave:

Maestro; el profesor reflexivo; reflexión.

Introdução

a formação de professores vem sendo objeto de estudo nos últimos anos, constituindo preocupação tanto normativa, quanto de pesquisas, tendo em vista as inúmeras exigências acrescentadas ao trabalho do professor na sociedade atual e as dificuldades em lidar com todas as variáveis que a sala de aula comporta. Segundo Alves-Mazzotti (2010), o aumento da disponibilidade de acesso à escola trouxe aos docentes uma demanda - mudanças no papel da família, crise ética, novas relações de trabalho, novas formas de conhecimento - para a qual não receberam formação. Assim, concordando com Stivanin (2007), é necessário que os professores revejam suas posições sobre o que é educar e redirecionem sua atuação de maneira a contemplar a formação de cidadãos aptos a propor meios alternativos, para enfrentar os desafios que o cotidiano lhes apresenta.

Pensar a formação do cidadão, pondera Gadotti (2010, p. 67), é preocupar-se com a apropriação conferida ao termo, visto que o significado atribuído pode ser como “um envelope vazio no qual podem tanto caber sonhos de uma sociedade de iguais, uma sociedade de direitos e deveres, quanto uma sociedade dividida por interesses”. O autor entende que cidadania é a consciência de direitos e deveres e o exercício da democracia, e adquirir tal status pressupõe o desenvolvimento de uma relação educador-educando que extrapole a mera transmissão/aquisição de conteúdos.

Libâneo (2009, p. 7) afirma que “os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores”, em um movimento que busca dar sentido e significado à aprendizagem. A explicação desse novo olhar para a atividade docente, no dizer de Pimenta e Lima (2010), se justifica pelo fato de a profissão de educador não se realizar em um vazio, mas em um tempo e espaço histórico. Como prática histórica, “tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam” (PIMENTA, 2002, p. 38), que no dizer da autora são, dentre outros, a sociedade da informação e das novas configurações do trabalho. Como prática social, a educação é uma forma de intervir na sociedade, de lidar com os diferentes contextos políticos e sociais que lhes são colocados. Como cultura, segundo Paro (2010, p.24), consiste na apropriação de conhecimento, valores, crenças, informações, filosofia, direitos, costumes e tudo mais que os seres humanos são capazes de produzir a partir do trabalho e em prol de sua integralidade, já que ele

“é o único que se desprende de sua condição meramente natural, pronunciando-se diante do real e criando valores”.

Entretanto, alcançar tais perspectivas importa uma relação professor-aluno que insira a realidade concreta do discente, pois inculcar-lhe conteúdos até poderá ser feito de forma autoritária, mas despertar consciência, senso crítico, valores e outros elementos que lhes permita exercer sua condição de cidadão em uma sociedade múltipla, democrática, implica despertar um querer, uma ação intencional no seu processo de aprendizagem, o que, por conseguinte, demanda da docência mais do que o domínio de conteúdos (PARO; VEIGA, 2010). Mas como fazer todos esses anseios caberem na formação docente? Enquanto Piconez (2010) sinaliza a falta de consenso como deve ocorrer essa formação, Libâneo (2002) se posiciona favorável a que ela seja realizada e conduzida a partir dos objetivos traçados para a educação básica, o que, aliás, se coaduna com o proposto pela Resolução n.º1/2002, que definiu as diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica.

Assim, em meio a como formar professores para que estejam preparados para o incerto (ALARCÃO, 2010), face ao dinamismo da sala de aula e ao contexto em que ela está inserida, a década de 1990 viu a ideia do professor reflexivo ganhar espaço e seguidores, objetivando fornecer aos futuros professores uma formação mais adequada às necessidades educacionais da atualidade. Era preciso construir um projeto pedagógico que rompesse com a racionalidade técnica e viabilizasse à docência ultrapassar a condição de transmissora de saber científico, inserindo-a em um contexto social que fortalecesse valores, diálogo, espírito crítico e participativo.

Ao propor o conhecimento na ação, a reflexão da ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, as ideias de Schön foram apropriadas de diferentes maneiras - no Brasil tanto encontrou adeptos quanto um olhar cético porque, segundo Pimenta (2002), o professor reflexivo centra-se em um potencial praticismo na construção do saber docente. Mas o que os docentes têm a dizer diante desse cenário, que se refere à sua formação inicial e continuada, que em apertada síntese pode ser traduzido por racionalidade técnica versus racionalidade prática?

Logo, propor como título uma indagação não é por acaso, o que se tem em mente é pensar a integração e participação docente nos debates que implicam compreensão e alteração de suas práticas. Mais do que tecer considerações sobre as contribuições e críticas da concepção de professor reflexivo, difundido a partir de Schön, deseja-se sinalizar quanto os professores podem estar passando ao largo, quer dos debates que acolheram o conceito na década de 1990, e que hoje lhe deferem críticas, quer nos demais debates da atualidade que contemplam a temática da formação docente.

Professor reflexivo

Professor reflexivo é o nome dado a um movimento teórico que tem

por fundamento a reflexão, análise e problematização da prática profissional, levando-se em conta as soluções utilizadas como conhecimentos tácitos (PIMENTA, 2002). Introduzido no Brasil a partir da obra organizada por Nóvoa (1992), ganhou simpatizantes por apresentar-se em contraposição à visão tecnicista, em que teoria e prática encontram-se dissociadas, ao passo que em Schön teoria e prática estariam atreladas, entendendo a prática como propulsora da construção do conhecimento.

Por não ocorrer em um vazio, a atuação docente diariamente se depara com novas situações e nem sempre o repertório adquirido é capaz de dar vazão, obrigando o professor a reelaborar e viabilizar novos caminhos para tratar as questões que se apresentam, ocorrendo o que Schön denominou de reflexão na ação. Segundo Romanowski (2011), isso acontece sem que se interrompa a ação; as questões se apresentam e uma nova forma é empreendida ao que está sendo feito, no momento em que se faz. As soluções aí aplicadas passam a constituir “um repertório de experiências” que os professores mobilizam quando diante de situações semelhantes, delineando-se um conhecimento prático (PIMENTA, 2002, p. 20) que é construído no momento em que se está refletindo durante a ação.

Entretanto, o dinamismo presente na sala de aula faz com que o professor se depare com situações diferentes, em que novas análises e a busca por outras teorias precisam ser implementadas, pois o repertório de outrora já não dá conta para superar os novos problemas, havendo que se efetuar a reflexão sobre a reflexão na ação (ibid.).

Nessa perspectiva, emerge da trilogia de Schön a possibilidade de “interação entre a prática e os referenciais teóricos. A prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, minimiza a separação entre a teoria e prática, e a prática questiona a teoria” (SOUZA, 2006, p. 43). Aliás, essa é uma das queixas a assombrar o currículo da formação docente, a dissociação teoria e prática. Apoiando-nos em Veiga (2010), tal dicotomização encontra-se institucionalizada na própria diretriz curricular para a formação de professores da educação básica.

De uma “apoteótica recepção” (ALARCÃO, 2010) às críticas lançadas à proposta de professor reflexivo, Pimenta (2002) informa que são vários os autores que receiam que o praticismo, oriundo de uma reflexão em torno da própria prática docente, seja visto como suficiente para elucidar os “problemas da prática” (p. 22). Libâneo (2002) ao mesmo tempo em que reconhece as contribuições do tema, pondera sobre possível reducionismo na sua utilização, por apresentar-se como sendo a única a explicar a reflexividade na formação inicial e continuada de professores, quando, em verdade, há uma trajetória do conceito no Brasil. Nesse sentido, também Ghedin (2002, p. 131) reconhece as contribuições da proposta de Schön ao fornecer “um novo modo de ver, perceber e atuar na formação docente”, dirigindo sua crítica para a centralidade da prática na produção de conhecimento, por não creditar a ela exclusivamente tal função.

De maneira geral os autores denunciam na centralidade da prática uma “supervalorização do professor como indivíduo” (PIMENTA, 2002,

p. 22), o que deixaria nas suas mãos a solução para os problemas educacionais, como se ele pudesse ampliar sua circunscrição para além da sala de aula, o que significa ignorar o contexto socioeconômico em que a educação está inserida. É por esse motivo que Alarcão (2010, p. 44), embora continue a “acreditar nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo”, entende que ele pode ser mais bem aproveitado se, ao invés de ser utilizado na formação individual do professor, tivesse a adesão da coletividade de professores, ao que chamou de escola reflexiva.

Em artigo em que aborda a retórica abreviada, Mazzotti (no prelo) cita a proposta de Schön à título de exemplo, apontando a presença de uma dissociação de noções no termo professor reflexivo, na medida em que este é compreendido como mais do que um professor, configurando o professor de verdade. O autor indaga o porquê da adesão à concepção schoniana, posicionando-se pela necessidade de estudos que expliquem como ela influencia nessa adesão. Também Mattos (1998, apud SOUZA, 2006), após estudos sobre a obra de Zeichner e Schön, tece considerações nesse sentido ao questionar a adjetivação ao trabalho docente, na medida em que do termo professor reflexivo emerge a ideia de algo a mais acrescentado ao professor.

Professor reflexivo, quem é você?

Sacristán (2002, p.84) adverte para o fato de que as pesquisas que versam sobre a formação de professores abordam a prática do professor e por ele faz discurso, devendo se preocupar com o que dizem “e não com a realidade que flagra, a realidade profissional na qual trabalham os professores e suas condições de trabalho”.

Para efeito de análise dos dados levantados, os professores foram divididos em três categorias, cuja referência foi o nível de atuação: a) educação básica – 19 professores. b) ensino superior – 21 professores. c) educação básica e ensino superior – 10 professores.

Na categoria “professores que lecionam na educação básica”, tendo como referência o total de dezenove participantes, sete aparentaram ter domínio do conceito ao marcarem corretamente a opção que continha o conceito de professor reflexivo, segundo a literatura; dez disseram ser reflexivos, mas somente cinco dentre estes assinalaram a assertiva que continha o conceito correspondente, ou seja, aquele que faz de sua prática momento de construção do conhecimento através da reflexão de sua ação. Dentre os que assim se denominaram, ao elaborarem suas justificativas apenas um apresentou argumento que guardasse semelhança com a proposta de Schön, ao declarar que busca fazer da prática pedagógica um momento de reflexão sobre o que está fazendo, o que quer fazer e o que precisa fazer para melhorar profissionalmente¹.

Além da conclusão de que desconhecem o significado do que vem a ser professor reflexivo e, ainda que de forma temerária se possa fazer tal afirmativa, que parecem estar à margem dos aplausos e críticas que a literatura e as pesquisas vêm apontando, dois pontos foram identificados

¹ Professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, leciona Língua Portuguesa no EF, 2º segmento. Perfil: entre 20 e 25 anos e há dois anos no magistério.

e que merecem consideração. Primeiro, é interessante destacar que dos dezenove professores da categoria “educação básica”, treze são docentes do EF e novese disseram reflexivos, ou seja, um percentual de quase 70%. Dentre os treze, quatro acertaram o conceito (aproximadamente 45%), o que sugere um distanciamento entre o que pensam ser e o que efetivamente é ser um professor reflexivo, tanto é que, quando das justificativas sobre o porquê de se intitular reflexivo, somente três o fizeram e em suas falas a ideia de reflexão mais se aproxima da visão de algo inerente ao ser humano. Ou o professor pensa as situações, o dia a dia, e constrói sua aula, ou ele conduz o aluno a raciocinar, concluir.

Curioso é que pelos docentes que assinalaram a opção professor-educador (quatro), quando perguntados sobre qual tipo de professor se consideravam, também justificaram usando o mesmo raciocínio dos que se disseram reflexivos. Tal semelhança nas justificativas leva a crer que, independente da classificação a que se possa atribuir em complementaridade à condição de professor, o que se encontra centralizado na atuação docente é o compromisso com o abandono da decoreba, da transmissão de conteúdos meramente, para fazer o aluno construir o conhecimento, o que a meu ver é um discurso que se coaduna aos fins traçados para a escola na atualidade.

Ainda na categoria da educação básica, somente seis professores lecionam exclusivamente para o EM. Destes, uma se disse reflexivo e a justificativa faz eco ao que foi encontrado nos questionários dos professores do EF. Também os que assinalaram a opção “crítico e professor-educador” apresentaram a mesma tese dos demais, levando a crer que o fim primeiro que professores da educação básica traçaram para si é o de levar o aluno a pensar por si mesmo, ser crítico, a despertar a consciência para que possa estar apto a atuar em sintonia com a sociedade democrática em que vive.

Do exposto, o termo professor reflexivo parece estar mais próximo do universo dos professores do ensino fundamental, apesar de um conhecimento não tão sólido sobre o tema.

O mesmo instrumento foi aplicado a 21 docentes do ensino superior, mestres e doutores, cujas formações são oriundas de curso de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Informática e Psicologia, sem que tenham tido uma formação pedagógica nos moldes da que se encontra nas Licenciaturas. Seguindo o raciocínio anterior, seis acertaram o conceito e sete se disseram reflexivos. Destes, três justificaram o porquê de se considerarem como tal, embora nenhum tenha apresentado resposta que guardasse qualquer similaridade com o conceito de professor reflexivo, o que leva a crer que neste grupo também não há um conhecimento mais aprofundado do tema.

Quase metade dos pertencentes à categoria “ensino superior”, onze, se disseram professor-educador e tiveram como embasamento o desenvolvimento de um trabalho cujo fulcro é a construção do conhecimento, sempre tendo o aluno como foco, sua vida profissional, exercício da cidadania, o que não difere dos resultados encontrados entre os participantes

da educação básica. Apoiando-nos em Mazzotti (op. cit.) e Mattos (op. cit.), é interessante e patente que o termo educador, adicionado, significa mais que mero professor.

Já na categoria que leciona tanto na educação básica, quanto no ensino superior, de um total de dez professores, um acertou o conceito e cinco se percebem como reflexivos. Dentre estes, nenhum dos três que justificaram o porquê de assim se denominarem apresentou afirmativa que pudesse se enquadrar no termo.

Dos três que se disseram professor-educador, também a justificativa encontra semelhança nas falas já apresentadas, reforçando a ideia de que a adjetivação concede mais força ao professor, embora a essência de todos se conduzam a um só entendimento.

Dos dados apresentados algumas inferências podem ser feitas, iniciando-se pela falta de domínio conceitual, quando em um universo de cinquenta docentes, quatorze acertaram o conceito de professor reflexivo. Para efeito de melhor visualização, os acertos se dividem em sete na educação básica, seis no ensino superior e um dentre os que lecionam tanto na educação básica, quanto na educação superior. Ou seja, 28% dos participantes sugerem conhecimento do termo.

Uma segunda conclusão a que se pode chegar tem como referência a autodenominação de professor reflexivo, o que foi assim considerado por vinte e dois professores. Destes, apenas doze justificaram o fato de se considerarem professores reflexivos e somente um apresentou argumento que se enquadrasse na proposta de Schön, o que revela que, muito embora o termo faça parte do discurso de alguns professores, há um desconhecimento do real significado de professor reflexivo, da sua proposta.

Nesse sentido, importante trazer as justificativas apresentadas pelos professores ao se intitularem como tal, o que corrobora a visão suscitada inicialmente de que os debates da academia podem estar passando ao largo do dia a dia docente. Dentre os professores da educação básica que se intitularam professor reflexivo e que justificaram tal classificação, assim se colocaram:

Professor A: É ter a visão das situações necessárias para construir o conhecimento.

Professor B: Acho importante levar o aluno a construir suas próprias conclusões.

Professor C: A universidade não te prepara para a realidade de uma sala de aula, salas lotadas de jovens que querem ouvir música, conversar com os colegas, brincar [...], e menos assistir às aulas, então a solução que encontrei foi me tornar amiga, conselheira, buscando estratégias para ensinar a estes alunos o valor da aprendizagem.

Para os professores do ensino superior, sua percepção de professor reflexivo se funda no fato de que:

Professor D: Porque creio que o conhecimento se constrói na interação diária, considerando todos os fatores humanos e não humanos no processo de ensino-aprendizagem.

Professor E: Sou engenheiro de formação, após terminar o doutorado fui convidado a lecionar, utilizo a experiência de vida e profissional para ajustar o conteúdo dos planos de ensino fornecidos pelas IES para preparar as aulas e lecioná-las.

Professor F: Embora procure respeitar, acolher e aconselhar, também busco melhorar o processo de aprendizagem, buscando adequar metodologias para isso, resultando em aprendizado para mim também.

Já os que lecionam tanto na educação básica quanto na educação superior, indicaram como justificativa:

Professor G: Reflexivo porque ao mesmo tempo em que leciono eu me avalio, sempre objetivando a melhoria de minha conduta pedagógica, sempre me questionando se meus conceitos abordados são de grande valia para o futuro pessoal e profissional de meus alunos, além de tratá-los como meus “pupilos”, não me furtando de lhes dar um “puxão de orelha” em certos momentos.

Professor H: Não creio que eu seja uma das opções. Penso que possuímos um pouco de todas as alternativas acima. No entanto, acredito ser uma professora reflexiva, pois tento entender o contexto no qual trabalho e adaptar o conhecimento à realidade do meu aluno.

Professor I: É notório que a sociedade pós-moderna encontra-se em um profundo estado de alienação, faz-se necessário a busca de um incentivo do pensamento reflexivo dos alunos pelo professor. Dessa forma, este possui papel fulcral na construção de indivíduos com pensamento social crítico.

Professor J: Apresento minhas aulas de modo a criar aos meus alunos um pensamento crítico, levando-os a perceberem as reais questões sobre a matéria e dando soluções verdadeiras às mesmas. Gosto de me intitular também professor-pesquisador, pois estou sempre em busca de novos conhecimentos e possibilidades na aplicação da matéria. E como base de tudo sou e acredito que todos somos professores educadores.

De maneira geral, a ideia de reflexividade exposta nos fragmentos não se coaduna com o conhecimento na ação, reflexão na ação e no refletir sobre a reflexão na ação, não se voltando o ato de refletir sobre a prática docente, mas no desenvolvimento de ações que tenham por finalidade fazer o aluno refletir.

Considerações finais

Ao que tudo indica, e é patente na literatura, a sociedade contemporânea não só viu surgir um novo papel para a escola, como vem desenhando o perfil que deseja de um dos locus em que a educação acontece. O conhecimento que circula neste ambiente formal, a escola, encontra-se diariamente com tensões provenientes não só das novas configurações do trabalho, mas das diversidades que caracterizam a sociedade brasileira e que repercutem na sala de aula. Inevitável que, para acompanhar esse cotidiano escolar, também a formação de professores venha sendo alvo de estudos e reformulações curriculares. Entretanto, não se pode perder

de vista, concordando com Zeichner (2002), que não é possível fazer do professor um mero executor de políticas, desconsiderando que é ele quem está na sala de aula.

Em entrevista concedida à *Revista Nova Escola*, Alarcão (2010) pondera que a “ideia de professor reflexivo pode estar se tornando um slogan alienador”, porque alguns acreditam que basta descrever o que aconteceu na sala de aula para se considerar reflexivo.

Neste estudo, os professores participantes que se disseram reflexivos parecem ter se apropriado do termo sem maior cerimônia, tendo em vista as justificativas não só estarem distantes de seu significado original, bem como por poderem ser aplicadas a qualquer adjetivação que se acrescenta ao professor. Tal consideração nos remete a Zeichner (op. cit., p. 35), quando afirma que “entre aqueles que adotaram o slogan, do ensino reflexivo, existem vastas diferenças de perspectiva de ensino, a aprendizagem, a educação escolar e a ordem social”.

Pimenta (2002), em críticas trazidas ao termo, faz menção a um praticismo e individualismo, que aqui chamamos à atenção. Embora não se possa inferir que dentre os que se disseram reflexivos haja uma reflexão de suas práticas, no sentido de fazer delas conhecimento nos moldes do que propõe Schön, é possível identificar um fazer que não se revela resultado de um pensar coletivo, mas de ações individuais, que parecem se constituir de ensaio e erro, sem qualquer referencial teórico-metodológico que lhe dê suporte. Também é inegável que o objetivo é tornar o aluno alguém com percepção do mundo em que vive, capaz de pensar, propor intervenções.

Seguindo Charlot (2002), pouco ou quase nada do conteúdo das pesquisas chega aos professores - esse dado precisa ser pensado, a fim de que, ao pesquisar sobre a formação docente, o universo em que a docência se faz possa ser entendido a partir dos professores, caso contrário eles serão sujeitos de estudos, sem que se confira a eles o papel principal. E, acrescentando Tardif (2010), educadores e pesquisadores vêm se constituindo em dois grupos distintos, em que seus saberes seguem cada um para um lado. Assim, apesar da singeleza do instrumento aplicado, a partir do qual buscou-se intermediar um diálogo entre o conhecimento científico e sua apropriação no meio docente, se ratifica o desencontro entre estes dois mundos, lembrando que ambos possuem uma única razão de existir: a qualidade do ensino. Uma docência que ao ser exercida proporcione, independentemente de metas estabelecidas por organismos internacionais, a construção/manutenção de uma sociedade livre e emancipada.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A.J. Formação para o magistério: o discurso dos formadores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 11, n. 32, 2010.
- _____. A gênese das representações sociais de trabalho docente de professores do ensino fundamental. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.7, n. 15, jul./dez., 2010.

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- _____. Refletir na prática. *Nova Escola On-line*. n. 154, ago, 2002. Disponível em: novaescola.abril.com.br. Acesso em: 04 jul. 2011.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 1/2002, aprovado em 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<https://www.in.gov.br>>. Acesso em: 01 out. 2010.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- GADOTTI, M.. *Escola cidadã*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.
- LIBÂNEO, J. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-59.
- _____. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 2009.
- MAZZOTTI, T.B. *Análise retórica, por que e como fazer?* (No prelo).
- PARO, V. H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010.
- PICONEZ (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 2005.
- ROMANOWSKI, J. P; DORIGON, T.C. A reflexão em Dewey e Schön. Disponível em: www.Scribd.com. Acesso em: 4 jul. 2011.
- SACRISTAN, J. G. Tendências investigativas na formação de professoras. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-108.
- SCHÖN, D.. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA; Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992b. p. 77-92.
- SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- STIVANI, N. F. Estágio curricular: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de Pedagogia/CE/

- UFCM. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal Santa Maria, 2007. 128 f.
- VEIGA, I. P. A. et al. (Org.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* 2ª ed. Campinas: Papirus, 2010.
- ZEICHNER, K. Formando professores-reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ZACCUR, E.; ESTEBAN, M. T. (Org.). *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-52.

Caracterização das intervenções psicopedagógicas favoráveis ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas em crianças com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita

Caracterización de las intervenciones psicopedagógicas favorables al desarrollo de habilidades metacognitivas en los niños con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura

Characterization of psychopedagogical interventions favorable to the development of metacognitive skills in children with learning difficulties in reading and writing

Gisele Silva Ceciliano

Psicóloga - UFRJ

Resumo

Devido à própria natureza do sistema de escrita, as convenções ortográficas representam um objeto de conhecimento de difícil aquisição. Entretanto, há situações em que as dificuldades enfrentadas pelos jovens aprendizes, durante o período de alfabetização, apresentam-se de forma mais persistente e abrangem diversos aspectos do aprendizado da leitura e da escrita, configurando-se como um transtorno de aprendizagem. Tais dificuldades requerem uma intervenção profissional especializada para serem ultrapassadas. O objetivo deste trabalho é discutir sobre as características necessárias para que uma intervenção verbal psicopedagógica possibilite às crianças com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Espera-se que, dispondo desse recurso cognitivo, elas tenham condições de realizar suas atividades acadêmicas com mais autonomia.

Palavras-chave:

Dificuldade de aprendizagem; intervenção psicopedagógica; metacognição; autonomia.

Palabras clave:

Dificultad de aprendizaje; intervención psicopedagógica; metacognición; autonomía.

Abstract

Due to the nature of the writing system, the spelling conventions represent an object of knowledge difficult to acquire. However, there are situations where the difficulties faced by young apprentices during the period of literacy, presents a more persistent and cover different aspects of reading and writing, configured as a Learning Disorder. Such problems require professional intervention specialist to be overcome. The aim of this study is to discuss the characteristics necessary for psychopedagogical intervention to enable children with learning difficulties in reading and writing development of metacognitive skills. It is hoped that providing this cognitive resource, they are able to realize their academic activities with more autonomy.

Keywords:

Learning difficulty; psychopedagogical intervention; metacognition; autonomy.

Introdução

Devido à própria natureza do sistema de escrita, as convenções ortográficas representam um objeto de conhecimento de difícil aquisição. Muitas são as dificuldades enfrentadas pelos jovens aprendizes durante o período em que aprendem a ler e a escrever. Tais dificuldades são superadas com mais ou menos facilidade, dependendo da criança e do método de ensino aplicado. Entretanto, há situações em que as dificuldades apresentam-se de forma mais persistente e abrangem diversos aspectos da aquisição da leitura e da escrita, configurando-se como um transtorno de aprendizagem. Esse tipo de transtorno responde por, aproximadamente, 40% da taxa de evasão escolar e pode ser especificado em: transtorno de leitura, transtorno de matemática, transtorno de expressão escrita e transtorno de aprendizagem sem outra especificação, de acordo com a quarta versão do *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (DSM - IV). Eles interferem, significativamente, no rendimento escolar, podendo comprometer o ajustamento social e influenciar negativamente a autoestima do aprendiz.

Segundo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, em sua décima versão (CID-10), os transtornos geradores das dificuldades de aprendizagem estão englobados dentro de uma categoria genérica de transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, os quais incluem, além dos transtornos já citados, o transtorno específico de soletração e o transtorno misto de habilidades escolares. Este último relaciona-se a uma alteração tanto na capacidade de realizar cálculo quanto na leitura ou na ortografia.

As pesquisas relacionadas ao tema concordam que as crianças com dificuldade de aprendizagem possuem déficits em processos cognitivos específicos comuns. São eles: memória, atenção, metacognição e habilidades atribucionais. Esta última relaciona-se à falta de engajamento intencional no aprendizado. Os aspectos comportamentais característicos dessas crianças são passividade, dependência e, na maioria dos casos, baixa expectativa sobre a própria capacidade para aprender, o que diminui a motivação para o envolvimento em esforços mentais intencionais (TRAPANI & GETTINGER, 1999).

Os déficits nas habilidades cognitivas são expressos na dificuldade que essas crianças possuem para reconhecer os próprios processos cognitivos e utilizá-los de maneira adequada e eficiente. Não se trata, necessariamente, de ausência de estratégia, mas da falta de manejo dos recursos

cognitivos disponíveis. Isso resulta em uma inabilidade para monitorar e gerenciar o aprendizado, refletida na falta de reconhecimento das próprias dúvidas ou daquilo que já aprenderam. Além disso, por possuírem um raciocínio pouco flexível, apresentam dificuldade para verificar quando as atividades são similares e para compreender que, quando similares, elas podem ser resolvidas através das mesmas estratégias (TRAPANI & GETTINGER, 1999).

O objetivo deste trabalho é discutir sobre as características necessárias para que uma intervenção verbal psicopedagógica possibilite às crianças com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Espera-se que, dispondo desse recurso cognitivo, as crianças tenham condições de realizar suas atividades acadêmicas com mais autonomia e, dessa maneira, possam usufruir o direito de ter acesso à educação de forma mais igualitária. Isso porque com tais habilidades é possível à criança participar mais ativamente do processo de aprendizagem, na medida em que pode refletir conscientemente sobre sua própria cognição e sobre as propriedades e regras do sistema de escrita.

Considera-se o termo “intervenção” neste trabalho como sendo um modo de interagir com o indivíduo tendo o intuito de apresentar subsídios para que ele atinja um objetivo ou desenvolva determinada habilidade. No caso dos atendimentos psicopedagógicos, cujo objetivo, de um modo geral, é estimular a reflexão das crianças acerca das convenções da escrita, as intervenções verbais têm um papel muito importante. Para ilustrar a discussão teórica a respeito de como as intervenções verbais do psicólogo podem ser favoráveis a uma aprendizagem mais reflexiva, serão apresentados trechos dos atendimentos realizados pelas estagiárias da equipe de psicopedagogia na Divisão de Psicologia Aplicada (DPA) da UFRJ. São atendimentos estruturados em oficinas psicopedagógicas, dentro de uma abordagem cognitiva, que se destinam a crianças com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita. Além disso, fundamentam-se em uma concepção da linguagem escrita como sistema de representação, em oposição à perspectiva que a considera um mero código.

Essa distinção é importante porque o modo como a escrita é compreendida interfere significativamente na maneira como ela é ensinada. Enquanto sistema de representação, a escrita é considerada um objeto complexo, opaco e de difícil aquisição. Ao ser tratada como um código, as convenções da escrita são tidas como simples, formadas a partir de relações transparentes, que podem ser facilmente reproduzidas. No primeiro caso, o processo de alfabetização enfatiza, sobretudo, o raciocínio e a criatividade, já no segundo, o foco recai sobre as habilidades perceptivas e psicomotoras dos aprendizes (FERREIRO, 1993, 2001).

Significa dizer que, por compreendermos a escrita como um sistema de representação, o objetivo principal das oficinas psicopedagógicas realizadas na DPA é estimular a reflexão das crianças, ensinando-lhes estratégias metacognitivas, para que elas pensem de maneira consciente sobre o

modo como aprendem, sobre as próprias dificuldades e sobre seus objetos de aprendizado, a leitura e a escrita. Maiores esclarecimentos sobre o que são e como são ensinadas as estratégias metacognitivas estão disponíveis na seção seguinte.

Metacognição

O termo metacognição foi definido por Flavell como sendo a capacidade do indivíduo de adotar a cognição como objeto de conhecimento (RIBEIRO, 2003). Envolve a compreensão sobre seu próprio processamento cognitivo, incluindo os conteúdos, práticas e habilidades que ele domina e as estratégias que utiliza para dominá-los. As habilidades metacognitivas também se relacionam com a capacidade para reconhecer as dificuldades encontradas na compreensão e/ou execução de uma tarefa. De forma mais abrangente, o processamento metacognitivo diz respeito à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos (BORUCHOVITCH, 1999; DAVIS; NUNES & NUNES, 2005). Vê-se, portanto, que a metacognição é um conceito que se refere tanto à escolha consciente das competências e estratégias para realizar uma tarefa, quanto ao processo autorregulatório de avaliar essa escolha e alterá-la sempre que necessário na busca de um resultado mais eficiente. A base de todo esse empreendimento é, pois, a conscientização (JOU & SPERB, 2006; VALDÉS, 2003).

De acordo com Flavell (1979), o monitoramento dos processos cognitivos ocorre através da ação e interação de quatro classes de fenômenos. São eles: conhecimento metacognitivo; experiências metacognitivas; metas e ações. Conhecimento metacognitivo é todo o conhecimento acumulado que um indivíduo adquire acerca do mundo, através do qual executa tarefas, atinge objetivos e realiza ações cognitivas diversas. Experiências metacognitivas são experiências afetivas ou cognitivas conscientes vinculadas a algum processamento intelectual. As metas correspondem aos objetivos do processamento cognitivo. E, finalmente, as ações ou estratégias referem-se à cognição ou comportamento envolvidos no alcance dos objetivos. Os conceitos de conhecimento e experiência metacognitivos serão abordados de modo mais detalhado a seguir, ainda seguindo as proposições de Flavell (1979).

O conhecimento metacognitivo inclui o conhecimento ou crença acerca de três importantes variáveis: 1) variável pessoa (características dos processos cognitivos do próprio indivíduo e dos outros, como identificar a melhor estratégia de estudo, por exemplo); 2) variável tarefa (a quantidade e qualidade das informações oferecidas, níveis de dificuldade); 3) variável estratégia (eficácia das estratégias disponíveis). A combinação dessas variáveis afeta o resultado de um processamento cognitivo. Pode levar o indivíduo a selecionar, avaliar, revisar e abandonar tarefas, objetivos e estratégias em função de suas relações com o outro e com as próprias habilidades e interesses.

As experiências cognitivas envolvem pensar e sentir sobre o próprio

pensamento. Elas, geralmente, acontecem em situações que exigem planejamento e avaliação das decisões e ações, ou seja, situações que estimulem o pensamento altamente consciente. São sensações de perplexidade, falta de compreensão e/ou dificuldade diante de um problema. Tornam-se importantes, porque, na medida em que são experienciadas, funcionam como indicadores de que as estratégias utilizadas não estão sendo eficazes e que, portanto, precisam ser substituídas.

A experiência e o conhecimento metacognitivos podem ocorrer de maneira sobreposta. A sensação de que se está longe de atingir uma meta é uma experiência metacognitiva resultante do conhecimento metacognitivo da pessoa, tarefa ou estratégia em questão. A experiência metacognitiva possibilita que o indivíduo ajuste essas variáveis de modo pertinente e, com isso, amplie, suprima ou revise seu conhecimento metacognitivo em direção à implementação da meta. Isso evidencia um processo autorregulador contínuo sobre o sistema cognitivo.

Todo o processo metacognitivo descrito requer a participação ativa e consciente do aprendiz, embora não haja consenso na literatura quanto à participação do inconsciente no processo. Também não há consenso quanto ao momento em que se inicia o desenvolvimento das habilidades metacognitivas. Sabe-se, entretanto, que seu desenvolvimento depende do perfil de ensino dos diversos contextos de aprendizagem em que a criança está inserida, podendo ser ensinada de forma explícita e direta através de exercícios específicos (RIBEIRO, 2003; JOU & SPERG, 2006).

A metacognição é dependente do desenvolvimento cognitivo, mas também pode ser favorecida e impulsionada por seu próprio desenvolvimento, uma vez que amplia o potencial de realização do indivíduo (RIBEIRO, 2003). Trata-se de um alto nível de processamento adquirido e desenvolvido pela experiência e pelo acúmulo de informações específicas sobre determinado domínio (JOU & SPERG, 2006), o que requer intervenções verbais características, as quais serão examinadas a seguir.

Intervenções psicopedagógicas

As intervenções verbais representam o recurso técnico utilizado como agente de mudança no atendimento psicopedagógico a crianças com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. São, portanto, instrumentos essenciais ao processo terapêutico e ao objetivo de possibilitar que essas crianças reflitam sobre as convenções da leitura e da escrita, adquiram conhecimento e manejo das próprias habilidades cognitivas e desenvolvam autonomia no processo de ensino-aprendizagem (FIORINI, 1982).

Em um sentido amplo, os dois principais recursos verbais utilizados durante as oficinas psicopedagógicas são perguntas e afirmativas. Para atender ao propósito de auxiliar crianças com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita, é necessário que as perguntas e afirmativas sejam simples, claras, precisas, contextualizadas e focais, aspectos indispensáveis para a compreensão das crianças durante o processo de ensino-aprendizagem.

A característica contextualizada e focal desse processo refere-se à proposição de atividades que estimulem a observação, a segmentação, a comparação e a classificação de elementos pertinentes à leitura e à escrita. Justifica-se pelo fato de os atendimentos estarem orientados para o acúmulo de informações específicas sobre o sistema de escrita, necessárias ao desenvolvimento metacognitivo dos aprendizes, como explicitado na seção anterior. Espera-se que, gradativamente, as crianças aprendam a utilizar esse modo de refletir de maneira independente, tornando-se mais autônomas na resolução de problemas e na compreensão de seu objeto de conhecimento.

De um modo geral, a focalização nas abordagens clínicas orienta-se pelo desejo do paciente (FIORINI, 1982). Contudo, no caso das oficinas psicopedagógicas, o foco e a hierarquia dos aspectos a serem trabalhados nos atendimentos são definidos pelo terapeuta com referência aos recursos que a criança já dispõe e às habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas. Por isso, torna-se de grande relevância uma avaliação inicial para identificar o nível de conhecimento da criança sobre as convenções da língua. A partir daí, são definidas as principais dificuldades da criança e a ordem em que elas serão tratadas. A prioridade é dada a conhecimentos básicos que servem de requisito para a aquisição de outras informações e que tendem a auxiliar a criança a ler e escrever de acordo com as convenções ortográficas. O foco é ajustado continuamente no decorrer do processo, na medida em que são realizados avanços por parte da criança com relação às dificuldades apresentadas inicialmente. Busca-se na hierarquização das dificuldades favorecer, sobretudo, que a criança obtenha progressos evidentes no desempenho acadêmico capazes de motivá-la e de despertarem a atenção dos pais e dos professores para as possibilidades dela.

As formas verbais de intervir do terapeuta foram catalogadas de modo mais específico por Fiorini (1982) em um inventário que ofereceu importantes contribuições a esta análise. Muitas das intervenções apresentadas por ele podem ser identificadas durante as oficinas psicopedagógicas realizadas na DPA-UFRJ, as quais serão abordadas a seguir. São elas: 1) perguntar, 2) proporcionar informação, 3) confirmar, 4) recapitular e 5) assinalar.

1 - Perguntar

As interrogações configuram-se de acordo com o método socrático, definido por três aspectos básicos: questionamento sistemático; raciocínio indutivo e construção de definições universais (OVERHOLSER, 1994 apud FRIEDBERG & MCCLURE, 2004). O questionamento sistemático refere-se a uma sequência de perguntas encadeadas logicamente com o objetivo de evidenciar informações relevantes sobre o objeto de estudo e, a partir daí, favorecer o aparecimento do raciocínio indutivo. Este, por sua vez, pautando-se de fatos particulares, conduz o indivíduo a conclusões sobre as propriedades do objeto, resultando na construção de definições

universais. Trata-se, portanto, de um diálogo orientado para a descoberta.

O curso do diálogo socrático é determinado pelas respostas dadas pela criança. São elas que sinalizam se as perguntas levarão às conclusões pretendidas ou se o questionamento precisa ser modificado para atender a esse propósito. Isso requer uma observação minuciosa de sinais verbais ou não verbais que indiquem o grau de compreensão da criança com relação à linha de raciocínio traçada. É de suma importância que os questionamentos sejam ajustados também ao interesse, à cultura e ao nível de maturidade psicológica da criança (FRIEDBERG & MCCLURE, 2004).

A sequência lógica obedecida na realização dos questionamentos sistêmicos durante as oficinas psicopedagógicas inclui: classificar, comparar, analisar dados, reconhecendo elementos relevantes, testar hipóteses e concluir. Todas essas etapas são permeadas pela utilização de recursos argumentativos, uma vez que estão pautadas na defesa de pontos de vista e na consideração de outras percepções alternativas. A importância disso está no fato de que, por estar atrelada à análise do indivíduo sobre seu próprio raciocínio, a argumentação representa uma forma promissora de construção do conhecimento e do desenvolvimento da metacognição (LEITÃO, 2005, 2007).

Uma forma de aplicar o questionamento socrático é criar condições para que se estabeleça um silogismo. Trata-se de um raciocínio formado basicamente por três proposições: 1) premissa maior, 2) premissa menor e 3) conclusão. A premissa maior diz respeito a uma informação mais geral, enquanto a premissa menor faz alusão a um caso particular pertencente ao caso geral, e a conclusão é obtida por inferência dessas duas premissas (BUENO, 2000). A título de exemplificação, em uma das oficinas foi solicitado a uma das crianças que escrevesse a palavra “também”. Diante da hesitação dela, procedeu-se da seguinte maneira (nesse e nos outros exemplos, considerem-se E – estagiária e C – criança. Entre parênteses estão algumas considerações sobre as falas apresentadas):

E: Como se escreve esse som de “am” da palavra “também”?

C: Com o “ã” e o “n”.

E: Que outra letra poderia ser usada para representar esse som junto com o “ã”? (A criança já havia sido apresentada à regra).

C: O “m”.

E: E agora? É com “m” ou com “n”?

C: Não sei.

E: Quando a gente deve usar o “m”? (incitando à premissa maior).

C: Antes de “p” e “b”. (premissa maior – caso geral)

E: Que letra vem depois do “am” na palavra “também”? (incitando à premissa menor).

C: “B”. (premissa menor)

E: Então, o que você acha? É com “m” ou com “n”? (incitando à conclusão).

C: Com “m”. (conclusão)

Nessas e em outras situações similares, o uso de perguntas restriti-

vas são mais eficazes para auxiliar as crianças a fazer inferências do que perguntas amplas e abstratas, que em geral produzem poucos resultados. Colocadas de maneira restrita, as perguntas orientam o raciocínio, oferecendo uma sequência lógica, que direciona a atenção das crianças para aspectos relevantes do material apresentado. E, a partir disso, elas podem fazer conclusões pertinentes, que servirão de subsídios para a execução das atividades propostas. Veja abaixo, como exemplo, o trecho de um dos atendimentos:

E: Observe as três frases abaixo, o que elas têm de parecido? (Pergunta ampla e abstrata).

O menino caiu na lama.

A vaca comeu o capim.

Patrícia ganhou uma boneca.

C: Não sei. (Gerou um resultado improdutivo).

E: Eu vou separar cada frase em três partes com cores diferentes, observe. O que tem de parecido nas partes que foram separadas com a mesma cor? (Pergunta mais clara e restrita).

O menino caiu na lama.

A vaca comeu o capim.

Patrícia ganhou uma boneca.

C: Aqui (em amarelo) é o nome de uma pessoa. Aqui (em verde) é o que ela fez e aqui (em azul) é pra explicar. (Gerou um resultado produtivo).

E: Como você percebeu, as frases são formadas por três partes: a primeira diz quem fez alguma coisa, a segunda diz o que foi feito, e a terceira, explica ou completa a frase. Agora, eu quero que você escreva uma frase com essas três partes, seguindo essa mesma ordem. (Atividade proposta).

2 - Proporcionar informação

Durante os atendimentos psicopedagógicos, as crianças adquirem, prioritariamente, informações através de questionamentos socráticos, definidos acima. O questionamento socrático é utilizado para ampliar o conhecimento das crianças sempre que for possível direcioná-las para a descoberta das propriedades e regras do sistema de escrita. É aplicado, por exemplo, para evidenciar a diferença entre os fonemas surdos e sonoros, por possuírem uma coincidência no ponto de articulação durante a fala aparecem, geralmente, trocados na escrita de crianças com dificuldade de aprendizagem. As trocas ocorrem em pares definidos ($|v|$ e $|f|$, $|d|$ e $|t|$, $|b|$ e $|p|$, $|g|$ e $|c|$), que se distinguem pela presença de vibração nas cordas vocais durante a fala dos fonemas sonoros ($|v|$, $|d|$, $|b|$, $|g|$) e ausência de vibração nos fonemas surdos ($|f|$, $|t|$, $|p|$, $|c|$) (Lemle, 1995). A criança é levada, através de perguntas simples e restritas, a comparar os dois fonemas presentes na sílaba inicial das palavras e descobrir que eles se distinguem pela vibração durante a pronúncia de um (sonoro) e não do outro (surdo).

O procedimento, nesses casos, por exemplo, consiste em apresentar à criança duas folhas, uma contendo figuras que começam com o fonema

sonoro e a outra com figuras iniciadas pelo fonema surdo. Trabalha-se com um par por vez, sempre com figuras que tenham nomes escritos no padrão consoante – vogal (CV). Pergunta-se à criança, com referência a uma das folhas: — “Qual é o som que você ouve no começo do nome dessas figuras? O primeiro sonzinho, que você faz assim que começa a falar a palavra?”. A mesma pergunta é feita com relação a outra folha. Após a criança ter identificado cada um dos fonemas, pede-se para que ela pronuncie os nomes das figuras começadas pelo fonema sonoro, prolongando o som inicial, enquanto mantém a mão sobre a garganta. É importante que o fonema seja pronunciado de forma prolongada para que a criança não baseie sua análise também na pronúncia da vogal. — “O que você está percebendo? O que acontece na sua garganta quando você fala o primeiro pedacinho da palavra?”. De modo geral, as crianças percebem a vibração produzida durante a pronúncia do fonema sonoro.

A seguir, pede-se para que ela pronuncie os nomes das figuras começadas pelo fonema surdo, prolongando o som inicial, enquanto mantém, novamente, a mão sobre a garganta. O prolongamento do som inicial justifica-se pelas mesmas razões apresentadas para o fonema sonoro. — “O que você está percebendo? O que acontece na sua garganta quando você fala o primeiro pedacinho da palavra?”. Por contraste, a criança identifica a ausência de vibração ao prolongar o fonema surdo inicial das palavras. Finalmente, é perguntado se ela sabe com que letra se escreve cada um desses dois sons. É comum que a criança saiba como se escreve, pelo menos, o nome de uma das figuras de cada folha, por se tratar de palavras simples, e, pela comparação do som inicial, acaba concluindo que todas desse grupo começam com a mesma letra.

Algo similar é realizado para diferenciar as letras “m” e “n”, que as crianças costumam confundir por apresentarem uma semelhança gráfica. Porém, nesse caso, as perguntas orientam a atenção das crianças para a diferença no ponto de articulação quando pronunciamos os fonemas que essas letras representam (— “Como é o movimento que a minha boca faz quando eu falo o primeiro pedacinho do nome dessas figuras?”).

As informações são apresentadas de forma direta apenas quando se trata de convenções puramente arbitrárias, como por exemplo: uso do “x” e “ch” para representar o fonema |x| (xale, chave); uso do “s” e “z” para representar o fonema |z| (casa, bazar); uso do “s”, “ss” e “ç” para representar o fonema |s| (sapo, assar, caçar). As únicas maneiras de saber como uma correspondência arbitrária é escrita são: aprender com um escritor mais experiente, através de uma informação direta ou consultar um dicionário. O uso de questionamento sócrático torna-se inviável, uma vez que não há regras a serem concluídas com base em um raciocínio indutivo.

3 - Confirmar

A confirmação é uma forma de intervenção verbal utilizada para sinalizar à criança os momentos em que ela obteve um bom desempenho e os progressos apresentados por ela no decorrer dos atendimentos. Essa

ferramenta terapêutica contribui para consolidar na criança uma confiança sobre suas reais capacidades para aprender. Por isso, favorece o desenvolvimento máximo do seu potencial de crescimento (FIORINI, 1982).

Dito de outra forma, as confirmações auxiliam para que a criança adquira uma autoimagem mais positiva. E, na medida em que ajusta as crenças da criança com relação às habilidades que ela possui, tende a diminuir a passividade e a dependência dela durante o processo de aprendizado. São exemplos de confirmação afirmativas: “Você está indo bem!”; “Observe quantas coisas você já aprendeu!”; “Você é capaz de realizar essa atividade!”.

Torna-se indispensável enfatizar que as confirmações de progressos devem estar, necessariamente, embasadas naquilo que a criança de fato consegue fazer, tendo em vista o risco de se produzir efeitos contrários aos desejados. Estimular uma criança a realizar uma atividade para a qual ela não tem habilidades pode reforçar as crenças negativas dela sobre si mesma, devido às grandes possibilidades de fracasso. Além disso, pode contribuir ainda para que ela não se disponibilize para participar de outras atividades.

4 - Recapitular

A recapitulação é intervenção verbal importante tanto para lembrar, quanto para sistematizar o conhecimento adquirido em atendimentos anteriores. Além disso, possibilita à criança desenvolver a capacidade de síntese, o que contribui para avanços no processo de pensamento (FIORINI, 1982).

Além disso, as recapitulações podem ser utilizadas para proporcionar informações novas à criança através de analogias. Segue a descrição do trecho de um dos atendimentos para ilustrar essa forma de aplicação. A recapitulação foi utilizada para apresentar o fonema $|x|$ que pode ser representado pelo dígrafo “ch” ou pela letra “x”.

E: Você se lembra de quando falei com você sobre o “se” e o “ce”? (A fala é acompanhada das duas formas de representação gráfica). “O que eles têm de igual?” (recurso verbal de recapitulação).

C: O som

P: E como a gente vai saber quando se usa o “s” e quando se usa o “c” para representar esse som? (recurso verbal de recapitulação).

C: Olhando no dicionário.

P: Isso mesmo. Muito bem! (recurso verbal de confirmação). Isso também acontece com o “x” e essas duas letras aqui: “ch”. Elas têm o mesmo som.

5 - Assinalar

O assinalamento é um recurso verbal empregado para evidenciar aspectos relevantes do objeto de estudo em questão (FIORINI, 1982). Relaciona-se, portanto, com a característica focal necessária às intervenções psicopedagógicas. Ele contribui para que uma nova atenção, mais apu-

rada e eficiente, seja desenvolvida. Isso porque analisar apenas os dados significativos permite fazer inferências de forma mais rápida e produtiva. O assinalamento é, pois, um importante catalisador do processo de aprendizagem.

O exemplo apresentado a seguir demonstra o uso do assinalamento como forma de proporcionar à criança a descoberta das convenções do sistema de escrita. Refere-se à descrição de uma sessão, em que se pretendia esclarecer as regras sobre o uso do “m” e do “n” na formação do dígrafo nasal, como nas palavras campo e canto.

Foi apresentada à criança uma folha com duas listas de palavras, nas quais continham as marcas da nasalização, na primeira lista formada pelo “n” e na segunda pelo “m” (1.^a lista: anta, onda, anjo, sunga, penca; 2.^a lista: samba, tampa, tomo, limpo, tempo). Na primeira lista, tomou-se o cuidado de incluir palavras em que as consoantes posteriores ao “n” nasal fossem variadas (t, d, j, g, c) para facilitar a comparação com a outra lista e, a partir daí, a inferência da regra implícita. Observe o diálogo:

E: — Leia as palavras dessa folha. (Recurso verbal: instrução).

Durante a leitura, Pedro Paulo percebeu a coincidência do som nasal presente nas duas listas de palavras.

C: — Aqui tem o mesmo som, mas um com duas perninhas, e no outro com três perninhas.

E: — Você tem toda razão. Muito bem observado! Mas porque será que isso acontece? Quando eu uso duas perninhas e quando eu uso três perninhas? O que você acha? (Recurso verbal: confirmação e questionamento sócrático).

C: — Por que essas começam com vogal? (Respondeu em tom de pergunta apontando para a primeira lista, após examinar as palavras. Essa resposta evidencia uma testagem de hipótese (ação argumentativa) evocada pelo questionamento anterior).

E: — E quanto a essas palavras? (Perguntei apontando para as últimas palavras da lista. Recurso verbal: confrontação da hipótese levantada).

C: — Então, não sei.

E: — Eu quero que você circule a primeira letra que vem depois do “m” e do “n” em todas as palavras. Mas só a primeira letra. (Recurso verbal: assinalamento, cujo objetivo foi direcionar a atenção de Pedro Paulo para aquilo que define a regra de formação do som nasal das palavras com “m” ou com “n”).

E: — O que você pode concluir disso? (Recurso verbal: questionamento sócrático).

C: — Que aqui só tem ‘p’ e ‘b’. (Afirmou apontando para a segunda lista – ação argumentativa).

E: — E nessa outra lista? (Recurso verbal: questionamento sócrático).

C: — Pode ser qualquer outra letra.

E: — Mas pode ser “p” e “b” também? (Recurso verbal: questionamento sócrático).

C: — Não.

E: — Então, quando se usa “m” e quando se usa “n”? (Recurso verbal: recapitulação = síntese das informações e formulação da regra, propriamente dita).

C: — O “m” antes do “p” e do “b” e o “n”, antes de todas as outras.

E: — Mas porque será que isso acontece? (Recurso verbal: questionamento socrático).

C: — Não sei.

E: — Observe que abaixo tem as figuras que mostram o movimento da boca quando falamos |p|, |b| e |m|. O que você pode perceber. (Recurso verbal: instrução e assinalamento).

C: — O desenho é parecido.

E: — Observe a minha boca, quando eu falo “tempo”. Como é o movimento que eu faço com a boca? (Recurso verbal: questionamento socrático).

C: — É parecido. (Responde após ele mesmo repetir o movimento).

E: — Então, é por isso. A gente usa o “m” antes do “p” e do “b” porque o movimento da boca, quando falamos essas letras, é parecido. (Recurso verbal: recapitulação = síntese). A informação sobre a coincidência no ponto de articulação da fala é importante para que Pedro Paulo não apenas saiba a regra, mas também a compreenda e, dessa forma, possa aplicá-la de modo reflexivo.

Considerações finais

Toda discussão deste trabalho teve como eixo principal a caracterização das intervenções psicopedagógicas favoráveis ao processamento metacognitivo de crianças com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita. Foram identificadas, predominantemente, quatro tipos de intervenções verbais utilizadas para atender a esse objetivo. São elas: 1) perguntar, 2) proporcionar informação, 3) confirmar, 4) recapitular e 5) assinalar. De modo geral, essas intervenções verbais aparecem sob a forma de perguntas ou afirmativas simples, claras, precisas, contextualizadas e focais, aspectos indispensáveis para a compreensão das crianças durante o processo de ensino-aprendizagem.

Durante a maior parte do tempo, as intervenções psicopedagógicas assumem a forma de questionamentos socráticos. Através deles é possível conduzir as crianças em direção à descoberta das propriedades do sistema de escrita, de maneira reflexiva. Utilizando perguntas restritas e sistemáticas, as crianças são orientadas a classificar, comparar e analisar dados, testar hipóteses e concluir regras, aumentando assim seu conhecimento sobre a leitura e a escrita. O uso de questionamento socrático torna-se inviável apenas em situações em que as convenções do sistema relacionam-se a critérios puramente arbitrários. Somente nesse caso são utilizadas afirmativas diretas para proporcionar informações às crianças.

Por estarem pautadas em questionamentos socráticos, as intervenções psicopedagógicas conduzem ao desenvolvimento de estratégias cognitivas úteis para que as crianças ampliem o conhecimento específico sobre o sis-

tema de escrita e automonitem o modo como aprendem. Dessa forma, elas também aprendem a aprender. Esse processamento metacognitivo é o que viabiliza uma atitude mais ativa, consciente e autônoma das crianças frente à aprendizagem, o que representa, em última instância, o objetivo principal das oficinas de leitura e escrita realizadas na DPA-UFRJ.

Referências

- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão Crítica* [on line], v.12, n.2, p. 361-376, 1999.
- BUENO, S. *Minidicionário da língua portuguesa*. Ed. revisada e atual. São Paulo: FTD, 2000.
- CID 10 [on line]. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>. Acesso em: 12 jan.10.
- DAVIS, C.; NUNES, M. & NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.125, p.205-230, maio/ago., 2005.
- DSM- IV [on line]. Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm_z.php. Acesso em: 2 jan. 10.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. Tradução de Maria Zilda de Cunha Lopes. 4.^a ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales (et al.) 24.^a ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.
- FIORINI, H. J. *Teoria e técnica de psicoterapias*. Tradução de Carlos Sussekind. 5.^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive: developmental inquiry. *American psychologist*, october, 1979, 34 (10), p. 906-911.
- FLETCHER, M. J. et al. *Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção*. Tradução de Ronaldo Catalo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRIEDBERG, R. D. & MCCLURE, J. M. Diálogos Socráticos. In: _____. *A Prática clínica de terapia cognitiva com crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JOU, G. I. de & SPERB, T.M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), p. 177-185, 2006.
- LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), p. 350-357, 2005.
- _____. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), p. 454-462, 2007.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1995.
- RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Reflexão e Crítica*, 16 (1), p.109-116, 2003.
- TRAPANI, C. & GETTINGER, M. Tratamento de alunos com transtornos

- de aprendizagem: definição de caso e planejamento do programa. In: REINECK, M. A.; DATTILIO, F. M. & FREEMAN, A. *Terapia cognitiva com crianças e adolescentes: manual para a prática clínica*. Tradução de Maria Rita Hofmeister. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- VALDÉS, M. T. Como ensinar estratégias de aprendizagem? *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.4, n.10, p.35-45, set./dez., 2003.

Paradigma da Complexidade de Edgar Morin e as mutações no mundo do conhecimento

The Paradigm of Complexity Edgar Morin and the changing world of knowledge

El paradigma de la complejidad de Edgar Morin y el cambiante mundo del conocimiento

Roberta Lopes Alfradique Hardoim

Licenciada em Pedagogia - UFF
e técnico em assuntos educacionais -
UFRJ

Resumo

O objetivo deste artigo é compreender o processo de mudança de paradigmas científicos/epistemológicos que vem se efetivando ao longo das últimas décadas e que tem sido alvo de um acirrado debate. Tal processo vem sendo caracterizado por um esgotamento do modelo tradicional e cartesiano de ciência e pelo encaminhamento de um novo conceito de ciência. Para isso, busco nos estudos de Edgar Morin, a partir dos pressupostos de sua Antropologia da Complexidade, elementos para analisar esse movimento de mudança paradigmática e as possibilidades que esse fato pode trazer para a educação e para a formação do pedagogo.

Palavras-chave:

Mudança de paradigma; paradigma da complexidade; educação.

Abstract

The aim of this paper is to understand the process of changing scientific paradigms/ epistemological effecting that has been over the past decades and has been the target of a strained debate. This process has been characterized by an exhaustion of the traditional Cartesian model of science and the routing of a new concept of science. For this, I look for in studies of Edgar Morin, from the assumptions of his Anthropology of Complexity, elements to analyze the movement of paradigmatic change and the possibilities this may bring to education and training of the pedagogue.

Keywords:

Changing paradigms; paradigm of complexity; education.

Um sujeito encarnado nas aventuras do conhecer

a venturar-me no mundo do conhecer como sujeito encarnado (NAJMANOVICH, 2011) para falar sobre mudança não é nada fácil, pois admiti-la nos leva a reconhecer que as coisas não estão definidas e nem estão sob controle, como fomos acostumados a crer segundo os pressupostos da ciência moderna dominante.

Muitos afirmam que vivemos num momento marcado por mudanças, pela busca de outras formas de se pensar o conhecimento, a ciência, a educação, a formação do pedagogo etc. É claro que isso não é novo, pois muitas vezes já surgiram bradando o esgotamento do paradigma clássico de ciência. Mas representaria esse momento uma mudança de paradigma? O que seria isso?

De acordo com os escritos de Guedes (2002), paradigma

[...] é uma forma de olhar. Mudar de paradigma é, então, mudar a forma de olhar. Um paradigma constitui-se de um sistema de pressupostos no qual se enraízam sentimentos, valores, modos de pensar, de ver, de falar e de argumentar de um grupo. Trata-se, então, dos parâmetros que irão subsidiar inconscientemente a cognição e a ação de uma comunidade científica. A explicitação do paradigma permite afirmar de onde se parte, tornando mais visível o entendimento. (p. 16)

Nesse sentido, ao tecer este artigo, procuro compreender a mudança de paradigma na ciência, segundo a contribuição de alguns autores (CHAVES; GOERGEN; MORIN; SANTOS), tomando a rediscussão sobre os conceitos de verdade e de razão como sinal que evidencia o esgotamento do modelo moderno hegemônico de ciência. Para alinhar esses fios, busco entender a origem da noção de complexidade e algumas de suas características para, em seguida, explicitar alguns aspectos do paradigma da complexidade, principalmente aqueles relativos ao princípio da integração.

Compreendendo a mudança de paradigma na ciência

O tema da mudança de paradigma da ciência tem estado amplamente presente em nossos dias. Existe um grande consenso entre vários autores, filósofos da ciência, epistemólogos, como também profissionais de várias

áreas, a respeito desse cenário geral de crise da ciência moderna hegemônica. Fala-se, basicamente, de um mundo excessivamente complexo e acusa-se a ciência moderna clássica de não dar conta de responder às novas necessidades nele instaladas (VASCONCELLOS, 2002).

Para Morin (1998), o conhecimento científico passa por intensas transformações que vêm afetando as ciências físicas, as ciências biológicas, a Antropologia e influenciando mudanças no próprio modo de pensar a realidade.

Santos (1988), ao afirmar que estamos vivendo uma crise de degenerescência do paradigma epistemológico moderno, também admite que hoje são muito intensos os sinais que evidenciam uma profunda crise no modelo de racionalidade científica em alguns de seus principais traços. Defende que “essa crise é não só profunda como irreversível”, além de afirmar que “estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe quando acabará”. Para esse autor, tais sinais permitem que especulemos não só a respeito do paradigma que emergirá desse período revolucionário, como também afirmemos de maneira segura que “colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante” (p. 54).

Para Prado Coelho, citado por Chaves (2000, p. 122-3), a mudança paradigmática, que demonstra a crise do modelo tradicional de ciência, possibilita uma mudança na forma de olhar o mundo. Segundo ele, o “olhar epistêmico” de hoje está aberto para os impossíveis de antes: “o vago, a desordem, o fluxo, a diferença, o plural”.

Após ter alcançado total hegemonia no pensamento ocidental e reconhecimento social por conta dos benefícios tecnológicos que propiciou, fato que acabou gerando o que Habermas (apud GOERGEN, 1998, p. 15) chama de “autolegitimação das regras técnicas”, muitos dos conceitos, pressupostos e métodos de investigação da ciência moderna dominante estão, de fato, sendo revistos. No entanto, não se chega a essas conclusões pelo abandono do procedimento científico e, sim, pela descoberta das limitações intrínsecas aos conceitos e métodos que, até então, o paradigma da ciência positivista utilizava. Por isso, não significa dizer que, por mudar seu paradigma, a ciência esteja deixando de ser científica ou se confundindo com outros domínios de explicação. Na verdade, evidencia-se a fragilidade dos pilares em que o modelo tradicional de ciência se assenta. Santos (1988) explicita que

A crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de ceticismo ou de irracionalismo. É antes um retrato de uma família intelectual numerosa e estável, mas também criativa e fascinante, num momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor [...]. (p. 59)

Vida melhor que não propõe uma ruptura no sentido da exclusão do paradigma científico, mas que aponta como uma de suas possibilidades, ou melhor, como um sinal da crise do paradigma tradicional de ciência, a rediscussão sobre os conceitos de verdade e de razão, entre muitos outros fatores.

A construção de um outro conceito de ciência não se faz a partir de uma exclusão ou de uma oposição do/ao modelo paradigma positivista de ciência. O que se busca é a integração desses modelos (o tradicional e o que emerge), tendo em vista que há possibilidade de essa articulação ocorrer numa concepção mais rica, em que as crises, as instabilidades, as mutações das normas, a incerteza e, ao mesmo tempo, o conceber a organização são levados em consideração (CHAVES, 2000).

Para Goergen (1998), esse trabalho de desconstrução do paradigma tradicional e moderno de ciência deve começar pelo

[...] reconhecimento que todo o conhecimento é, em si, uma forma de prática social que consiste em dar sentido a outras práticas sociais; que uma sociedade complexa é uma configuração de várias formas de conhecimento correspondentes a várias práticas sociais; que a verdade de cada conhecimento consiste na adequação da prática social que pretende constituir; que a crítica do conhecimento implica a crítica da respectiva prática social; que a crítica do conhecimento e a crítica da prática preservam especificidades e não podem ser subsumidos um ao outro. (p. 17-8)

Dessa forma, por detrás dessas considerações, esconde-se um novo conceito de verdade, bem diferente daquele subjacente ao paradigma epistemológico das ciências exatas. Um conceito de verdade dinâmico e aberto que, nas palavras de Goergen (ibid.), “entende a verdade como resultado sempre precário e histórico de um processo argumentativo/ comunicativo” (p. 18). Segundo essa concepção, o movimento e a não fixidez assumem o posto de elementos centrais, já que a verdade é entendida “não como um acontecimento, mas como um acontecer” (ibid.), em que o conhecimento é tido como verdadeiro na medida em que é capaz de nos levar de um estado de realidade para outro melhor, mais digno, mais democrático, mais justo e humano. Nesse sentido, a partir da crítica ao paradigma positivista, surge a possibilidade de se repensar o conceito de verdade e de concebê-lo segundo uma outra dinâmica: “não como ponto fixo a ser atingido, mas como um processo, um confronto de argumentos” (HABERMAS, apud GOERGEN, 1998, p. 20), “enquanto tensão e luta entre verdades” (SANTOS, apud GOERGEN, 1998, p. 20).

Esse mesmo movimento de busca, de construção/desconstrução, vem sendo delineado pela razão, o que assinala seu caráter mutável e demonstra que ela não avança de forma linear, mas através de mutações e reorganizações profundas.

Com a Modernidade, o modelo de racionalidade que se impõe é o do

conhecimento matemático/geométrico, guiado pelo método da indução empírica e baseado na imutabilidade das leis da natureza e da natureza do homem. Decorre daí uma visão racionalista do mundo, na qual, como Chaves (2000) nos aponta, “a razão se torna o grande mito unificador do saber, da ética e da política” (p. 116; grifo da autora). Acredita-se que o conhecimento racional poderia conduzir o homem a sua maioridade (KANT) e que a utilização técnica desses conhecimentos (BACON/ DESCARTES) garantiriam o progresso da humanidade. Chaves (op. cit.), mais uma vez, descreve muito bem esse momento histórico

Dessa visão racionalista e confiante no desenvolvimento técnico, emergem processos e ideologias racionalizadores, reduzindo tudo ao matematizável e, sob a tutela do princípio da economia, da eficácia e da racionalidade, separam sujeito/ objeto, corpo/ alma, eu/ mundo, natureza/ cultura, desprezando os sentimentos, as emoções, a imaginação, considerados hostis ao pensamento racional (p. 116).

Em contraposição a essa visão racionalista advinda do paradigma moderno hegemônico de ciência, surgem críticas e a busca por uma revisão desse conceito reduzido de razão. Embora essas críticas já tivessem sido antecipadas por Nietzsche e Heidegger e tenham encontrado os mais severos argumentos nas páginas dos teóricos da chamada Escola de Frankfurt, segundo nos alerta Goergen (1998), só mais recentemente, a partir de meados do século XX, que elas são retomadas por diversos autores (SANTOS, MORIN, HABERMAS, entre outros). É claro que existem diferenças entre essas escolas de pensamento e seus vários estudiosos, no que tange a seu nível de argumentação filosófica. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que, de uma maneira ou de outra, eles fazem incidir suas críticas sobre “[...] os resultados danosos do imperialismo racionalista, colocado acima de qualquer suspeita e dispensado de qualquer legitimação ante o humano e o social” (ibid., p. 14).

Tanto uns quanto os outros chamam atenção para o desvio dessa razão das questões humanas e seu descentramento do sujeito humanista, formulando, dessa forma, um apelo para uma retomada da pluralidade, centrada numa política de respeito pela diferença racial, ética, religiosa, de gênero, enfim, da identidade cultural.

Habermas, citado por Goergen (ibid.), ao reconhecer os descaminhos da razão moderna, assume a tarefa de elaborar um projeto de recuperação de um conceito amplo de racionalidade,

[...] capaz de abranger não apenas o científico, mas também o prático, isto é, o mundo da práxis humana, dos relacionamentos, das normas, dos valores, enfim da vida humana. Ambas as formas de saber - aquele científico e este prático - devem, a seu ver, formar o conjunto do saber humano, em sentido amplo. (p. 14)

Santos (1989) também critica o conceito reduzido de ciência que resultou do movimento moderno, se aproximando da proposta de Haber-

mas na medida em que assume uma perspectiva de recuperação dos sentidos perdidos da ciência. Para tanto, recorre à hermenêutica como forma de compreender criticamente a ciência moderna hegemônica. Para ele, “a hermenêutica estabelece um diálogo com o objeto da reflexão permitindo que ele nos fale do quanto pode contribuir para aprofundar a compreensão do nosso papel na construção da sociedade” (p. 12).

Morin (1998) encaminha como proposta a reparadigmatização. Para ele, esse processo constituir-se-ia, basicamente, da passagem dos fundamentos de uma razão fechada até a configuração de uma razão complexa (aberta). No entanto, vale ressaltar que Chaves (2000), ao se basear nos pressupostos de Morin, assinala que esse caráter evolutivo da razão não se dá de forma linear. Pelo contrário, o encaminhamento para uma razão aberta exige que passemos por mutações e reorganizações profundas, as quais nos fazem avançar por “ambiguidades da racionalidade e da racionalização no seio do racionalismo presente no desenvolvimento da ciência ocidental desde o século XVII” e reconhecer, também, “o singular, o individual, o irrisório, a desordem, a poesia, a arte etc.” (p. 118). Dessa maneira, ao se configurar um outro conceito de razão, não significa dizer que aquela razão fechada, caracterizada por “rejeitar tudo o que não se enquadra nos limites da lógica clássico-racional” (ibid.), tenha deixado de existir de uma hora para outra. Delineia-se um conceito de razão que não se apresenta em “oposição absoluta” àquele de outrora, mas em “oposição relativa, isto é, em complementaridade, em comunicação, em trocas” (p. 119). Uma razão que se torna viva e aberta “[...] cuja tarefa é alargar a nossa razão para torná-la capaz de compreender aquilo que, em nós e nos outros, precede e excede a razão” (p. 118).

A rediscussão sobre os conceitos de verdade e de razão representa um sinal de que vem se delineando uma mudança paradigmática, isto é, uma revisão do paradigma positivista de ciência, até então dominante, e a configuração de um novo paradigma científico/epistemológico. Poderíamos apontar e analisar aqui muitos outros sinais dessa crise, entre eles: a revisão dos principais pressupostos da ciência clássica (simplicidade, estabilidade e objetividade); a redefinição dos métodos tradicionais de investigação, o que possibilita uma ressignificação da relação entre teoria e prática, sujeito e objeto; além de uma reconfiguração da relação entre ciências naturais e ciências sociais.

De fato, o que se tem encontrado na literatura são referências a vários novos paradigmas, aparecendo, entre outras, as expressões: “paradigma das estruturas dissipativas ou da ordem a partir da flutuação”, de Prigogine; “paradigma do construtivismo”, de Foerster, de Watzlawick, de Glasersfeld; “paradigma da construção social da realidade”, de Berger e Luckmann; “paradigma do construcionismo social”, de Gergen etc.

Morin, ao fazer referência à questão da mudança paradigmática na ciência/no conhecimento, também explicita suas ideias, nos levando a compreender essa questão a partir de uma perspectiva da complexidade. Para Morin, citado por Guedes (2002), “a consciência da complexidade”

leva a uma tomada de consciência da indispensável mudança de paradigma nas ciências, partindo de uma visão simplificadora, unidimensional, parcelarizada, para um conhecimento multidimensional, integrador, complexo.

Pressupondo a complexidade

Fala-se muito, hoje, em complexidade, sistemas complexos, complexidade das organizações, complexidade da sociedade. Por isso, é importante ressaltar, assim como Vasconcellos (2002) faz, que, apesar de se tomar a complexidade como paradigma ou como uma das dimensões do novo paradigma da ciência, não devemos pensar que ela é nova, mas devemos perceber que “o seu reconhecimento pela ciência que é muito recente” (p. 104).

Esse tema da complexidade explodiu de tal maneira dentro das ciências que, no ano de 1984, aconteceu em Cérisy, na França, um colóquio que se intitulou “As Teorias da Complexidade”. Reuniram-se especialistas das mais diversas áreas: matemática, matemática aplicada, informática, física, engenharia, biofísica, biologia, medicina, imunologia, física estatística, bioinformática, inteligência artificial, robótica, simulação adaptativos, psicologia, psiquiatria, psicanálise, psicossomática, sociologia, ciências cognitivas, filosofia das ciências, epistemologia (VASCONCELLOS, 2002).

Segundo Vasconcellos (ibid.), esse colóquio foi motivado pela obra de Henri Atlan. Em sua conferência de abertura, Atlan considera que faz pouco tempo que a complexidade deixou de ser “uma invocação de dificuldade de compreensão ou de realização, ou uma justificativa da falta de uma teoria ou da insuficiência das explicações, para se tornar uma questão a abordar, um objeto de estudo e de pesquisa sistemática” (ibid., p. 105). Ele considera que essa mudança de status é um fato importante na história recente das ciências da natureza, já que os problemas da complexidade, durante muito tempo, foram vistos como específicos da biologia, em que se pode facilmente ter a intuição da complexidade biológica, ao passo que não se colocavam para as ciências físico-químicas, que classicamente se ocupavam de partes da matéria bem mais homogêneas, “onde as propriedades observadas são a consequência de médias calculadas sobre números imensos de moléculas” (ibid.).

Vasconcellos (ibid.) nos conta que, de acordo com Atlan, o desenvolvimento das ciências da informação começou a fornecer os meios não só para se colocar a questão “de que é feita a complexidade?”, como para tentar responder a ela. Comenta-se também uma previsão de que “a complexidade [...] seria o objeto privilegiado das ciências no século XX, como a energia e a entropia o foram no século XIX” (ibid., p. 105), o que é confirmado pela multiplicidade atual de colóquios e publicações sobre o assunto.

Morin vem se dedicando à questão da complexidade, especialmente a partir da década de 1980. Ele próprio diz que o problema da complexi-

dade, apesar de já ser objeto de suas preocupações, não aparece em seus escritos antes de 1970. Ele foi um dos participantes no colóquio de Cérisy, tendo sido a figura central de um debate em Lisboa, no ano anterior, sobre o problema epistemológico da complexidade, também com especialistas de diferentes campos de investigação: física molecular, física de altas energias, epistemologia da biologia, teoria da literatura, teoria da história, psicologia social e filosofia.

Tanto no debate de Lisboa, quanto no colóquio de Cérisy, Morin refere-se à importância da complexidade no século XX e considera que a ideia da complexidade, de início, só aparece marginalmente, a partir da Cibernética e da teoria da informação. Ele também comenta a mesma previsão que Atlan, citado por Vasconcellos (2002), fez no início dos anos 50 de que o século XX deveria presenciar o desenvolvimento das ciências da complexidade organizada, depois de o século XIX ter presenciado o desenvolvimento das ciências da complexidade desorganizada, referindo-se ao “segundo princípio da termodinâmica” (Morin, apud *ibid.*, p. 106). E acrescenta que o tema da complexidade tem suscitado mal-entendidos fundamentais.

Assumir o pressuposto da complexidade significa reconhecer que a simplificação obscurece “as interrelações existentes entre todos os fenômenos do universo e que é imprescindível ver e lidar com a complexidade do mundo em todos os seus níveis” (VASCONCELLOS, 2002, p. 101).

A meta do conhecimento científico, segundo os moldes do paradigma tradicional de ciência, é dissipar a aparente complexidade dos fenômenos, a partir de uma divisão em partes para entender o todo, a fim de revelar uma ordem simples a que eles devem obedecer. Um exemplo da crença nesse modelo está no sucesso que as ciências físicas tiveram ao adotar essa forma de trabalhar como modelo de cientificidade. Ao longo de sua história, a Física tem empreendido uma luta constante para identificar a simplicidade por trás da complexidade dos fenômenos. Só depois dos anos 50, segundo nos aponta Vasconcellos (*ibid.*), é que “ela começou a admitir a existência de sistemas mais complexos” (p. 106). Morin, citado por essa mesma autora, nos fala que “a complexidade voltou às ciências pela mesma via por onde havia saído, a física” (apud *ibid.*, p. 106).

Assim, reconhece-se que a complexidade não é, como se acreditava, uma propriedade específica dos fenômenos biológicos e sociais, tornando-se, portanto, um pressuposto epistemológico transdisciplinar.

Percorrendo textos de especialistas de diversas áreas, encontramos diferentes propostas de conceituação para complexidade.

Partindo da etimologia da palavra, segundo Vasconcellos (*ibid.*) nos apresenta, encontramos que complexidade tem origem no latim *complexus*, significando “o que está tecido em conjunto, como numa tapeçaria” (p. 110).

Já os cientistas que têm se encarregado de desenvolver modelos para a solução de problemas por computadores, costumam considerar que “sistema complexo é aquele constituído de um número muito grande de uni-

dades, com uma enorme quantidade de interações” (ibid.). Seus comportamentos desordenados, caóticos, emaranhados, de difícil previsão fazem esses sistemas parecerem esquisitos, instáveis, desobedientes. Enquanto suas interações não calculáveis, de caráter não linear, caracterizam problemas de difícil compreensão, de difícil solução, de difícil modelização.

Por outro lado, outros especialistas, ao abordarem a complexidade, enfatizam que “as noções de simples e complexo não são propriedades intrínsecas das coisas, mas dependem fundamentalmente das condições lógicas e empíricas em que tomamos conhecimentos das coisas” (ATLAN, apud VASCONCELLOS, 2002, p. 110). Assim, perceber o complexo significa perceber que as partes que o constituem se comportam umas em relação às outras, de tal maneira que não podemos imaginar um objeto a não ser em conexão com outros objetos.

Quando se fala em perceber o complexo, estamos nos remetendo à ideia de complexidade como paradigma. Assumir isso não é nada fácil, já que a dominância do paradigma tradicional de ciência, que nos treinou a perceber o mundo sob o olhar da simplificação, dificulta ainda mais que percebamos e pensemos a complexidade. Atlan, citado por Vasconcellos (ibid.), nos traz um exemplo muito interessante, que demonstra um pouco dessa dificuldade quando olhamos para nosso corpo. Assim a autora afirma:

[...] depois de termos separado muito bem o sistema nervoso do sistema digestivo, é extremamente assustador encontrar neurotransmissores no sistema digestivo e hormônios digestivos no sistema nervoso. Estranhamos porque nos esquecemos de que fomos nós que separamos o organismo em sistema digestivo e sistema nervoso (p. 111).

O paradigma da simplificação dificulta, mas certamente não impedirá o pensamento complexo, mesmo porque, como Chaves (2000) nos alerta, “o pensamento complexo não é o oposto do pensamento simplificador, mas o integra numa concepção mais rica” (p. 120).

Bem, se não se trata de uma mudança de paradigma que destrói ou que vem trazer algo novo para substituir o antigo, parece natural que, a partir do paradigma tradicional (atitude “ou-ou”), nos perguntemos: e agora? O que faremos com a ciência tradicional? Como vamos lidar com tudo que a ciência produziu de conhecimento, de teorias sobre o mundo, de tecnologias? Como se concebe o paradigma da complexidade?

Morin e o Paradigma da Complexidade

Morin aponta para a necessidade de uma reparadigmatização (1998) da ciência que torne possível uma mudança de visão da realidade e, conseqüentemente, da ação social. Isso porque, segundo ele, há um esgotamento do paradigma dominante de ciência nutrido por uma razão técnica, que privilegia o racionalismo, a objetividade científica, uma ontologia

dicotômica, uma epistemologia objetiva/analítica, uma metodologia empírica, uma causalidade determinista, uma lógica disjuntiva, simplificadora, reducionista e excludente.

Diante desse esgotamento e da “revolução paradigmática”, Morin (apud VASCONCELLOS, 2002, p. 158) nos propõe pensar o novo paradigma a partir do pensamento complexo. Todavia, devido ao fato de a complexidade só ter sido tratada marginalmente, tanto no pensamento científico como no filosófico, Morin (ibid.) nos alerta para os mal-entendidos que o uso desse termo pode suscitar.

O próprio Morin (ibid.) afirma que muitos cientistas têm procurado transcender a complexidade, a contradição, por meio de uma nova metafísica. Considera que eles tentam escapar da complexidade por meio do misticismo, acreditando encontrar ali uma unidade fundamental, em que tudo está ligado, tudo é harmonia. Entretanto, ele propõe que se mantenha um pensamento científico, porém complexo, em que seja possível distinguir sem isolar, mantendo as conexões e fazendo comunicar o que é distinto. Segundo ele, o pensamento místico é diferente disso, porque ultrapassa as distinções e transforma comunicação em comunhão.

Um outro mal-entendido é confundir a complexidade com a completidão. Para Morin, “a complexidade é antes de tudo um esforço para conceber o desafio inevitável que o real lança ao nosso espírito” (apud GUEDES, 2002, p. 18). Não se trata, portanto, de se fornecer todas as informações sobre o fenômeno estudado, mas de respeitar suas diversas dimensões numa concepção mais rica, tendo clareza de que o pensamento complexo comporta em seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza.

Nesse sentido, ao se falar de complexidade, segundo nos destaca Morin (apud GUEDES, 2002), não se pretende apontá-la como alternativa à perspectiva simplificadora do paradigma tradicional de ciência, ou como metodologia, ou como uma nova metafísica, ou, ainda, como “resposta”, mas, ao contrário, como um desafio e uma possibilidade que nos incitam a desenvolver novas formas de pensar e agir que permitam a compreensão do real de uma maneira mais ampliada, reconhecendo nele aquilo que as definições simplificadoras não comportam.

Assim, por exemplo, olhar o ser humano a partir de uma perspectiva complexa consiste em concebê-lo como um todo, ou seja, um ser simultaneamente físico, biológico, social, cultural, psíquico e espiritual. Dessa forma, ao invés de se tratar esses diferentes aspectos de maneira separada ou, até mesmo, unificada, mas sob a perspectiva de uma redução mutiladora, como o pensamento simplificador faz, busca-se estabelecer uma articulação entre todos esses aspectos a partir de uma concepção que considera a multidimensionalidade dos seres e das coisas.

Para pensar complexamente é necessário que desconstruamos determinados conceitos e “crenças” e nos utilizemos de princípios que vão além das lógicas da redução, da fragmentação e da disjunção estabelecidas pelo paradigma da simplificação. Nesse sentido, enquanto os pensamen-

tos simplificadores característicos da racionalidade científica, mutilam o fenômeno para “conhecê-lo”, o pensamento complexo incita a integrar, a distinguir, a conjugar, a fazer comunicar e a reconhecer os traços singulares, originais e históricos do fenômeno. E é na busca por reatar as diversas articulações, destruídas pelo pensamento simplificador, seja através dos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas, entre tipos de conhecimentos, seja através da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, que se configura a maior das ambições do paradigma da complexidade. Aliás, o próprio Morin afirma que “o desafio da epistemologia complexa é fazer comunicar as instâncias separadas do conhecimento” (apud VASCONCELLOS, 2002, p. 114).

Segundo Morin, o termo complexidade se refere “a um conjunto, cujos constituintes heterogêneos estão inseparavelmente associados e integrados, sendo ao mesmo tempo uno e múltiplo” (apud *ibid.*, p. 110). A partir dessa afirmação, podemos destacar um dos princípios que caracterizam o paradigma da complexidade: a integração.

O princípio da integração nos permite realizar operações lógicas diferentes das de disjunção e de redução que produzem uma simplicidade atomizada. As operações lógicas que esse movimento de integração traz consigo são as de distinção e de conjunção, que permitirão ver uma “complexidade organizada”. Como diz Morin, “o pensamento complexo segrega os antídotos contra a simplificação” (apud *ibid.*, 200, p. 113).

Por meio da operação lógica de distinção, que é necessária para conceber os objetos ou fenômenos, distingue-se o objeto de seu contexto, sem, entretanto, isolá-lo ou dissociá-lo desse contexto. Pelo contrário, distinguirá sem deixar de focalizar as relações, entre o que foi distinguido e aquilo do qual se distinguiu, e sem pretender fazer aquelas disjunções que lhe permitiriam classificações precisas. Por exemplo, um biólogo pode distinguir um sistema constituído por duas espécies, sem perder de vista sua inserção no ecossistema.

E como coloca o foco nas relações, efetua-se a operação lógica de conjunção, que é necessária para estabelecer interrelações e articulações. Portanto, não se tratará mais de reduzir o complexo ao simples – não reducionismo –, mas de integrar o simples no complexo.

Então, abre-se possibilidade para que se estabeleça um pensamento integrador, ao qual corresponde o que tem sido chamado de atitude “e - e”, “e (isto) e (aquilo)” ou “tanto (isto) quanto (aquilo)”. Por exemplo, em vez de ver uma pessoa ou como dependente ou como autônoma e rotulá-la como tal, pode-se vê-la como autônoma e dependente, conforme o contexto relacional. Trata-se, então, de conceber e trabalhar por uma integração, sem reduzir nem eliminar as diferenças, como nos exorta Morin (apud *ibid.*, 2002, p. 154).

A palavra integração vem sendo tradicionalmente associada a uma forma de articular que é própria da ciência tradicional, a dialética: tendo-se uma tese e apresentando uma antítese, será necessária uma terceira alternativa, para se encarregar da síntese. Segundo Vasconcellos (2002),

Morin comenta que o pensamento hegeliano, dialético, aspira à totalidade, à verdade, e que no pensamento complexo que ele propõe deve acontecer a confrontação de contradições, mas não a síntese.

Aqui entra em cena o que Morin chama de princípio dialógico. De acordo com ele, a palavra dialógico se refere à impossibilidade de se chegar a uma unificação primeira ou última, a um princípio único, a uma solução monista. Aplicar esse princípio significa articular, mantendo a dualidade no seio da unidade, sem pretender realizar uma síntese, como acontece na dialética. Sendo assim, numa perspectiva tradicional, ao dizermos que um indivíduo é, ao mesmo tempo, autônomo e dependente, seríamos provavelmente interpelados: “afinal, é autônomo ou dependente?”, porque se pensa que as duas características se negam uma a outra. Na perspectiva dialógica, não será preciso optar por uma das alternativas nem procurar um novo rótulo que sintetize as duas características.

Então, a dialógica é característica fundamental do pensamento complexo, ou seja, de um pensamento capaz de unir conceitos que tradicionalmente se opõem, considerados racionalmente antagônicos e que, até então, se encontravam em compartimentos fechados.

É na contramão do pensamento simplificador próprio da ciência clássica, o qual, segundo Morin, “tem desintegrado as noções de cosmos, de vida, de singularidade, de individualidade, de homem, de sujeito” (apud CHAVES, 2000, p. 114), que caminha a lógica do pensamento complexo. Isto é, o paradigma da complexidade não “produz” nem “determina” a inteligibilidade, ele nos incita a reintegrar e rearticular as várias instâncias do mundo que foram separadas, desintegradas e desarticuladas pela ciência moderna dominante: corpo-alma, natureza-homem, cultura-natureza, todo-parte, complexo-simples, teoria-prática.

Morin (2008) introduz a ideia de uma integração/articulação que é inerente à mudança paradigmática, ou seja, de uma mudança paradigmática que já implica uma integração/articulação. Isso fica claro, quando esse mesmo autor, ao falar dos limites da Cibernética, nos exorta à ultrapassá-la numa *Si-Cibernética*. Ao usar o prefixo *si* (do grego *sun* =com), Morin marca as ideias de reunião no espaço e no tempo, de obrigação recíproca entre partes. Nesse sentido, a mudança de paradigma, dentro da Cibernética, traz consigo a ideia de articulação. A *Si-Cibernética*, sendo mais abrangente do que a Cibernética, ultrapassa-a e incorpora-a (apud VASCONCELLOS, 2002, p. 159-160).

Morin (2003), ao nos falar sobre a integração, afirma que, assim como o contextualizar (reintegração do objeto ao contexto), “o integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada” (p. 16).

Considerações finais

Não costuma ser fácil para nós, que estamos habituados a um pensamento disjuntivo e apenas a tentativas de articular alternativas que se excluem, pensar e entender a realidade segundo o paradigma da com-

plexidade e seus princípios, mais precisamente o da integração. De certo, que essa perspectiva mais nos desafia do que nos fornece passos seguros, caminhos garantidos. Temos, na verdade, um paradigma novo que nos abre perspectivas compreensivas para lidar com a realidade e que nos possibilita olhar a educação com outros olhos: olhos que não renegam os fazer-saberes pedagógicos produzidos de acordo com a lógica da ciência tradicional, mas que os incorporam e os ultrapassam, segundo uma concepção mais rica e ampliada.

Dessa forma, a epistemologia da complexidade pode contribuir para o entendimento do fenômeno educativo na medida em que a realidade educacional é extremamente complexa: de um lado, temos as normas e “ordens” que a orientam, expressas nas leis, nos currículos, nos parâmetros e em tantos outros documentos legais; de outro, as formas singulares que a educação assume nas diferentes instituições de ensino; como coadjuvantes, temos as diversas práticas educativas que se realizam num contexto sociocultural multifacetado, tanto no que tange às desigualdades entre os diferentes segmentos da população, quanto no que diz respeito às diferenças culturais. Em meio a toda essa diversidade e multidimensionalidade de aspectos imbricados na educação, fica difícil pensá-los segundo abordagens de tendências simplista e generalista. Esses aspectos exigem um tratamento complexo.

No que diz respeito à formação do pedagogo, também podemos constatar a presença de tal complexidade. Decorre daí, uma nova forma de conceber o pedagogo e a realidade socioeducativa. Forma essa que se desvencilha das amarras da ordem determinista, disjuntiva, reducionista, adotada pelas abordagens tradicionais positivistas, e que abre possibilidade para a desordem, a incerteza, o multidimensional, o diferente, o contraditório, o diverso, o singular, a integração, entre outros aspectos, que emergem da dinâmica própria dos processos formativo e educativo e que se traduzem como provocadores de interações. Nessa perspectiva, será possível compreender tanto a educação, quanto a formação do pedagogo de forma mais ampliada, ultrapassando-se a unidimensionalidade do pensamento simplificador.

Referências

- ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- CHAVES, Iduina Mont'Alverne. Paradigma e complexidade: questões relevantes para a educação. In: _____ et al.. *Formação de professores: a busca do (re)encantamento pela escola*. Sobral: Edições UVA, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. 3.^a ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 17-41.
- GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do coti-

- diano. In: _____ (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 09-16.
- GINZBURG, Carlo. Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1991. p. 143-180.
- GOERGEN, Pedro. A ciência como política: fragmentos filosóficos para a formação do cientista. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 17, jan./jun., p. 05-29, 1998.
- GUEDES, Adrienne Ogêda. Cultura e ideário pedagógico do Curso de Pedagogia da UFF/Niterói. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2002.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, jan./abr., nº 19, p. 20-28, 2002.
- MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Tradução de Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- _____. *Ciência com consciência*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Tradução de Hermano Neves. Portugal: Publicações Europa-América, 1999.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6.^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. *O método I: a natureza da natureza*. Tradução de Ilana Heinenberg. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NOGUEIRA, Adriano & VIEIRA, Adriano. *Prática educativa a partir da biologia do amor*. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2002. p. 155-167.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista de estudos avançados*, São Paulo, USP, maio/ago., p. 46-71, 1988.
- VASCONCELLOS, M^a José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2002.

Atores políticos na queda do governo João Goulart (1961-1964): o papel da imprensa no processo que conduziu o Brasil à Ditadura Militar

Political actors in the fall of the government of João Goulart (1961-1964): the role of media in the process that led Brazil to the Military Dictatorship
Los actores políticos en la caída del gobierno de João Goulart (1961-1964): el papel de los medios de comunicación en el proceso que condujo a Brasil a la dictadura militar

Ana Flávia Bastos D'Assumpção Lima

Aluna do 8.º período do curso de Ciências Sociais do CPDOC - Fundação Getúlio Vargas/RJ. Bolsista CNPQ/PIBIC na área de História do Movimento Estudantil e Ditadura Militar no Brasil, sob orientação da professora Marieta de Moraes Ferreira

Resumo

O presente trabalho apresenta uma resenha do livro recém lançado *A Rede da Democracia: O Globo, O Jornal e o Jornal do Brasil na queda do governo Goulart (1961-1964)*, do professor Aloysio Castelo de Carvalho (Ciência Política - Universidade Federal Fluminense). A Rede da Democracia, formada pelo *O Globo*, *O Jornal* e *O Jornal do Brasil*, começou a atuar no Brasil em outubro de 1963, às vésperas da instauração do regime ditatorial, baseada em uma campanha a favor da saída de Jango. Nesse sentido, esse livro pretende analisar o papel dessa Rede nas disputas e incertezas que marcaram o golpe de 64.

Palavras-chave:

Rede da Democracia; governo João Goulart; *O Globo*; *O Jornal*; *Jornal do Brasil*.

Palavras clave:

Red de la Democracia; el gobierno de João Goulart; *O Globo*; *O Jornal*; *Jornal do Brasil*.

Abstract

This paper presents a review of the new book *Rede da Democracia: O Globo, O Jornal and O Jornal do Brasil in the fall of Goulart (1961-1964)* Professor of Political Science, Aloysio Castelo de Carvalho. The Rede da Democracia, formed by *O Globo*, *O Jornal* and *O Jornal do Brasil*, began operations in Brazil in October 1963, the eve of the establishment of the dictatorship, based on a campaign to output Jango. In this sense, this book aims to analyze the role of this network in the disputes and uncertainties that marked the coup of 64.

Keywords:

Network of Democracy; government of João Goulart; *O Globo*; *O Jornal*; *Jornal do Brasil*.

No texto *O governo João Goulart: novos rumos da produção historiográfica* (*Revista Brasileira de História*. v. 28, n. 55, jun., 2008), o autor Marcelo Badaró Mattos analisa as diferentes produções historiográficas sobre o período do governo de João Goulart. O autor ressalta, entretanto, que apesar de haver pelo menos quatro ciclos de estudos acerca do tema, a maioria dos trabalhos trata do governo Jango como marco de um processo que levou ao golpe militar de 31 de março de 1964.

Dessa forma, o livro *A Rede da Democracia: O Globo, O Jornal e o Jornal do Brasil na queda do governo Goulart (1961-1964)*, do professor Aloysio Castelo de Carvalho (Ciência Política - Universidade Federal Fluminense), segue a mesma linha historiográfica. Ao propor um estudo sobre a participação que os jornais *O Globo*, *O Jornal* e *o Jornal do Brasil* tiveram no processo que levou à derrubada do governo Goulart, bem como o papel que esses jornais atribuíram à imprensa, o autor situa-os como atores importantes para se entender como o processo, que levou à instituição da ditadura militar no Brasil, foi articulado.

Ou seja, a imprensa serve de objeto para a compreensão de como foi a mobilização dos diversos setores da sociedade brasileira para retirar João Goulart do poder, como ela mesma participou desse movimento e qual era a sua posição frente aos acontecimentos entre 1961 e 1964. Para tanto, Carvalho pesquisou as diversas matérias que saíram nesses jornais entre outubro de 63 até dias antes do golpe, quando juntos formaram a Rede da Democracia. Um programa de rádio comandado pelas rádios Tupi, Globo e Jornal do Brasil, amplamente difundido pelo país através de centenas de emissoras filiadas, e que posteriormente tinha seus pronunciamentos publicados pelos jornais *O Globo*, *Jornal do Brasil* e *O Jornal*.

Sob a concepção da Rede da Democracia, esses jornais delimitaram uma atuação fortemente oposicionista ao governo, chegando mesmo a atribuir funções políticas à imprensa. Para entender essa posição da imprensa, Carvalho trata do conceito de opinião pública, segundo o qual a opinião pública teria sua história confundida com a própria história da imprensa, como interlocutora da sociedade. Seguindo a concepção liberal, o autor afirma que a imprensa se posicionou claramente como um órgão da opinião pública, dando voz aos anseios e interesses da população.

O discurso da Rede da Democracia se baseava na ideia de que o Congresso Nacional vinha ao longo do governo Jango tendo sua representação política esvaziada. Sua atuação como representante do interesse público era questionada pelos jornais que compunham a Rede, sob a justificativa

de que havia se tornado uma instituição ineficiente, inoperante e sem poder político diante dos projetos e das reformas sociais propostas pelo governo. Segundo textos publicados em *O Jornal*, por exemplo, os senadores e deputados estavam mais preocupados com as eleições de outubro de 63 do que com as questões de importância nacional, valorizando mais aquilo que os favoreciam pessoalmente.

Assim, Carvalho começa a demonstrar como a imprensa vai atribuindo a si mesma o papel de representante legítimo da opinião pública. Além disso, através da Rede da Democracia, os jornais acusavam duramente o governo João Goulart de possuir uma política branda em relação ao comunismo, visualizando uma aproximação do governo com a esquerda, principalmente por conta das agitações sociais e greves que se alastravam pelo país.

Reprimir e defender o país das forças comunistas, que começavam a penetrar na sociedade, assim como em órgãos do próprio governo, era atender aos anseios da opinião pública, cujo papel de autêntico representante era desempenhado pela imprensa, mediante própria atribuição. Segundo Carvalho, o governo Goulart foi responsável por estimular, por meio de estratégias políticas de líderes do programa de reforma social, a mobilização popular. Em decorrência disso, houve intensa manifestação social entre trabalhadores, estudantes e, principalmente, entre sargentos e soldados.

Da maneira como apresenta esse fato, Carvalho nos imprime a impressão de que essas manifestações, ainda que em primeira instância, tiveram um caráter de apoio ao governo Jango. Embora tais mobilizações, em sua essência, demandassem ou pressionassem o estado a favor das reformas sociais, parecia haver, além disso, um implícito apoio à permanência de João Goulart na presidência, principalmente em decorrência dos estímulos recebidos para que se mobilizassem.

Entretanto, o autor Caio Navarro de Toledo, no livro *40 anos do Golpe de 1964 (1964-2004): ditadura militar e resistência no Brasil*, no capítulo 4, - "1964: O golpe contra as reformas e a democracia", afirma que as classes populares e trabalhadoras não participaram das passeatas que reivindicavam a saída de Goulart, mas também que nada fizeram para impedir o golpe.

Assim como Carvalho, Caio Navarro explicitou algumas manifestações, como, por exemplo, as estudantis, através da União Nacional dos Estudantes (UNE), que defendiam, entre outras coisas, a reforma universitária e as reformas de base. Mesmo assim, ambos não compreenderam que tais movimentos significavam, de alguma forma, apoio ao presidente João Goulart. Mas fica uma dúvida no ar: até que ponto essas mobilizações a favor das reformas de base não puderam refletir também certo apoio ao governo? Como esses dois autores conseguem visualizar isso tão certamente?

Para Carvalho, os argumentos de que o governo era omissivo e de que não tinha autoridade para garantir a ordem pública foram fundamentais

para a articulação dos jornais *O Globo*, *O Jornal* e *Jornal do Brasil*, através da Rede da Democracia, com os militares. Por meio de seus editoriais, mostravam que o país estava em uma situação pré-revolucionária e sugeriam a necessidade de uma intervenção militar, pois ela seria a única opção para se conter uma suposta reorganização comunista.

E é justamente nesse ponto que visualizo uma abertura para crítica. O autor ao longo do livro busca demonstrar qual o papel que a imprensa atribuiu a si mesma, sua importância, no golpe de 64, utilizando para isso muitos trechos de publicações que saíam na Rede da Democracia. Ao debater sobre esses dois assuntos, Carvalho deixa claro que os jornais que compunham essa Rede - inspirada na Voz da Legalidade, criada por Brizola em 1961, que procurava mobilizar a opinião pública para garantir a posse de João Goulart e, posteriormente, para o adiantamento do plebiscito com a volta do presidencialismo -, ao longo do governo Goulart, delimitando cada vez mais seu espaço como representante da opinião pública, visando os interesses do povo.

Também deixa claro que a imprensa desempenhou um papel fundamental, através dos pronunciamentos diários na Rede da Democracia, para a promoção de uma propaganda anticomunista e de questionamento da credibilidade das instituições representativas, como o Congresso, por exemplo. Foi importante igualmente para exaltar uma política econômica que valorizasse o desenvolvimento com apoio do capital estrangeiro e um alinhamento político aos Estados Unidos.

Entretanto, ao argumentar que a Rede da Democracia teve destaque em sua atuação por fomentar uma intervenção política das Forças Armadas parece que ficou faltando um capítulo no livro. Ao chegar ao final de 179 páginas, tive a impressão de que o papel da imprensa foi, sim, bem caracterizado e exemplificado, mas que faltou mostrar como foi a articulação da imprensa com os militares. Aparentemente não existe um “fio condutor” conectando essas duas esferas. Certamente, só tomar posição de que haja uma intervenção militar no país, como fez a Rede, não garantiria que houvesse de fato essa intervenção. Acho que é preciso entender como foi a passagem do discurso para a ação.

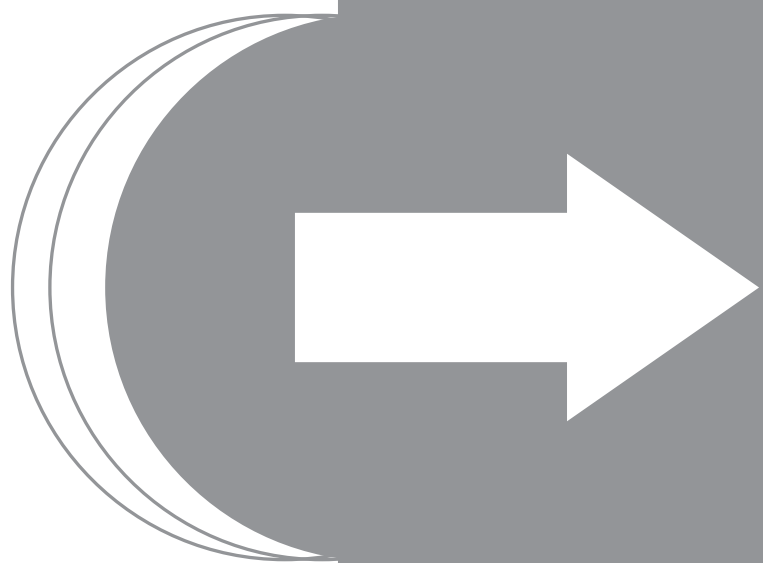
Então, ficam algumas perguntas no ar: Como o papel da Rede da Democracia foi importante como enuncia o autor, para que o golpe militar fosse efetivado? Ou seja, qual a ligação existente entre os jornais *O Globo*, *O Jornal* e *Jornal do Brasil* e os militares do Brasil? Como os pronunciamentos e textos da Rede da Democracia foram capazes de articular e mobilizar setores civis e militares a favor da queda de João Goulart?

Bibliografia

CARVALHO, Aloysio Castelo de. *A Rede da Democracia: O Globo, O Jornal e o Jornal do Brasil na queda do governo Goulart (1961-1964)*. Niterói: Editora da UFF e Editora NitPress, 2010.

MATTOS, Marcelo Badaró. O governo João Goulart: novos rumos da produção historiográfica. *Revista Brasileira de História*, v. 28, n. 55.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: O Golpe contra as reformas e a democracia. _____. In: *40 anos do Golpe de 1964 (1964-2004): ditadura militar e resistência no Brasil*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.



reSenhas



STEVEN WEBER E BRUCE W. JENTLESON

The end of arrogance: America in the global competition of ideas

Massachusetts: Harvard, 2010.

.....

por **Magno Klein Silva**

Bacharel em História e mestrando do Programa de Pós-Graduação em História Comparada - UFRJ. Bolsista CAPES e membro do grupo de pesquisa Caminhos da Integração Sul-Americana do Laboratório de Estudos do Tempo Presente – UFRJ

—*—

Vivemos uma época de grandes modificações. Mais do que uma sensação estimulada pela modernidade, as mudanças no cenário internacional ainda confundem os analistas políticos e causam apreensão nos observadores. Em uma era de transformações, o fim da União Soviética e a expansão da globalização econômica, no imediato período pós-guerra fria, indicavam que alguns consensos já pareciam ser possíveis de alcançar. Para muitos, estaríamos nos encaminhando para uma nova era em que todos seriam capitalistas, e os regimes políticos, democracias liberais.

Não é mais possível dar credibilidade a esses argumentos. Não foi só a diminuição da importância econômica dos Estados Unidos. De algum modo, os novos tempos já apontavam para essa redução. Mas nem mesmo os mais visionários poderiam imaginar que o “resto do mundo”, no conceito de Alice Amsden, poderia avançar tão rápido e alcançar tamanha autonomia e capacidade de agir no sistema econômico internacional.

Se atualmente ninguém nega que os Es-

tados Unidos continuarão a ser a grande potência por muito tempo, poucos são os que analisam o desenvolvimento chinês como um fenômeno de pequenas proporções, por exemplo. E, afinal, já podemos dizer: existe um evidente pessimismo na literatura internacional a respeito da manutenção do poder da potência americana para as próximas décadas, mesmo na seara militar.

Nesse contexto, de mudanças e preparativos para uma nova estratégia internacional das potências, o livro de Bruce Jentleson e Steven Weber, *The end of arrogance* (sem tradução para o português), é valioso para a academia brasileira. São americanos falando de seu país, não cabendo as críticas de que pensar a decadência dos Estados Unidos é discurso terceiro-mundista ou de esquerda – o que os autores definitivamente não são.

Ao longo do livro os dois autores remontam à fase idílica do pensamento político americano que, após a queda do Muro de Berlim, criou inúmeras teorias da superioridade dos Estados Unidos sobre os demais países do mundo. Uns falavam de um choque de civi-

lizações, entre os civilizados americanos e os bárbaros orientais. Outros afirmavam que a vitória sobre a União Soviética era uma evidência do “fim da História” e a ascensão de um mundo regido pelo capitalismo e pela democracia liberal. Se muitos apontavam o nascimento de uma era unipolar sob os moldes do império romano, outros, como certa secretária de estado do país, iam mais longe afirmando que os Estados Unidos seriam a “nação indispensável”.

A arrogância típica dos anos 1990 encontrou abrigo nas políticas unilaterais de George W. Bush (2001-2009). O país não precisava da comunidade internacional para legitimar seus conflitos pelo mundo. E mesmo Barack Obama com sua inversão ainda tímida ao multilateralismo, para os autores, não vem sendo capaz de direcionar o país para uma política externa moderna.

A constatação da hegemonia americana era resultado, segundo os dois autores, de cinco crenças capitais a respeito do sistema político internacional:

- A paz seria melhor do que a guerra.
- Um mundo hegemônico seria melhor do que um sistema regido pela balança de poder.
- O capitalismo seria melhor do que o socialismo.
- A democracia seria melhor do que ditaduras.
- A cultura ocidental seria superior às demais.

Grande parte do sistema político internacional estava baseado nessas cinco premissas, e é surpreendente notar como muitos líderes do mundo subdesenvolvido, incluindo o Brasil, também acreditavam nelas. As cinco premissas teriam os Estados Unidos como seu modelo ideal e seu avalista. E é aí que estaria a arrogância americana.

O cenário hoje é muito diferente da longínqua década de 90. Não há mais espaço para

se continuar acreditando que a paz é sempre melhor do que a guerra: a estabilidade é sempre útil para quem interessa manter o *status quo*, e infelizmente guerras podem ser ainda mais “justas” do que ambientes de paz. Também não houve a homogeneização da cultura, e o capitalismo, se de algum modo venceu, se fragmentou, se tornando muitos. E como defender a democracia liberal em sociedades além da nossa própria, quando se está claro que a legitimidade política pode estar mais ligada ao desempenho do estado do que ao processo governamental? Afinal, nem sempre todas as pessoas querem a mesma coisa.

Os primeiros anos do milênio reduziram a capacidade americana de buscar seus interesses sem considerar os outros países. Curioso reparar que a queda relativa de poder não tem seus motivos esmiuçados por Jentleson e Weber. Como propor mudanças quando não se está claro o porquê das coisas não funcionarem tão bem como antigamente?

Depois de um longo processo, hoje se pode afirmar que por maior poder que os Estados Unidos tenham, ainda precisavam levar em conta os demais estados do sistema internacional. Mesmo suas ideias já não são mais tão capazes de cativar e atrair como antes. Os autores dizem sentir que muitas das ideias americanas hoje são deslegitimadas meramente por serem percebidas como americanas ou por serem promovidas pelos Estados Unidos.

O pensamento político global agora segue outros raciocínios. O mundo não é mais ptolomaico, não gira ao redor dos Estados Unidos, é copernicano e, no máximo, o país pode influenciar outros agentes com sua ainda enorme massa. Se antes a liderança americana seguia o paradigma do “Não há alternativa” (*There is no alternative*), agora ela é questionada pelo entendimento de que “Deve haver saída” (*There must be an alternative*). Os Estados Unidos não podem ser a única solução para o mundo.

Pensando nas mudanças da ordem global e nas necessidades de se criar uma estra-

tégia de inserção internacional para os Estados Unidos, os americanos Jentleson e Weber propõem que seu país assuma novos objetivos para ser tornar uma “liderança inovadora”, não mais uma força imperial ou hegemônica.

Ainda seria possível, segundo eles, que o país use seu prestígio para conseguir participar com vantagem da nova disputa do sistema internacional: a competição no *mercado de ideias*. Essa é a inovação dos autores. Os Estados Unidos perderam a capacidade de impor suas vontades. Teria chegado ao fim a crença da superpotência, de que ninguém faz algo de significativo sem o consentimento do país. Agora é necessário competir nesse mercado de ideias, onde alguns oferecem propostas, mas cabe aos demais agentes escolher entre elas. Não há imposição numa disputa entre ideias, não pode haver vitória final, pois não é uma luta. É uma competição. Além disso, nas relações de troca entre ideias e apoio, têm mais interesse aqueles que buscam seguidores do que aqueles que podem vir a oferecer suporte a novos entendimentos.

Nesse novo mercado é importante estar atento às novas formas de se produzir ideias e difundi-las. Hoje, com a crescente infraestrutura digital, os governos perderam o espaço de primazia como fontes de conteúdo, e isso é mais do que pensar em Wikileaks. Os consumidores são no geral jovens, urbanos e não ocidentais. Têm no mínimo ceticismo quanto à hegemonia americana.

Se o país estiver consciente do ambiente e de suas potencialidades, poderá levar vantagem nessa competição. Mas o que se poderia oferecer como novas ideias? Os autores apontam alguns pontos-chave em que se poderia fazer a diferença. São quatro os pontos que destacam: autonomia, oportunidade, heterogeneidade e proteção. Contribuir com o direito dos indivíduos em decidir por si mesmos o que querem é o que tange a *autonomia*. Por que não difundir comunicação livre ao redor do mundo, com base em hardware e software anticensura? Poderia-se doar celulares ou

ampliar a rede de banda larga sem fio para isso. Incentivar as condições de oportunidade pelo planeta significaria combater concentrações impenetráveis de poder, melhorando sua própria legislação antitruste, antimonopólio, e contribuindo para o aperfeiçoamento da legislação internacional, ainda que isso afete o interesse de empresas americanas nos países subdesenvolvidos. Essa poderia ser uma estratégia para aumentar as *oportunidades* dentro do país e ao redor do mundo. Valorizar a capacidade de convivência entre grupos diversos é defender a *heterogeneidade* interna e externa, e isso pode fazer a diferença em um mundo com dificuldades em ligar o outro. A *proteção* de grupos que se tornaram vulneráveis, como em casos de desastres naturais, seria o quarto âmbito de novas possibilidades.

Além disso, haveria outras áreas em que se poderia investir, como o meio ambiente. Weber e Jentleson sugerem que os Estados Unidos desenvolvam e ofereçam para os demais países uma tecnologia para o sequestro do carbono, por exemplo. Além disso, poderiam participar mais ativamente para apoiar e influenciar a formação de novos atores internacionais não estatais. Ainda que seja difícil imaginar qual papel deseja para esses atores, não se poderia negar que grandes instituições filantrópicas, por exemplo, contribuam com a imagem do país.

Em muitos momentos, a leitura de *The end of arrogance* pode ser irritante. Os autores são excessivamente otimistas e defendem que é plenamente possível para os Estados Unidos reassumirem a liderança ideológica do mundo e que isso até seria bom para os outros países. Porém, deve-se levar em consideração que os autores fazem um esforço propositivo para um novo paradigma de política externa. Na teoria, esperam fazer a diferença. Querem ser ouvidos por quem formula a política externa norte-americana, convencê-los e influenciá-los. A necessidade de reforçar a importância de mudança em um paradigma que até aqui veio funcionando muito bem – para o estado

americano – não é simples. Como convencer quem nasceu no mais importante estado do ocidente – lembremos a União Soviética como um possível contraponto – de que a onda passou e que é preciso se mover para manter alto seu grau de relevância internacional? Como mostrar que os Estados Unidos não são mais os “donos da bola” e que precisam levar em consideração a opinião de outros indivíduos, que não estadunidenses, às vezes de países em desenvolvimento, sem afetar o patriotismo e os brios dos formuladores de política externa?

O caminho encontrado pelos autores é, então, uma cartilha de que se poderia inovar para manter seu país como uma nação relevante, capaz de defender seus interesses e atrair membros de outras populações para suas causas.

Mesmo voltado para o público interno, esse livro é de grande valia para todos aqueles que têm curiosidade em entender o papel dos Estados Unidos em um novo mundo, mais multipolar, mais oriental, mais emergente. Percebe-se ainda o grande constrangimento que é pensar o mais poderoso estado de todos como uma potência em declínio, ainda que suave. Ressalte-se também o grande interdito desse livro, que é o papel da moralidade na política externa de uma potência. Em nenhum momento há uma análise crítica da arrogância americana anterior, que existia antes dos anos 90, quando buscava impor seus interesses na política interna de muitos países sem o consentimento de seu povo – essa prática ainda não terminou, como vemos na

Líbia, no Iraque, em Cuba etc. A arrogância, para os autores do livro, seria achar que os Estados Unidos podem, quando não podem mais. Seria se iludir sobre a dimensão real do poder que se possui. Mais realistas que o rei, Weber e Jentleson apontam que o futuro da liderança dos Estados Unidos passa pela atração, pelo convencimento, pelo bom exemplo, pelo apoio aos valores os mais abrangentes possível, como nas demandas de proteção ao meio ambiente. Mas sua leitura incompleta levanta uma indagação que não tenta responder. Será que os dirigentes políticos do mundo só devem ser éticos quando não têm poder suficiente para ignorar a moralidade?

Weber e Jentleson parecem pensar que sim. E é por isso que afirmam que “quando não se é invencível, tem-se que ser estratégico” (p.154). O que significa o mesmo que dizer que quando os Estados Unidos perdem poder relativo no cenário internacional, passam a ter que levar em consideração os demais atores na hora de formular suas posturas.

Seu livro inova ao repensar a importância que ideologias, ideias, crenças, valores podem ter em uma grande potência, e como elas podem se relacionar com o poder no sistema político internacional. Porém, no fim da leitura fica um questionamento muito relevante, que talvez só não esteja presente no texto por sua proposta não ser desenvolver uma análise científica, mas uma proposta de política externa. Será que as ideias só são relevantes quando uma potência é incapaz de defender seus interesses pela força?

1. Apreciação pelo Conselho Editorial

Os trabalhos inéditos enviados serão apreciados pelo Conselho Editorial (CE), que poderá fazer uso de consultores *ad hoc*, a critério. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa de seus artigos.

Em caso de aceite de trabalhos que necessitem de modificações pontuais, o CE entrará em contato com o autor, devendo o trabalho ser reformulado no prazo máximo de vinte dias.

2. Direitos autorais

A aprovação dos textos implica a cessão imediata e sem ônus dos direitos de publicação nesta revista, que terá exclusividade de publicá-los em primeira mão. O autor continuará a deter os direitos autorais para publicações posteriores.

3. Apresentação dos originais

O autor deverá enviar o trabalho em arquivo digital, em fonte *Times New Roman*, corpo 12, com entrelinha 1,5, para os editores da *REVISTA DO CFCH*, através do e-mail: revistadocfch@cfch.ufrj.br.

Artigos: textos com dimensão variável entre dez e vinte páginas (21 a 35 mil caracteres com espaço), contendo análise, reflexão e conclusão sobre temas acadêmicos. Títulos e subtítulos curtos. Notas de rodapé, apenas as indispensáveis, observando a extensão máxima de três linhas. Não serão aceitos anexos e glossários. Caso haja imagens, indicar no corpo do texto o local de inserção e enviá-las em arquivo separado. As imagens devem ser apresentadas em alta resolução (300 DPIs - em extensão TIF), em cores (se for o caso) e com largura mínima de 15 cm (altura proporcional).

Resenhas: textos com dimensão variável entre três e cinco páginas (4.200 a 7.000 mil caracteres com espaço), contendo o registro e a crítica de livros, teses, disser-

tações etc. publicados recentemente.

Todos os originais devem ser encaminhados já revisados e dentro das normas de publicação. No arquivo digital, deverão constar os itens a seguir, respeitando-se a seguinte ordem:

- Títulos em português, espanhol e inglês, nome do autor acompanhado dos créditos acadêmicos e profissionais (máximo cinco linhas).
- Resumo em português e em inglês, com no máximo 900 caracteres com espaço. Palavras-chave em português, espanhol e inglês (no mínimo três e no máximo cinco palavras, separadas por ponto e vírgula). As versões em espanhol e em inglês deverão ser equivalentes ao texto em português.
- Texto, observando as normas de referências para trabalhos acadêmicos apresentadas a seguir.

4. Citações

- 4.1. A referência a autores deverá ser feita no corpo do texto, somente mencionando o sobrenome, acrescido do ano da obra.
Ex.: (ADORNO, 1982)
- 4.2. No caso de haver coincidência de datas de texto ou obra, distinguir com letras, respeitando a ordem de entrada no artigo.
Ex.: (1915a, 1915b)
De acordo com Reeside (1927a) ou (REESIDE, 1927b)
- 4.3. No caso de compilação de textos de um mesmo autor em uma obra, colocar o ano do texto seguido do ano da edição da obra utilizada.
Ex.: (SCHUDSON, 1992/1997)
(DREYFUSS, 1989, 1991, 1995)
- 4.4. No caso de obra de vários autores, os sobrenomes desses deverão ser citados separados por ponto e vírgula.
Ex.: (KATZ; LAZARFELD, 1970)

4.5. As citações de várias obras, de autores diversos, mencionadas simultaneamente, devem ser separadas por ponto e vírgula, em ordem alfabética.

Ex.: (FONSECA, 1995; PAIVA, 1997; SILVA, 1997)

4.6. Nas citações textuais, entre aspas, deverá ser acrescentada a página.

Ex.: “só é possível falar em socialismo quando as pessoas detêm o controle de sua própria atividade e da alocação de seus frutos para seus próprios fins.” (MÉSZÁROS, 2007, p.68).

4.7. As citações diretas, no texto, de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas. As aspas simples são utilizadas para indicar citação no interior da citação.

Ex.: Barbour (1971, p. 35) descreve: “O estudo da morfologia dos terrenos [...] ativos [...]”.

4.8. No caso de citações textuais de artigos de revista ou jornal, deverá constar o título do artigo, o nome da revista ou do jornal, a cidade, o número da página e a data de publicação.

Ex.: “Ascender socialmente e adquirir produtos que simbolizassem o status alcançado”. (*Folha de S. Paulo*, p. 4, 2 abr. 1995).

4.9. As citações diretas, no texto, com mais de três linhas, devem ser destacadas com recuo de quatro cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto utilizado e sem aspas.

5. Referências

5.1. Devem vir em ordem alfabética, pelo último sobrenome do autor em caixa-alta.

Ex.: MARX, K.

5.2. Os itens devem obedecer à seguinte ordem:

5.2.1. Livro – Sobrenome em caixa-alta, iniciais do autor, título em itálico, cidade, editora, ano.

Ex.: GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e*

o Estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

5.2.2. Capítulo de livro – Sobrenome em caixa-alta, iniciais do autor, título, seguido de ponto final e da palavra “In” (seguida de dois-pontos) e o sobrenome do organizador ou coordenador ou editor em caixa-alta, seguido das iniciais e (Org.) ou (Coord.) ou (Ed.). Na sequência, entram o título do livro em itálico, a cidade, a editora, o ano.

Ex.: ROMANO, Giovanni. *Imagens da juventude na era moderna*. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Org.). *História dos jovens 2ª época contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

5.2.3. Artigo de revista – Sobrenome em caixa-alta, iniciais do autor, título do artigo, nome da revista em itálico, cidade, volume (v.), número (n.), páginas (usar p. para singular e plural) e ano.

Ex.: SOARES, R. D. *Ensino técnico no Brasil: 90 anos das escolas técnicas federais*. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 18, n. 18, mar., p. 108-15, 1999.

5.2.4. Artigo de jornal – Sobrenome em caixa-alta, iniciais do autor, nome da matéria, nome do jornal em itálico, local e data da publicação, seção, caderno ou parte do jornal e páginas correspondentes.

Ex.: NAVES, P. *Lagos andinos dão banho de beleza*. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 jun. 1999. *Folha Turismo*, Caderno 8, p. 13.

6. Referências de sites

6.1. Acrescentar, no final da referência, “Disponível em:”, endereço eletrônico <entre *brackets*> e a data de acesso ao documento, precedida da expressão: “Acesso em:”.

Ex.: LENIN, V. I. *O que fazer para aprender o comunismo?* Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/05.htm>. Acesso em: 16 fev. 2010.

A **Revista do CFCH** foi composta nas fontes Minion
Pro, ITC Franklin Gothic, Folio, Serifa BT, Courier New,
Eurostile e Gill Sans.

“Os direitos humanos, a democracia e a cidadania estão limitados pelos fenômenos sociais originados na desigualdade real. Este é o enorme desafio dos direitos humanos: conciliar a capacidade de ampliar direitos numa sociedade cindida pelas desigualdades sociais, sobretudo nas expressões de classe, de gênero e étnico-racial, pela concentração de renda e pelo poder ideológico avassalador das classes dominantes, que oferece a idéia da democracia liberal, com base na capacidade e potencialidade do indivíduo, renovando o interesse particular de classe. busca contribuir para a aproximação dos diversos.”

Lilia Guimarães Pougy



UFRJ



CFCH
UFRJ