

Reflexões sobre as Instituições de Longa Permanência para Idosos como instituições disciplinares: uma análise à luz de Foucault

Reflections on Institutions of Long Stay for the Elderly as disciplinary institutions: an analysis in the light of Foucault

Renato Novas Chaves

Enfermeiro. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGMLS/UESB. Vitória da Conquista – BA.

E-mail: rnc_novaes@hotmail.com

Maykon dos Santos Marinho

Enfermeiro. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGMLS/UESB. Vitória da Conquista – BA.

E-mail: mayckon_ufba@hotmail.com

Luciana Araújo dos Reis

Pós-doutorado em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia/UFBA. Doutora em Ciências da Saúde (UFRN). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

E-mail: lucianauesb@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar, à luz de Foucault, as instituições de longa permanência para idosos como instituições disciplinares, bem como apresentar uma breve discussão sobre as Instituições de Longa Permanência para Idosos no Brasil. É um artigo de revisão na forma de *paper*. No que diz respeito ao tipo de estudo, é classificado como qualitativo. A busca de fontes foi feita no banco de dados Google Acadêmico e na biblioteca convencional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB a partir dos descritores: Instituição de Longa Permanência para Idosos, Instituições Disciplinares, Sociedade Disciplinar e Relações de Poder. Foi feita a análise crítica dos textos por meio de uma revisão narrativa. Pôde-se verificar que as Instituições de Longa Permanência para Idosos, enquanto dispositivo de vigilância, se constituem como um lugar de disciplina de corpos, pois elas operam a partir da subjetividade dos idosos e por meio do exercício de poder que lhes são conferidos.

Palavras-chave: Foucault. Instituição de Longa Permanência para Idosos. Instituições Disciplinares. Sociedade Disciplinar. Relações de Poder.

Abstract: The purpose of this study is to analyze, in the light of Foucault, the long-term institutions for the elderly as disciplinary institutions, as well as to present a brief discussion about Long-term Institutions for the Elderly in Brazil. It is a review article in the form of paper. Regarding the type of study, it is classified as qualitative. The search for sources was done in the Google Academic database and in the conventional library of the State University of the

Southwest of Bahia - UESB with the key words: Long-Term Institution for the Elderly, Disciplinary Institutions, Disciplinary Society and Power Relationships. The critical analysis of texts was done through a narrative review. Long-term care institutions for the elderly, as a surveillance device, constitute a place of discipline of bodies, since they operate from the subjectivity of the elderly and through the exercise of power conferred on them.

Keywords: Foucault. Long-Term Institution for the Elderly. Disciplinary Institutions. Disciplinary Society. Power relations.

1 Introdução

O desenvolvimento deste *papper* baseia-se em uma discussão a respeito da Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI), relacionando-a, numa perspectiva foucaultiana, como uma instituição disciplinar. O interesse por estabelecer essa análise surgiu como proposta avaliativa da disciplina Estudos em Memória, do Programa de pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, em nível de mestrado da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, ministrado pela Prof.^a Dsc. Maria da Conceição Fonseca-Silva. Dessa forma, com base no entendimento a partir das discussões em sala de aula sobre os estudos da memória, eis que surge uma questão que norteia a abordagem deste *papper*: é possível entender as Instituições de Longa Permanência para Idosos como instituições disciplinares, a partir da leitura foucaultiana?

Sendo assim, o objetivo geral é analisar as Instituições de Longa Permanência para Idosos como instituições disciplinares à luz de Foucault e o objetivo específico é apresentar uma breve discussão sobre as Instituições de Longa Permanência para Idosos no Brasil.

A rigor, a justificativa para a construção deste *papper* não está fincada meramente em fins avaliativos ou interessados em aprovação na disciplina, mas na possibilidade de entender como as ILPI no Brasil podem ser compreendidas com uma visão filosófica, e não apenas centrada na perspectiva assistencial. É também uma forma de aprimorar os conhecimentos na área, bem como a possibilidade de suscitar uma discussão, relacionando as ideias e os domínios de memória¹ presentes nos estudos do referido filósofo francês com a configuração das ILPI no país.

Ademais, analisar as ILPI baseado numa perspectiva foucaultiana assume uma significativa relevância, uma vez que permite a compreensão de que as relações de poder² estão presentes em todos os segmentos da sociedade, bem como nas relações

¹ Trata-se dos enunciados que não são mais nem admitidos nem discutidos, que não definem mais, conseqüentemente, nem um corpo de verdades nem um domínio de validade, mas em relação aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica (FOUCAULT, 2008, p. 64).

² Para Foucault (1995, p. 243), uma relação de poder [...] se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.

sociais e assistenciais. No entanto, a partir da leitura em Foucault, emergiram também outros aspectos da relação de poder-saber, que constituem a sociedade disciplinar³.

A ILPI enquanto instituição de controle é tida como uma máquina de vigilância da modernidade, na qual se constituem as relações de poder. É um lugar de prestação de cuidado e atendimento aos idosos que ali moram e, por esse mesmo motivo, é um espaço de vigilância e controle. No entanto, nesta discussão não se pretende patentear uma norma ou conduta para essas instituições, muito menos divergir ou concordar com seus mecanismos de atuação, bem como questionar o modo como ela está posta na sociedade. Neste texto, há uma análise e discussão da ILPI como instituição disciplinar baseada na leitura foucaultiana.

2 Material e método

Trata-se de um artigo de revisão em formato de *papper* que, de acordo com Medeiros (2008), é entendido como um ensaio, uma síntese de entendimentos baseados em uma temática específica. Quanto à forma de abordagem do problema, é classificado como qualitativo, pois considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o objeto de estudo, pois “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21).

O *corpus* se constituiu a partir de bases bibliográficas, sendo fontes secundárias localizadas em biblioteca convencional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e em bases de dados virtuais a partir do Google acadêmico. Não foi delimitado recorte temporal, mas a busca se deu a partir dos descritores: Foucault, Instituição de Longa Permanência para Idosos, Instituições Disciplinares, Sociedade Disciplinar e Relações de Poder. Nesse sentido, a quantidade de produções não foi o foco principal, mas sim sua relevância com a temática abordada. Ademais, a principal fonte utilizada foi a 20ª edição do livro *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*, do filósofo francês Michael Foucault, que foi publicado pela Editora Vozes no Brasil em 1999, mas originalmente pertencente ao ano de 1987.

Logo após, procedeu-se a análise crítica do livro e dos textos a partir de uma revisão narrativa que é a mais adequada para esses tipos de estudos, pois são consideradas apropriadas para discutir o estado da arte de um assunto a partir de uma base teórica e conceitual. Ademais, as revisões narrativas constituem-se a partir da análise e interpretação crítica do autor com base em livros, artigos, revistas eletrônicas ou impressas sobre a temática escolhida (ROTHER, 2007).

3 Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI)

De acordo com uma pesquisa realizada pelo IPEA (2011), o Brasil possui apenas 218 asilos municipais em todo país. O que mais chama a atenção nos dados revelados

³ Em *Vigiar e punir*, Foucault aborda o tema da “Sociedade Disciplinar”, que foi instaurada a partir dos séculos XVII e XVIII, consistindo em um sistema de controle social através de várias técnicas.

pelo instituto é que o mesmo considera pouco o número de asilos, uma vez que a população idosa cresce, chegando a mais de 20 milhões naquele ano. Esses dados nos fazem refletir sobre a relevância que tem um lugar específico para abrigar idosos. Esses espaços, que surgiram com o nome de asilos, ganharam uma nova nomenclatura, pois, não raro, eles estavam associados a uma imagem de abandono de idosos por parte das famílias, nos remetendo a ideias negativas e preconceituosas (NOVAES, 2003). Essa ideia, ou melhor, essa memória que é repassada e perpetuada na sociedade também pode ter influência negativa na saúde do idoso institucionalizado.

No entanto, esse cenário fez com que tanto o Estado quanto a iniciativa privada tomassem partido para a responsabilidade com os idosos, e não apenas as suas famílias. Surgem, então, as Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI), que foram criadas como uma forma de garantir que idosos dependentes, ou seja, aqueles com algum tipo de limitação física, mental ou cognitiva, tenham acesso ao cuidado de modo mais integral, quando este não pode ser dispensado pela família. O que chama a atenção nessas ILPI é que há uma grande participação de associações filantrópicas e religiosas na manutenção das mesmas. A rigor, as ILPI, antigos asilos, são caracterizadas como uma das modalidades mais antigas na prestação de acolhimento, cuidado e atendimento ao indivíduo senil fora do seu espaço familiar (CHRISTOPHE, 2009).

Nesse sentido, a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia, no ano de 2003, determinou o uso do nome Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI), em detrimento do termo asilos, para definir os estabelecimentos que prestam assistência integral a indivíduos com mais de 60 anos, que não tenham condições de viver sozinhos ou de continuar na família ou na comunidade de origem, sejam eles dependentes ou não (TOSTA, 2016). Ademais, essa nova configuração nos remete a outra análise, que, de acordo com Almeida (2005), o emprego do termo “instituição” pode suscitar diferentes significados, como uma universidade ou uma organização formal, porém, no Brasil, o uso do termo está associado a um conjunto de normas, valores e regras comuns aos indivíduos.

As ILPI são modalidades de atendimento ao idoso, nas quais o mesmo passa a morar em regime de internação, muitas vezes a contragosto ou quando o mesmo não tem condições de se manter sozinho, como estabelecido no decreto nº 1.948, de 03 de julho de 1996, artigo 3º, em que,

entende-se por modalidade asilar o atendimento, em regime de internato, ao idoso sem vínculo familiar ou sem condições de prover à própria subsistência de modo a satisfazer as suas necessidades de moradia, alimentação, saúde e convivência social.

Parágrafo único. A assistência na modalidade asilar ocorre no caso da inexistência do grupo familiar, abandono, carência de recursos financeiros próprios ou da própria família (BRASIL, 1996, .s.p.).

Ademais, essas instituições podem ser divididas em dois tipos: as ILPI filantrópicas, que correspondem à maioria, e as privadas, que são minoria. No entanto, no Brasil, as ILPI filantrópicas estão quase sempre vinculadas a alguma religião, realizando trabalhos voluntários sem fins lucrativos (CAMARANO, 2006).

Conforme afirma Queiroz (2010), com o intuito de minimizar os estigmas que advêm do nome asilo, muitas instituições acabam por dar outras nomenclaturas a esses lugares, tais como: casa, lar, comunidade, chalé, recanto. Isso porque palavras como asilo, abrigo e hospital já trazem consigo marcas e memórias de lugares estigmatizados, onde o preconceito determina que são instituições de depósito de idosos, sem cuidado, com abandono etc. Para Camarano e Kanso (2010), esse preconceito se relaciona com a origem dos asilos no país, pois os mesmos eram destinados aos idosos mais carentes e sem abrigo, que não tinham uma política pública dirigida a eles e que contavam com a ajuda de cristãos caridosos.

No Brasil, apontam Camarano e Kanso (2010), as políticas públicas destinadas aos idosos em ILPI estão centradas em ações de assistência social. No entanto, os autores chamam a atenção para que essas instituições deixem de ser apenas de assistência social e adotem uma cultura de assistência à saúde, oferecendo mais atendimentos de cuidados e de integração do estado geral de saúde, em detrimento de serem apenas abrigos. Nesse sentido, a ANVISA (2005) traz o conceito de uma ILPI, mas não faz referência dessas instituições para atuarem diretamente na atenção à saúde do idoso, pois, para o órgão, as ILPI são “instituições governamentais ou não governamentais, de caráter residencial, destinada a domicílio coletivo de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, com ou sem suporte familiar, em condição de liberdade e dignidade e cidadania”.

Ainda de acordo com a ANVISA (2005), o quesito saúde é tratado como uma ação que deve ser feita em parceria com os gestores locais de saúde, não sendo, portanto, de responsabilidade única e exclusiva da ILPI, pois “a instituição deve elaborar, a cada dois anos, um Plano de Atenção Integral à Saúde dos residentes, em articulação com o gestor local de saúde”.

Toda essa configuração de cuidado e atenção para a população de idosos por meio de ILPI nos remete à ideia de que tanto a iniciativa privada como o Estado têm se preocupado com essa parcela da população que envelhece e necessita de uma assistência permanente. Para Camarano e Kanso (2010, p. 235), “apesar de o financiamento público não ser muito expressivo, o Estado aporta outros tipos de contribuição na forma de parcerias, como, por exemplo, fornecimento de medicamentos e serviços médicos”. Mas não se trata apenas de uma preocupação com a população idosa, de modo desprezioso e ingênuo, mas também de uma forma de controlar e disciplinar esses indivíduos que não podem viver sozinhos, não podem se manter e não podem mais conviver no meio social, necessitando, agora, de uma instituição que lhes assegure um controle e uma disciplina.

4 As ILPI como instituições disciplinares

Neste tópico, analisaremos, de uma forma geral, como as ILPI podem ser consideradas grandes dispositivos de vigilância da modernidade ou, simplesmente, instituições disciplinares, baseado na leitura de Foucault (1999), mais precisamente no livro *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. A obra está dividida em quatro partes. Na primeira, Foucault trata do corpo do condenado e da ostentação do suplício. Na segunda parte, ele discute a punição generalizada e a mitigação da pena. Na terceira,

aborda a disciplina, que vai desde os corpos dóceis até os recursos para um bom adestramento e o panóptismo. Já na quarta parte, Foucault escreve sobre a prisão, sobre as instituições completas e austeras da ilegalidade, da delinquência e do carcerário.

Dessa forma, Foucault (1999) apresenta os resultados de suas pesquisas dos primeiros anos da década de 70. Para isso, ele analisa dois países da Europa, a Inglaterra e a França, para entender como se estabeleceu a sociedade disciplinar a partir do nascimento da prisão em meados do século XVIII. Para ele, o que se estabeleceu na modernidade começou no final do sec. XVIII, pois não foi a modernidade que criou os mecanismos de controle, na verdade ela se apropriou de um saber constituído. No entanto, é a partir desse domínio de memória que Foucault passa a entender a prisão como um sistema de vigilância e controle, mas existem outras tantas instituições que se constituem dessa mesma maneira, tais como o hospital, as indústrias, a escola, as Instituições de Longa Permanência para Idosos etc., todos são modelos de vigilância que apresentam características arquitetônicas semelhantes, onde há sempre uma figura que observa e outra que é observada. Sobre isso, Foucault (1999, p. 197) afirma que

durante muito tempo encontraremos no urbanismo, na construção das cidades operárias, dos hospitais, dos asilos, das prisões, das casas de educação, esse modelo do acampamento ou pelo menos o princípio que o sustenta: o encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas.

Ademais, tomando como base essa citação, percebemos que todos nós somos observados o tempo inteiro, seja numa sala de aula, numa reunião, num encontro familiar, até mesmo na rua, já não podemos mais fugir dessa realidade. Esse cenário nos remete ao “panóptismo”⁴ tão fundamentado em Foucault (1999), que consiste na ideia de um sistema disciplinar, uma forma de poder baseado na vigilância permanente sobre os indivíduos. No entanto, hoje devemos pensar no panóptico como uma grande metáfora, pois tudo o que faziam os prisioneiros, dentro da prisão, estava exposto ao olhar do vigilante da torre central, sendo que ninguém podia vê-los.

Hoje, por exemplo, com uma simples busca no site “google”, podemos encontrar fotos de ruas, de casas etc. e, ainda, acessar uma câmera virtual que faz imagens reais com um giro de 360º, deixando expostas milhares de pessoas. Somado a isso, com o advento das redes sociais, temos a possibilidade de encontrar informações privilegiadas sobre qualquer indivíduo, ou seja, qualquer um pode ser aquele que vigia ou o que é vigiado.

Vivemos de uma forma tão sofisticada e ao mesmo tempo tão retrograda que esse modelo de panóptico não está mais focado apenas em uma torre central, as próprias instituições hospitalares, escolares, prisionais etc. ainda mantêm a mesma configuração de vigilância e controle, seja pelo uso de câmeras filmadoras ou até mesmo pela presença de um supervisor. Na sociedade contemporânea, não há como

⁴ Em 1791, o filósofo Jeremy Bentham foi o primeiro a tratar do panóptismo, com o lançamento da obra *The Panopticon*.

fugir da ideia do panóptico, pois a modernidade se apropriou dos mecanismos de controle e de vigilância. Todo e qualquer cidadão, no mundo hodierno, está sendo vigiado, pois há uma demanda dessas novas formas de controle, há um pedido da própria sociedade, somos nós que demandamos, pois tudo é criado em cima de uma necessidade.

Nesse sentido, à medida que há o envelhecimento da população, há também uma necessidade de se pensar novas formas de controle para esses indivíduos. É aí que surgem as ILPI como instituições disciplinares, uma vez que se transformaram em novas formas de controlar e vigiar a vida dos idosos que, por sua vez, se veem diante de uma nova configuração de subjetividade, como é o caso do envelhecimento.

Esse controle, baseado na ideia do panóptismo, apresenta características das relações de poder que existem na sociedade, ou seja, essa forma sofisticada e permanente de vigilância, controle e correção sobre os indivíduos é executada por alguém, um grupo ou uma instituição que exerce sobre eles o poder. Como exemplo, pode-se citar o médico no hospital, o diretor na escola, o responsável técnico dentro da ILPI etc., que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar como de constituir um saber sobre aqueles que são vigiados.

Ao fazermos uma analogia do panóptico com as ILPI enquanto instituição disciplinar, percebemos que ela funciona como um lugar de exercício de poder e constituição de saber, pois há nela a possibilidade de vigiar e controlar os idosos. Nesse sentido, o Estado se apropria desse saber e dessa possibilidade de exercício de poder e de dominação de uma parcela da população e cria as ILPI, como um dispositivo da modernidade, dando a elas a possibilidade de manter o controle sobre esses indivíduos.

Essa prática de dominação nesses espaços é, para Foucault (1999), um exercício de poder que revela uma questão disciplinar. Ainda para ele, o poder tem uma função disciplinar e serve como um recurso para um bom adestramento, pois “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (p. 195).

Então temos aí um aspecto do panóptismo, vigiar, controlar e corrigir, que são as características das relações de poder que existem na sociedade. Esse saber produzido por esse domínio de memória, estabelecido por Foucault, organiza-se em torno de uma norma, pelo controle dos indivíduos ao longo de sua existência, ou seja, em torno do que é normal ou anormal, do que é correto ou errado, ou do que se deve fazer pelo que se é esperado que se fizesse, pois é desse modo que se estabelece o controle e a vigilância na sociedade disciplinar.

Em qualquer lugar, em qualquer tipo de sociedade, nós vamos passar por isso, seja em uma sociedade religiosa seja nos mais variados grupos, tem-se a existência de normas, pois sempre houve e sempre haverá toda uma questão de controle para agir sobre os indivíduos, e não é diferente na ILPI com relação aos idosos que ali vivem, uma vez que a instituição cria suas próprias regras e rotinas e os idosos que ali moram devem se adequar a elas.

Os idosos institucionalizados são controlados e assistidos pela ILPI, tornando seus corpos dóceis, por meio de suas regras, seus horários para dormir, almoçar, acordar, tomar banho etc. A esse respeito, Foucault (1999, p. 174) diz que

as disciplinas [...] criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos.

Nesse entendimento, ao estabelecer horários fixos e comuns a todos os idosos, as ILPI não se distanciam da prisão, analisada por Foucault, pois essas normas são essenciais para reforçar o caráter disciplinar dos moradores, garantindo a obediência dos mesmos, bem como da própria administração do tempo pela instituição.

Toda essa configuração nos remete ao conceito de poder-saber fundamentado por Foucault (1999, p. 31), pois, para ele, “[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. Para o autor, não há uma relação de casualidade ao tratar do poder-saber, pois não se pode afirmar qual se estabelece pela causa ou pelo efeito, mas ambos estão juntos e, nesse sentido, há a produção de conhecimento e a consolidação de uma sociedade disciplinar.

Ainda na perspectiva foucaultiana, além da relação não casual do poder-saber, existe a ética⁵ que se configura nas práticas pelas quais os indivíduos precisam se constituir como sujeito. Se tomarmos como exemplo o envelhecimento, quando alguém diz que um indivíduo é “velho”, estamos tendo aí um reconhecimento de uma posição de sujeito. Nesse caso, conforme aponta Elias (2001, p. 83) “[...] o processo de envelhecer produz uma mudança fundamental na posição de uma pessoa na sociedade, e por tanto, em todas as suas relações com outros”.

Nesse aspecto, quando olhamos para alguém e o relacionamos a uma determinada posição de sujeito é por conta das práticas por meio das quais o indivíduo se constitui, pois “os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p. 236). Sendo assim, ser velho pertence a uma ética que se relaciona com a questão do envelhecimento, ou seja, o que Foucault dizia é que em qualquer posição de sujeito sempre haverá uma constituição de um saber, um poder e uma ética.

A rigor, o indivíduo idoso que está sob a vigília de uma ILPI está submetido ao poder que esta opera sobre ele, pois a família, a sociedade e o Estado conferem a essa instituição o poder de vigiar, controlar e corrigi-los. Nesse sentido, o idoso consciencioso de que está sob a égide de uma determinada ILPI sabe que o seu poder é limitado e que ele não pode fugir dessa nova realidade, pois, conforme afirma Foucault (1999, p. 226),

⁵ Em Foucault, essa ética não está relacionada com valor moral, mas com uma prática por meio da qual alguém se constitui, os indivíduos são convocados a se constituir como sujeito de alguma coisa.

quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição.

Desse modo, a sujeição constante do indivíduo foi apresentada por Foucault (1999) a partir da ideia do panóptico, na qual as relações de poder se constituem por um modelo de vigilância que permite o controle dos indivíduos e, conseqüentemente, sua disciplina. E, hoje, pensar esse modelo disciplinar relacionado às ILPI é uma realidade, pois a própria sociedade confere a essas instituições a possibilidade de exercer, sobre os idosos, vigilância e controle constantes.

5 Considerações finais

Por todo o exposto, fica evidenciado que a teoria de Foucault contribuiu de forma significativa para a análise proposta, uma vez que foi possível entender a ILPI como uma instituição disciplinar, enquanto dispositivo de vigilância que se constitui como um lugar de disciplina de corpos, pois ela opera a partir da subjetividade dos idosos, por meio do exercício de poder que lhe é conferido. Ademais, o idoso institucionalizado vive em um espaço que tem regras, horários, normas e que não se dissocia das mais densas relações de poder.

A partir dessa visão foucaultiana, pensando na visão total estabelecida no panóptico, tem-se a constituição de um saber, ou seja, é nesse exame de olhar para o indivíduo idoso dentro da ILPI e no controle por ela exercido que se constitui um saber. O idoso institucionalizado, por exemplo, que ocupa um lugar de subjetivação, uma posição de sujeito, constitui, a partir da relação com a ILPI e com a sociedade, um saber que tem por característica determinar se esse indivíduo na senescência se conduz ou não como deve, conforme ou não a regra, ou seja, esse olhar sobre os idosos, agora institucionalizados, é para ver se eles se comportam ou não dentro de determinada regra que foi estabelecida pela sociedade disciplinar. Esta, por sua vez, tem o objetivo de vigiar, controlar e corrigir determinados comportamentos que são estabelecidos por certos padrões que ela própria constitui.

Referências

ALMEIDA, Fabiana Souza de. *Idosos em instituições asilares e suas representações sobre família*. Dissertação (mestrado em sociologia) da Universidade Federal de Goiás Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia. 2005. Disponível em: <<https://pos-sociologia.cienciassociais.ufg.br/up/109/o/Fabiana.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária Saúde. *Resolução da Diretoria Colegiada – RDC nº 283, de 26 de setembro de 2005*. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2005/res0283_26_09_2005.html>. Acesso em: 11 fev. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. *DECRETO N^o 1.948, DE 3 DE JULHO DE 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1948.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CAMARANO, A. A. (Org.). *Mecanismos de Proteção Social para a População Idosa Brasileira*. Textos para discussão n^o 1179. Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CAMARANO, Ana Amélia. KANSO, Solange. As instituições de longa permanência para idosos no Brasil. *Rev. bras. estud. popul.* vol. 27, n. 1, São Paulo Jan./June, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982010000100014>. Acesso em: 11 fev. 2016.

CHRISTOPHE, Micheline. *Instituições de longa permanência para idosos no Brasil: uma opção de cuidados de longa duração?*. Dissertação (Curso de Mestrado) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: <<http://www.faceconsultoria.com.br/uploads/pdf/20531fe06e6e0e9a65351c240c8aa428.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

ELIAS, Norbet. *A Solidão dos Moribundos, seguido de "Envelhecer e morrer"*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. Política e Ética: uma entrevista. In: _____. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1999. 288p.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Infraestrutura Social e Urbana no Brasil subsídios para uma agenda de pesquisa e formulação de políticas públicas*. Condições de funcionamento e infraestrutura das instituições de longa permanência para idosos no Brasil. Série Eixos do Desenvolvimento brasileiro, n^o 93. 24 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110524_comunicadoipea93.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80p.

NOVAES, Regina Helena Lasneaux. *Os asilos de idosos no Estado do Rio de Janeiro – repercussões da (não) integralidade no cuidado e na atenção à saúde dos idosos*. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, 2003.

QUEIROZ, Gleicimara Araujo. *Qualidade de vida em instituições de longa permanência para idosos: considerações a partir de um modelo alternativo de assistência*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São João del Rei. Departamento de Psicologia, 2010. 140f.

ROTHER, Edna Terezinha. Editorial: revisão sistemática X revisão narrativa. *Revista Acta Paul Enfermagem*, 2007; v. 20, n. 2. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

TOSTA, Ana Cristina. *Instituições de Longa Permanência para Idosos: o que é, e como funciona*. 2016. Disponível em:
<<http://www.saudegeriatrica.com.br/medicina/saude/geriatria/gerontologia/idoso/soci al05.html>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

Discurso de expressão, liberdade de ódio: o discurso de ódio voltado aos nordestinos nas redes sociais

Speech of expression, freedom of hate: hate speech addressed to the Northeastern people in social networks

Thamires Rodrigues Guimarães

Graduanda do 2º período do curso de Direito da Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB).

E-mail: thamirodrigues.g@gmail.com

João Carlos da Cunha Moura

Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça pela Universidade Federal do Maranhão; Professor do curso de Direito da Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB).

E-mail: jc_yupe@hotmail.com

Resumo: O limite entre discurso do ódio e liberdade de expressão passa por uma linha tênue. As redes sociais são uma plataforma virtual na qual indivíduos exteriorizam seus pensamentos e opiniões interagindo com outros. Dessa forma, essa ferramenta de comunicação pode se tornar um lugar fértil para ofender e inferiorizar determinado indivíduo ou grupo social. A metodologia utilizada é a bibliográfica, com estudo de caso, e, a partir desta, busca-se cumprir os objetivos desta pesquisa, quais sejam: investigar o motivo pelo qual os nordestinos têm sido vítimas de discursos ofensivos gratuitamente na internet; investigar como o espaço cibernético se torna uma plataforma de divulgação dessas mensagens, ferindo a dignidade e a honra das vítimas; além de analisar a legislação brasileira à luz do caso Mayara Petruso.

Palavras-chave: Nordestinos. Ódio. Liberdade. Redes sociais.

Abstract: The boundary between hate speech and freedom of expression goes through a thin line. Social networks are a virtual platform in which individuals express their thoughts and opinions interacting with others. In this way, this communication tool may become a fertile place to offend and undermine a particular individual or social group. The methodology used is the bibliographical one, with a case study and, from this, it tries to reach the objectives of this research, which are: to investigate why Northeasterners have been victims of offensive speeches on the internet; to investigate how the cyber space becomes a platform for disseminating these messages, hurting the dignity and honor of the victims; besides analyzing the Brazilian legislation on the basis of Mayara Petruso's case.

Keywords: Northeastern. Hate speech. Freedom. Social Networks.

1 Introdução

Viver em sociedade requer respeito e observância tanto aos próprios direitos e deveres quanto aos dos outros. Esse respeito é necessário para que se possa viver numa sociedade relativamente estável. O Estado Brasileiro tem como alguns dos direitos

essenciais ao ser humano: a liberdade, a dignidade e a igualdade; notar-se-á que esses direitos estão inter-relacionados e que um não pode existir sem auxílio do outro. Por isso, o discurso do ódio apresenta contraditoriedade no que concerne aos objetivos constitucionais de promover a diminuição das desigualdades e, assim, conseguir uma sociedade plural, mas relativamente igual.

Com a chegada de um sistema que permite a interação virtual de várias pessoas ao redor do mundo, o compartilhamento de informações tornou-se algo fácil, dando oportunidades para que diversos discursos circulem e qualquer pessoa *online* tenha acesso ao que foi compartilhado. Assim, o discurso de ódio tem sido exteriorizado bastante nas plataformas de interação virtual, atingindo (se a mensagem for destinada a um grupo) várias pessoas ao mesmo tempo.

A presente pesquisa está dividida em três partes para conseguir cumprir os objetivos propostos: na primeira, será mostrada uma visão da região nordestina e seus componentes, traçando uma linha histórica, e será feita uma observação sobre os estereótipos atribuídos à região nordestina a partir da leitura da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, relacionando a mesma com o fator histórico; na segunda, serão analisadas algumas mensagens selecionadas entre várias com conteúdo pejorativo sobre a Região Nordeste e nordestinos reunidas pelo perfil *@culpadordestino* na rede social *Twitter*, serão buscados os motivos explícitos e implícitos que ensejaram o compartilhamento dessas mensagens e como as redes sociais se tornam propícias para a divulgação de mensagens discriminatórias; no terceiro tópico, será buscada uma análise do ordenamento jurídico no que se refere aos modos de classificação de discursos pejorativos, quando são protegidos pelo direito fundamental à liberdade de expressão ou quando podem ser classificados como discurso discriminatório e do ódio, passível de punição, na busca por uma tutela penal legal para proteger a imagem, a honra e a dignidade dos grupos ofendidos.

2 O olhar histórico voltado para os nordestinos

O preconceito com os nordestinos não é algo recente nem raso quanto às suas causas, pois, como mostra Euclides da Cunha (1902/2002), mesmo durante a colonização já podiam ser notadas diferenças entre Norte e Sul, ao passo que o clima sulista favorecia os europeus, proporcionando “mais vigor aos forasteiros”, e o Norte, com clima quente e seco, não era propício para a sobrevivência dos estrangeiros.

De acordo com Denis Bernardes (2007), desde a instalação da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, a nação foi dividida entre Norte e Sul a partir dessa localização. No entanto, não havia ainda uma distinção clara entre as regiões, apenas o que se localizava acima e abaixo da Corte, ao passo que os mais favorecidos pelo governo eram os que mais próximos dele se localizavam (região Sul).

A obra *Os Sertões* (1902) contribuiu largamente para uma imagem do Nordeste, ao descrever A Terra e O Homem do Sertão com uma riqueza impressionante de detalhes. No entanto, se nota uma forte carga de preconceitos utilizados na obra que ainda são reproduzidos em discursos utilizados em sua maioria por brasileiros do sul cujo enfoque parece ser discriminar e contribuir para a continuidade da diminuição moral dos nordestinos diante dos demais brasileiros. Tal obra foi escolhida para análise

uma vez que representa um olhar de fora sobre o sertanejo (nordestino), além de representar e buscar descrever tanto o espaço (Terra) quanto as pessoas que nele viviam (Homem).

Ao descrever A Terra, utiliza vocabulários como “rudes sertanistas” e “matutos” para referir-se aos sertanejos. Ainda supõe que a região parecia ainda estar em preparação para receber a vida, isto é, a região era considerada praticamente inóspita, além de passar por uma “evolução regressiva” quanto à sua vegetação. Como demonstração desse pensamento dominante na época (que ainda é perpetuado em parte atualmente), observam-se, no trabalho de Denis Bernardes (2007), as opiniões daquela época (Primeira República) numa das primeiras tentativas de se resolver o problema das secas no Nordeste e de suas consequências, durante o governo Epitácio Pessoa, que era a de influenciar a migração em massa para o Sul, evitando gastar recursos com uma “luta inútil”.

Sobre a ocupação holandesa em Pernambuco, Euclides da Cunha escreveu que os nordestinos constituíam um inimigo quase “tão perigoso quanto o batavo”, pois seguiam rumos diferentes do Sul do Brasil. Era um povo de mestiços que representava um paradoxo em relação à outra parte da nação. Era “outra raça” e reflexo da decadência, aquilo que se buscava evitar.

Dispondo sobre os mestiços sertanejos, Cunha (1902/2002) admite ser a mistura das raças algo prejudicial, como uma regressão, porque reúne num só indivíduo características de diferentes raças, destruindo tais atributos nessa fusão. Por isso, o mestiço seria um “decaído”, “retrógrado” ou “desequilibrado”, detentor de uma “feição anormal” e “nada mais são [...] do que os mutilados inevitáveis do conflito que perdura” entre as raças antagonicas (p. 93).

É interessante refletir sobre as famosas palavras de Euclides da Cunha ao descrever a aparência do sertanejo. É bastante citada a frase: “o sertanejo é, antes de tudo, um forte”. No entanto, as palavras a seguir descrevem de forma negativa o sertanejo:

É desgracioso, desengonçado, torto. Hércules-Quasímodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gingante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados. Agrava-o a postura normalmente abatida, num manifestar de displicência que lhe dá um caráter de humildade deprimente. A pé, quando parado, recosta-se invariavelmente ao primeiro umbral ou parede que encontra [...] Caminhando, mesmo a passo rápido, não traça trajetória retilínea e firme. [...] com uma simplicidade a um tempo ridícula e adorável. É o homem permanentemente fatigado. Reflete a preguiça invencível, a atonia muscular perene, em tudo: na palavra remorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude (1902/2002, p. 115).

Após essa descrição, na qual o sertanejo é um Hércules corcunda, desajeitado, torto e preguiçoso, nota-se como o discurso da imagem nordestina de forma pejorativa é refletido nessa obra. Após a descrição, o autor continua a dizer que, apesar da aparência, o sertanejo surpreende, pois, contra as expectativas da impressão que passa, ao executar algumas atividades, como montar a cavalo, consegue fazê-la com destreza.

Como é observado no trabalho de Denis Bernardes (2007), no início do século XX, no Nordeste, começaram a surgir alguns eventos sociais os quais tiveram alta repercussão nacional e ficaram marcados até atualmente na sua imagem, tais como o cangaço (movimento no qual grupos resistiam violentamente às imposições dos coronéis, cujo representante mais conhecido é Lampião, geralmente visto pela sociedade oprimida como um herói, mas pelo Governo como uma ameaça e perturbador da ordem) e o coronelismo (sistema de governo no qual a política regional era controlada pelos coronéis, eleitos por meio do voto de cabresto, criando uma espécie de curral eleitoral). Até hoje, o Nordeste como um todo carrega esse estereótipo no qual persistem essas relações sociais baseadas na política do voto como troca, na espera por uma recompensa; num Nordeste sem lei, que sustenta relações de violência, e, portanto, não civilizadas ou adequadas ao contexto nacional.

Por outro lado, a Região Nordeste também é retratada com bastante orgulho, como se nota na música Nordeste Independente, composta por Bráulio Tavares e Ivanildo Vilanova (1984):

Já que existe no sul esse conceito
 Que o nordeste é ruim, seco e ingrato
 [...]
 Em Recife o distrito industrial
 O idioma ia ser nordestinense
 A bandeira de renda cearense
 “Asa Branca” era o hino nacional
 O folheto era o símbolo oficial
 A moeda, o tostão de antigamente
 Conselheiro seria o inconfidente
 Lampião, o herói inesquecido
 [...]
 O Brasil ia ter de importar
 Do nordeste algodão, cana, caju
 Carnaúba, laranja, babaçu
 Abacaxi e o sal de cozinhar
 O arroz, o agave do lugar
 O petróleo, a cebola, o aguardente
 O nordeste é auto-suficiente
 O seu lucro seria garantido
 Imagine o Brasil ser dividido
 E o nordeste ficar independente

Na música, é colocada a situação sobre a separação do Nordeste das demais regiões brasileiras, numa tentativa de enxergar como seria essa situação colocada bastante em pauta nas redes sociais como forma de afastar o “mal” do Brasil. O Nordeste é retratado, na composição, como uma região autossuficiente, que faria falta ao Brasil se separado, isto é, ao contrário do que é colocado por muitos, o Nordeste, além de contribuir bastante culturalmente, contribui economicamente, ao invés de esperar passivamente por auxílios governamentais à custa de outras regiões.

Segundo o site Portal Brasil (2012), as regiões Norte e Nordeste juntas contribuem em cerca de 19% para a soma do PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro. Pode parecer pouco, mas é uma contribuição significativa, considerando a iniciativa governamental nessas regiões, graças aos programas econômicos e sociais nas regiões entre 2002 e 2010, os quais têm mostrado bastantes resultados ao incentivar o crescimento e a produção agrícola e industrial dessas regiões.

É interessante notar a extensão da influência de estereótipos e clichês formulados negativamente os quais se impõem de um determinado grupo para outro sem que seja necessária sua fundamentação, isto é, que a característica atribuída a determinado grupo seja comprovada. Os discursos impostos são apenas reproduzidos, geralmente, por um grupo maior e mais influente numa determinada sociedade sobre aqueles “menores”, sem justificativa válida ou coerente.

Segundo Foucault (1970), o discurso, ao ser utilizado, revela lutas e sistemas de dominação. Esse discurso tem ligação com o desejo e a vontade de poder, de impor sua vontade sobre o outro. Desse modo, são observadas as narrativas conservadas com esse intuito, faladas no dia a dia, renovadas a cada vez que são utilizadas, mas escondendo a vontade de verdade e domínio para manter a dominação de um grupo sobre outro.

2 Análise de mensagens preconceituosas dirigidas aos nordestinos nas redes sociais

As redes sociais são espaços virtuais abertos, de interação social, utilizados mundialmente. Servem amplamente à necessidade de comunicação entre pessoas em tempo real, as quais podem estar num mesmo espaço físico ou em espaços diferentes e/ou distantes. Através do acesso à internet, geralmente, qualquer pessoa pode interagir com outra que se conhece previamente ou não, participar de comunidades virtuais, obter e compartilhar informações que julgue adequadas (LÉVY, 1999).

A partir das redes de comunicação, surge o *ciberespaço*, campo comunicativo aberto para interconexões entre os computadores. Esse campo de interação tem consequências positivas, assim como negativas, mas essas dependem daqueles que a utilizam como ferramenta de interação e expressão, porque esse campo virtual é apropriado por pessoas reais (LÉVY, 1999).

Com seus aspectos positivos e negativos, as redes sociais (em especial o *Twitter*) têm se tornado um espaço fértil para a produção e a reprodução de discursos preconceituosos, uma vez que não é necessário estar no mesmo espaço físico que o outro, apenas ter acesso a um aparelho tecnológico e a uma rede social para externalizar e compartilhar opiniões. Assim, o *ciberespaço* é caracterizado pela “virtualização da informação”: plástica, em tempo real, fluida e interativa (LÉVY, 1999). Através dessas redes, “somos salvos da inevitabilidade de nos confrontarmos com o adversário cara a cara” e, na maioria dos casos, iludidos por uma falsa sensação de anonimato (sensação de que se está a salvo das consequências daquilo que é dito), a prudência é esquecida e também é a “moralidade tornada cega e surda” (BAUMAN, 2016, [s.p.]).

Portanto, aparentemente invisibilizados por um aparelho tecnológico, muitos que proferem discursos intolerantes não manifestariam suas opiniões frente aos nordestinos ou mesmo junto a seu círculo social habitual. Uma vez que insultam e

ofendem a população nordestina, algumas frases são difíceis de serem proferidas no “campo de batalha” da discussão cara a cara, no qual somos “soldados” (BAUMAN, 2016, [s.p.]).

As redes formam um canal de informação aberto no qual a liberdade de fala é priorizada, seja o conteúdo da mensagem considerado inútil ou desinteressante, ao sujeito virtual é garantida a livre expressão. Dessa forma, as redes se tornam um campo facilitador para a elaboração de diversos discursos. Uma vez que praticamente qualquer sujeito tem acesso ao ciberespaço e dele pode participar, existe, nesse espaço, grupos formados por pessoas tanto de opiniões semelhantes quanto de opiniões plurais que não raro convergem, havendo diversas oportunidades para a troca de informações e, portanto, enriquecimento informacional de outros (LÉVY, 1999). Entretanto, a pluralidade discursiva, inúmeras vezes, assume um caráter ofensivo para determinados grupos sociais.

O *Twitter @culpadordeste* foi criado com o intuito de denunciar as mensagens de preconceito e xenofobia destinadas aos nordestinos, publicadas da rede social em questão:

“Esses cabeça chata do Nordeste onde a maioria vive de bolsa família vai mudar governo pra que? Ganham pra ficar deitado nas redes”

“Galera peguem leve com o Nordeste lá são todos cabeça chata e não pensam direito :/”

“aqueles cabeça chata do nordeste votam tudo na dilma, bando de fdp”

“cabeça chata imunda, minas tinha q ser separada do norte e nordeste mesmo, povo feio e pobre”

“Nordestino está morrendo de sede? Que morra, foda-se quem vota no PT.”

“pobre eh raça ruim agora pobre e nordestino petista deus me livre tomara que morra todos”

“Nordestino são tudo uns ignorantes. Tinha que jogar uma bomba atômica no nordeste não se perde nada”

“Nordestino só serve pra fazer filho, come farinha e receber o bolsa família”

“odeio nordestinos quero que as pessoas do nordeste morram e principalmente as que tem sotaque nordestino”

“Podem me chamar de preconceituosa mas eu ODEIO pegar esse busão p ir p casa q SO TEM NORDESTINO”

“Nordestino vem trabalhar na laranja e cana em sp só pq sp tem água”

Grande parte desses discursos intolerantes é proferida a partir da reunião de preconceitos e estereótipos históricos supracitados sobre o povo nordestino. Estereótipo pode ser definido, previamente, como um conjunto de ideias utilizadas para caracterizar determinado grupo social, sendo um sujeito definido, na maioria das vezes, no limite da característica do círculo ao qual pertence, mesmo que possua ou não as características do grupo. (SANTOS, 2008).

É interessante notar que os estereótipos não precisam ter necessariamente fundamentos, isto é, não precisam ser comprovados para que tenham uma etiqueta de verdade. Precisam apenas conseguir reproduzir o desejo do interlocutor e externalizar seus pensamentos, sejam eles considerados positivos ou negativos.

Faz-se pertinente, portanto, a análise dos motivos que ensejaram a publicação das mensagens citadas e de tantas outras. Um dos principais motivos dessas mensagens foi a eleição da presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2010, e sua reeleição em 2014. Nota-se que a presidenta obteve votação expressiva de nordestinos nas duas eleições e, a partir daí, várias mensagens foram compartilhadas no *Twitter* contendo discriminação contra a presidente, o partido ao qual pertence (PT) e a região que supostamente a elegeu (Nordeste).

Em 2010, a presidente disputava as eleições principalmente com o candidato José Serra (PSDB). Ela obteve 56,05% dos votos, enquanto Serra obteve 43,95% da votação da população brasileira (G1 GLOBO.COM, 2010), assim, o Nordeste “foi culpado” pela vitória. No entanto, como mostrou o site do G1, a presidente teria ganhado mesmo se desconsiderados os votos da Região Norte e Nordeste. Contabilizando apenas os votos das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, foram pouco mais de trinta e três milhões de votos, enquanto Serra obteve cerca de trinta e dois milhões de votos. Com os votos de todas as regiões, contabiliza-se cerca de 55 milhões de votos no país para Dilma e pouco mais de 43 milhões para o candidato do PSDB.

A expressão “cabeça chata” é bastante utilizada de forma pejorativa como adjetivo que particulariza nordestinos. Entende-se, a partir dessa visão, que a cabeça dos nordestinos é achatada verticalmente, causando uma desproporção estética na forma de suas cabeças.

Outro aspecto criticado na cultura nordestina é o sotaque, efeito sonoro caracterizador da singularidade linguística do Nordeste, dando a ela capacidade de ser distinta e peculiar dentre as demais pronúncias (RAMOS, 2015). No Brasil, é observada uma grande variação de pronúncias, portanto, de sotaque; por isso, se fala em sotaques regionais, uma vez que a região é o fator principal de influência na pronúncia das palavras. Existe um fenômeno chamado “preconceito linguístico”, o qual se configura como mais uma ramificação do preconceito regional, como tem ocorrido aos nordestinos (RAMOS, 2015).

A migração de nordestinos para o Sul tem sido um dos fatores principais para a xenofobia. O trabalho apresentado por Oliveira e Jannuzzi (2005) coloca como um dos principais motivos para a deslocação dentro do país o acompanhamento de familiares, seguido por motivos trabalhistas. Além disso, como mostra Baeninger (2005), os nordestinos foram responsáveis, nos anos 90, por 52,6% dos migrantes que escolheram São Paulo como destino. Esse estado recebeu, nesse mesmo período, mais da metade da população que saiu das Regiões Nordeste e Sul, mas observa-se uma “relação de troca”, uma vez que São Paulo também foi responsável pela chegada de pessoas nessas regiões.

O Programa Bolsa Família é frequentemente usado como fator de crítica aos nordestinos, sendo dito que estes recebem auxílios governamentais para não buscarem outras formas de sustento. O Bolsa Família é um programa de transferência de renda que atende a cerca de 13,9 milhões de famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza em todo o país, visando a garantir o mínimo para a sobrevivência e, sendo complementado por outros programas, o acesso à educação, à alimentação e à saúde (CAIXA, [s.d.]).

Para cadastro no programa, há uma série de requisitos a que as famílias precisam atender, como comprovar a frequência escolar de crianças e adolescentes, e cuidados com a saúde dos componentes da família. O benefício pode ser fixo e ainda variar de acordo com a situação dos integrantes da família, podendo chegar a R\$ 195,00 mensais (CAIXA, [s.d.]). O Programa, como se pode notar, não é utilizado para dar conforto ou deixar os cidadãos que o recebem à vontade, pelo contrário, é um incentivo para que estes busquem melhorar suas condições de vida. Seria um erro considerar que o auxílio é uma forma de “dar esmola” e sustentar alguns brasileiros à custa de outros, uma vez que é buscado, por meio deste e de outros programas sociais, garantir condições suficientes para a sobrevivência.

É certo que muitas famílias nordestinas recebem os benefícios do Programa e a região recebeu “51,1% dos benefícios do Bolsa Família distribuídos pelo governo federal em dezembro de 2011” por exemplo, mas é esquecido que o Programa visa a diminuir as desigualdades regionais existentes no país, como as disparidades econômicas entre Nordeste e Sul (D’ANDRADE, 2012). Mais recursos são alocados para a região nordestina, uma vez que existe uma desigualdade acentuada naquela região e um maior número de pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza (população alvo do auxílio).

Ademais, a Região tem crescido social e economicamente, o que pode ser em parte atribuído às políticas sociais adotadas naquela e nas demais regiões. A renda dos nordestinos cresceu em média 28,8%, entre 2004 e 2009, mostrando resultados nesses investimentos, o que melhora não só as condições de vida da população nordestina, mas também contribui para a diminuição das desigualdades regionais e fortalece a economia brasileira como um todo (D’ANDRADE, 2012).

Desse modo, nota-se que muitas mensagens de conteúdo ofensivo aos nordestinos são proferidas a partir de estereótipos a eles atribuídos, como nas questões atinentes à seca, situação de pobreza econômica, movimentos migratórios, voto político e participação em programas sociais. As redes sociais, como um espaço aberto e livre de interação, conseguem ser um espaço ideal para a manifestação desses discursos.

3 O ordenamento jurídico e o caso Mayara Petruso

A liberdade de expressão constitui um direito fundamental individual, garantido amplamente na Constituição (BRASIL, 1988):

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato.

A Carta Magna dispõe sobre a liberdade e a igualdade como garantias constitucionais, as quais não podem, portanto, ser violadas. No entanto, admite-se que tais direitos fundamentais podem entrar em conflito em algumas situações concretas,

como o que ocorre nos discursos que incitam o preconceito e a discriminação, conflitando com o direito à liberdade de expressão.

O direito à liberdade de expressão é particularmente sólido no ordenamento jurídico brasileiro, mas também sensível a discussões no que concerne aos seus contornos e delimitações. Concebida num contexto pós-ditatorial, a Constituição buscou garantir amplamente direitos suprimidos na época da Ditadura Militar, principalmente liberdades essenciais para a formação do cidadão democrático. Nesse contexto, para muitos, os contornos da liberdade teriam caráter negativo, uma vez que restringi-la é negar a individualidade do sujeito, baseada no modelo norte-americano, portanto, o melhor a fazer seria deixar livre a competição de ideias, estas naturalmente se provariam verdadeiras ou não (LUNA; SANTOS, 2014).

A colisão de princípios é constante no que se refere aos discursos discriminatórios, havendo impasses e dificuldades de ponderação nesses casos. A Carta (BRASIL, 1988) que protege a liberdade como direito fundamental reforça:

Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

[...]

§ 2º É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.

Conforme observado no art. 220, as manifestações das mais variadas formas de expressão não podem sofrer restrição, no entanto, estão sujeitas aos contornos dispostos pelo próprio texto constitucional (ROTHENBURG; STROPPIA, 2015). “O ordenamento jurídico brasileiro, neste ponto, aproxima-se mais do francês quanto ao reconhecimento da liberdade de expressão salvo restrições legais” (PEZZELLA; PANNAIN, 2015, p. 483). Neste caso, é entendido que se faz importante a delimitação do que é considerado discurso do ódio, uma vez que é inconstitucional criminalizar quaisquer discursos que de algum modo ofendem determinado grupo. Não se pode proibir qualquer discurso que fuja à opinião majoritária com a premissa do discurso do ódio, afinal isso pode acarretar numa tentativa de sufocar as opiniões divergentes e impor de forma ilegítima uma opinião correta ou discurso oficial (TÔRRES, 2013).

Fernanda Tôrres (2013) expõe que os contornos à livre expressão de ideias devem ser feitos de forma neutra quanto ao seu conteúdo; todavia, deve haver um cuidado especial quanto à delimitação desse discurso quando dirigido a grupos minoritários ou grupos historicamente excluídos e discriminados. As delimitações à liberdade de expressão devem ser claramente expostas a fim de que se tenha maior transparência sobre esse processo e a liberdade não seja simplesmente negada de forma arbitrária.

Para tanto, é necessária a democratização dos meios de comunicação, isto é, é preciso aumentar as oportunidades de atuação no processo político na ideia de dignidade da pessoa humana, através da garantia da liberdade de expressão (PEZZELLA, PANNAIN, 2015), e, assim, permitir o acesso das pessoas a diferentes discursos, dando base para a construção de uma comunidade mais livre e justa (TÔRRES, 2013). A Carta Magna assegura, junto ao direito de expressão,

oportunidades para que este se concretize por meio dos direitos e deveres individuais e coletivos (art. 5º):

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

XIV - é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional (BRASIL, 1988).

Para que as pretensões dos direitos individuais sejam atingidas, é necessário proporcionar oportunidades de participação aos mais variados setores sociais para que esses possam receber informações e contribuir com suas opiniões, gerando debates nos mais variados assuntos da vida pública (TÔRRES, 2013), auxiliando no processo de pluralização de opiniões e, a partir dessas discussões, gerar novas opiniões, com o objetivo destas de manifestarem em pleno exercício da liberdade, respeitando a dignidade e igual direito à liberdade de outros.

É interessante ressaltar que boa parte dos grupos existentes naturalmente excluem aqueles que não se adequam aos seus interesses: que não conseguem fazer parte ou continuar no grupo (LÉVY, 1999). É difícil falar em uma interação daqueles excluídos do progresso tecnológico quando a estes não são oferecidas oportunidades de participação, mas as redes sociais devem atuar como um fator contribuinte para a inclusão e participação democrática real desses grupos, de modo que a inclusão não se restrinja apenas ao *ciberespaço*. Além disso, apenas o acesso à tecnologia não é suficiente, não serve como processo inclusivo, de superação das situações de desigualdades, se as pessoas não possuem capacidade para valorizar o “outro”, numa perspectiva de cooperação e compreensão das autonomias de outros grupos, evitando desvalorizar o “modo de ser” de outros sujeitos (LÉVY, 1999).

O discurso do ódio pode ser entendido como a manifestação da intencional ofensa e discriminação a determinado(s) grupo(s). Conforme explica José Ommati (2014), a proibição de discursos discriminatórios não constitui uma limitação à liberdade de expressão, uma vez que a liberdade é utilizada como uma espécie de pretexto utilizada para negar ao grupo selecionado como alvo um direito, sua dignidade a qual apresenta uma ligação interdependente com a existência de uma sociedade igualitária (PEZZELLA; PANNAIN, 2015). Entende-se que essas manifestações visam a negar ao grupo selecionado como alvo de ofensas um direito garantido constitucionalmente através da diminuição e divulgação pejorativa da imagem, portanto, ferindo a dignidade do outro. Trata-se do abuso de um direito para negar os direitos de outro sujeito.

A restrição de um discurso do ódio não constitui violação de um direito democrático essencial, uma vez que essa proibição visa à realização dos objetivos constitucionais (art. 3º, I, II, III e IV): a promoção de uma sociedade igual e solidária; o desenvolvimento nacional não só econômico, mas social, político e de pensamento; diminuir as diferenças sociais e regionais; e contribuir para a eliminação de preconceitos, sejam eles “de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de

discriminação”. Ademais, a cidadania e a dignidade da pessoa humana constituem os fundamentos da República (art. 1º, CRFB), os pilares sobre os quais ela se constitui necessários para a continuidade do Estado Democrático de Direito brasileiro.

Como é bem colocado por Fernanda Tôrres (2013), não existe direito fundamental absoluto (que se basta e é superior aos demais). Mesmo que a liberdade de expressão seja essencial para o Estado Democrático de Direito e exercício da cidadania e justiça, ela encontra seus contornos no respeito que deve aos outros direitos fundamentais para sua coexistência harmônica no ordenamento jurídico para que este possa continuar coerente. Não se fala, portanto, em direitos absolutos, pois nenhum direito se sobrepõe aos demais, uma vez que todos se complementam e são necessários na garantia da cidadania e da dignidade da pessoa humana.

Como exemplo característico de discurso do ódio aos nordestinos no ordenamento jurídico, observa-se o caso Mayara Petruso. A jovem foi denunciada pelo Ministério Público Federal por praticar os atos previstos na lei nº 7.716/89, art. 20, § 2º, como consta nos autos do seu processo (2012):

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Pena: reclusão de um a três anos e multa. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no caput é cometido por intermédio dos meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza: (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa. (Incluído pela Lei nº 9.459, de 15/05/97) (BRASIL, 1989).

Mayara foi julgada pela 9ª Vara Criminal Federal, em São Paulo/SP, pela juíza federal Monica Camargo, pela emissão, na sua página pessoal do *Twitter*, da seguinte frase: “nordestino não é gente. Faça um favor a Sp: mate um nordestino afogado!”. Para fins de andamento do processo, foi apresentado, em sua defesa, que a mesma era inexperiente e ingênua, que não agiu com dolo, não tinha como objetivo ofender os nordestinos, apenas estava indignada com os resultados das eleições de 2010, nem pensou na extensão alcançada com o ato da mensagem. No entanto, esses argumentos foram rejeitados justificadamente pela juíza.

A magistrada utiliza nos autos do processo (2012) como escopo para fundamentar sua decisão: os objetivos constitucionais de uma sociedade sem preconceitos ou discriminação de qualquer tipo, o conteúdo de incentivo ou incitação em forma de pedido à morte dos nordestinos, argumentando que o grupo alvo citado não é “gente”, isto é, não possui características que o constitui como ser humano, o agravo na ação de Mayara por cometer tal delito através de um meio de comunicação social, aumentando de forma gigantesca a proporção do seu ato, uma vez que sua mensagem foi compartilhada e, portanto, recebida por um número inexato de pessoas, mesmo que a acusada não tivesse noção da proporção que a mensagem alcançou.

Com base no último aspecto citado, Pierre Lévy (1999) considera que as mensagens, uma vez transmitidas virtualmente, continuam a se propagar e a gerar inúmeras respostas, já que não se pode controlar a expansão da mensagem a outros. Os

indivíduos que obtêm acesso às mensagens publicadas nunca são passivos, mesmo que não respondam virtualmente (através de uma interação virtual), interpretam e absorvem o conteúdo da mensagem de alguma forma.

Além dos fatos considerados, a juíza considerou imputável a pena sobre Mayara, porque, ao contrário do que alegou sua defesa, a mesma era estudante de Direito e já estagiava, não podendo ser considerada sua ingenuidade. Seu comentário foi percebido como incentivador ou ponto de partida para uma enxurrada de comentários discriminatórios, como exemplo podem ser observadas as mensagens citadas no segundo tópico. A magistrada reconhece, portanto, que Mayara Petruso agiu ilicitamente, violando o “bem jurídico penalmente tutelado”, a dignidade, a honra dos atingidos (nordestinos) e a provisão constitucional de igualdade.

Conforme exposto, quando são colocadas restrições à liberdade de expressão, estas devem ser justificadas claramente, como notado nos autos do processo de Mayara Petruso (2012). À luz do exposto, Rothenburg e Stroppa (2015) consideram alguns aspectos que são levados em consideração na análise de um discurso discriminatório, se este é passível ou não de punição. São considerados os seguintes parâmetros: se a mensagem é destinada a um indivíduo específico ou a um grupo, tanto mais grave é o proferimento da mensagem se o grupo alvo for uma minoria ou um grupo historicamente oprimido e marginalizado quanto ao acesso aos meios de participação na esfera pública, sem oportunidades suficientes para contribuir para a democratização desse espaço; deve ser levada em conta a intenção ou o objetivo do emissor da mensagem (se pretendia propositalmente incitar o ódio ou se posicionar sobre determinado assunto); o conteúdo da mensagem e seu sentido também devem ser considerados (se é uma opinião, exigindo maior proteção ao direito de expressão ou mensagem com conteúdo deliberadamente ofensivo).

Na decisão do caso Mayara Petruso (2012), é observada a consideração dos fatores supracitados. Dessa forma, a acusada foi sentenciada com a pena de “um ano, cinco meses e quinze dias de reclusão”, acrescida de multa. No entanto, a pena foi substituída por equivalente: multa fixa e prestações de serviço à comunidade, além de responsabilidade pelos custos e despesas processuais.

Em suma, para que um discurso tenha o ódio como característica e seja passível de culpabilidade por crime de discriminação, é necessário que atinja a requisitos previamente definidos, uma vez que não se pode criminalizar discursos porque fogem ao considerado correto e/ou verdadeiro. A exposição via rede social de Mayara Petruso exemplifica um discurso considerado ilícito, atendendo aos parâmetros de delimitação entre opinião compartilhada e discurso do ódio. Essa delimitação faz-se necessária para que o ordenamento jurídico não restrinja deliberadamente a liberdade de expressão sob determinado pretexto, nem deixe sem proteção legal alguns grupos com histórico de opressão e discriminação. Os direitos à liberdade (de expressão), dignidade da pessoa humana e igualdade são essenciais para a existência de uma sociedade democrática, estes se pressupõem mutuamente e devem coexistir harmonicamente.

4 Conclusão

O Nordeste é uma região com características singulares históricas, sociais e econômicas, mas por diversas vezes seus atributos são alvo de discriminações. Como foi observado, os comentários preconceituosos sobre a região não são recentes, desde a colonização são formulados enunciados que contribuíram para a formação do pensamento preconceituoso de muitos sobre o Nordeste. Esses estereótipos foram e ainda são formulados de forma que ofendem e diminuem o povo nordestino.

As redes sociais, como plataformas de interação virtual, contribuem imensamente para a disseminação do discurso do ódio, posto que, por meio desta, o indivíduo pode externar mensagens benéficas ou com conteúdo prejudicial a determinada pessoa ou grupo, sem que seja necessário o confronto pessoal. Observaram-se várias mensagens agressivas reunidas numa página do *Twitter*, nas quais pessoas zombam, ridicularizam e insultam gratuitamente a região nordestina e seus componentes.

Visto que foram e são divulgadas muitas mensagens ofensivas aos nordestinos, é interessante notar que existe apenas um caso conhecido com análise judicial sobre a discriminação com nordestinos. O caso Mayara Petruso causou espanto na sociedade por causa do forte teor discriminatório existente e da ampla divulgação, mas esse caso não foi uma rara exceção, pois, como mostrado, existem outras mensagens com conteúdo semelhante. Muitas dessas mensagens talvez não tenham sido criminalizadas porque estão protegidas pelo direito à liberdade de expressão (direito essencial para que se constitua uma sociedade plural e democrática), o que não ocorreu com Mayara, considerada culpada por seus atos. Como visto, existe uma série de requisitos a serem observados para classificação de um discurso como discurso do ódio ou exposição preconceituosa, mas alcançada pelo direito à livre expressão.

À luz do exposto, são observados espaços no ordenamento jurídico brasileiro a serem preenchidos pelo julgador. Este deve ponderar sobre o direito fundamental à liberdade de expressão e, ao mesmo tempo, buscar proteger outro direito e objetivo constitucional: a dignidade humana, principalmente no que concerne a grupos minoritários. Destaca-se, portanto, a importância de maior delimitação jurídica acerca dos limites entre os temas, não de modo a restringir o direito à liberdade de expressão, mas como uma tentativa de integração desses sujeitos historicamente excluídos nas esferas de participação da vida pública, dando voz (e ouvindo) às minorias em geral para que estas possam contribuir com sua participação para a consolidação do Estado Democrático de Direito e o avanço para uma sociedade plural e igual.

Referências

PORTAL BRASIL. Aumenta participação do Norte e Nordeste no PIB do País. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/11/aumenta-participacao-do-norte-e-nordeste-no-pib-do-pais>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Internet: o ódio que suspende a ética*. 2016. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/551291-internet-o-odio-que-suspende-a-etica-artigo-de-zygmunt-bauman>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

BAENINGER, Rosana. São Paulo e suas migrações do século 20. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 3, p. 84-96, jul./set. 2005.

BERNARDES, Denis. Notas sobre a formação social do Nordeste. *Lua Nova*, São Paulo, n. 71, p.41-79, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/02.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. 9ª Vara Federal Criminal em São Paulo/ SP. *Ação Penal*. Autos n. 0012786 - 89. 2010. 403. 61. 81. Ministério Público Federal e Mayara Petruso. Juíza federal Monica Aparecida Bonavina Camargo. Seção Judiciária do Estado de São Paulo, DJ: 03 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.jfsp.jus.br/assets/Uploads/administrativo/NUCS/decisooes/2012/120516pre-conceitomayara.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Planalto, Brasília, DF, 5 jan. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. Bolsa Família. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002. Publicado originalmente em 1902.

D'ANDRADE, Wladimir. Nordeste recebe metade dos benefícios do Bolsa Família em dezembro. *Estadão*, [S. l.], 10 jan. 2012. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,nordeste-recebe-metade-dos-beneficios-do-bolsa-familia-em-dezembro,98919e>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de novembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

G1 GLOBO.COM. Mesmo sem os eleitores do Norte e do Nordeste, Dilma venceria Serra. Disponível em: <<http://g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010/noticia/2010/11/mesmo->

sem-os-eleitores-do-norte-e-do-nordeste-dilma-venceria-serra.html>. Acesso em: 14 jul. 2016

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUNA, Nevita; SANTOS, Gustavo. Liberdade de expressão e discurso do ódio no Brasil. *Revista Direito e Liberdade*, v. 16, n. 3, p. 227-255, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esmarn.tjrn.jus.br/revistas/index.php/revista_direito_e_liberdade/article/viewFile/780/621>. Acesso em: 14 jul. 2016.

OLIVEIRA, Kleber; JANNUZZI, Paulo. Motivos para migração no Brasil e retorno ao nordeste: padrões etários, por sexo e origem/destino. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 134-143, out./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v19n4/v19n4a09.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

OMMATI, José. *Liberdade de expressão e discurso de ódio na Constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2014.

PEZZELLA, Maria Cristina Cereser; PANNAIN, Camila Nunes. *Novas tecnologias e tutela dos direitos fundamentais: o discurso de ódio nas redes sociais*. 2015. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/publicacoes/66fsl345/2oq57zr8/p981fX305GVdEAyR.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

RAMALHO, Elba. "Nordeste independente". Composição: Bráulio Tavares; Ivanildo Vilanova. *Do Jeito Que a Gente Gosta*. Barclay Records, 1984. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/elba-ramalho/250731/>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

RAMOS, Luciana. *Representações de comunicadores de mídia nordestinos sobre sotaque*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, CCS, 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Saúde da Comunicação Humana, 2015. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ppgsch/images/documentos/pdf/dissertacao/lucianademenezesramos.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

ROTHENBURG, Walter; STROPPIA, Tatiana. Liberdade de Expressão e Discurso de Ódio: o Conflito Discursivo nas Redes Sociais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE, 3. 2015, Santa Maria- Rio Grande do Sul. *Anais do 3º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos sociais em rede*. p. 01-15. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2015/6-21.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2016.

SANTOS, Rogério. *A influência dos estereótipos no julgamento da veracidade de enunciados*. Salvador: UFBA, 2008. Tese (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, 2008. Disponível em: <http://www.pospsi.ufba.br/Rogério_Santos.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2016.

TÔRRES, Fernanda. O direito fundamental à liberdade de expressão e sua extensão. *Revista de Informação Legislativa*, ano 50, n. 200, p. 61-80, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/502937/000991769.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

A fotografia e a antropologia: o trabalho de Bronislaw Malinowski (1884-1942)

Photography and anthropology: the work of Bronislaw Malinowski

Dayane Cristina Freitas

Graduanda do curso de História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: dayanecfreitas@gmail.com

Gabriel dos Santos Birkhann

Graduando do curso de História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Jennifer Maria dos Reis Silva

Graduanda do curso de História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

João Paulo Mota

Graduando do curso de História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Lucas Luiz Oliveira Pereira

Graduando do curso de História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Tiago Wilson Silva

Graduando do curso de História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Resumo: Este artigo apresenta um estudo sobre o trabalho do antropólogo Bronislaw Malinowski e sua relação com a fotografia como fonte histórica e instrumento de estudo. Este estudo é importante na medida em que considera uma abordagem específica sobre o estudo antropológico e suas especificidades. Ele foi baseado na obra “Argonautas do Pacífico Ocidental”, estudo do autor sobre as tribos das ilhas Trobiand.

Palavras-chave: Antropologia. Fotografia. Malinowski. Fonte histórica.

Abstract: This paper presents a study about the work of the anthropologist Bronislaw Malinowski and his relationship with photography as a historical source and study instrument. This study is important as it considers a specific approach on the anthropological study and its specificities. This study was based on the book “Argonauts of the Western Pacific”, a study of the tribes of the Trobiand islands.

Keywords: Anthropology. Photography. Malinowski. Historical source.

1 Introdução

O presente trabalho tem como objetivo estudar a relação entre a fotografia (analisada como fonte histórica) e a antropologia no contexto da vida e obra do pesquisador polonês Bronislaw Malinowski, antropólogo conhecido como “o pai da etnografia”, utilizando, para esse fim, as fotografias produzidas por ele em seu trabalho nas Ilhas Trobriand.

Considerando o objetivo de realizar uma análise sobre essa relação, é conveniente conceituar questões importantes para a melhor compreensão do objeto de estudo.

2 O que são fontes históricas?

A história, sendo uma ciência humana, não pode ser analisada do mesmo ponto de vista de disciplinas como a matemática, na qual se buscam resultados a partir de métodos experimentais. Nos estudos históricos, procura-se interpretar uma determinada sociedade, considerando um determinado recorte temporal e sua localização.

A reconstrução do passado pelo historiador se parece menos com a montagem de um quebra cabeças, no qual poderão faltar peças para ter sentido, sendo mais similar a um complexo mosaico, que pode ser formado de uma incrível variedade de peças que não eram inicialmente complementares, mas que, colocadas juntas, entregam sentido à forma. Esses pedaços que tentam reconstruir de maneira aproximada o passado, similares às peças do mosaico, são as fontes históricas. Essas são inúmeras, variam de acordo com o método de pesquisa do historiador e com seu interesse sobre determinado assunto.

Uma vez que é necessário o uso das fontes históricas como um meio de constituição e validação do trabalho histórico, cabe ao historiador “estar à procura constante e regular de fontes que viabilizem o seu contato com as experiências que já se consumaram ao longo do tempo” (VALLE, 2012, p. 181-182).

A história, sendo “uma série de acontecimentos e historiografia a narração desses acontecimentos” (JANOTTI, 2005, p. 10), é influenciada pela mentalidade de determinada época. Até o século XIX, somente fontes de documentos oficiais tinham valor para a pesquisa, sendo apenas as fontes escritas o veículo utilizado para o auxílio da produção científica da época. Somente a partir do século XX, com a influência de novas perspectivas historiográficas, as fontes sonoras e as imagens, entre outras, se tornaram importantes para a pesquisa histórica, tendo aberto uma nova discussão em relação à história.

A antropologia nasce no século XIX tendo seus próprios métodos de pesquisa para o estudo das sociedades, utilizando-se da fotografia, entre outras fontes, como uma grande auxiliar no que se diz respeito à interpretação do cotidiano das comunidades analisadas pelos etnógrafos.

A partir dessas novas perspectivas, entre as quais se incluem novas possibilidades de fontes para o estudo das sociedades, a fotografia se tornou um

veículo de grande importância para o estudo dos antropólogos e historiadores, constituindo-se locus privilegiado para análise.

3 A Fotografia enquanto fonte: uma forma de representação?

A fotografia enquanto fonte assume uma dimensão que a caracteriza como uma forma de representação social, ideológica e como figura participante do imaginário popular, que a absorve e a relê segundo seus próprios modelos, necessidades, dúvidas e aspirações.

É preciso, portanto, no trabalho científico, utilizar a fotografia tendo em vista os múltiplos vieses que porventura contém, entendendo que ela “[...] quaisquer que sejam sua origem e finalidade, [...] não é apenas um produto ou um caminho, é também um objeto, dotado de autonomia estrutural [...]” (BARTHES, 1990, p. 11).

Portanto, para trabalhar a fotografia enquanto “fonte histórica”, é preciso observar os aspectos inerentes à construção histórica da mesma e perguntar do modo proposto por Barthes (1990): “qual o conteúdo da mensagem fotográfica? O que transmite a fotografia?” (p. 12) e entender que ela transmite “por definição, a própria cena, o literalmente real” (p. 12), e que *a fotografia registra*, além de uma determinada “realidade”, *uma escolha*, já que “a imagem fotográfica, como produto final, é o resultado do processo de criação do fotógrafo. A imagem fotográfica é registro, testemunho, mas é também criação” (GUIMARÃES, 2002, p. 4, grifos nossos).

Conforme afirmam Cardoso e Mauad (1997, p. 405), “ao historiador, a fotografia lança um grande desafio: como chegar aquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico”. Ao antropólogo, é lançado o mesmo desafio.

É preciso ter em vista que não é possível fazer uma leitura neutra do documento, sendo que o “[...] o homem moderno projeta na leitura da fotografia sentimentos e valores [...]” (BARTHES, 1990, p. 21) e que “[...] a leitura da fotografia é, pois, sempre histórica, depende sempre do ‘saber’ do leitor, tal como se fosse uma verdadeira língua, inteligível apenas para aqueles que aprenderam seus signos” (p. 21-22).

Entendendo a fotografia como “fonte histórica” e vendo-a, portanto, como documento, é possível compreendê-la também como “monumento”, ou seja, como fruto “de uma produção/montagem, consciente ou inconsciente” (BARROS, 2013) da História.

Nas palavras de Le Goff (1996, p. 545),

o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Ou seja, a fotografia é documento e monumento porque resulta de escolhas e intenções de quem o elabora, sendo assim um ponto de vista parcial da história (BESKOW, 2013).

De acordo com Cardoso e Mauad (1997, p. 407), “concebida como monumento, a fotografia [...] é agente do processo de criação de uma memória que deve promover tanto a legitimação de uma determinada escolha quanto, por outro lado, o esquecimento de todas as outras”.

A fotografia precisa ser entendida, portanto, como uma produção subjetiva, necessária para análise de uma determinada realidade histórica, mas suscetível, como toda fonte, a todo um processo de (re)elaboração de seus valores e significados.

4 Antropologia: uma definição

Desde quando existe a antropologia? Essa pergunta pode ser respondida de inúmeras formas, dependendo do entendimento de quem a responde. Para alguns estudiosos, a antropologia só pode ser caracterizada como uma ciência recente. Para outros, o homem produz pensamento antropológico desde a antiguidade, uma vez que, em seus pontos de vista, basta que o homem pense no outro para estar pensando antropológicamente.

Segundo Silva (2008),

a Antropologia é o estudo do homem como ser biológico, social e cultural. Sendo cada uma destas dimensões por si só muito ampla, o conhecimento antropológico geralmente é organizado em áreas que indicam uma escolha prévia de certos aspectos a serem privilegiados como a “Antropologia Física” ou “Biológica” (aspectos genéticos e biológicos do homem), “Antropologia Social” (organização social e política, parentesco, instituições sociais), “Antropologia Cultural” (sistemas simbólicos, religião, comportamento) e “Arqueologia” (condições de existência dos grupos humanos desaparecidos).

Ao falar da Antropologia, não podemos deixar de lembrar um estudioso que a inovou no que se refere ao método de pesquisa etnográfica, e objeto de estudo deste trabalho, o pesquisador Bronislaw Malinowski.

5 Fotografia e Antropologia no trabalho de Bronislaw Malinowski

Em sua obra principal, *Argonautas do Pacífico Ocidental*, o antropólogo polonês explica seu método de estudo, utilizado na pesquisa das tribos aborígenes das Ilhas Trobriand: “o etnógrafo de campo deve analisar com seriedade e moderação todos os fenômenos que caracterizam cada aspecto de cultura tribal sem privilegiar aquelas que lhe causam admiração ou estranheza em detrimento de fatos comuns e rotineiros” (MALINOWSKI, 1976, p. 24).

Ao desenvolver seu método de estudo de campo, Malinowski inova no que se refere aos estudos antropológicos, por enfatizar que o estudioso deve ficar atento aos fatos cotidianos, não se deixando seduzir por acontecimentos ímpares de seu objeto de estudo.

Outra inovação do antropólogo polonês, mostrada em *Argonautas do Pacífico Ocidental*, foi o uso da fotografia nos estudos etnográficos. A partir dessa inovação, os

leitores da obra puderam se equipar não apenas de um conjunto de textos para abstraírem a cultura trobriandense, mas também passaram a contar com a imagem, as fotografias, como objeto de estudo. Portanto, mesmo estudando uma cultura a partir de um livro, os leitores poderiam, a partir das imagens, se aproximar um pouco mais da cultura que é estudada.

Posto isso, analisaremos cinco fotografias, referenciadas à parte, que podem ser consideradas “chaves” para o objetivo proposto.

Imagem 1: “Malinowski com nativos”



Ilhas Trobriand, 1918.

(Fotógrafo: atribuído a Stanisław Ignacy Witkiewicz)

Pioneiro no uso da fotografia como veículo auxiliar na antropologia, Malinowski revolucionou o método de pesquisa etnográfica, dando ênfase à técnica da observação participante, técnica *sui generis* que pode ser observada na foto acima. Essa técnica, visível nessa fotografia, consiste na participação do pesquisador na vida cotidiana de seu objeto de estudo, que no caso do antropólogo polaco é o estudo das tribos aborígenes das ilhas Trobriand, no Pacífico Ocidental.

Para Malinowski, a observação participante era fundamental para a compreensão do objeto de estudo, defendendo que, apenas como parte integrante do grupo, o etnógrafo conseguirá alcançar uma compreensão mais acurada e coesa de seu estudo.

Nessa foto (Imagem 1), o antropólogo se encontra em uma aldeia, sentado junto a alguns aborígenes, que estão, aparentemente, confeccionando objetos para o ritual do Kula. Isso mostra que, para Malinowski, as práticas ritualísticas de um povo são essenciais para compreendê-lo.

Imagem 2: “Uma Família Nativa”



(Fotógrafo: Malinowski)

Da leitura dessa fotografia (Imagem 2), podemos observar diversos aspectos, entre eles, a estrutura familiar presente na tribo, muito parecida com a estrutura das famílias consideradas tradicionais pela cultura europeia, composta por pai, mãe e filhos do casal.

Além da estrutura familiar, podemos observar a vestimenta predominante, de confecção simples e tamanho pequeno, possivelmente em virtude do clima de altas temperaturas predominante na época em que a foto foi produzida.

Imagem 3: “Um cadáver coberto com objetos valiosos”



(Fotógrafo: Malinowski)

A observação dessa foto (Imagem 3) permite detectar diversos hábitos da comunidade analisada. Um deles é a presença de objetos pessoais junto ao falecido, o que indica que os ritos fúnebres têm grande importância e procuram humanizar o morto, deixando à mostra objetos de valor durante sua vida. Além desse costume fúnebre, a fotografia permite observar as condições físicas tanto do falecido como daqueles que o cercam, dando pistas sobre a possível escassez alimentar sofrida pela tribo naquele período de tempo abrangido pela fotografia.

Imagem 4: “Grupo de Nativos na Aldeia de Tukwatukwa”

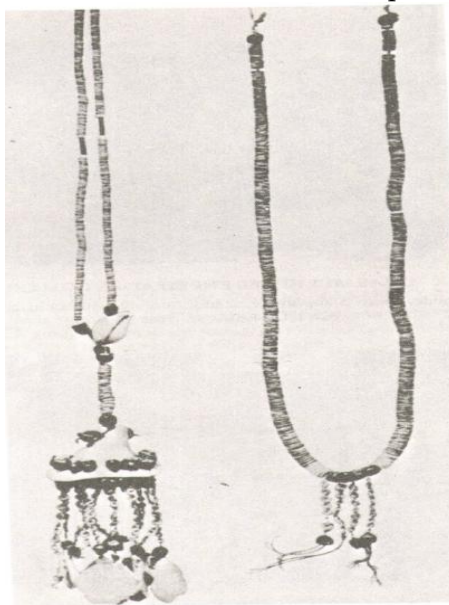


(Fotógrafo: Malinowski)

A fotografia acima (Imagem 4) é importante para analisar o processo de organização espacial dessa aldeia. As casas fotografadas possuem aspectos que sugerem uma região tropical, com o uso da madeira e da palha para proteger os habitantes da chuva, de animais e para amenizar o calor.

Essas características são comuns em ambientes tropicais. A cor da pele, visivelmente bronzeada, e as poucas vestimentas fundamentam a ideia de uma natureza tropical, assim como a dos indígenas brasileiros. Portanto, o ambiente lapida modos de vida da sociedade que nele habita.

Imagem 5: “Dois colares feitos de discos do *Spondylus* vermelho”



(Fotógrafo: Malinowski)

Identificamos na Imagem 5 dois colares. À esquerda, aquele que é denominado *Spondylus* (podendo ser chamado de *soulava* ou *bagi*), caracterizado por pequenos discos redondos feitos manualmente de conchas vermelhas. Esse colar é um dos que representa a cerimônia do Kula, cerimônia religiosa caracterizada pela troca de artigos valiosos entre os líderes tribais da região da Melanésia. Tais artigos são colares e braceletes, entre outros, produzidos com materiais raros dessa região, como as conchas vermelhas. À direita é mostrado um colar feminino, que não participa da cerimônia do Kula; os discos maiores são produzidos nas aldeias de Sinaketa e Vakuta (Ilhas Trobriand).

Essa fotografia demonstra que, para o trabalho antropológico, os detalhes, ou de outra forma, os aspectos da vida material, constituem registro primoroso do modo de vida dessas comunidades autóctones.

6 Conclusão

Dado o objetivo deste texto de analisar a relação entre a Fotografia (entendida como uma “fonte histórica”) e a Antropologia no contexto da obra do antropólogo polonês Bronislaw Malinowski (1884-1942), foi possível observar algumas questões.

Primeiramente, observamos o que são “fontes históricas”, entendendo-as não somente como fontes escritas, mas também visuais. Procuramos estabelecer um estudo da fotografia enquanto “forma de representações”, entendendo-a não somente como registro fiel de uma realidade, mas também como uma forma de “releitura da realidade” a partir do prisma do fotógrafo.

Em seguida, foi feita uma breve definição do que é a Antropologia, observando-a como uma ciência recente que estuda o homem tanto no aspecto biológico, como no aspecto social.

Além disso, estabelecemos uma relação entre a Fotografia e a Antropologia no trabalho de Bronislaw Malinowski, mostrando que ele inova no que se refere aos estudos antropológicos, utilizando a fotografia como fonte, usando-a como registro de situações cotidianas dos povos estudados, demonstrando, com isso, o seu método conhecido como observação participante.

Por fim, analisamos cinco fotografias importantes para o objetivo proposto, que permitiram compreender que, para Bronislaw Malinowski, havia importância do registro fotográfico dos aspectos da cultura material de um povo, de suas relações familiares, dos seus rituais funerários. Ou seja, para ele, a Antropologia, através da fotografia, poderia ter suas fontes e seu trabalho ampliados de maneira que suas análises fossem cada vez mais apuradas.

Portanto, procuramos mostrar a importância da imagem, com ênfase na fotografia, uma importante fonte histórica que enriquece o pesquisador e o ajuda a tentar montar este fascinante mosaico conhecido como História, um importante alicerce para a reconstrução do passado, ajudando a construir um sentido de uma historicidade referente ao objeto de estudo, e sua relação com a Antropologia e o trabalho de Bronislaw Malinowski.

Observamos, então, que o antropólogo polonês Bronislaw Malinowski revolucionou a ciência antropológica, colocando em cena a fotografia e a cultura material enquanto fonte. Em suma, um pesquisador *avant la lettre*.

Referências

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BARROS, Adeliana. *Jacques Le Goff: a noção de documento/monumento*. Disponível em: <<http://pethistoriaufc.blogspot.com.br/2013/08/jacques-le-goff-nocao-de.html>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

BESKOW, Cristina. *Algumas reflexões sobre o “documento/monumento”, de Jacques Le Goff*. Disponível em: <<https://cinemalatinoamericano.wordpress.com/2013/09/10/algumas-reflexoes-sobre-o-documentomonumento-de-jacques-le-goff/>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org.) *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

GUIMARÃES, Vera Maria B.C.Q. *Resenha: Realidades e Ficções na Trama Fotográfica, de Boris Kossoy* (Ateliê Ed., São Paulo, 1999). Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/mm_educacao/doc/RES_Boris%20Kossoy.doc>. Acesso em: 09 abr. 2015.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro Fontes Históricas como fonte. In: PINKSY, Carla Bassanezi. (Org.) *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

LE GOFF, Jacques. *Historia e memória*. 4. ed. São Paulo: UNICAMP, 1996.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Tatuapé: Abril Cultural, 1976.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Antropologia*. Disponível em:
<<http://www.fflch.usp.br/da/vagner/antropo.html>>. Acesso: 07 maio 2015.

VALLE, Hardalla Santos do. Fontes no ensino de História da Educação: Uma
Discussão sobre construção do conhecimento. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 1, p.
173-186, jan./jun. 2012.

Referências fotográficas¹

BRONISŁAW MALINOWSKI. Disponível em:
<http://en.wikipedia.org/wiki/Bronis%C5%82aw_Malinowski>. Acesso em: 24 maio
2015. [Foto 1]

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Editora Abril
Cultural, vol. XLIII, p. 393, 428, 387, 395. (Coleção Os Pensadores) [Fotos 2, 3, 4, 5]

¹ As referências fotográficas estão organizadas na ordem de uso deste trabalho, e não de acordo com a ordem do livro “Argonautas do Pacífico Ocidental”, do qual as fotografias, a partir da segunda, foram tiradas.

A virtualização das relações e a liquefação dos laços afetivos sob a ótica de Zygmunt Bauman

Relations de virtualisation et de liquéfaction de la liaison du point de vue de Zygmunt Bauman

João Henrique Magalhães da Silva

Graduado em Filosofia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas (ICSH) do Centro de Ensino Superior do Brasil (CESB), graduando em História pelo Centro Universitário Claretiano. Especialista em Docência do Ensino Superior, Inspeção, Orientação e Supervisão Escolar, pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM).
E-mail: jhmspo@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o conceito de “líquido”, presente no pensamento do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, e como essa condição de liquidez da sociedade reflete na construção da identidade das pessoas, que esvaziadas de sua subjetividade, tornam-se ao mesmo tempo consumidores e mercadorias. As pessoas se tornam meros objetos a serem consumidos e vivem entre dois mundos paralelos, o real e o virtual, que o sociólogo chama de vida off-line e online, respectivamente, onde o segundo funciona como uma fuga do primeiro, pois nele se pode fugir das adversidades e ir para uma zona de conforto, na qual, com o simples toque em uma tecla – delete – se pode excluir o que é incômodo. E, ainda, o risco que as redes sociais oferecem, pois funcionam como armadilha, por facilitar a construção de relações efêmeras e superficiais.

Palavras-chave: Bauman. Líquido. Real. Virtual. Redes sociais.

Résumé: Cet article a le but de présenter le concept de “liquide”, présent dans la pensée du sociologue polonais Zygmunt Bauman. Selon cet auteur, la condition liquide de la société reflète dans la construction de l’identité des individus qui, vidés de leur subjectivité, deviennent à la fois consommateurs et marchandises. Ces individus deviennent des objets à consommer et se trouvent à vivre entre deux mondes parallèles, le réel et le virtuel, ou, comme le sociologue Bauman les nomme, la vie off-line et la vie online. Le deuxième monde permet de fuir du premier, car il est possible de s’échapper des adversités en cliquant simplement sur la clé - delete - et entrer ainsi dans une zone de confort. De plus, Bauman veut montrer le risqué découlant des réseaux sociaux, considérés comme un piège, car ils facilitent la construction de relations éphémères et superficielles.

Mots-clé: Bauman. Liquide. Réel. Virtuel. Réseaux sociaux.

1 Introdução

Vivemos tempos em que as informações se dissipam na velocidade da luz. Isso faz com que as opiniões e as relações também se construam, se mantenham ou se desfaçam na mesma proporção. O que está em vigência é o constante estado de mudança; a construção de identidades se tornou algo móvel e volátil, quem não se move fica ultrapassado.

O que se busca no mundo virtual ou, como Bauman diz, na vida online, é popularidade. O que conta é aumentar o número de *amigos* e seguidores, para aumentar também o número de visualizações das postagens, buscando o maior número de *likes*. A popularidade nas redes sociais traz uma sensação de segurança e felicidade, pois afasta o receio de ser descartado.

O que importa é estar sempre se adequando aos modismos da sociedade para ser sempre atual, se tornando uma mercadoria vendável ao público, para não correr o risco de cair no esquecimento. Assim, o ser humano se transforma em objeto, se torna mercancia que deve ser atrativa aos consumidores.

Isso ocorre até mesmo no campo afetivo. As relações duradouras estão em descrédito, a instabilidade e a insegurança assombram constantemente as relações sociais. O sociólogo polonês Zygmunt Bauman denomina esse estado de instabilidade relacional de líquido.

Para um melhor entendimento do pensamento de Bauman com relação a essa instabilidade vivida pela sociedade, essas constantes mudanças que afetam o campo da subjetividade e a perene construção da identidade, é mister começar por esclarecer o que ele entende e define com o conceito de líquido.

Ao elucidar o conceito baumaniano de líquido, é possível argumentar como essa liquidez afeta a subjetividade humana, pois os indivíduos têm que se reinventar a cada instante e estar sempre atentos aos modismos sociais, pois devem ser uma mercadoria vendável perante a sociedade, para não serem peças descartáveis, que podem ser facilmente removidas ou substituídas.

Em seguida, será realizada a abordagem sobre a dualidade vivida pelos indivíduos entre o mundo real, chamado por Bauman de off-line, e o mundo virtual, denominado de online. Este último, muitas vezes, serve de fuga dos incômodos presentes no primeiro.

Por fim, tratar-se-á, ainda no âmbito das relações virtuais, do risco oferecido pelas redes sociais, já que o seu mau uso pode gerar a fugacidade das relações, disponibilizar um conhecimento fragmentado e superficial, além da perda do sentido do que é público ou privado e, ainda, da perda do senso do que é liberdade de expressão e libertinagem na exposição de opiniões.

2 Decifrando o conceito de liquidez

Para iniciar, faz-se necessário esclarecer o que Zygmunt Bauman pretende transmitir ao utilizar o conceito *líquido*. Vivemos em uma sociedade líquida, onde sua forma é inconstante, inconsistente e mutável. Na sociedade líquido-moderna, as pessoas devem ter a capacidade de mutação, de construir sua identidade de acordo com a necessidade e os interesses. Bauman (2001, p. 8) utiliza essa expressão *liquidez* como metáfora, pois

os líquidos não mantêm sua forma com facilidade [...] não fixam o espaço nem prendem o tempo [...] os fluidos não se achem muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar, espaço que, afinal, preenchem apenas 'por um momento'.

De acordo com Silva, Mendes e Alves (2015), nesse processo de passagem do estado sólido para o estado líquido, segundo Bauman, poderia se destacar quatro fases, que seriam: a cisão entre poder e política, perceptível na supervalorização do indivíduo em detrimento ao Estado; a perda do sentido de comunidade; o fracasso do planejamento a longo prazo e a ruína de instituições que serviam como orientação e a responsabilização do indivíduo pelo seu fracasso ou sucesso pessoal.

Segundo Bauman (2007), a transição da forma sólida para a líquida se deu quando as organizações sociais, que ditavam regras, limitando as escolhas pessoais, e as instituições que estabeleciam padrões comportamentais aceitáveis já não podiam mais manter sua forma por muito tempo, nem se esperava que elas o fizesse, pois elas são dissolvidas antes mesmo de se moldarem.

Esse processo de transição se deu pela possibilidade de utilizar a racionalidade livremente. Ao se livrar das amarras do mundo clássico, no qual as tradições eram intocáveis, o indivíduo agora age sem a influência de crenças e de instituições que determinavam os padrões de vida, e ainda a perda de sentido de um mundo criado, orientado por uma ordem revelada por Deus.

Com a perda de todos esses referenciais, a sociedade líquido-moderna coloca o indivíduo de forma isolada no centro de tomada de todas as decisões, o sujeito passa a ser uma ilha e tem que se esforçar por buscar de forma solitária dar sentido a sua existência, podendo, para isso, usar sua liberdade, antes tolhida pelo modelo clássico, sustentado por costumes solidificados.

Assim, cada um é responsável por si. No cenário líquido, a individualização ganha destaque em detrimento da coletividade, o que reina nesse panorama é a incerteza e a insegurança. Já não há mais o comprometimento com um plano de vida a longo prazo.

As relações interpessoais foram dilaceradas, o outro é visto como algo que possa ser aproveitado e depois descartado. É o que Bauman chama de *relacionamento de bolso*, pois podem ser utilizados e depois guardados, para serem utilizados quando se fizer necessário, ou até mesmo serem jogados no lixo.

De acordo com Caldas (2008, p. 31), “a liquidez aplica-se a relações que podem ser facilmente revertidas, ou revertidas a baixo custo, e a sistemas que, sendo caracterizados pela precariedade dos laços que unem os seus elementos constituintes, tendem a ser, eles próprios, instáveis e precários”.

O compromisso é sinônimo de risco e deve ser evitado, há a fuga das relações duradouras e profundas, o que importa na era da liquidez é o instantâneo, o *carpe diem* é tomado de forma literal, viva o hoje, viva o momento, sem se importar com o que virá depois.

O que predomina é a instantaneidade e a fugacidade. Tudo que demanda tempo e atenção, que exige o cativar, que é sinônimo de duradouro, representa risco e perigo e deve ser evitado. Tanto nas amizades quanto nas relações amorosas o que importa é o número, a quantidade, e não a proximidade e a intimidade. O ser humano foi transformado em objeto para ser usado, de acordo com a necessidade, para a satisfação momentânea e egoísta.

Um modelo disseminado pela liquidez e fluidez da sociedade é a coisificação do ser humano, em que as pessoas são transformadas em objetos e utilizadas para a satisfação do hedonismo egoísta e individualista e, depois, são descartadas e substituídas por mercadorias atualizadas. Tudo se torna descartável, pode virar lixo e ser substituível, até mesmo as pessoas.

3 A coisificação dos sujeitos: a transformação das pessoas em objetos

Segundo Silva, Mendes e Alves (2015), no mundo contemporâneo, o que é mais importante é a capacidade das pessoas de mudar de identidade de acordo com a necessidade e o contexto de vida. Já não é necessário construir e manter um status quo, mas se destaca mais nos tempos líquidos quem tem a capacidade de mutação, assim como os camaleões que se camuflam dependendo do que a ocasião necessita.

Uma característica marcante da sociedade líquida é o consumismo, que Bauman denomina de *sociedade de consumo*. Pessoas e objetos se misturam e se tornam coisas, se transformam em mercadorias que precisam ser atraentes aos consumidores vorazes, que não aceitam coisas ultrapassadas. E “nessa sociedade, nada pode reivindicar isenção à regra do descarte, e nada pode ter permissão de se tornar indesejável” (BAUMAN, 2007, p. 9).

Por isso, as pessoas vivem se reinventando, para estar sempre em evidência, se adaptando aos modismos para não caírem no esquecimento e serem arremessadas na lata de lixo, pois vivemos a cultura do descartável, na qual as relações são mantidas de acordo com a conveniência e a utilidade. A partir do momento em que se tornam desnecessárias, as relações são interrompidas, sem a menor hesitação.

Além disso, há o capitalismo selvagem, que valoriza a pessoa pelo seu poder aquisitivo, no qual a frase cartesiana “penso logo existo” é transformada em “tenho logo existo”. A sociedade de consumo é responsável por transformar também as pessoas em consumidores e objetos de consumo ao mesmo tempo. “São, ao mesmo tempo, os promotores das mercadorias e as mercadorias que promovem. São, simultaneamente, o produto e seus agentes de marketing, os bens e seus vendedores” (BAUMAN, 2008, p. 13).

Em uma sociedade de consumo, as pessoas nunca têm a sua subjetividade a salvo, é sempre preciso se reanimar, ressuscitar e recarregar perpetuamente as características esperadas e exigidas de uma mercadoria atrativa aos olhos dos consumidores. “Numa sociedade de consumidores, tornar-se uma mercadoria desejável e desejada é a matéria de que são feitos os sonhos e os contos de fadas”. (BAUMAN, 2008, p. 22)

Nos tempos líquidos, o ser humano é esvaziado de sua subjetividade e transformado em coisa, objeto, mercadoria a ser consumida, ocorrendo o que Bittencourt chama de processo de despersonalização, o que constitui o ponto alto da sociedade líquida.

No ápice da ‘era da liquidez’, o ser humano se despersonaliza e adquire o estatuto de coisa a ser consumida, para em seguida descartada por outrem, quando esta figura se enfada do uso continuado do objeto ‘homem’, facilmente repostos por modelos

similares. Esse processo de despersonalização do indivíduo, imerso no oceano da indiferença existencial, é a característica por excelência da ideia de 'vida líquida' problematizada por Bauman, uma vida precária, em condições de incerteza constante (BITTENCOURT, 2009, p. 65).

De acordo com Felczak (2015), o cunho mercadológico interfere nas relações afetivas, focalizando a materialidade do ser humano. Dessa forma, a relação pode deixar de existir quando já não for mais útil nem desperte prazer no indivíduo, podendo ser substituída, sem levar em conta os sentimentos da outra pessoa. As relações no mundo líquido não são feitas para durar por muito tempo, mas apenas o tempo necessário para satisfazer os desejos e as vontades.

As amizades duradouras, iniciadas na infância, conservadas durante a vida, as juras de amor eterno, até que a morte nos separe, passam a ser sinônimo de insanidade, de algo impossível de acontecer. A liquidez agora é o que predomina, "que seja eterno enquanto dure" é a máxima vigente, que seja eterno, enquanto seja necessário e enquanto satisfaça.

No mundo líquido moderno, de fato, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no voo as novas e ainda desconhecidas oportunidades. A perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora (BAUMAN, 2009, p. 662).

Essa despersonalização dos sujeitos e *extimidade* das relações, expressão que é antônima de intimidade, devem-se, em grande parte, ao advento da internet e das redes sociais, nas quais as relações, muitas vezes, se tornaram mecanicistas, utilitaristas, superficiais e desprovidas de sentimentos.

As *amizades* são mantidas enquanto as pessoas não causam incômodo, do contrário, são deletadas, sem peso de consciência. Há sempre a busca por satisfazer as pessoas, para não ser isolado, nem cair no ostracismo e ser descartado e jogado na lixeira ou bloqueado, pois, no mundo virtual, a popularidade é fundamental para manter e ampliar a rede de amigos, ela é símbolo de sucesso.

Em tempos líquidos, as pessoas passam grande parte do tempo conectadas em sites de redes sociais e aplicativos de conversa instantânea. O mundo virtual, geralmente, é o espaço onde as pessoas permanecem por mais tempo, servindo, muitas vezes, como refúgio e fuga dos problemas e divergências presentes no mundo real. Essa dualidade mundo virtual e mundo real é denominada, por Bauman, como vida online e off-line, respectivamente.

4 A era digital e a vida entre dois mundos: o real e o virtual

Dentro da sociedade líquida, um aspecto analisado por Bauman é a vida na era digital que, segundo ele, é dividida em dois mundos paralelos e distintos. O sociólogo polonês define esses dois lados como online e off-line. A vida online diz respeito à

realidade virtual, na qual as pessoas ficam conectadas, seja em redes sociais ou em aplicativos de comunicação instantânea, sendo cada vez maior o número de relações sociais no âmbito virtual. A vida off-line, por outro lado, é a vida concreta, determinada no tempo e no espaço.

O mundo off-line é o mundo real, no qual o sujeito é situado em um tempo e em um espaço muito específico e delimitado, como o bairro onde se vive, por exemplo, com vizinhos talvez não muito simpáticos, onde se compra o jornal em uma banca, onde se atravessa a rua para ir à escola, onde se trabalha e se convive com os colegas de trabalho, é o indivíduo que se relaciona com o mundo que o rodeia.

Porém, muitas pessoas preferem viver mais tempo na vida online, pois as relações e as amizades virtuais têm um atrativo, que seria a inexistência de conflitos e a possibilidade de se manter em um círculo de amizades apenas as pessoas que estejam de acordo com as mesmas opiniões ou na medida em que ainda forem convenientes, evitando contratempos e aborrecimentos.

Para um jovem, o principal atrativo do mundo virtual é a ausência de contradições e objetivos conflitantes que rondam a vida off-line. O mundo on-line, por outro lado, cria uma multiplicação infinita de possibilidades de contatos plausíveis e factíveis. Ele faz isso reduzindo a duração desses contatos e, por conseguinte, enfraquecendo os laços, muitas vezes impondo o tempo - em flagrante oposição à sua contrapartida off-line, que, como é sabido, se apoia no esforço continuado de fortalecer os vínculos, limitando severamente o número de contatos à medida que eles se ampliam e se aprofundam (BAUMAN, 2011, p. 23).

Os danos mais nocivos da vida online são a dispersão da atenção, o deterioramento da capacidade de escutar e a faculdade de compreender, que levam ao empobrecimento da capacidade de dialogar, que é a capacidade de expor as próprias ideias, ainda que no transcurso da conversa se comprove que um estava equivocado e que o outro tinha razão, o diálogo é uma forma de comunicação imprescindível no mundo off-line.

Infelizmente, a proximidade física com outro ser humano se tornou perda de tempo, algo supérfluo. Para que ela seja mantida, faz-se necessário gastar uma boa parte do tempo precioso, mas que, assombrosamente, parece cada vez mais escasso, em algo mais profundo e significativo.

Na internet, em salas de bate-papo ou nas redes sociais, é sempre mais fácil se relacionar: os indivíduos podem criar diferentes imagens de si mesmo, já que não é necessário se expor visualmente; é possível pensar e repensar antes de escrever mensagens, diferentemente de uma conversa face a face, onde permeia a espontaneidade (OLIVEIRA; PASQUALINI, 2014, p. 102).

O que importa, na vida virtual, é o tamanho do círculo de amizades, do grupo de *amigos*, independentemente do grau de proximidade das pessoas que o compõe. Para Bauman (2011, p. 24), “em sua versão eletrônica, é a quantidade de conexões, e não sua qualidade, que faz toda a diferença para as chances de sucesso ou de fracasso”.

Porém, apesar da grande quantidade de interação, as relações superficiais predominam na vida online, as amizades tornaram-se algo fugaz e passageiro.

No âmbito da superficialização das relações sociais, Bauman alerta para o uso em demasia das redes sociais que, para ele, funciona como armadilha, pois pode representar uma fuga da realidade, provocando a perda de contato entre as pessoas, pois quanto maior é a rede de conexões de amizades, menor é a proximidade e a capacidade de se relacionar de forma efetiva, tornando a convivência algo frio e sem muita importância, mais vale a quantidade de *amigos* do que a qualidade das *amizades*.

5 As redes sociais como armadilhas

É possível adicionar e deletar amigos e controlar as pessoas com quem você se relaciona. Isso faz com que os indivíduos se sintam um pouco melhor, porque a solidão é a grande ameaça nesses tempos de individualismo. Mas, nas redes, é tão fácil adicionar e deletar amigos que as habilidades sociais não são necessárias, pois “as relações virtuais contam com teclas de ‘excluir’ e ‘remover spams’ que protegem contra as consequências inconvenientes (e principalmente consumidoras de tempo) da interação mais profunda” (BAUMAN, 2011, p. 23).

O sociólogo alerta para alguns riscos oferecidos pelas redes sociais e diz que elas funcionam como uma armadilha, pois, geralmente, não proporcionam o diálogo, estabelecendo o que ele denomina de *zona de conforto*. Para ele,

o diálogo real não é falar com gente que pensa igual a você. As redes sociais não ensinam a dialogar porque é muito fácil evitar a controvérsia... Muita gente as usa não para unir, não para ampliar seus horizontes, mas ao contrário, para se fechar no que eu chamo de zonas de conforto, onde o único som que escutam é o eco de suas próprias vozes, onde o único que veem são os reflexos de suas próprias caras. As redes são muito úteis, oferecem serviços muito prazerosos, mas são uma armadilha (BAUMAN, 2016, online).

Vivemos em um mundo que visa eliminar os conflitos, e o uso de redes sociais proporciona isso, pois evita o contato pessoal e direto. Porém, as redes sociais contribuem para a facilidade com que relações sejam frias e distantes, entretanto é falsa a ideia de que felicidade não consiste na ausência de problemas ou em evitá-los. O que importa é a capacidade de superá-los, podendo até ser feito de forma coletiva.

Segundo Bauman (2004), as relações virtuais parecem ser feitas sob medida para o líquido cenário da vida moderna, em que se anseia e se deseja que os relacionamentos de romance e de amizade surjam e desapareçam numa velocidade crescente e em volume cada vez maior. Ao contrário dos relacionamentos reais, é fácil entrar e sair dos relacionamentos virtuais, não se exige comprometimento.

Um enorme problema advindo com o auge da internet e das redes sociais é a perda de noção do que é público e do que é privado. Segundo Koehler e Carvalho (2013), o problema está na exposição da vida privada da geração digital nas redes sociais, por meio de fotos, comentários, vídeos, completamente sem critérios. O que muitas vezes é compartilhado nas redes sociais são informações do âmbito privado que

estão sendo disponibilizadas na esfera pública. As pessoas contam suas vidas como em um diário, muitas vezes expõem seus corpos em um exibicionismo narcisista, para satisfação do próprio ego. Os *posts* também servem como desabafo, para expor as agruras da vida. As páginas das redes sociais, então, são transformadas em divãs, na expectativa de se receber um comentário que seja aprazível e confortável, de inúmeros psicólogos que compõem a rede de amigos.

Outro grande problema da internet e das redes sociais é a circulação de informações que a despeito da liberdade de expressão não há uma delimitação até onde se possa chegar ao postar alguma coisa sobre algo ou sobre alguém, não se tem o controle sobre informações compartilhadas na rede. A linha entre a liberdade de expressão e a libertinagem de expressão é tênue. É preciso ter cuidado com o que se posta, as pessoas não podem usar perfis em redes sociais para escrever o que bem não entendem.

Qualquer um se sente no direito de opinar sobre tudo e sobre todos. Com isso, “multidões de imbecis tem agora como divulgar suas opiniões [...]. Com a internet e as redes sociais, o imbecil passa a opinar a respeito de temas que não entende” (ECO, 2015, [s.p.]). Com essa facilidade de se divulgar opiniões e informações, é preciso ter senso crítico ao tomar conteúdos como fidedignos, porque

a rede social é aberta, livre e catalisadora de todo o tipo de indivíduo e interesse. Nela vale à máxima “quer fale mal quer fale bem, o que importa é falar de/com/para alguém.” Porém o fato de ser aberta também desperta questões éticas de primeira grandeza que não podem passar despercebidas, como, por exemplo: qual é o limite dessa liberdade catalizadora? É catalizadora a partir de qual ótica? Qual é o tipo de comunicação e linguagem utilizadas? Quais são os responsáveis pelo conteúdo exposto nas redes? (RABELO; ALMEIDA, 2013, p. 16)

Então, faz-se necessário filtrar as informações disponibilizadas na rede mundial de computadores. E, ainda, com a facilidade de se ter ao alcance das mãos ferramentas de pesquisa, há uma infinidade de conhecimento disponível, porém, ao mesmo tempo, ocorre a fragmentação e a superficialização desse conhecimento.

Com a facilidade de copiar e colar conteúdos, muitas vezes, não se aprofunda a respeito das informações obtidas, que não são submetidas ao crivo da veracidade. Isso representa um risco, pois há inúmeras ferramentas, como alguns sites e enciclopédias, que podem ser editadas e alteradas por qualquer um sem nenhum critério.

Entretanto, o maior perigo em se tornar um usuário compulsivo das redes sociais está em viver somente a *realidade virtual*, na qual o mundo se restringe ao universo particular e a rede de conexões estabelecidas sem compromisso afetivo. Na medida em que os conflitos são inexistentes, portanto, a ausência do contato pessoal off-line faz com que os indivíduos se individualizem cada vez mais, perdendo o sentido da vida em comunidade e das relações mais profundas e comprometidas. É necessário reanimar e ressuscitar a já cambaleante alteridade.

6 Considerações finais

A internet com seus meios de comunicação como as redes sociais e os comunicadores instantâneos estabelece uma via de mão dupla, aproxima o que está distante e distancia o que está próximo. Isso acontece, pois, com a internet, já não há mais fronteiras, é possível estabelecer comunicação em tempo real com qualquer parte do planeta.

Por outro lado, é cada vez mais corriqueiro encontrar situações em que pessoas em uma mesma casa, cada uma munida com seu smartphone, tablet ou notebook de última geração, trocam mensagens com outras pessoas ou até mesmo entre elas mesmas, ou um grupo de amigos reunidos em uma mesa em um barzinho, lanchonete ou pizzaria, cada um com seu aparelho a enviar mensagens intermitentemente, sem necessariamente comunicar e interagir entre si.

O objetivo deste estudo não é, entretanto, demonizar a internet e as redes sociais, pois é inegável que a tecnologia trouxe muitos benefícios à humanidade. A própria comunicação, desde que não seja realizada exclusivamente por meio eletrônico, é algo benéfico, e a internet proporcionou a globalização da comunicação. Hoje, é possível realizar operações bancárias por meio de aplicativos, trazendo segurança e comodidade.

Há muito conhecimento sério disponível na rede, basta exercer o senso crítico para filtrar as informações. Além dessas informações e notícias poderem viajar na *velocidade da luz*, a internet e as redes sociais são ótimas ferramentas, desde que sejam bem utilizadas, com equilíbrio e moderação.

A pretensão é alertar, com base nas ideias de Zygmunt Bauman, que o uso desenfreado da tecnologia é prejudicial, pois muitas pessoas se tornam reféns da internet e das redes sociais e passam mais tempo no mundo da nuvem do que com os pés no chão, vivendo a realidade, se relacionando com pessoas concretas, com qualidades e defeitos. Porém, é preciso entender que as opiniões divergentes podem contribuir para o crescimento pessoal e social.

O uso de avatares auxilia na manutenção do anonimato, pois os indivíduos se escondem atrás de seus perfis, para esconder possíveis erros que poderiam ser fatais, impossibilitando a mercadoria de ser vendida, por isso evitam o contato direto, o diálogo. Não se aprofundam os laços, o medo de comprometimento com o outro é o mínimo possível, gastar tempo e afeto pode ser arriscado, por isso é crescente o relativismo nas relações sociais (amizades e relacionamentos amorosos), a alteridade está prestes a fenecer-se.

A disponibilidade de conhecimento infinito ao alcance de um clique nos sites de busca abre diversas possibilidades de pesquisa, mas cada vez menos se tem a preocupação com a fidedignidade das informações. A facilidade de se apropriar de conteúdos por meio das ferramentas *copiar* e *colar* faz com que os indivíduos tenham cada vez menos senso crítico e cada vez mais preguiça intelectual.

Portanto, pode-se afirmar que a rede mundial de computadores e as redes sociais podem representar algo positivo para a humanidade, porém é muito comum, por causa de seu uso desmedido, acarretar sérios problemas de dependência. As redes sociais são o novo ópio, pois podem entorpecer, anestésiar, levando as pessoas a

permanecer por muito tempo nesse ambiente de conforto proporcionado pelas redes, então é preciso tomar cuidado, ter autocontrole e estabelecer um ponto de equilíbrio entre a vida online e a vida off-line.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. “As redes sociais são uma armadilha”. *El País*, Brasil, 9 janeiro 2016, Cultura. Entrevista concedida a Ricardo de Querol. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças (Segunda parte). *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 661-684, mai./ago. 2009. Entrevista concedida a Alba Porcheddu.

_____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BITTENCOURT, Renato Nunes. A fragilidade das relações humanas na pós-modernidade. *Espaço Acadêmico*, n. 100, ano 9, p. 62-69, set. 2009.

CALDAS, José Maria Castro. A arte da fuga: os mecanismos da liquidez. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 82, p. 31-52, set. 2008.

ECO, Umberto. A conspiração dos imbecis. *Veja*, São Paulo, edição 2.432, n. 26, ano 48, p. 15-19, 1 jul. 2015. Entrevista concedida a Eduardo Wolf.

FELCZAK, Eliton Fernando. A modernidade líquida e a vida humana transformada em objeto de consumo. *Vida Pastoral*, São Paulo, n. 302, ano 56, p. 3-12, mar./abr. 2015.

KOEHLER, Cristiane; CARVALHO, Marie Jane Soares. O público e o privado nas redes sociais: algumas reflexões segundo Zygmunt Bauman. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 20, n. 2, p. 275-285, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Fabrícia de; PASQUALINI, Kele Cristina. Os dependentes de internet no Brasil: realidade ou mito entre os universitários. *Mimesis*, Bauru, v. 35, n. 1, p. 95-140, 2014.

RABELO, Edna Maria Souza; ALMEIDA, Jorge Miranda de. Por uma crítica da fluidez moderna, segundo Bauman e Kierkegaard, através das redes sociais. *Húmus*, n. 7, p. 15-26, jan./fev./mar./abr. 2013

SILVA, Rafael Bianchi; MENDES, Jéssica Paula Silva; ALVES, Rosieli dos Santos Lopes. O conceito de líquido em Zygmunt Bauman: contemporaneidade e produção de subjetividade. *Athenea Digital*, 15 (2), p. 249-264, jul. 2015.

Código de Posturas: Presidente Olegário no seu tempo (1949)

Code of Postures: Presidente Olegário in its time (1949)

Gabriel dos Santos Birkhann

Aluno do 6º período do curso de História do Centro Universitário de Patos de Minas
(UNIPAM).

E-mail: gbirkhannlegal@gmail.com

Tiago Wilson da Silva

Aluno do 6º período do curso de História do Centro Universitário de Patos de Minas
(UNIPAM).

E-mail: tiwil17@gmail.com

Eunice Aparecida Caixeta

Professora orientadora (UNIPAM).

E-mail: eunice@unipam.edu.br

Resumo: Este artigo analisa o Código de Posturas do município de Presidente Olegário, situando-o em relação à sua época histórica, o final dos anos 1940 no Brasil, e alguns de seus artigos (obrigações, penas etc.), tendo, com isso, possibilidade de fazer uma análise crítica, sem anacronismo nem outras distorções.

Palavras-chave: Código de Posturas. Presidente Olegário. Legislação. Conduta social.

Abstract: This article analyzes the Code of Postures of the district of Presidente Olegário, situating it in relation to its historical era, the late 1940s in Brazil, and some of its articles (obligations, penalties, etc.), thus having the possibility to make a critical analysis, without anachronism or other distortions.

Keywords: Code of Postures. Presidente Olegário. Legislation. Social conduct.

1 Uma perspectiva de História Local e Regional

“A atividade intelectual jamais é cômoda”.

Milton Santos

Este artigo consiste em uma análise do Código de Posturas do Município de Presidente Olegário (C.P.M.P.O.), tendo como base a época histórica em que ele foi desenvolvido e promulgado (1949), além da análise de alguns artigos do mesmo.

Como todo trabalho de pesquisa histórica, este artigo não se furtará a um “estabelecimento de um diálogo contínuo com as fontes coletadas” (BRANDÃO, 2007, p. 132).

É preciso, antes de tudo, compreender a importância dos estudos de História Local e Regional. Em primeiro lugar, entendemos que, ao estudar a História Local/Regional, criam-se ou reforçam-se (no caso da “retomada” de um Patrimônio, seja ele imaterial, como uma festa popular, ou material, como uma igreja) vínculos de “pertencimento” ao local estudado, fazendo com que haja uma maior interação social (o que não quer dizer uma “homogeneização social”).

Em segundo lugar, os estudos de História Local e Regional propiciam uma “conscientização da sociedade civil”, já que essa conscientização passa “pela necessidade da comunidade se identificar com o local, se sentir parte integrante de uma sociedade específica” (NOGUEIRA, 2014, [s.p]). Portanto, essa “conscientização” da comunidade reflete-se num maior zelo da mesma para com o seu Patrimônio (material e imaterial), o que acaba, num círculo virtuoso, levando a mais “conscientização”.

Em terceiro lugar, os estudos de História Local e Regional atuam no “resgate da autoestima do povo de sua região” (PEREIRA, 2011, p. 7), na retomada da lembrança, da memória, procurando descaracterizar, assim, “o discurso do poder” (SANTOS, 2003, p. 152) que pretende regular a vida social e o uso do espaço urbano, baseando-se “nos conceitos de assepsia física e moral dos territórios urbanos” (SANTOS, 2003, p. 153) e organizando as mudanças estruturais da cidade com o intuito de garantir seus interesses (SILVA, 2013).

A “localidade” é evocada também pela literatura, que pode servir de esteio para a construção da história e da análise da mesma, além de contribuir para a compreensão da importância dos estudos de História Local e Regional.

Proust (1987, *passim*), na segunda parte do primeiro episódio (“Combray”) do livro *No Caminho de Swann* (que compõe a obra *Em Busca do Tempo Perdido*), traça um painel bem detalhado e nostálgico da localidade de Combray (notoriamente da Igreja de Santo Hilário), revelando, de maneira indireta, a importância da comunidade na vida das pessoas.

Assis (2010, p. 85), no Capítulo XXIII “Triste, mas curto”, das “Memórias Póstumas”, na figura de seu personagem Brás Cubas, descreve muito bem a sensação de “pertencimento” a um determinado lugar, local.

[...] vim. Não nego que, ao avistar a cidade natal, tive uma sensação nova. Não era efeito da minha pátria política, era-o do lugar da infância, a rua, a torre, o chafariz da esquina, a mulher de mantilha, o preto do ganho, as coisas e cenas da meninice, buriladas na memória. Nada menos que uma renascença. [...]

A literatura, como um dos alicerces para a construção “das histórias”, com esses dois exemplos, mostra-nos o quão importante é a cidade, a localidade, o pertencer a um lugar, inerente à nossa História. Por isso, é tão importante estudar História Local e Regional, pois é estudar um pouco do lugar de onde viemos, onde moramos, e descobrir um pouco de nós mesmos.

Para trabalharmos com o estudo de História, é necessário, de certo modo, desenvolver uma técnica similar à de um crítico de arte que, ao proceder na análise (seja para atestar originalidade etc.) de uma determinada obra, toma como base os

“pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 2012, p. 144), buscando, após ser delimitado o objeto de estudo, fazer uma análise mais criteriosa e certa, observando, nos dados e aspectos marginais, “situações” que não seriam percebidas se o estudo fosse conduzido tendo em vista um aspecto mais generalizante, mas se fosse conduzido tendo como base a sutileza do detalhe, da vida comum, tais “situações” seriam observadas com mais nitidez.

Posto isso, daremos prosseguimento ao presente artigo científico relatando um pouco a história do município de Presidente Olegário, bem como discorrendo acerca do Código de Posturas desse município.

2 Código de Posturas: uma análise

Presidente Olegário é uma cidade que se localiza no sertão do noroeste mineiro e é intermediária de duas das mais importantes bacias hidrográficas brasileiras: a bacia do São Francisco e a do Paranaíba.

O município de Presidente Olegário, que já possuiu inúmeros topônimos antes de chegar ao atual e que tem como padroeira Santa Rita de Cássia, é uma cidade de pequeno porte populacional e possui um grande território municipal, que faz divisa, atualmente, com Paracatu, Patos de Minas, João Pinheiro, São Gonçalo do Abaeté, Lagamar, Vazante e Varjão de Minas.

Em um território de propriedade de Joaquim Afonso de Sá, situava-se a Fazenda Brejo Alegre, que era um local de pouso dos tropeiros que seguiam rumo a Paracatu e que foi onde, mais tarde, construiu-se a cidade de Presidente Olegário, cuja história começa, principalmente, a partir de 10 de outubro de 1851, quando se faz a doação ao patrimônio público da Igreja, a fim de se erigir uma capela sob a invocação de Santa Rita de Cássia e para, nas terras, estabelecerem os que ali forem no local denominado como Santa Rita da Boa Sorte.

O nome Santa Rita da Boa Sorte permaneceu até 1867 quando se criou o Distrito de Santa Rita (pertencente ao Termo de Paracatu) e, em 1880, passou a chamar-se Distrito de Santa Rita de Patos (quando foi desmembrado, por meio da Lei 2.654 do Termo de Paracatu e incorporado a Vila de Santo Antônio de Patos), permanecendo assim até 17 de dezembro de 1938, quando, por meio do Decreto-Lei nº. 148, foi criado o município de Presidente Olegário, que foi instalado em 28 de janeiro, com a nomeação do primeiro prefeito Sr. Sebastião de Brito, nomeado pelo então governador de Estado, Benedito Valadares (1892-1973).

O município recebeu a toponímia de Presidente Olegário em homenagem ao Cel. Olegário Maciel (1855-1933), natural de Bom Despacho e criado em Patos de Minas, que havia sido presidente do Estado de Minas Gerais (1930-1933).

A economia do município, em seu período inicial (nos primeiros anos após sua emancipação), era pautada pela quase ausência do setor secundário e terciário, havendo, no setor primário, um número enorme de médias e pequenas propriedades, onde eram praticadas a agricultura e a pecuária para subsistência. Na zona urbana, havia poucas ruas.

É nesse contexto que foi estruturado, em 1949, o Código de Posturas de Presidente Olegário. Instituído pela Lei nº 22/1949, esse Código foi sancionado pelo

prefeito Adelardo Baeta Neves (eleito pelo voto direto na primeira eleição realizada no município em 1947) após ter sido decretado pela Câmara Municipal, órgão recém-estabelecido.

A Câmara Municipal foi instalada em 16 de dezembro de 1947 (dois anos após o fim do Estado Novo do ditador Getúlio Vargas, cujo governo impedia a atividade legislativa). Sua primeira legislatura era composta por onze vereadores, a saber: Abílio José Piau, Donato José Fernandes, Hercílio Trajano da Silva, João Gonçalves Pinheiro, José Piau de Araújo, José Américo Ferreira, José Jorge de Faria, José Peres de Lima, José Teófilo Piau, Oscar Batista Marra (que foi o primeiro presidente da Câmara) e Otávio Dias Maciel. Desse modo, discutiu-se e estabeleceu-se o Documento que regeria o município por muitos anos.

Um Código de Posturas, como se sabe, é um documento que reúne o conjunto das normas municipais, em todas as áreas de atuação do poder público, com o objetivo primordial de regular as atividades e posturas comunitárias. Do próprio nome, já tem-se o objetivo. “Postura”, no dicionário, significa “3. Lei, ordem ou deliberação de Câmara Municipal”, é um “preceito municipal escrito, que obriga os munícipes a cumprirem certos deveres de ordem pública” (FARIA, [s. d.], [s.p.]).

O Código de Posturas provém da Câmara Municipal e obriga o cumprimento de certos deveres de ordem pública, visando à manutenção de condições mínimas necessárias a uma vida social ordenada, pautada na convivência harmônica entre os moradores da localidade. Portanto, tem como característica a função de “disciplinar, moralizar e civilizar” (SANTOS, 2003, p. 159) os moradores e o espaço urbano e possui “normas [que] prescrevem os graus de tolerância, mas [que] também criminaliza [m] os excessos com rigor” (SANTOS, 2003, p. 154).

Fernandes e Gomes (2004, p. 24) colocam a tríade higiene/fluidez/estética, presentes no primeiro ciclo de modernização urbana brasileira, como um fator característico das duas primeiras décadas do século XX, mas consideram-na, em certa medida, superada como temática. Mas acreditamos que, como forma de controle do espaço urbano e da vida social das pessoas, um “Código de Posturas” surge para atender a três demandas, a notar, sobretudo, estas:

- Demanda por higiene: é a demanda que leva a uma procura por uma cidade “que deve estar devidamente saneada para evitar los miasmas y las pestilencias, pero también otros peligros sociales, como los generados por una parte importante de población (pobres, vagabundos, inmigrantes poco exitosos)” (ROBINSON; HUERTAS, 2012, p. 24)¹.
- Demanda por fluidez: é a demanda que leva a uma procura por uma cidade rápida, bem estruturada (física e socialmente) para dar conta da rapidez exigida por uma sociedade pautada pela organização social-urbana, como, por exemplo, a busca por “fluidez no trânsito” (novas avenidas, ampliação das já existentes etc., visando maior agilidade na locomoção de pessoas e, logo, do “capital” e também melhoria na qualidade de vida das pessoas) etc.

¹ “Que deve estar devidamente higienizada para evitar o miasma e a pestilência, mas também outros perigos sociais, tais como os gerados por uma parte importante da população (pobres, sem-abrigo, imigrantes sem sucesso).” (Tradução nossa).

- Demanda por estética: é a demanda que leva a uma procura por uma cidade “bela”, com a “valorização das características estéticas e paisagísticas” (SANTOS, [s. d.], [s.p.]) do espaço urbano, onde “os aspectos de seu traçado [da cidade] devem mostrar equilíbrio e harmonia” (SANTOS, [s. d.], [s.p.]). É a procura por uma cidade que atenda ao lazer, à melhoria da qualidade de vida. É a procura por uma “cidade artística”.

Não queremos afirmar com isso que todos os “Códigos de Posturas” conseguiram atender a essas três demandas, mas sim que um “Código de Posturas”, para ser entendido da forma mais ampla possível, precisa ser analisado o máximo possível sob a perspectiva dessa tríade há pouco exposta.

Silva (2011, p. 11) afirma que a paisagem urbana e sua própria construção histórica são culturalmente construídas, pois expressam a identidade social dos indivíduos. Com isso, é preciso entender o “*Zeitgeist*”² da época, de modo a evitar anacronismos.

Assim, passaremos agora à análise em si de artigos do Código de Posturas.

Em Presidente Olegário, é um fato incomum a presença constante de mendigos. Essa presença, geralmente, se encontra apenas em um irrelevante número de andarilhos que passam pelo município por um pequeno espaço de tempo.

A mendicância já era uma problemática notada e discutida no final da década de 40, tendo sido objeto de atenção também por parte Código de Posturas do Município, com a existência de artigos legais que especificam o modo como deve ser tratado (e o jeito de se considerar alguém enquanto “mendigo”) um mendigo no município.

Para fins de análise “Da Mendicância”, aspecto que nos pareceu o mais interessante do documento (assunto disposto na Seção II do referido Código), analisaremos cinco artigos legais que nos parecem essenciais.

O Artigo 76 dispõe que “só será tolerada a mendicância até que esteja satisfatoriamente resolvido o problema da assistência social do Município” (C.P.M.P.O.).

Percebemos com isso que, para os legisladores, a situação da mendicância não era vista como imutável, mas sim dependente de um programa de assistência social municipal. A partir do momento em que o problema da assistência social fosse resolvido, não haveria mais necessidade de tolerância para com a mendicância, visto que não haveria ausência de assistência que a justificasse.

O Artigo 77 define o que pode ser considerado um “mendigo”: “será considerado mendigo o indivíduo maior que provadamente necessitar de esmolas, por não dispor de recurso algum, não poder ganhar a vida pelo trabalho e não ter parentes com a obrigação de prestar-lhe alimentos, nos termos da lei”.

Notamos com isso a necessidade de especificar nos detalhes que aspectos cabem ou não numa pessoa para que essa possa ser considerada mendiga e, conseqüentemente, consiga “exercer a sua profissão” (sic), além do fato de que é

² “*Zeitgeist*” é um termo alemão cuja tradução significa mais especificamente “o espírito do tempo”, significando, em nosso caso, “as características genéricas de um determinado período de tempo” (WIKIPÉDIA, [s. d.], [s.p.]).

perceptível a obrigação dos familiares nos termos de assistência, acreditamos que independentemente do tipo de ligação (pais, avôs, tios etc.).

No Artigo 78, está assim definido: “nenhum indivíduo poderá pedir esmolas sem apresentar o cartão de identidade fornecido gratuitamente pela Prefeitura ou a autoridade policial, aos que forem inscritos em livro próprio da municipalidade ou da delegacia policial”.

Entendemos que tal necessidade de “porte de documento” deve-se ao fato da necessidade de maior fiscalização do Poder Público em relação a essas pessoas, atendendo a um princípio de segurança/controle e, sobretudo, à “Demanda por higiene”.

O Artigo 79 coloca que “só será feita a inscrição de mendigos naturais do Município ou que nele renham [*sic*] residência a mais de dois anos” (C.P.M.P.O.).

Observamos que a delimitação temporal (período de dois anos) pode servir para o “conhecimento” desses mendigos, para que o *princípio de assepsia* seja mantido através da observação da proliferação de doenças nos mesmos etc. No tocante à inscrição de mendigos naturais do município, acreditamos ser um procedimento nada “anormal”, visto ser tradição (não verbal) de uma cidade cuidar bem de seus cidadãos naturais.

O Artigo 80 demonstra que a ideia de Santos (2003, p. 154) quanto à prescrição dos “graus de tolerância” está correta ao mostrar que “será encaminhado à autoridade policial todo indivíduo que for encontrado a mendigar sem estar inscrito pela forma indicada nos artigos anteriores” (C.P.M.P.O.).

A tolerância é notada quando se tem a devida autorização (cartão de identidade), do contrário, a máxima atribuída (erroneamente para alguns) ao político brasileiro Washington Luís (1869-1957) poderia ser aplicada novamente: “a questão social é caso de polícia”, embora levado à autoridade policial o procedimento adotado de averiguação incluísse também a inscrição para o recebimento do cartão de identidade fornecido gratuitamente, nos ditames dos artigos 78 e 79, conforme consta no “Parágrafo Único” do Artigo 80 (que indica como a autoridade policial deve proceder com a “mendicância não autorizada”).

Com isso, concluímos a análise “Da Mendicância”, notando o rígido controle social do espaço urbano no tocante aos mendigos com um amplo comando sobre os mesmos.

O escopo do Código de Posturas de Presidente Olegário (C.P.M.P.O.) de moldar uma cidade baseado nos princípios de higiene fica mais evidente quando se trata dos artigos legais que vão do de nº 63 ao de nº 69. Para fins deste trabalho, analisaremos os artigos 67 e 68.

O Artigo 67 reza que “nos salões de barbeiros e cabeleireiros todos os utensílios utilizados ou empregados no corte e penteados dos cabelos e da barba deverão ser esterilizados antes de cada aplicação, sendo obrigatório o uso de toalhas e golias individuais”.

O “Parágrafo Único” do referido artigo complementa ao exigir que “os oficiais ou empregados usarão, durante o trabalho, blusas brancas apropriadas, rigorosamente limpas”.

Percebe-se que a procura por uma “cidade limpa” de moléstias, esterilizada, perpassa todo o “imaginário”³ do Poder Legislativo Municipal da época, que procura, por meio da legislação, adequar aos padrões desejados por eles toda uma comunidade heterogênea, não padronizada e dificilmente “enquadrável”, por causa de sua diversidade, nos moldes esperados.

O Artigo 68, ao afirmar que nenhuma licença seria concedida para a instalação de bares, cafés, hotéis e restaurantes, até que os mesmos fossem dotados de aparelhamento de esterilização, indica que a nossa tese – que considera que o Código de Posturas de Presidente Olegário, seguindo os princípios que regem um “Código de Posturas”, procurou (re)forçar, no âmbito do seu tempo, normas de higiene e de padronização – não está incorreta.

Com isso, concluímos a análise no tocante à situação da “higiene no comércio”, observando a necessidade do Poder Legislativo de fortalecer, nos mínimos detalhes, os princípios que garantam a “higidez municipal”.

3 Considerações finais

Este trabalho abordou o Código de Posturas do Município de Presidente Olegário, situando-o no final dos anos 1940, em vários de seus aspectos. Foram analisados alguns de seus artigos (obrigações, penas, entre outros), tendo, com isso, possibilidade de fazer uma análise não anacrônica, buscando sempre um nível crítico ideal.

Ficou evidenciada pelo estudo a importância das Histórias Local e Regional, mostrando que proporcionam a retomada da lembrança, da memória e auxiliam no sentimento de “pertencimento” ao local. A “localidade”, evocada também pela Literatura, permeia o pensamento de personagens que podem ser considerados díspares, do narrador de *No Caminho de Swann* ao “defunto autor” Brás Cubas, em suas “Memórias Póstumas”.

Enfim, estudar a História Local e Regional é importante, pois significa estudar um pouco o lugar de onde viemos, onde moramos, e descobrir um pouco de nós mesmos.

Ao realizar este trabalho, ficou demonstrado que, para o estudo de História, muitas vezes são necessárias técnicas que observam e descobrem, nos dados e aspectos marginais, “situações” que não seriam desveladas se o procedimento adotado fosse outro.

Nesse viés, tratou da História do município de Presidente Olegário, estudando a toponímia, a formação do Poder Legislativo, para que a discussão a respeito do Código fosse a mais ampla possível. Assim, o Código de Posturas foi abordado em seus aspectos mais amplos, desde a definição de “Postura” até a análise de artigos considerados pertinentes para o presente trabalho, mostrando a importância dos

³ Sobre a constituição de um “imaginário urbano”, sugerimos a leitura da tese de doutorado de Venturini (2008, *passim*), que trata da constituição do “imaginário urbano” na cidade gaúcha de Cruz Alta, terra natal do escritor Érico Veríssimo (1905-1975).

conceitos de higiene/higidez, assepsia, fluidez e estética na formação de legislações moldadoras do “caráter urbano”.

Em consonância com uma pesquisa e análise apuradas, tal como era proposto como seu objetivo, ficou evidente que o Código de Posturas do Município de Presidente Olegário surgiu como uma legislação cuja finalidade era regular a vida social dos munícipes, em diversos segmentos, indo desde o controle da mendicância até a higiene nos comércios em geral.

Este trabalho interdisciplinar, cujo diálogo com diversas áreas (Literatura, Direito etc.) proporcionou uma melhor visão analítica, cumpriu com o seu intento ao mostrar que o Código de Posturas do Município de Presidente Olegário não fugiu à regra de outros Códigos de Posturas, que também surgiram como forma de controle, organização e homogeneização do espaço urbano e, logo, do ambiente de convivência social.

Referências

ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Abril, 2010 (Clássicos Abril Coleções, v.5).

BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. Pesquisa em fontes primárias: algumas reflexões. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 28, dez. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art09_28.pdf>. Acesso em: 27 out. 2014.

CÂMARA MUNICIPAL. *Código de Posturas do Município de Presidente Olegário*. Presidente Olegário, 1949.

FARIA, Raphael Marquetti. *O que significa postura?*. Disponível em: <<http://www.posturastere.com.br/post-origem.html>>. Acesso em: 14 out. 2014.

FERNANDES, Ana; GOMES, Marco Aurélio A. de Filgueiras. História da cidade e do urbanismo no Brasil: reflexões sobre a produção recente. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 56, n. 2, abr. 2004. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252004000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2014.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, 288 p.

HISTÓRICO. Disponível em: <<http://po.mg.gov.br/o-municipio/historico/>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

INSTITUCIONAL. Disponível em: <cmmpo.mg.gov.br/institucional/>. Acesso em: 05 nov. 2014.

NOGUEIRA, Natania. *Construindo um sentimento de pertencimento*. Disponível em: <historiahoje.com/?p=2569>. Acesso em: 27 out. 2014.

PEREIRA, Aldiceia Machado. *A importância da História Local para o ensino de História: um olhar para o município de Duque de Caxias*. Disponível em: <<http://pinba.files.wordpress.com/2011/12/a-importancia-da-historia-local-para-o-ensino-de-historia-um-olhar-para-o-município-de-duque-de-caxias.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2014.

PRESIDENTE Olegário. Disponível em: <<http://cmmpo.mg.gov.br/presidente-olegario/>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido: no caminho de Swann*. 11. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987. 409 p.

ROBINSON, César Leyton; HUERTAS, Rafael. Reforma urbana e higiene social em Santiago de Chile: La tecno-utopía liberal de Benjamín Vicuña Mackenna (1872-1875). *Dynamis*, Granada, v. 32, n. 1, 2012. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-95362012000100002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2014.

SANTOS, Antonio Silveira Ribeiro dos. *Estética urbana: importância e proteção*. Disponível em: <www.ultimaarcadenoe.com.br/estetica-urbana/>. Acesso em: 3 nov. 2014.

SANTOS, Milton. *O intelectual anônimo*. Disponível em: <<http://www.frigoletto.com.br/Geografos/miltonsantos.htm>>. Acesso em: 27 out. 2014.

SANTOS, Roberto Carlos dos. Urbanização, moral e bons costumes. Patos de Minas em fins do século. *VARIA HISTÓRIA*, jul./dez. 2003, n. 30. Disponível em: <http://www.variahistoria.org/s/08_Santos-Roberto-Carlos.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

SILVA, Eduardo Antonio Ramos. *Ação das elites econômicas na organização do espaço urbano de Curitiba*. Disponível em: <<http://brasilpaisdetodos.blogspot.com.br/2013/07/acao-das-elites-economicas-na.html>>. Acesso em: 27 out. 2014.

SILVA, R. M. F da. *Sujeitos e Contextos: conflitos intra classe na construção da cidade republicana no interior de Minas Gerais. Cidade de Patos, 1870–1933*. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26, 2011, São Paulo. *Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História*. São Paulo: ANPUH-SP, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300471492_ARQUIVO_SujeitoseContextos.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2014.

VENTURINI, Maria Cleci. *Rememoração/Comemoração: prática discursiva de constituição de um imaginário urbano*. 2008. 233f. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

ZEITGEIST. In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Zeitgeist>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

Mulheres de papel/papel de mulheres: aspectos histórico-literários dos papéis de gênero na obra de Jane Austen¹

Women of paper /women's role: history-literary and gender roles in Jane Austen's work

Dayane Cristina de Freitas

Aluna concluinte do curso de História do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: dayanemorgain@gmail.com

Resumo: Este trabalho procura contemplar como se dá a inserção da mulher na escrita da história, qual é seu papel na produção dessa escrita e apontar a importância de contemplar os aspectos que essa participação carrega. O foco para problematizar essa questão será a construção dos perfis femininos na literatura, tratando, especificamente, da obra de Jane Austen, além de questionar se é possível e como é possível enfrentar a produção literária, especificamente das autoras inglesas do século XVIII, como fonte histórica viável para a produção historiográfica.

Palavras-chave: Gênero. Jane Austen. Escrita da História. Perfis Femininos. Literatura.

Abstract: This paper seeks to contemplate in which way the insertion of women in history writing happens, what her role is in the production of this writing and to point out the importance of contemplating the aspects that this participation holds. The focus will be on the construction of women's profiles in literature, dealing specifically with Jane Austen's work, as well as questioning if it is possible and how it is possible to face the literary production, specifically of the eighteenth century English authors, as a source Historiographical production.

Keywords: Genre. Jane Austen. Writing of History. Women's Profiles. Literature.

1 Introdução

A condição feminina e os papéis de gênero nas sociedades são objetos de estudo relativamente recentes, sobre os quais poucas luzes foram lançadas. Até mesmo a opção em um estudo pela utilização do termo “mulher” ou da palavra “gênero” geram divergências de opinião. Para este estudo, será firmado o uso de “história das mulheres”, pois enquanto essa forma “revela sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos legítimos, o ‘[...] gênero’ inclui as mulheres sem as nomear, e parece assim não constituir em uma ameaça crítica [...]”, conforme pontua Joan Scott (SCOTT, 1989, p. 6).

¹ Este texto faz parte do projeto de pesquisa em andamento para o XVII Programa Institucional de Bolsas De Iniciação Científica – PIBIC/UNIPAM, sob orientação do Prof. Me. Thiago Lemos Silva.

Dessa forma, a necessidade de observação da situação feminina a partir da dialética passado/presente constitui também a importância de trabalhos com essa temática, que podem se tornar uma forma de disseminação de discursos inclusivos e que observem a mulher como sujeito social, digna de espaço e de respeito. A inevitabilidade desse respeito advém, entre outros motivos, da urgência em entender a questão dos papéis de gênero e garantir a igualdade social entre homens e mulheres, uma vez que a segregação existente acontece mais por convenções sociais do que por determinismos biológicos. Como escreveu Simone de Beauvoir (1986, p. 13),

ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro.

Assim, este estudo procura entender as razões pelas quais as mulheres foram relegadas a papéis secundários na produção histórica e como foram ou não capazes de subverter a ordem social na qual estiveram inseridas. Esse tema se torna importante porque “[...] as pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres acrescentaria não só novos temas como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente” (SCOTT, 1989, p. 3).

O viés adotado neste trabalho para entender os motivos da relegação da mulher a papéis secundários é a literatura, valendo-se da observação dessa situação na Inglaterra novecentista, momento em que surgem grandes nomes femininos no rol dos escritores mais importantes daquele século. Sendo assim, é plausível perguntar: por que a mulher demorou tanto para alcançar o espaço profissional do qual os homens já dispunham há muito tempo?

Telles (1997, p. 403) pontua que

o discurso sobre a ‘natureza feminina’, que se formulou a partir do século XVIII e se impôs à sociedade burguesa em ascensão, definiu a mulher, quando material e delicada, como *força do bem*, mas, quando ‘usurpadora’ de atividades que não lhe eram culturalmente atribuídas, como *potência do mal*. Esse discurso que naturalizou o feminino, colocou-o além ou aquém da cultura. Por esse mesmo caminho, a criação foi definida como prerrogativa dos homens, cabendo às mulheres apenas a reprodução da espécie e sua nutrição.

Além desse discurso acerca da natureza feminina, que foi composto arbitrariamente, é possível perceber que à mulher eram relegados apenas os trabalhos domésticos, sem acesso a uma educação significativa, recebendo apenas o conhecimento suficiente para lerem receitas e escreverem cartas apaixonadas. Sendo assim, “[...] tanto na vida quanto na arte, a mulher no século passado (XVIII) aprendia a ser tola, a se adequar a um retrato do qual não era a autora” (TELLES, 1997, p. 403).

Ainda nesse âmbito, este trabalho pretende se alongar em um segundo questionamento. Após concordar-se que as mulheres são capazes de escrever e retratar o espírito de seu tempo de forma acurada, por qual razão suas obras não poderiam ser

reconhecidas hoje como uma fonte para o entendimento do passado no qual viveram? E caso possam, como se dará este reconhecimento? Conforme Telles (1997, p. 408) novamente esclarece, “[...] as representações literárias não são neutras, são encarnações ‘textuais’ da cultura que as gera”. Em razão de esclarecer essas dúvidas, a escrita de nomes proeminentes da história, como Ginzburg, Chartier e Hayden White, será observada.

Como forma de associar esses dois questionamentos, esta pesquisa unirá o caráter historiográfico da literatura aos questionamentos acerca da condição social da mulher inglesa no século XVIII, utilizando como catalisador a obra de Jane Austen, renomada escritora inglesa que soube pintar em seus romances um retrato bastante verossímil e crítico da sociedade na qual vivia.

A obra de Jane Austen tem como um dos traços mais marcantes a crítica social aos padrões exigidos da mulher na sociedade na qual vivia, a Inglaterra da virada do século XVIII para o XIX. As formas pelas quais a autora cria suas personagens e as utiliza como voz da condição feminina são, muitas vezes, discretas. Considerando o contexto social na qual a autora se encontrava, podemos dizer que,

através de suas heroínas, Jane Austen conseguiu de certa forma incutir na mente de suas leitoras alguns dos principais ideais feministas quando o termo mal existia: noções de igualdade, liberdade de expressão e conscientização quanto a situação inferior das mulheres na sociedade (VIANA, 2015, [s.p]).

Dessa forma, além dos objetivos já explanados, este estudo pretende entender a importância dos papéis de gênero, especialmente no feminino, expressados na obra da referida autora, identificando a amplitude desses papéis; entender sua representação na sociedade da época; decodificar como funcionavam; e analisar as consequências para os integrantes daquela sociedade.

2 A mulher na literatura

Qual é a importância da atuação da mulher na profissão de escritora? Como se deu a inserção da mesma em uma área de domínio notadamente masculino? O que representa essa mudança de paradigma? O peso desses questionamentos se mostra na profunda significação que esses acontecimentos tiveram no processo – lento, doloroso e quase sempre ridicularizado – da ascensão da mulher a um patamar de onde poderia ser olhada como sujeito capaz de traçar ao menos alguns passos de seu caminho.

Consideradas inferiores quanto às suas capacidades físicas e intelectuais, além de subjugadas a uma posição social cuja única importância era a manutenção da unidade familiar, apenas muito recentemente a mulher pôde contar com a opção de se desvencilhar dessas obrigações maternas e matrimoniais para dedicar-se a outros aspectos de sua vida. Nos séculos XVIII e XIX, na Inglaterra, a mulher não podia receber educação formal, e a educação para elas “[...] era ministrada apenas em casa, segundo os valores patriarcais pregados de mãe para filha, em um movimento cíclico já, então, totalmente internalizados nelas, sem que lhes fosse permitido questionar” (SOUSA; DIAS, 2013 p. 148).

Na coletânea de ensaios *Profissões para mulheres*, Virginia Woolf discorre em vários textos sobre as dificuldades encontradas pelas mulheres de sua época e de épocas anteriores em exercer quaisquer tipos de profissão. Woolf (2013) defendia que o acesso à educação, vital para que a mulher pudesse exercer qualquer papel na sociedade, era insuficiente para que fossem capazes de adquirir a postura necessária para empunhar a pena e desafiar os homens em sua posição majoritária. A ensaísta acreditava que era necessário que “[...] todas as atividades mentais sejam incentivadas para que sempre exista um núcleo de mulheres que pensem, inventem, imaginem e criem com a mesma liberdade dos homens e, como eles, não precisem recluir o ridículo e a condescendência” (WOOLF, 2013, p. 50).

Além da dificuldade de acesso à educação e das barreiras sociais, as mulheres encontravam, ainda, questões práticas que dificultavam que iniciassem a profissão de escritora – ou qualquer outra. Conforme é ironicamente lembrado por Woolf, “[...] as mulheres, desde os primeiros tempos até o presente, têm dado à luz toda a população do universo. Essa atividade toma muito tempo e energia” (WOOLF, 2013, p. 50).

Mesmo com todos os obstáculos, a mulher que conseguisse o mínimo acesso à educação, ao material necessário, à postura criadora e desafiadora necessária para escrever e ao tempo muitas vezes escasso devido às obrigações familiares, se depararia, ainda, com a barreira representada pela falta de privacidade. Em outro livro, *Um teto todo seu*, Virginia Woolf (1990) discorre sobre como a vida familiar da mulher inglesa do século XIX, bem como em séculos anteriores, se mostrava um desafio para aquela que desejasse escrever. Sendo o pensamento e a escrita atividades consideradas inadequadas para as mulheres, consideradas inferiores intelectualmente e até como uma sub-raça por autores mais radicais, e à vida familiar marcada pela constante ausência de privacidade, escrever se mostraria uma tarefa absurdamente árdua. Dessa forma, Woolf justifica o título desse livro alegando que, se uma mulher deseja escrever, precisará contar com um teto todo seu para realizar tal tarefa.

Ainda conforme Woolf, as mulheres encontraram, na escrita, a atividade mais acessível, passando a escrever sem, no entanto, serem capazes de escrever livros que não fossem “[...] profundamente influenciados pelo ângulo de onde eram obrigadas a olhar o mundo” (WOOLF, 2013, p.28). Diante da dificuldade de escrever e de se posicionar enquanto escritoras, a maioria das autoras desse período optaria por usar codinomes na assinatura de sua obra, frequentemente optando por nomes masculinos, em uma tentativa de dar a suas obras um caminho mais aberto do que existiria caso fossem assinadas por mulheres, além de talvez exprimir uma tentativa de “[...] libertar a própria consciência, enquanto escreviam, das expectativas tirânicas em relação a seu sexo” (WOOLF, 2013, p. 28).

A importância da inserção da mulher na profissão de escritora se dá ainda mais expressivamente na renovação que estas procuraram dar à imagem de seu próprio gênero, já que essas autoras

[...] apontaram a tradição literária masculina que, por muito tempo, apresentou modelos significativos dessas representações, desmascarando os estereótipos negativos formados pela cultura patriarcal, tais como o de anjo, louca, adúltera, presentes em obras masculinas, como também mostraram a desconstrução desses estereótipos, por

parte das autoras, as quais, quando puderam ter direito à pena, buscaram uma nova roupagem para a figuração da mulher no texto literário e, principalmente, na sociedade (SOUSA; DIAS, 2013 p. 152).

Outro aspecto a ser analisado é a motivação ocorrida para que a primeira e ainda principal forma de escrita das mulheres tenha sido o romance. Woolf (1990, p.75) advoga que, além da escrita romanesca exigir menos concentração, a formação literária recebida pelas mulheres no início do século XIX “[...] era concentrada na observação do caráter, na análise da emoção. Sua sensibilidade fora cultivada durante séculos pelas influências da sala de estar”.

A autora observa que várias escritoras, como Charlotte Brontë, a qual Woolf (1990) considera mais talentosa que Austen, tinham sua escrita contaminada tanto por sua posição inferior na sociedade como pela formação literária que recebia, deixando em suas obras um traço amargo, ressentido, ausente na obra de Austen, afirmando que, se houvesse algum prejuízo na situação da autora, esse se deveria à “[...] estreiteza da vida que lhe foi imposta. Era impossível a uma mulher andar sozinha. Ela nunca viajou; nunca rodou por Londres num ônibus ou almoçou sozinha num restaurante” (WOOLF, 1990, p.76).

Mesmo com todos esses desafios, Austen e as irmãs Brontë, entre outras escritoras mundo afora, desafiaram tal premissa e conseguiram escrever livros que ainda hoje são considerados obras primas da literatura inglesa. Sua ambição e determinação provam que, a despeito de todas as dificuldades e preconceitos sobre o sexo feminino, a mulher é capaz de transcender suas limitações e inscrever seu nome nas, muitas vezes, estéreis e preconceituosas páginas da história.

3 A literatura enquanto ferramenta de entendimento do passado

As discussões que tratam da possibilidade de aceitação da literatura como fonte válida para a produção histórica são extensas, partindo de polos divergentes. Em um deles, há a negação da possibilidade de aceitação de fontes não oficiais e, no outro, há os movimentos mais recentes que entendem que toda a produção humana é vestígio de seu passado.

O polo que nega a viabilidade da literatura como fonte histórica é marcado pela Escola Metódica, que procurou inculcar na produção historiográfica um caráter exato, medido pela validade dos documentos analisados para a produção da narrativa histórica de determinado evento. Para os historiadores metódicos, apenas aqueles documentos oficiais, como certidões de nascimento, casamento, óbito, escrituras imobiliárias e contratos dos mais diversos tipos, todos dispendo de uma validação oficial de suas origens, eram dignos de análise para a produção do texto histórico. Dessa forma, os acontecimentos do cotidiano, das camadas mais pobres da população, e aqueles ocorridos de maneira extraoficial não poderiam ser relevados na escrita da história de um lugar ou povo.

Já a História Cultural, movimento iniciado com a renovação historiográfica empreendida pela Escola dos Annales, entende como fonte histórica a produção humana como um todo. Nessa abordagem, existe a preocupação de abranger toda a

experiência humana e a ampliação do conceito de fonte histórica. Além disso, a História Cultural se preocupa em valorizar o caráter interdisciplinar da história, procurando formas de fazer com que esta dialogue com outras áreas, como a psicologia, as artes e a literatura.

Levando em consideração essa premissa de caráter teórico-metodológico, a incorporação do texto literário como fonte documental na pesquisa historiográfica, levou os historiadores a refletirem sobre a natureza epistemológica do próprio discurso que produziam.

Entretanto, mesmo entre os estudiosos que contemplam a multidisciplinariedade da história, há debates sobre a relevância da literatura ficcional como fonte histórica. Carlo Ginzburg, precursor da Micro História, entende que a ficção fornece um testemunho possível, mas não necessariamente indispensável do passado, e que os espaços em branco, o estilo literário e a construção da obra podem dizer mais do que aquilo que está efetivamente exposto. São nesses espaços que o historiador perspicaz poderá encontrar evidências das relações de força que eram parte do momento analisado.

Nessa perspectiva, a função da historiografia seria buscar não a verdade, mas a verossimilhança, mantendo o cruzamento com os outros documentos e realizando a crítica documental como condição *sine qua non* de seu ofício.

Roger Chartier fala do conceito de representação, que indica que tudo o que pensamos, produzimos e utilizamos para entender e validar o passado são representações de algo que foi, jamais uma reprodução exata. Dessa forma, Chartier entende que a literatura trava uma negociação com a realidade, de forma que esta imprime características do contexto na qual está inserida, já que “as obras de ficção, ao menos algumas delas, e a memória, seja ela coletiva ou individual, também conferem presença ao passado, às vezes ou amiúde mais poderosa do que a que estabelecem os livros de história” (CHARTIER, 2009, p. 21).

Isso implica em dizer que essa negociação seria então um movimento de troca e não de determinismo nas relações entre a literatura e o trabalho historiográfico e que, assim, não é possível obter da ficção um reflexo perfeito do momento histórico que ela retrata. Logo, é adequado sublinhar que o texto literário é influenciado, mas nunca determinado, pelo tempo e pelo lugar no qual está inserido.

Em outra direção, Hayden White (1994) entende que a produção histórica não se diferencia da produção literária, uma vez que o historiador, ao escrever sobre determinado acontecimento, não é capaz de tornar o texto isento de opinião e pode, a partir de seu ponto de vista, transformar uma situação trágica em uma cômica apenas com a escolha adequada de estilo. Ele justifica seu entendimento na afirmação de que o historiador, assim como o poeta ou qualquer outro escritor, usa da linguagem e de suas ferramentas para escrever. Em suas palavras (1994, p. 28), “[...] os dois tipos de discurso são mais parecidos do que diferentes em virtude do fato de que ambos operam a linguagem de tal maneira que qualquer distinção clara entre sua forma discursiva e seu conteúdo interpretativo permanece impossível”.

Olhando mais para o que se assemelha do que se diferencia, White acaba por estabelecer uma identidade entre o discurso literário e o historiográfico. Nessa perspectiva, a aspiração à verdade que leva o historiador a comprovar suas hipóteses

mediante o cotejamento de diferentes documentos, bem como a crítica destes, desaparece como elemento constitutivo da própria historiografia.

Entretanto, ao entender a escrita do passado como uma operação literária, White (1994, p. 102) não visa depreciar a história como fornecedora de conhecimento, pois

[...] não só as estruturas de enredo pré-genéricas, mediante as quais os conjuntos de eventos se podem constituir em histórias de um tipo particular, [...] como também a codificação dos eventos em função de tais estruturas de enredo é uma das maneiras de que a cultura dispõe para tornar inteligíveis tanto o passado pessoal quanto o passado público.

Sendo assim, ao entender distinção entre a escrita da história como a representação do verdadeiro e a escrita ficcional como a representação do imaginável, White defende que é necessário reconhecer que apenas podemos conhecer o real comparando-o com o imaginável.

Entretanto, Ginzburg (2002, p. 23), na introdução de seu livro *Relações de força: história, retórica e prova*, retoma o pensamento de Nietzsche e afirma que “[...] a pretensão do homem de conhecer a verdade, além de ser efêmera, é também ilusória”, pensamento este que abala ainda mais o entendimento da função da história.

Nessa obra, Ginzburg (2002) afirma que tentará vencer os céticos, como Hayden White, em seu próprio terreno, ao afirmar que, ao contrário do que estes defendem, as escolhas das ferramentas de narrativa interferem no trabalho do historiador não apenas no final, mas também estão presentes em todo o processo de construção da escrita histórica, criando tanto dificuldades como possibilidades.

Sendo assim, o autor defenderá que, devido à marca deixada pelas relações de força em todas as visões da realidade, para que a tarefa do historiador seja cumprida a contento, é preciso analisar as provas à revelia das intenções de quem as escreveu, pois, ao considerar as distorções das fontes, a construção da narrativa é viável, e entendendo-se que essa construção não é incompatível com a prova, entende-se que “[...] o conhecimento (mesmo o histórico) é possível” (GINZBURG, 2002, p. 45).

4 Jane Austen e o retrato feminino em sua sociedade

Vivendo em uma época de intensas e extensas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, marcada pela ascensão do absolutismo, da valorização do pensamento humanista, além do crescimento das ideias de direitos naturais e individuais, que levaram gradativamente ao abandono dos dogmas religiosos, das noções de subordinação e dos valores morais até então vigentes, era esperado que a obra de Jane Austen, que retrata o período em que viveu, mostrasse as drásticas mudanças que ocorreram em seu tempo, ainda que de forma sutil. Conforme pontua Chalupová (2012, p. 10, tradução nossa), “[...] se a família é a pedra fundamental do Estado, então as mudanças de valores do sistema devem inevitavelmente ter achado seu caminho para esse microcosmo”.

Uma vez que Austen “[...] escolheu retratar o tempo e a sociedade nas quais ela realmente viveu, a imagem de casamento que ela apresenta aos leitores em seus romances vem do padrão específico para as classes sociais naquele tempo específico” (CHALUPOVÁ, 2012, p. 9, tradução nossa), o casamento, sem dúvidas, é o tema central da obra de Jane Austen. A escolha desse tema conta com inúmeras explicações. Uma delas, dada por Simone de Beauvoir (1986, p. 185), defende que “[...] o destino que a sociedade propõe tradicionalmente à mulher é o casamento. Em sua maioria, ainda hoje, as mulheres são casadas, ou o foram, ou se preparam para sê-lo, ou sofrem por não sê-lo”. Outra causa, não menos esclarecedora e mais contextualizada, é a que se dá diante da necessidade vital desse compromisso tanto para a manutenção da ordem social daquele tempo quanto para a sobrevivência financeira de muitas mulheres. Essa subsistência não era garantida mesmo entre as mulheres da classe alta devido às leis de herança que, geralmente, impediam que a riqueza de uma família fosse transmitida às mulheres, tornando, o herdeiro legal, o homem mais próximo em nível de parentesco.

As leis da época procuravam favorecer a linhagem masculina, especificamente o filho mais velho, como uma forma de manter a fortuna e o status da família intactos. Dessa forma, as mulheres que não se casassem, viam-se dependentes da boa vontade do irmão mais velho, caso esse afortunadamente existisse. Caso contrário, sua situação se tornava extremamente delicada, uma vez que “[...] oportunidades de educação e emprego para mulheres eram extremamente limitadas. O casamento era praticamente uma necessidade” (BAILEY, 2015, [s.p], tradução nossa).

Essa situação é bem descrita no livro *Orgulho e Preconceito*, que trata da família Bennet, composta de pai, mãe e cinco filhas solteiras, cuja perspectiva de fortuna é extremamente limitada. Devido à lei que favorece os filhos mais velhos, os bens da família deverão passar para o primo de Mr. Bennet, “[...] Mr. Collins, que, quando eu morrer, poderá expulsá-las todas desta casa, assim que o desejar” (AUSTEN, 2010, p. 79). Este, por sua vez, não tem grandes necessidades financeiras, mas manifesta sua preocupação para com o destino das filhas do tio na inadequada e presunçosa proposta de casamento que oferece a uma delas, alegando que um dos motivos para se casar era o de

[...] sendo eu o herdeiro do seu honrado pai, que no entanto pode ainda viver longos anos, achei que era do meu dever escolher uma esposa entre as suas filhas, para que o prejuízo destas pessoas pudesse ser o menor possível, quando se der aquele triste acontecimento; o qual entretanto, como eu já disse, pode demorar ainda muitos anos (AUSTEN, 2010, p. 130).

Não apenas nesse livro, mas também em *Razão e Sensibilidade*, Austen mostra como essa lei deixa as mulheres à mercê da boa vontade do parente do sexo masculino mais próximo. Nessa história, a questão é retratada a partir da morte do Sr. Dashwood, pai de três filhas, frutos de um segundo casamento. Tendo concebido um filho em seu primeiro matrimônio, toda sua fortuna deveria ser repassada para este, ainda que ele tivesse recebido uma considerável fortuna quando da morte da mãe e, definitivamente, não estivesse em apuros financeiros. A obrigação de um irmão para com as irmãs solteiras e, nesse caso, com a madrasta, era apenas um ato de boa fé e não uma

obrigação legal. Dessa forma, demonstrando sua natureza mesquinha, a esposa de Mr. John Dashwood acaba por convencê-lo de que ele não tinha obrigação alguma para com as irmãs, já que “[...] todos sabiam que não era de se esperar algum tipo de afeição entre filhos de casamentos diferentes, então porque haveria ele de se arruinar e ainda arriscar o pobrezinho do Harry, enquanto dispunha todo o seu dinheiro para suas meias-irmãs?” (AUSTEN, 2012, p.5) .

Outro aspecto que os romances de Austen abordam sobre a legislação daquele período eram as leis que procuravam prevenir o casamento entre menores. No período anterior ao ano de 1753, ano da promulgação da *Act for the Better Preventing of Clandestine Marriage*, mais conhecida como *Lord Hardwicke’s Act*, em homenagem ao lorde que a propôs ao Parlamento, os casamentos poderiam ser celebrados em qualquer lugar, sem consentimento familiar, desde que ministrados por um clérigo ordenado na Igreja da Inglaterra. Essa permissão resultava constantemente em casamentos indesejados pelas famílias, matrimônios celebrados com menores e, mais desastrosamente, em casos de bigamia e incesto. Na tentativa de findar com esses comportamentos, o *Act for the Better Preventing of Clandestine Marriage* previa que

[...] casamentos deveriam acontecer em uma igreja após a publicação de proclamas (um aviso lido em três domingos sucessivos na igreja da paróquia, anunciando a intenção de casamento e dando a oportunidade para objeções) ou após as partes obterem uma licença especial. A Lei também previa que partes abaixo da idade de vinte e dois anos (a idade para maioridade) que se casaram com uma licença especial precisariam de consentimento parental para que o casamento fosse válido (BAILEY, 2015, [s.p.], tradução nossa).

Austen mostrará que, ainda que houvesse uma lei que prevenisse casamentos indesejados ou inconvenientes, essa lei não era suficiente para proteger as mulheres de situações complicadas. A personagem Lydia Bennet, de *Orgulho e Preconceito*, descrita durante toda a obra como uma garota fútil, que preza apenas por divertimento e flertes, se vê seduzida por Mr. Wickham. Ambos fogem e a jovem deixa uma carta informando à família que, na próxima vez em que se falassem, ela atenderia por Mrs. Wickham. Por conta dessa afirmação, sua família supõe que ambos teriam viajado para Gretna Green, na Escócia. Essa suspeita se dá pelo usual costume de casais que não se enquadrariam no *Act for the Better Preventing of Clandestine Marriage* em fugir para essa localidade, onde a lei não mais se aplicaria. Dessa forma, é com alarme que a família percebe que “por imprudente que seja o casamento de Mr. Wickham com a nossa pobre Lydia, estamos agora ansiosos para obter a confirmação de que tenha sido realmente realizado, pois existem bons motivos para acreditar que eles não foram para a Escócia” (AUSTEN, 2010, p. 310).

A partir deste, bem como de outros exemplos, tanto nessa obra quanto em outros livros, Austen denunciará a falibilidade de leis que poderiam proteger as mulheres de situações indesejadas e, muitas vezes, irreversíveis. Pois irreversível, principalmente para a mulher, era o casamento.

Uma vez que o casamento finalmente acontecesse, outro obstáculo se interpunha no caminho para a liberdade feminina. As leis da época propunham o termo *coverture*, pelo qual

[...] a própria existência pessoal ou legal da mulher é suspensa durante o casamento, ou pelo menos incorporada e consolidada na do marido; sob cuja asa, proteção e cobertura, ela executa cada coisa. Uma implicação da *coverture* era a de que o marido se tornava titular das propriedades e rendas da esposa (BAILEY, 2015, [s.p], tradução nossa).

Assim, a mulher, sob a aplicação dessa lei, era entendida como um único ser com o marido. Dadas as condições nas quais viviam as mulheres desse período, seria razoável afirmar que essa situação representava a mais profunda perda de direitos e submissão pela qual uma mulher estaria submetida.

Considerando esse aspecto das leis de casamento, ao considerar as opções de dissolvimento da união matrimonial, não se encontrará grandes surpresas ao constatar quão difíceis eram de se obter. Uma vez que a mulher era submetida e desconsiderada como pessoa legal durante seu casamento, situações de incompatibilidade moral ou mesmo violência não eram argumentos suficientes para a separação. A infidelidade poderia ser constituída como argumento, mas com possibilidade de uso apenas do homem. Recorrendo à legislação matrimonial vigente à época, Bailey (2015, [s.p.], tradução nossa) elucida que

[...] esposas não poderiam trazer uma ação de *criminal conversation*². A lei refletia a profunda crença de que adultério dos maridos deveria ser perdoado, mas adultério das esposas requeria serias sanções porque ele necessariamente quebra todos os laços familiares e pode introduzir a família no círculo da família uma prole duvidosa.

Se então o esposo conseguisse o divórcio, os resultados para a esposa seriam devastadores. Austen ilustra essa afirmação ao narrar o destino de Maria Rushworth, em *Mansfield Park*. Após ser surpreendida cometendo adultério e sofrer um processo de divórcio por parte do marido, a personagem se encontra em uma situação em que, expulsa de qualquer sociedade de bem, deveria se ausentar do círculo familiar e viver em exílio, sem maiores condições financeiras do que aquelas fornecidas pelo pai, uma vez que, com o divórcio, o marido é desobrigado de qualquer responsabilidade financeira para com a esposa. Austen mostra que, no entanto, Henry Crawford, o homem com quem Maria cometeu adultério, não sofre de qualquer tipo de reprimenda jurídica ou restrição social, afirmando que “[...] esse castigo, a punição pública que deve tê-lo atingido por seu quinhão na ofensa, não é uma das barreiras que a sociedade impõe à virtude. Neste mundo, a penalidade não é tão comparável ao crime como se poderia desejar” (AUSTEN, 2014).

Dessa forma, longe de retratar apenas os momentos açucarados e romanescos do namoro, Austen narra, de maneira diversificada, como as leis e os costumes de sua época limitavam ainda mais o pouco espaço cedido às mulheres. Uma vez que seu

² *Criminal conversation* era uma ação criminal iniciada pelo marido como compensação pela infidelidade da esposa.

recurso favorito de escrita é a ironia, forma encontrada pela autora de falar dos aspectos menos respeitosos de sua sociedade, é necessário um olhar apurado para captar essas nuances e perceber nelas uma crítica da autora a seu tempo. Ainda que as personagens e situações analisadas sejam oriundas de obras da literatura ficcional, estas trazem consigo uma enorme carga da verossimilhança com o contexto no qual a autora estava inserida, pois,

Ainda que ela tenha se tornado um símbolo de sua cultura, é chocante quão persistentemente Austen demonstra seu desconforto com sua herança cultural, especificamente sua insatisfação com o rígido lugar designado às mulheres no patriarcado e sua análise da exploração sexual e econômica (GILBERT; GUBAR, 2000, p. 112-113, tradução nossa).

É oportuno ressaltar que, ainda que houvesse meios de obtenção do divórcio e, ainda que estes fossem acessíveis principalmente aos homens, “[...] para a vasta maioria da população apenas a morte de seu esposo poderia quebrar a sagrada união”, como pontua Bailey (2015, [s.p.], tradução nossa). Ao se encontrarem na situação de viúvos, os homens e as mulheres poderiam, então, escolher se queriam se casar novamente. Outra vez, a situação feminina fica em desvantagem.

Uma vez que a estimativa de vida nesse período era baixa e que “[...] uma mulher de vinte e sete anos [...] jamais poderia ter a esperança de sentir ou inspirar afeição novamente” (AUSTEN, 2010), um segundo casamento para as mulheres tornava-se ou impossível, ou indesejável.

5 Considerações finais

A partir dessas observações, considerando uma infinidade de outras que poderiam ser apresentadas, dada a vastidão de situações retratadas na obra de Austen, é seguro afirmar que sua escrita carrega em si um forte vestígio do tempo e dos costumes que narra. A forma como a autora escolhe descrever as mulheres de sua época e julgar os lugares relegados a esta na vida social certamente é marcada pelo prisma do qual a própria é observada.

Ainda que inserida nesse contexto, Austen procura e consegue, sutilmente, denunciar as mazelas proporcionadas por uma educação formal e social insuficientes, bem como os prejuízos trazidos pelas regras escritas para as mulheres em um mundo dominado por homens. Amparada por sabedores do fazer histórico, esta pesquisa entende que as obras ficcionais de Jane Austen, bem como de outras autoras contemporâneas e posteriores a ela, são ferramentas ricas para a pesquisa do historiador que se assemelha ao ogro da lenda, mencionado por Bloch, aquele que “[...] onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça” (BLOCH, 2001, p. 20).

Referências

AUSTEN, Jane. *Mansfield Park*. São Paulo: Landmark, 2014. Versão Kindle ASIN: B00JQDLCJK. . Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Mansfield-Park->

Edi%C3%A7%C3%A3o-Bil%C3%ADngue-Austen-ebook/dp/B00JQDLCJK/ref=sr_1_6_twi_kin_2?ie=UTF8&qid=1480632222&sr=8-6&keywords=mansfield+park>.

AUSTEN, Jane. *Orgulho e Preconceito*. Clássicos Abril Coleções, 2010.

AUSTEN, Jane. *Razão e Sentimento*. Porto Alegre: L&PM, 2012. Versão Kindle. ASIN: B00A6OP4PQ. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/gp/product/B00A6OP4PQ/ref=pd_cp_351_2?ie=UTF8&psc=1&refRID=FEC8M6KBFQ1VAHPQ6GFY>

BAILEY, Martha. The Marriage Law of Jane Austen's World. *Persuasions: The Jane Austen Journal On-Line*, S. L., v. 1, n. 36, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.jasna.org/persuasions/on-line/vol36no1/bailey.html> >. Acesso em: 16 jul. 2016.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. vol. II. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

BLOCH, Marc. *A apologia da história: ou o ofício do historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CHALUPOVÁ, Jana. *Happily Ever After?: Or the Condition of Marriage in Jane Austen's Novels*. 2012. 51 f. Tese (Doutorado) - Faculty Of Education, Masaryk University, Brno, República Checa, 2012. Disponível em: http://is.muni.cz/th/333079/pedf_b/?lang=en>. Acesso em: 29 jul. 2016.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2. ed. Autêntica, 2009.

GILBERT, Sandra M. and GUBAR, Susan. *The Madwoman in the Attic: the Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. USA: Yale University Press, 2000.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SCOTT, Joan W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. In: *Gender and the politics of history*. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989.

SOUSA, Dignamara Pereira de Almeida; DIAS, Daise Lilian Fonseca. Quando a Mulher Começou a Falar: literatura e crítica feminista na Inglaterra e no Brasil. *Gênero na Amazônia*, Belém, v. 3, n. 1, p. 143-168, jan. 2013. Semestral. Disponível em: <http://www.generonaamazonia.ufpa.br/edicoes/edicao-3/Artigos/Artigo7-Dignamara_e_Daise.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary del. *História das mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

VIANA, Jacqueline Plensack. *Jane Austen, uma feminista disfarçada*. Disponível em: <<http://revistapolen.com/jane-austen-uma-feminista-disfarçada/>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

WHITE, Hayden. *Trópicos do Discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Edusp, 1994.

WOOLF, Virginia. *Profissões para mulheres*. Porto Alegre: L&PM, 2013. 112 p. Edição Kindle.

_____. *Um teto todo seu*. São Paulo: Círculo do Livro, 1990. 192 p. Edição Kindle.

A evasão escolar na ESTiG-IPB em Portugal

School dropout in ESTiG-IPB in Portugal

Daiana Cavalcante Gomes

Aluna bolsista PIBIC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. Acadêmica do curso de Gestão Pública.
E-mail: daianasabina@gmail.com

Dinalva Barbosa da Silva Fernandes

Orientadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Brasil. Técnica em Assuntos Educacionais.
E-mail: dinalva.fernandes@ifro.edu.br

Nuno Adriano Baptista Ribeiro

Supervisor/Orientador ESTiG-Portugal.
E-mail: nunoa@ipb.pt

Resumo: O objetivo do texto é apresentar os resultados obtidos na pesquisa sobre evasão escolar realizada na Escola Superior de tecnologia e Gestão – ESTiG, no Instituto Politécnico de Bragança - IPB, em Portugal. A relevância deste trabalho se deve ao fato de a evasão ser uma preocupação não só no Brasil, mas também em países europeus. A meta a ser cumprida até 2020 por todos os países europeus é de 10% como índice máximo de evasão aceitável. Em Portugal, a taxa de evasão escolar era de 50%, em 1992, e em 2014, devido à atenção dada ao problema, passou a ser de 17,4%. Na busca por cumprir a meta, Portugal tem se destacado, pois é o país que mais diminuiu esse índice. Tendo em vista esse contexto, nos interessamos em conhecer as políticas de gestão aplicadas em Portugal, para, posteriormente, aplicarmos no Brasil, em especial, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO.

Palavras-chave: Evasão Escolar. IFRO. ESTiG – IPB. Portugal.

Abstract: The aim of this text is to present the results obtained in the research on school dropout, held at the Higher School of Technology and Management - ESTiG at the Polytechnic Institute of Bragança - IPB, in Portugal. The relevance of this work is due to the fact that evasion is a concern not only in Brazil, but also in European countries. The target to be met by all European countries by 2020 is 10% as the maximum acceptable avoidance rate. In Portugal the rate of school dropout was 50%, in 1992, and in 2014, due to the attention given to the problem, it changed to 17.4%. In the search for accomplishing the goal, Portugal has stood out, since it is the country that has decreased the index the most. In view of this context, we are interested in learning about the management policies applied in Portugal, and later applying it in Brazil, in particular at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia - IFRO.

Keywords: School Dropout. IFRO. ESTiG – IPB. Portugal.

1 Considerações iniciais

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia IFRO/Brasil possui um acordo de mobilidade internacional com o Instituto Politécnico de Bragança - IPB/Portugal que permite aos alunos viajar a Portugal, e dentro do prazo de até 90 dias realizar estágio e pesquisa na instituição. Após serem submetidos a um rigoroso processo seletivo nos *Campi* no Brasil e já classificados, os alunos decidem qual linha de pesquisa seguir. Para tanto, elaboram planos de trabalho que são submetidos à instituição portuguesa para a escolha dos orientadores locais.

O IPB é composto por cinco escolas, a saber: Escola Superior de Tecnologia e Gestão – ESTiG, Escola Superior de Educação – ESE, Escola Superior Agrária – ESA, Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo de Mirandela – EsACT e Escola Superior de Saúde de Bragança - ESSa. O plano de trabalho elaborado objetivou pesquisar sobre a evasão escolar dos cursos de Gestão* da ESTiG. A escolha justifica-se, pois, como acadêmica de um curso de Gestão Pública, já realizava aqui no Brasil uma pesquisa acerca da evasão escolar em um dos *Campus* do IFRO. O plano de trabalho foi aceito pelo orientador em Portugal, tornando possível a realização de um estudo sobre evasão escolar na ESTiG.

No Brasil, a evasão escolar tem sido um transtorno em várias instituições de ensino, causando muitas discussões a respeito de suas causas e consequências. Nesse âmbito, o presente texto tem como objetivo demonstrar o abandono escolar na ESTiG, assim como conhecer as causas e os fatores condicionantes que possam esboçar um possível reingresso.

Para a realização do estudo, foi necessário conhecer o sistema de ensino superior na Europa e em Portugal. Por conseguinte, a pesquisa abrangeu trabalhos já elaborados sobre a evasão escolar nos institutos politécnicos e universidades portuguesas, tais como: “A Promoção do Sucesso Escolar no Instituto Politécnico de Setúbal (Seminário Sucesso Académico no Ensino Superior - Maio/2015)”, “O Abandono dos Estudantes no Ensino Superior: um estudo na Universidade do Minho”, “Abandono Escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: estudo exploratório (Seminário Sucesso Académico, 2015)”.

A análise desses estudos possibilitou a formulação do questionário que foi aplicado aos alunos que não efetuaram a matrícula no ano letivo de 2015/2016. Foram identificados, na base de dados da ESTiG, 348 estudantes evadidos dos 27 cursos oferecidos pelo IPB, distribuídos em três modalidades: cursos de Especialização Tecnológica – CET, cursos de Licenciatura e cursos de Mestrado.

- 1- Os CET são: Análises Químicas e Biológicas, Condução de Obra, Contabilidade e Gestão, Eletrônica Médica, Energias Renováveis, Instalação e

* Em Portugal, o curso de Gestão é considerado como Licenciatura, assim como os cursos de Engenharias. Segue endereço da página oficial do Instituto Politécnico de Bragança com a lista completa dos cursos de Licenciaturas. Disponível em: <<http://portal3.ipb.pt/index.php/pt/guiaects/cursos/licenciaturas>>.

Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos, Instalação Elétricas e de Automatização e Tecnologia e Gestão Automóvel.

- 2- Os cursos de Licenciatura são: Contabilidade, Engenharia Biomédica, Engenharia Civil, Engenharia de Energias Renováveis, Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, Engenharia Informática, Engenharia Mecânica, Engenharia Química e Biológica, Gestão, Gestão de Negócios Internacionais, Informática de Gestão e Tecnologia Biomédica.
- 3- Os cursos de Mestrado são: Contabilidade e Finanças, Engenharias Renováveis e Eficiência Energética, Engenharia da Construção, Engenharia Industrial, Engenharia Química, Gestão das Organizações, Sistemas de Informação e Tecnologia Biomédica.

O contato com os alunos foi realizado por meio de ligações telefônicas no dia 10 de dezembro do ano de 2015, inicialmente aos alunos dos cursos de licenciatura, sendo que, no dia 17 de dezembro do mesmo ano, encerraram-se as ligações.

Ao realizar as ligações, a primeira dificuldade encontrada foi a interpretação das respostas dos alunos, pois, conforme diz Marcos Bagno (1999, p. 24), na língua portuguesa falada, as diferenças entre o português de Portugal e o português falado no Brasil são tão grandes que, muitas vezes, surgem dificuldades de compreensão. Algumas vezes não se conseguia identificar o que diziam e, então, repetia a pergunta. Outra dificuldade encontrada foi mencionada nos estudos supracitados, isto é, um grande número de alunos já não usava o mesmo número de telefone que constava na base de dados, totalizando 170 ligações a números inexistentes. Cento e quatorze alunos atenderam as ligações, destes, 29 recusaram-se a participar, sendo classificados como chamadas rejeitadas, 85 alunos atenderam e responderam ao questionário.

Durante o processo das ligações, foi verificado que alguns alunos já haviam sido contatados pela Direção de Ensino e, também, que muitos alunos dos cursos de mestrado não realizaram a matrícula porque apenas faltava defender a tese. Assim, dos 348 estudantes evadidos, somente 283 fizeram parte da amostra.

Dessa forma, toda a informação obtida dos 283 questionários aplicados foi inserida no Programa Excel após a criação de uma tabela dinâmica, cujas colunas representam as questões (60) e cada linha representa um aluno (283). Posterior a isso, permaneceram na planilha apenas os alunos que responderam ao questionário, resultando em 85 linhas apenas. Em sequência, foi criada, no programa estatístico IBM SPSS, uma base de dados que permitiu tratar os dados, isolando as respostas frequentes e cruzando informações.

2 O Ensino Superior na Europa

A Europa atual procura promover aos estudantes um espaço diferenciado que permita mobilidade e igual acesso a um ensino superior de qualidade, e, para tanto, passou por reformas intergovernamentais que visavam à qualidade do Ensino Superior no espaço Europeu. Portanto, assinou-se, em junho de 1999, na cidade de Bolonha, na Itália, a Declaração de Bolonha, em que 29 países europeus compareceram com seus respectivos ministros da educação. Esse documento definia um conjunto de etapas a

serem cumpridas pelos sistemas de ensino superior europeu que pretendia, até o fim da década passada, harmonizar o espaço europeu globalmente, permitindo ao estudante europeu iniciar os estudos em qualquer estabelecimento de ensino superior e ser reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro.

Com essa determinação, os sistemas de ensino superior deveriam dispor de uma mesma organização/estrutura e oferecer cursos e especializações compatíveis, em conteúdo e duração, com diplomas reconhecidos academicamente e profissionalmente. Para que se cumprissem as determinações, a cada três anos, o processo seria avaliado por conferências ministeriais e almejava o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior, com a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados no espaço europeu.

A fim de manter a qualidade comprovada do ensino superior europeu, estabeleceu-se que cada estabelecimento de ensino buscasse sistemas próprios de qualidade que fossem passíveis de certificação por entidades externas, cooperando por meio da Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA). Em Portugal, a avaliação interna (nacional) e a avaliação externa (acreditação, realizada por países parceiros) são de responsabilidade da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Assim, busca a qualidade do ensino superior a partir da avaliação e acreditação das instituições competentes e dos seus ciclos de estudos.

Os Estados Unidos, segundo uma pesquisa intitulada “U21 Ranking of National Higher Education Systems 2013”, aparece em 1º lugar na pesquisa que estabelece países com os Sistemas de Ensino Superior com maior qualidade, seguido pela Suécia, pelo Canadá, pela Finlândia e pela Dinamarca. Esse estudo foi desenvolvido pela rede “Universitas21”, em um “ranking” de dimensão internacional que compara sistemas de ensino superior (50 países analisados); Portugal ocupa o 23º lugar. Para o estudo, foram analisadas quatro grandes dimensões dos sistemas: contexto, recursos investidos, resultados obtidos e conectividade (em que é analisado o grau de internacionalização).

A Direção Geral de Ensino Superior - DGES informa que o sistema de ensino superior português é regulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, posteriormente alterada pelas leis nºs 115/97, de 19 de setembro, e 49/2005, de 30 de agosto) e tem passado por reformas a fim de se inserir no movimento europeu de modernização das universidades e politécnicos, com a intenção de aproximar a sociedade e a economia ao conhecimento.

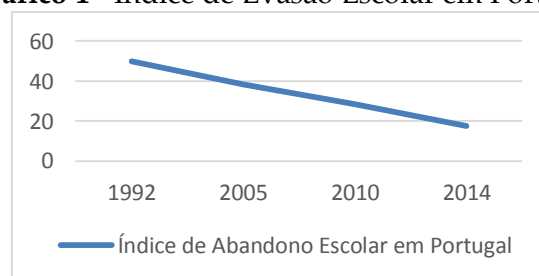
No ano de 2005, as reformas tiveram início com a introdução do novo sistema de créditos (ECTS) para ciclos de estudo, mecanismos de mobilidade, suplemento ao diploma, e, para tanto, foram enunciados como complementos à Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE (Lei n. 46/86 de 14 de outubro), auxiliando o Processo de Bolonha. Segundo o Decreto-Lei n. 42/2005, de 22 de Fevereiro, art. 5, são necessários, para aprovação, 60 créditos correspondentes ao trabalho de um ano curricular realizado em tempo integral.

A LBSE afirma, no Art. 11, que o ensino superior em Portugal compreende o ensino universitário e politécnico. O ensino universitário é promovido em instituições universitárias públicas e privadas, enquanto o politécnico em instituições de ensino superior não universitárias públicas e privadas. O Decreto-Lei nº 115/2013, de 07 de

agosto, definiu e aprovou o regime jurídico de graus académicos (Artigo 1º), determinando que os Institutos Politécnicos possam conferir os graus de Licenciado e Mestre (Artigo 6º e 16º) e as Universidades os graus de Licenciado e Mestre e, exclusivamente, o grau de Doutor (Artigo 29º).

O país lusitano, mesmo diante de todas as preocupações com o ensino e todas as medidas de incentivo à educação, enfrenta uma problemática relacionada à evasão escolar e, segundo o Eurostat de 2015, ocupa a quarta colocação no *ranking* do Abandono Escolar[†] com um índice de 17,4%, e, notoriamente, é o país que apresenta a maior redução desse indicador, visto que, em 1992, apresentava 50%. Esses índices podem ser conferidos no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Índice de Evasão Escolar em Portugal

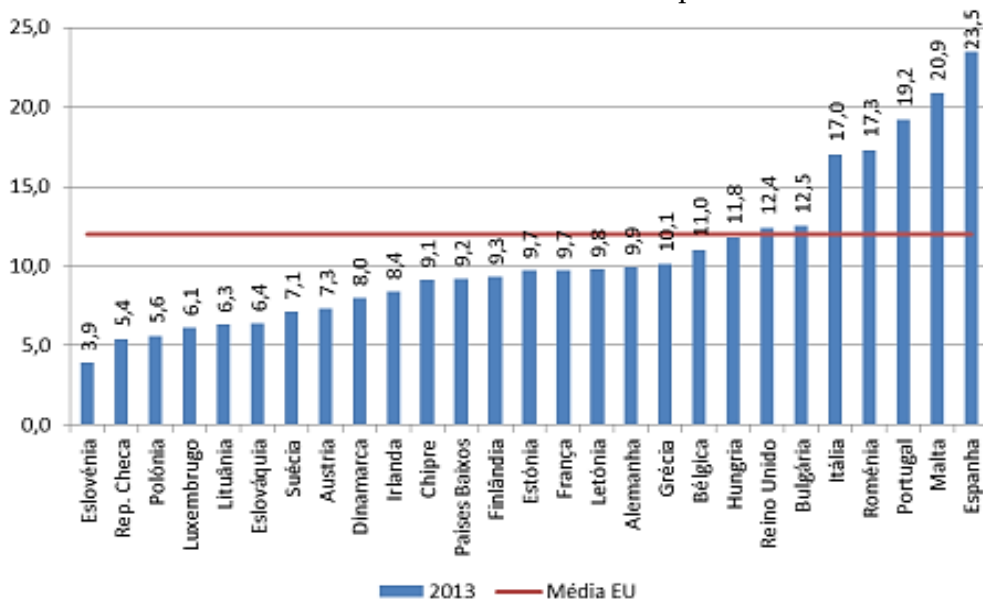


Fonte: INE PORDATA/2015

Mesmo com a boa notícia evidenciada pelo estudo publicado pelo Eurostat/2015, há uma preocupação das instituições de ensino superior com os números de casos existentes, que exigem um olhar mais atento. Várias universidades e Institutos politécnicos têm realizado estudos sobre o abandono escolar, pautados pela consciência de que o combate ao insucesso escolar precisa ser uma prioridade para os próximos anos e de que grande parte dos alunos que chegam ao ensino superior não o finaliza. É preciso planejamento a fim de combater essa problemática que não permite ao país alcançar a meta de 10% de abandono escolar, meta esta estabelecida pela União Europeia para ser alcançada até o ano de 2020.

[†] Na Europa e em Portugal, a expressão usada para evasão escolar é “abandono escolar”.

Gráfico 2 - Taxa de abandono escolar nos 27 países da EU 2013



Fonte: Dados Eurostat/2013

Para melhor compreensão da problemática, comparamos a pesquisa realizada sobre o abandono escolar da ESTiG (2015) aos estudos realizados no politécnico Setúbal (2014) e nas universidades do Minho (2008) e UTAD (2015).

No estudo “A promoção do sucesso escolar no Instituto Politécnico de Setúbal”, observamos que a instituição procura formas de redução dos números do insucesso e do abandono escolar por meio de várias ações desenvolvidas entre os anos de 2007 a 2014. Destacam-se o “Plano Estratégico de Desenvolvimento 2007/2011”, a criação da “Unidade para a Avaliação e a Qualidade do Instituto Politécnico de Setúbal (UNIQUA IPS)” e a elaboração do “Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar” no ano de 2014.

No artigo “O abandono dos estudantes no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho”, o foco foi o abandono escolar no Ensino Superior. Ficaram reveladas algumas características dos alunos que desistiram e as razões que apontaram para o abandono.

A partir do estudo “Abandono escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: estudo exploratório - 2015”, conhecemos a situação do abandono escolar e quais medidas podiam ser implementadas para recuperar alunos que abandonaram os estudos. Observamos que houve a formulação de propostas de intervenção para a permanência dos alunos na Universidade.

Após a comparação, foi possível perceber que os motivos para o abandono apontados pelos alunos estão, majoritariamente, ligados ao fator econômico, seja por oportunidade de trabalho, dificuldade de conciliação dos estudos com a atividade profissional seja por dificuldades financeiras. Para melhor compreensão, segue a tabela com as comparações.

Tabela 1 - Motivos do abandono: dados comparados entre ESTiG, Minho, UTAD e Setúbal

Motivos do abandono				
Instituições	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar
ESTiG- Instituto Politécnico de Bragança	Oportunidade de trabalho 23,5 %	Dificuldades econômicas, pessoais e familiares 22,4%	Problemas na conciliação dos estudos/atividade profissional 22,4%	Desapontamento com o curso 20%
Universidade do Minho	Incompatibilidade de horário 21%	Inserção no mercado de trabalho 13%	Estar longe de casa 7,5%	Incompatibilidade familiar 7%
Instituto Politécnico de Setúbal	Dificuldades econômicas 39%	Exigência de atividade profissional 22%	Desinteresse face ao curso 19%	Incompatibilidade de horário/ atividade profissional 18%
Universidade de UTAD	A licenciatura não correspondeu às expectativas 13%	Dificuldades econômicas 9%	Adaptação à cidade e à vida académica 4%	Conciliação com a vida profissional 4%

Fonte: Dados da pesquisa

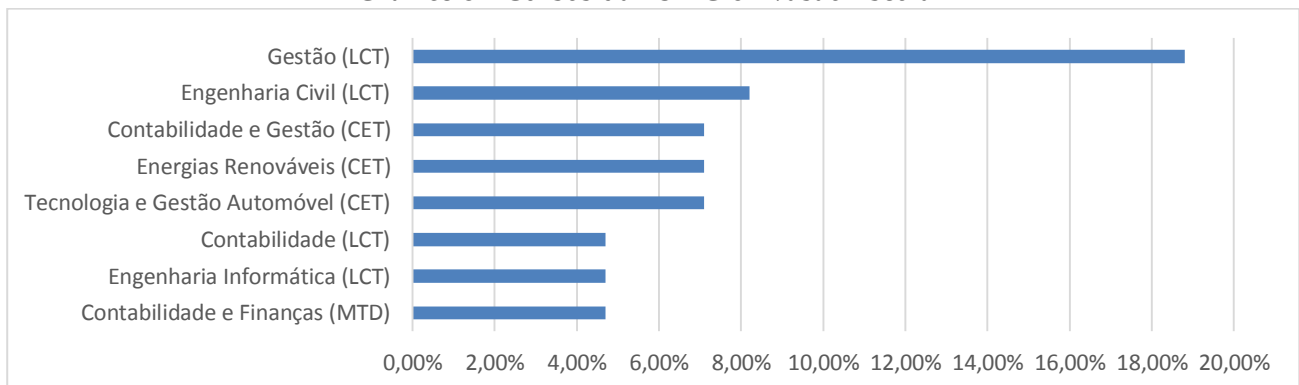
Com base nos quatro estudos, é possível concluirmos que uma crise econômica pode influenciar no abandono escolar, pois os jovens precisam parar os estudos para ajudar no sustento da casa ou para manter sua independência financeira.

3 Abandono escolar na ESTiG: análise dos dados coletados

Diante da preocupação com a qualidade no ensino superior, apresentaremos os resultados da pesquisa realizada na ESTiG.

Entre os cursos da ESTiG, podemos observar que o maior índice de evasão acomete no curso de Gestão, que é o único curso noturno, os demais cursos evidenciados no gráfico são realizados em período integral. No gráfico seguinte, podemos perceber os cursos com as maiores taxas de evasão escolar.

Gráfico 3 - Cursos da ESTiG e Evasão Escolar

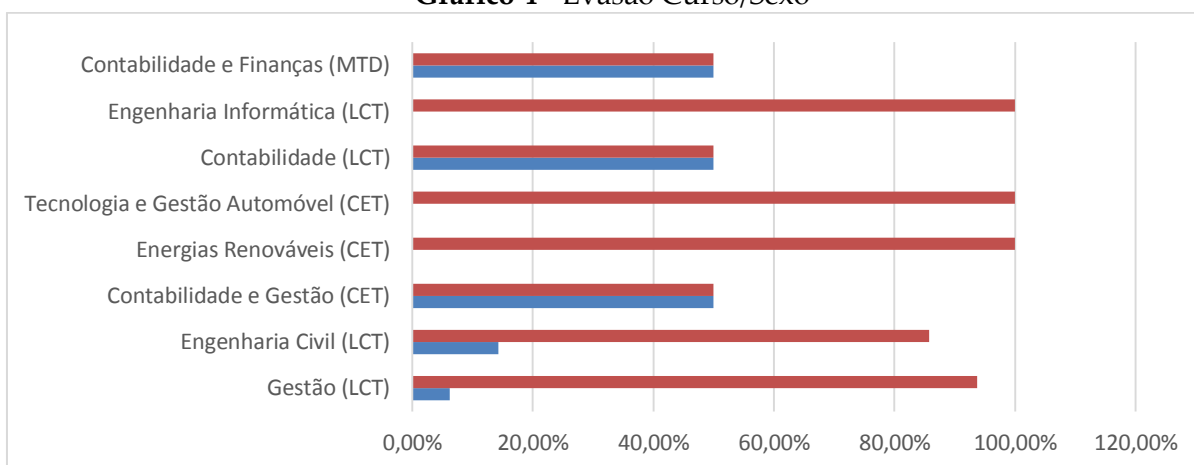


Fonte: Dados da pesquisa

Com base no gráfico, podemos perceber que o curso de Gestão (Licenciatura) possui o maior percentual de abandono escolar, 18,8% (16 alunos), seguido por Engenharia Civil 8,2% (7 alunos), e os CETs Energias Renováveis e Tecnologia e Gestão Automóvel 7,1% (6 alunos cada).

Semelhante aos estudos realizados nas Universidades de Setúbal, Minho e UTAS, os alunos evadidos são, majoritariamente, do sexo masculino. Nas ESTiG, esse percentual é de 81,2% para os homens (cor vermelha) e 18,8% para as mulheres (cor azul).

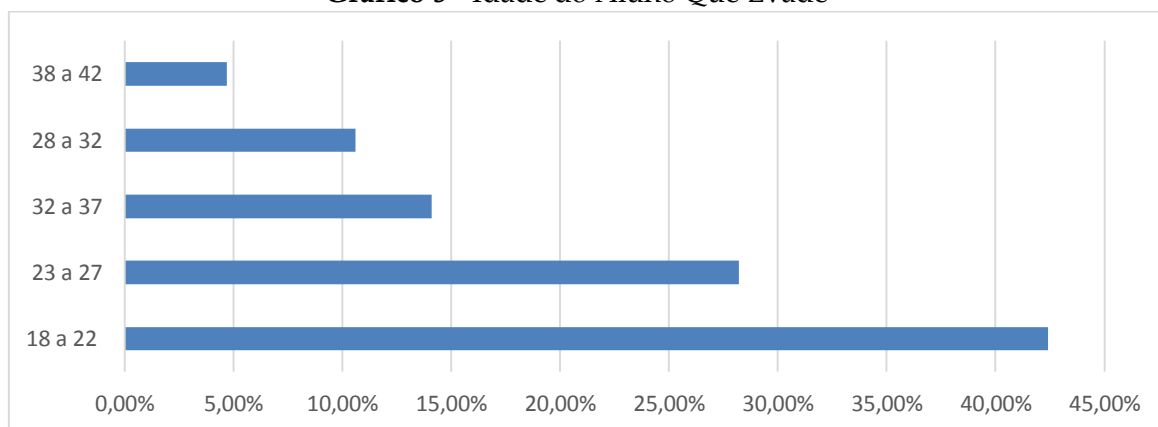
Gráfico 4 - Evasão Curso/Sexo



Fonte: Dados da pesquisa

Outro ponto comprovado por meio dessa pesquisa é a idade do aluno como fator relevante, quanto aos números de abandono escolar: 42,4% têm entre 18 e 22 anos, 28,2% têm entre 23 a 27 anos, 10,6% têm entre 28 a 32 anos.

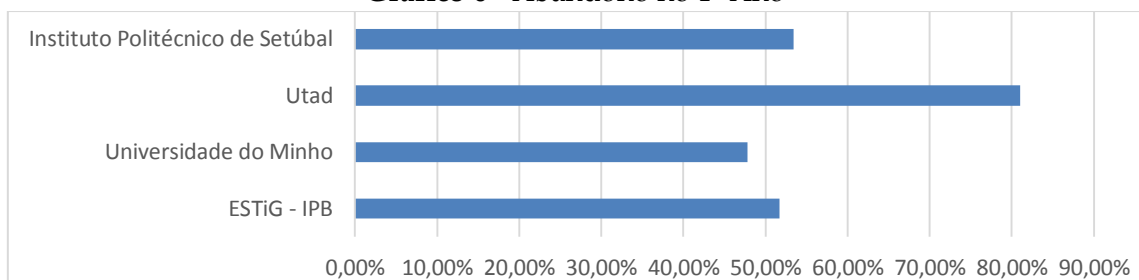
Gráfico 5 - Idade do Aluno Que Evade



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o DGES2015, a média de idade do aluno que ingressa ao ensino superior é de 19 anos, e a pesquisa na ESTiG evidencia que 42,4% dos alunos que abandonam têm entre 18 e 22 anos. A ESTiG, assim como outras instituições, apresenta o maior índice de abandono no primeiro ano do curso.

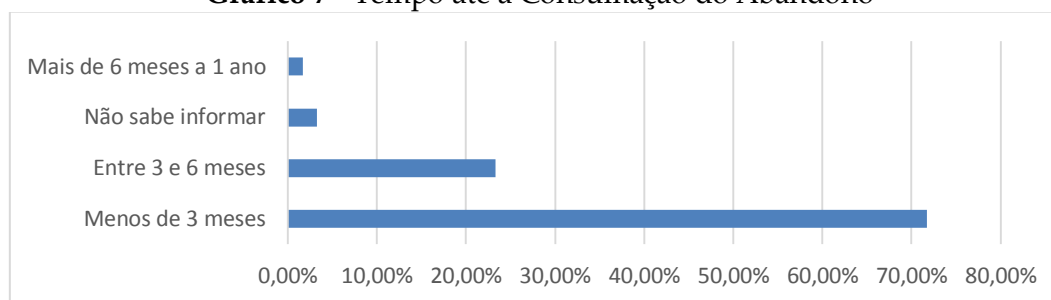
Gráfico 6 - Abandono no 1º Ano



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com as respostas, 71,7% dos alunos entrevistados pensaram em sair do curso logo no início, com menos de três meses após iniciar o curso, esclarecendo o alto índice de abandono no primeiro ano do curso.

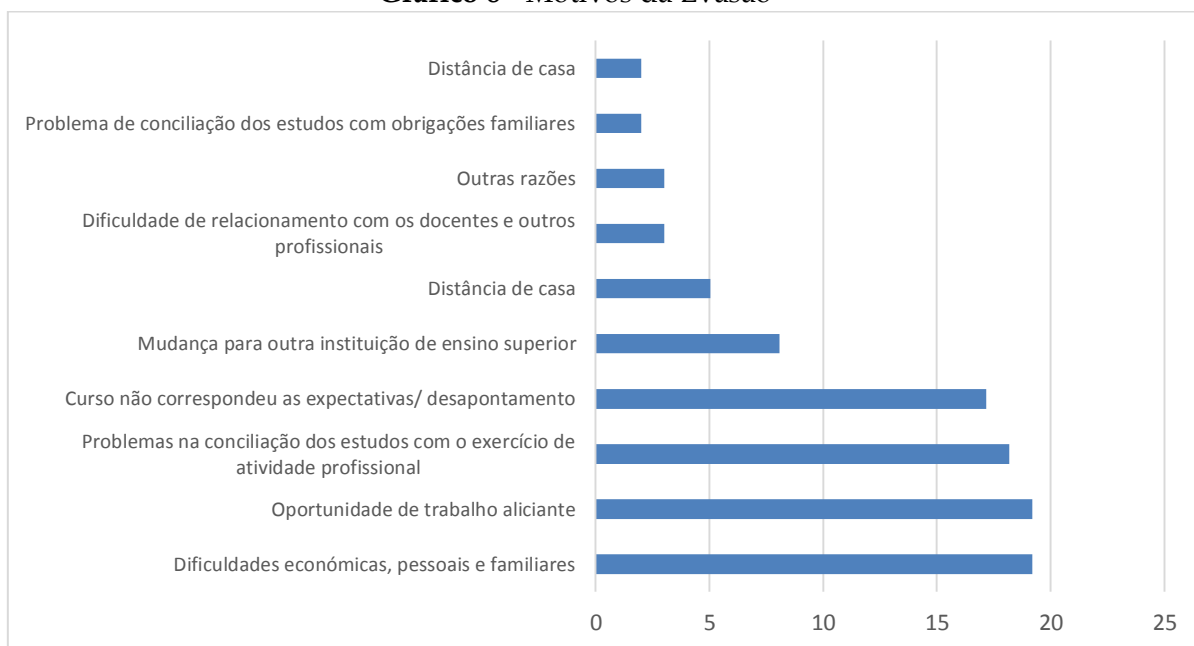
Gráfico 7 - Tempo até a Consumação do Abandono



Fonte: Dados da pesquisa

A amostra do estudo abrange 85 alunos que atenderam as ligações, e desses, o total de 25 alunos disseram não ter evadido, portanto, o número da amostra caiu para 60 alunos. O próximo gráfico torna evidente os motivos da evasão dos alunos.

Gráfico 8 - Motivos da Evasão



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico anterior demonstra que os três motivos mais citados pelos estudantes para a evasão escolar estão relacionados a problemas na economia do país, que tem sido influenciada pela grave crise mundial. Os estudantes entrevistados alegaram que precisam trabalhar para manter o curso ou mesmo contribuir com a renda da família. Em Portugal, o horário comercial se inicia às nove horas e se estende até as vinte horas, com intervalo flexível para almoço.

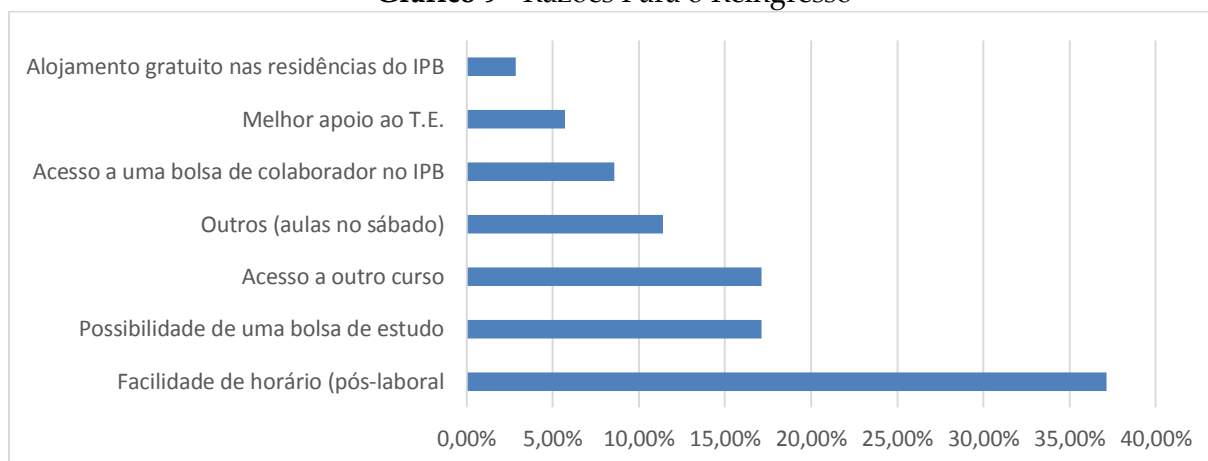
É importante destacar que todos os cursos são em tempo integral, exceto o curso de Licenciatura em Gestão, que é noturno, com início às dezoito horas e trinta minutos. Essa realidade dificulta a conciliação entre trabalho e estudo, e a maioria dos estudantes prefere a independência financeira a depender dos pais.

Alguns alunos, no período de estágio, receberam excelentes propostas de trabalho e desistiram do curso. Disseram que, no estágio, descobriram que o curso não correspondia à expectativa, relataram questões como incompatibilidade às disciplinas do curso, dificuldades com as disciplinas de cálculo e informática.

Poucos alunos alegaram desistência por dificuldades no relacionamento com os professores, porém esses mesmos estudantes alegaram que a falta de didática de alguns professores contribuiu para a abdicação dos estudos, principalmente nas disciplinas de cálculo.

Como pode ser observado no gráfico 8, a dificuldade em conciliar as atividades familiares aos estudos foi mencionada apenas por quem tinha filhos pequenos. Alguns alunos disseram ter evadido por estudarem muito longe de casa, pois residiam em aldeias (pequenas cidades) distantes, de tráfego ruim no inverno devido às nevascas.

Quando os alunos da amostra foram questionados sobre um possível reingresso para a ESTiG, 35 alunos demonstraram interesse. Diante das respostas, podem-se observar as principais razões apontadas para o reingresso.

Gráfico 9 - Razões Para o Reingresso

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se, no gráfico 9, que a maior razão pela qual o aluno voltaria a estudar na ESTiG seria a flexibilização do horário de aula, considerando que muitos alunos precisam trabalhar para custear seus estudos e que não conseguem cumprir com a jornada acadêmica e trabalhista ao mesmo tempo. Muitos alunos que evadiram eram bolsistas da instituição, mas disseram, na entrevista, que o valor pago não era suficiente para cobrir os custos com alimentação e moradia. Os estudantes portugueses não gostam de adquirir dívidas, menos de 10% dos entrevistados possuíam a anuidade (propina) em atraso, além de entenderem que os pais não devem pagar pela faculdade.

Não diferente das outras instituições, o fator econômico é preponderante tanto nos motivos do abandono como nas razões para o reingresso. As universidades do Minho e UTAD e os politécnicos Setúbal e ESTiG/IPB, quando analisadas as possíveis razões para o reingresso dos alunos, três instituições enumeram a flexibilidade no horário das aulas, apenas a UTAD refere aumento no valor da bolsa estudantil, o que podemos perceber na tabela a seguir.

Tabela 2 - Razões para o reingresso: dados comparados entre ESTiG, Minho, UTAD e Setúbal

Razões para o reingresso	
Instituição	1º lugar
ESTiG-Instituto Politécnico de Bragança	Facilidade de horário (pós-laboral)
Instituto Politécnico de Setúbal	Facilidade no horário
Universidade do Minho	Flexibilidade de horário
Universidade de UTAD	Aumento do valor da bolsa

Fonte: Dados da pesquisa

Numa análise entre os cursos investigados na ESTiG, Gestão foi o que apresentou o maior índice de evasão escolar, com o total de 16 alunos, correspondendo a 18% do total da porcentagem do abandono escolar na ESTiG. O curso é o único

oferecido no período noturno, no entanto, os alunos não conseguem se adaptar à rotina de trabalho e faculdade, pois o horário normal de trabalho se estende até as 20 horas, sendo o horário de entrada da aula 18h30min. A faixa etária de alunos predominante no curso entre 18 a 22 anos foi de 45%, entre 23 e 27 anos, 25%.

A licenciatura em Engenharia Civil apresentou o segundo maior índice de evasão escolar, com o total de sete alunos (8,2%). Os alunos com idade entre 23 e 27 anos representaram um índice de 71% e os alunos com idade entre 32 e 37 anos os 29% restantes. 20% dos alunos alegam que desistiram por não conseguir conciliar o estudo com o exercício da atividade profissional e 20% alegaram ter evadido diante da oportunidade de emprego ofertada.

O curso de Energias Renováveis – CET apresenta a terceira maior taxa de evasão, com seis alunos, representando 7,1%. A idade predominante está entre 18 e 22 anos, com 68%, e 16% entre 23 a 27 anos, e os 16% restantes com idade entre 32 a 37 anos. Os motivos mais apresentados para o abandono do curso são “dificuldades económicas, pessoais e familiares”, com 16%, “o curso não correspondeu às expectativas”, com 11%, e 5% dos alunos abandonaram por “problemas na conciliação dos estudos com a atividade profissional”.

A partir deste estudo, foi possível apontar as causas principais de abandono escolar na ESTiG – IPB, e não diferente do contexto econômico atual, as principais causas são “Dificuldades econômicas, pessoais e familiares (19,19%)”, “Oportunidade de trabalho aliciante (19,19%)”, “Problemas na conciliação dos estudos com atividades profissionais (18,18%)”. O terceiro motivo, com 17,17%, foi “Desapontamento com o curso”. Os alunos que evidenciaram essa opção justificaram que “o curso não correspondeu às expectativas/desapontamento”, alegando “Poucas saídas profissionais” em 37,5%, “Informações e expectativas próprias inadequadas a quando do ingresso na ESTiG” em 25%, “Outras” e “Escassa articulação dos conteúdos/mercado de trabalho” com 12,5%. Durante as entrevistas telefônicas, 9,4% dos alunos que alegaram ter evadido o curso já estavam em outra instituição de ensino superior e apresentaram como motivo o descontentamento com o curso, ou não entraram no curso da sua primeira opção, que somente seguiram o curso até conseguir vaga no do seu interesse ou num lugar mais próximo de casa.

Outro fator demonstrado é que muitos alunos que desistiram eram bolsistas, ou seja, recebiam algum auxílio da instituição (34,1%). Entre esses havia os que mudaram de residência para estudar e alegaram que o valor da bolsa era insuficiente e, por ser um curso diurno, não podiam trabalhar e estudar; outros alegaram ter perdido a bolsa por não cumprir com as unidades curriculares exigidas, mas nenhum aluno imputou o abandono à perda da bolsa.

Poucos alunos procuraram ajuda para evitar o abandono. Na pergunta “Quais iniciativas/ações que tomou para evitar o abandono?”, responderam: “não procurei nenhuma ajuda”, “já tinha decidido parar por causa do trabalho e decidi dar uma pausa nos estudos”, “já tinha acertada a decisão de parar e não procurei nenhuma ajuda”. Nesse sentido, sabe-se que o IPB conta com o apoio dos Serviços de Ações Sociais, Associação dos Estudantes e também com uma Provedora do Estudante. Uma das causas principais do abandono escolar enumerada na ESTiG – IPB foi “oportunidade de trabalho aliciante”, em que 47,61% dos alunos que referiram esse

motivo disseram que o fizeram pelo salário e 42,85% optaram pela oportunidade de carreira.

4 Considerações finais

Podemos observar que mesmo com todo o suporte oferecido pela instituição de ensino, a decisão de evadir já estava acertada e pouco podia ser feito a respeito. Esse fator “trabalho” evidencia-se novamente quando questionados sobre razões para o reingresso, em que a maior razão apontada é “Facilidade de horário (pós-laboral)”. Demonstra-se, portanto, um desejo de volta aos estudos desses jovens que estão trabalhando e que não podem abandonar seus empregos para estudar, pois ajudam em casa ou mesmo mantêm sua independência financeira.

Segundo o Relatório de 2013, do Conselho Nacional de Educação – CNE, Estado da Educação 2013, a redução do abandono precoce está associada ao aumento da escolarização dos pais, pois estes potenciam a maior e melhor escolaridade aos seus filhos.

Segundo o relatório do Eurostat de 2013, Portugal apresenta um dos piores resultados em nível de União Europeia (UE), no que concerne à transmissão intergeracional de pais com baixo nível de escolaridade para os filhos. Em Portugal, a grande maioria dos inquiridos (68%) não conseguiu ir além do baixo nível de escolaridade dos pais. Apenas 19% dos portugueses, filhos de pais com baixa escolaridade, chegaram a um nível médio, e 13% a um alto nível de escolaridade. Na ESTiG, a pesquisa evidenciou a baixa escolaridade dos pais dos alunos que abandonaram o curso. As mães portadoras de curso superior totalizam 12,9%, enquanto os pais apenas 3,5%. Entenda-se por curso superior a licenciatura, o mestrado e o doutorado.

O Instituto Politécnico de Bragança – IPB procura, por meio de seus colaboradores, oferecer apoio e assistência aos alunos ingressantes ao ensino superior, disponibilizando, quando comprovada a necessidade, bolsas de estudo, bolsas de aluno colaborador, moradia nas residências do IPB e acesso à alimentação gratuita. Tem procurado formas de combate ao abandono escolar e, para isso, tem realizado pesquisas relacionadas com a problemática. Os alunos entrevistados apontaram como principal razão pela qual se afastaram dos estudos a necessidade financeira/necessidade de trabalho e não mencionaram problemas com a instituição. Durante os inquéritos, os alunos deixaram claro que no momento em que estivessem estabelecidos financeiramente voltariam a estudar na ESTiG – IPB (41,2%) e apontaram “facilidade de horário (pós-laboral)” como a principal razão para o reingresso.

Referências

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR - A3ES.

Guião Para Elaboração Do Relatório De Avaliação/Acreditação De Ciclos De Estudo Em Funcionamento (Aacef) (Ensino Politécnico). Disponível em:

<http://www.a3es.pt/sites/default/files/AACEF_2012_2013_PT_Poli.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

ALMEIDA, Leandro S. *et al.* *O abandono dos estudantes no ensino superior: um estudo na universidade do Minho*. Disponível em:

<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/26571>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999. v. 1.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Estado da educação 2013*. Disponível em:

<http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2016.

DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO. *O Processo de Bolonha*. Disponível em:

<<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

DOSSIÊ INFORMATIVO UNIVERSIDADE DE COIMBRA. *Sobre o Sistema ECTS*.

Universidade de Coimbra de A a Z. Disponível em:

<http://www.uc.pt/ects/sistema_ects/>. Acesso em: 15 jan. 2016.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA). *Promoting The European Dimension Of Quality Assurance In Higher Education*.

Disponível em: <<http://www.enqa.eu/>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

EUROSTAT. *Gabinete Oficial de Estatística da União Européia*. Your Key European

Statistics. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/eurostat>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

FENPROF. *Sistema de ensino superior em Portugal*. Disponível em:

<http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm_doc/mid_132/doc_6444/anexos/sesp_parte_i.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL. *A promoção do sucesso escolar no Instituto*

Politécnico de Setúbal. Seminário Sucesso Académico no Ensino Superior. Instituto

Politécnico de Setúbal. Portugal. 2015. Disponível em:

<[http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=499&fileName=4_Fernando_Almeida_IP_Set_bal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=499&fileName=4_Fernando_Almeida_IP_Set_bal.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.

Perspectivas das políticas de educação. DGES 2014. Disponível em:

<[http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/254/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=426&fileName=PRT_profile_FINAL_PT_20141110_rev.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/254/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=426&fileName=PRT_profile_FINAL_PT_20141110_rev.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2016.

PORTUGAL. Ministério da Educação e da Ciência. *Decreto-Lei n.º 115/2013*. D.R. n.º 151.

Série I de 2013-08-07. Disponível em:

<<http://dre.pt/pdf1sdip/2013/08/15100/0474904772.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

PROCURADORIA-GERAL DISTRITAL DE LISBOA. *Lei de bases do sistema educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro*. Disponível em:
<http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis>.
Acesso em: 22 nov. 2015.

RIBEIRO, Fernando Bessa *et al.* *Abandono na universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Estudo exploratório cord*. Fernando Bessa Ribeiro. Portugal. 2014. Disponível em:
<http://issuu.com/utad_rs/docs/abandono_na_utad>. Acesso em: 17 nov. 2015.

UNIVERSITAS 21. *U21 Ranking of National Higher Education Systems 2013*. The leading global network of research universities for the 21st century. Disponível em:
<<http://www.universitas21.com/news/details/96/u21-ranking-of-national-higher-education-systems-2013>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

Alfabetização e letramento na compreensão do analfabetismo funcional¹

Alphabetization and literacy in the understanding of functional illiteracy

Aline Batista Barbosa

Aluna do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Jéssica Maria Ferreira

Aluna do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Lírian Orkídyan Carvalho Costa

Aluna do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: lirianorkidyan@hotmail.com

Marco Túlio Santana dos Reis

Aluno do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: marco_tulio2011stn@hotmail.com

Vanêssa Gonçalves Rocha

Aluna do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Wanessa Paulista Leal da Silva

Aluna do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Resumo: O presente trabalho versa sobre a intrínseca relação da alfabetização e do letramento na compreensão do analfabetismo funcional. Muitas vezes, vulgarmente, são considerados sinônimos ou dotados de uma (quase) indistinção. A alfabetização não se desenvolve dissociada de fenômenos culturais e sociais, pois, para apreensão do código da leitura e da escrita, a criança, primeiro, entende, por exemplo, o ambiente sonoro em que vive, para depois ser capaz de escrever aquilo que lhe é ensinado. O letramento volta-se para a compreensão da escrita em que o aluno desenvolve a capacidade de interpretação, de crítica e de produção de conhecimento. Os conceitos em tela se aplicam como práticas que não só se inserem na escola, local formal de alfabetização, mas também nos mais diversos lugares. Contudo, as falhas nesses processos desembocam, por exemplo, no fracasso escolar, que, a seu turno, causa a repetência e a evasão, não garantindo, de forma plena, nem a aprendizagem, nem a formação dos cidadãos.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Analfabetismo funcional.

Abstract: This paper deals with the intrinsic relationship of alphabetization and literacy in understanding of the functional illiteracy. Often commonly considered synonyms or endowed

¹ Trabalho desenvolvido, no decorrer do Projeto Integrador do curso de Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dra. Patrícia de Brito Rocha.

with (almost) lack of distinction. Alphabetization does not develop dissociated from cultural and social phenomena, because, for the apprehension of the code of reading and writing, the child first understands, for example, the sound environment in which he lives, and then be able to write what he is taught. Literacy turns to the understanding of writing in which the student develops the capacity for interpretation, criticism and production of knowledge. The concepts presented apply as practices that not only fit into the school, a formal place of alphabetization, but also in the most diverse places. However, failures in these processes lead, for example, to school failure, which in turn causes repetition and avoidance, not fully guaranteeing neither the learning nor the training of citizens.

Keywords: Alphabetization and literacy. Functional illiteracy.

1 Introdução

Percebemos que, na sociedade atual, os problemas derivados do analfabetismo, nas suas variadas faces, fazem com que as pessoas estagnem-se e prejudiquem a si mesmas, à sociedade e ao governo, o que é, muitas vezes, fruto da não alfabetização.

Neste artigo, em um primeiro momento, pesquisamos, expomos e analisamos os conceitos de alfabetização e de letramento, para, posteriormente, problematizarmos a questão do analfabetismo funcional. Além disso, buscamos dados sobre questões de analfabetismo, analfabetismo funcional, fracasso escolar e políticas para erradicar o analfabetismo para, então, compreendermos melhor a questão em análise.

Para alcançar os objetivos em questão, realizamos pesquisas bibliográficas, além de sites específicos.

2 Alfabetização e letramento: conceitos e diferenças

Na primeira seção deste trabalho, o objetivo a que nos propomos é conceituar e diferenciar alfabetização e letramento.

Em primeiro plano, a alfabetização é o processo de aquisição da leitura e da escrita como código de comunicação. Ela consiste na codificação e na decodificação. Em outros termos, a alfabetização é

[...] um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo de construção (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 104).

A alfabetização não se desenvolve dissociada de fenômenos culturais e sociais, como a religião, a forma de governo, pois, para apreensão do código, a criança, primeiro, entende o ambiente sonoro em que vive, para depois ser capaz de passar para o papel aquilo que lhe é ensinado.

O letramento, por sua vez, chegou ao vocabulário brasileiro com a autora Mary Kato, em 1986, visto a necessidade da compreensão da escrita em que o aluno

desenvolve a capacidade de interpretação, compreensão, crítica, ressignificação e produção de conhecimento. Assim, o letramento é uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita e é uma nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social.

No letramento, a pessoa letrada (versada em letras, erudita) é aquela que faz uso competente da leitura e da escrita no meio social e a iletrada (que não adquiriu conhecimentos literários, mas não é analfabeta) somente usa o que aprendeu basicamente porque tem a necessidade de usá-la em sua vida, como escrever o nome próprio, fazer cálculos simples e leituras breves.

Para a alfabetização do aluno, a parte crucial é o aprendizado em sala de aula, pois, na sociedade em que vivemos, a alfabetização é uma prática escolarizada e sistematizada. Para que haja frutos da alfabetização, é necessário um sistema, porque senão nunca alcançaremos o objetivo pretendido. Para isso, utilizam-se os métodos sintéticos e analíticos, envolvendo métodos diversos como da parte para o todo: o alfabeto, as sílabas, os numerais. O letramento, diferentemente da alfabetização, se insere como um atributo pessoal em sua plena prática de leitura e escrita na sociedade.

A prioridade na alfabetização é reconhecer o conteúdo com que a criança vem de casa. John Locke explica isso por meio da metáfora da *Tábula Rasa* em que afirma que todas as pessoas nasceram sem conhecimento, como se viessem como uma “folha em branco”, e todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido a partir das experiências, sendo preenchido ao logo da vida. E assim se faz a função do alfabetizador: entender e saber como esse conteúdo pode ser desenvolvido para a aprendizagem. O letramento, a seu turno, é o conjunto de habilidades referidas anteriormente mais o conhecimento, a capacidade, os valores, o uso e as funções sociais.

A alfabetização envolve aprendizagem, compreensão da transição da fala para a escrita e da escrita para a fala, já o letramento abarca o fato de o indivíduo letrado, que domina a leitura, não só saber ler e escrever (atributo daquele que é alfabetizado), mas também fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita. Assim, a alfabetização e o letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, interdependentes e indissociáveis, que são de suma importância para a compreensão do analfabetismo funcional.

3 Analfabetismo: conceito e histórico na realidade brasileira

O analfabetismo é uma palavra de origem latina (*analphabdo Êtus*) que, conceitualmente, nada mais é do que a pessoa que não sabe ler nem escrever. Costumeiramente, as pessoas usam a palavra analfabetismo para fazer um julgamento das pessoas, dizendo que são ignorantes, o que não é verdade. Os analfabetos são pessoas que, por várias questões envolvidas como a falta de recursos e o desinteresse dos pais pela educação dos filhos, acabam tendo problemas no processo de alfabetização. Na maioria das vezes, o analfabeto sabe escrever o seu próprio nome, mas isso não quer dizer que ele conheça o alfabeto.

O analfabetismo está presente, principalmente, nos países subdesenvolvidos. O Brasil é um exemplo disso, a prioridade da educação é baixíssima, já que apenas 5,8%

do Produto Interno Bruto (PIB) – dados do censo de 2010 – foi investido na educação, enquanto alguns países como Japão, Finlândia e Suécia chegam a investir até mais de 15% do PIB. Devido a essa falta de investimento, aliada a outros fatores sociais, há uma sociedade estagnada, com pouco senso crítico e muito fácil de ser manipulada, pois o acesso ao código escrito possibilitaria que as pessoas desenvolvessem habilidades de leitura e de escrita, podendo tornar-se pessoas letradas e, por consequência, dotadas de senso crítico.

Contudo, não só analfabetismo é um problema. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir de pesquisas, percebeu que existe mais um tipo de analfabetismo, conhecido como *analfabetismo funcional*. Ele faz referência a pessoas que sabem ler e escrever seu próprio nome, ler frases curtas e simples, fazer cálculos básicos, mas não têm a capacidade de interpretar frases ou textos maiores, ou seja, não conseguem extrair o sentido das palavras.

De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) – dados até 2014, a alfabetização pode ser classificada em quatro níveis: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno, que são expostos a seguir:

Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

Básico - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e

Pleno - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Segundo os quatro conceitos expostos, as pessoas que estão em nível analfabeto são pessoas que não passaram pelo processo de alfabetização, não são capazes de ler palavras, frases ou textos. Aquelas que se encontram no nível rudimentar são pessoas que obtiveram uma pequena instrução no uso das letras e dos números, porém, se analisarem frases e textos maiores, não compreenderão. As que estão no nível básico são as mesmas chamadas de analfabetas funcionais, portanto leem corretamente, fazem operações medianas, mas, se necessitarem da sua compreensão sobre o assunto ou para que se trata determinado texto, sentem dificuldades na hora da interpretação. Por fim,

os que estão no nível pleno são os que se apropriaram plenamente da prática da leitura e da escrita, não têm problema algum com textos maiores ou operações mais complexas, são capazes de desenvolvê-las bem, inserindo-se, assim, na prática do letramento. Quando uma pessoa é plenamente alfabetizada, tem todos os meios para que possa desenvolver mais a sua capacidade crítica e desenvolver a verificação de fatos e acontecimentos ao seu redor.

Conforme a pesquisa, que aplica um teste avaliando as habilidades de leitura, escrita e matemática, o domínio pleno da leitura vem sofrendo queda entre todos os entrevistados, tendo concluído o Ensino Fundamental ou o Ensino Superior. Os dados mostram que o problema do analfabetismo funcional deve ser levado a sério, pois a dificuldade de compreender os gêneros textuais, mesmo os mais simples e mais acessados no cotidiano, prejudica o desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional do indivíduo.

Desenvolver métodos que priorizem o letramento é fundamental para que o analfabetismo funcional seja superado e, para isso, é inquestionável a importância do trabalho conjunto entre família e escola. Engana-se quem acredita que cabe somente à escola o papel de alfabetizar e letrar, visto que o letramento é uma prática presente em diversas situações do cotidiano, envolvendo não apenas a leitura de textos, mas também o desenvolvimento da criticidade e da capacidade de elaborar opiniões próprias diante dos conteúdos acessados.

4 O analfabetismo e o fracasso escolar

Na sociedade brasileira, consensualmente, o acesso à escola não é suficiente para uma formação integral, pois não garante de forma plena a aprendizagem nem a formação dos cidadãos. Hoje, a maioria dos alunos frequenta as escolas de rede pública e está aprendendo pouquíssimo, o que se relaciona à falta de interesse dos próprios alunos e ao descaso dos professores. A atenção dos alunos também é parte demasiadamente importante, pois, com tantas tecnologias e recursos que temos na atualidade, o interesse pela escola está cada vez menor. Nesse contexto, cabe aos professores selecionar metodologias e conteúdos, sistematizando o ensino, para ensinar sem medo de errar, e despertar nos alunos o interesse e a responsabilidade de estarem na escola. Diante disso,

[...] quando associamos erro e fracasso, como se fossem causa e consequência, por vezes nem se quer percebemos que, enquanto um termo – o erro – é um dado, algo objetivamente detectável, por vezes, até indiscutível, o outro - o fracasso – é fruto de uma interpretação desse dado, uma forma de o encararmos e não a consequência necessária do erro [...] a primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocadamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno (CARVALHO, 1997, p. 12).

Segundo estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 20% dos brasileiros não compreendem textos e problemas matemáticos e não

conseguem estabelecer relações entre assuntos, apesar de conhecerem os símbolos das letras e dos números².

A seu turno, a PNAD é uma pesquisa feita pelo IBGE cujo objetivo é investigar diversas características socioeconômicas da sociedade, como população, educação, trabalho, rendimento, habitação. A PNAD comprovou, nos estudos que fez, que a taxa de alfabetismo no Brasil está em baixa, especialmente nas regiões mais pobres, como o Nordeste. Além disso, 14,1 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais permanecem sem saber ler ou escrever, segundo a PNAD do ano de 2009. Cada pesquisa que se realiza comprova que a educação no Brasil precisa de mais recursos; o descaso e a falta de responsabilidade dos estados, do município e da política com a educação básica é cada vez mais visível. Assim, “se o aluno souber ler e escrever a aquisição dos demais conteúdos será uma consequência”, afirma Onaide Correa de Mendonça, coordenadora do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Paulista (UNESP)³.

O analfabetismo e o fracasso escolar estão ligados, porque o analfabetismo vem do fracasso de ambas as partes: a família tem papel importante na vida de seus filhos, pois é dever dela favorecer, desde cedo, o gosto de descobrir e aprender. No Brasil, o modo de educar nas escolas precisa ser transformado, sendo que algumas propostas seriam: o interesse dos políticos pela educação básica no país, oferecendo melhor remuneração aos profissionais da educação, além de disponibilizar mais recursos. Entre esses recursos estão: mais equipamentos de informática, material para a alfabetização específico para cada série, oferecendo sempre recursos atualizados. As escolas também devem diminuir o número de alunos nas salas de aula e aumentar o próprio interesse dos alunos pela aprendizagem. Nada adianta se tivermos professores interessados, alunos vazios e uma política omissa. Rever o conceito do que é fazer cidadãos é a questão mais urgente que temos a resolver.

5 Programas para a erradicação do analfabetismo

No final de 1940, as primeiras políticas foram implantadas e distribuídas pelo território brasileiro com campanhas de alfabetização para o surgimento de novas oportunidades de trabalho e melhoria de qualidade de vida. A alfabetização tem aumentado, e o principal é dar oportunidades e dignidade à população, para que esta tenha acesso à alfabetização. A constituição 1988 garante ao cidadão o direito de ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade.

Conforme a UNESCO (2008), o mundo tem uma população de quase 800 milhões de jovens e adultos analfabetos, dos quais dois terços são mulheres.

Em 2003, o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade da alfabetização de adultos e vem realizando o Programa Brasil Alfabetizado (PBBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Este contribui para a superação do

² Estudo realizado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) – do censo de 2009.

³ Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2011/03/2010/09/analfabetismo-funcional-e-resultado-de-metodos-equivocados-e-descaso-com-professores-analisa-especialista>>. Acesso em: 22 mar. 2015

analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos, a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida. Também colabora com a universalização do ensino fundamental, apoiando as ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Como exemplos de mais programas de erradicação do analfabetismo, apresentamos:

- PEA: um programa para pessoas que têm mais de 15 anos e não sabem ler e escrever. Tem o benefício de 50 reais por mês, um incentivo a voltar a estudar. Ação educativa. Site <www.acaoeducativa.org>.
- CAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina), site <www.caal.org>.
- CEALE (Centro de Alfabetização Leitura Escrita), site <www.fae.ufmg/ceale>.
- IPF (Instituto Paulo Freire), site <www.paulofreire.org>.

6 Alfabetização e letramento em contato com o analfabetismo

Teoricamente, os conceitos de alfabetização, letramento, analfabetismo e fracasso escolar são vistos de forma estanque, sendo que a alfabetização ocorre quando a pessoa já decifra o código escrito, já é capaz de passar para a escrita aquilo que ouve, porém, a grande problemática dessa compreensão está no fato de cada um aprender de seu jeito. Quando a pessoa já tem pleno domínio da leitura e da escrita, dizemos que é alfabetizada. O letramento seria o quanto a pessoa faz o uso social e competente da leitura, quando se torna capaz de ressignificar textos, interpretá-los e lê-los criticamente. O analfabeto seria a pessoa que não foi alfabetizada, mas isso não significa que não saiba fazer leitura de mundo, que é o letramento, ou, até mesmo, saber escrever o seu próprio nome. O analfabetismo se reveste de várias maneiras. Finalmente, o fracasso escolar é consequência da falha, principalmente do primeiro processo. Seja pelo próprio aluno, seja pela instituição, seja pelo grupo familiar em que vive que, mesmo passando pelos processos de alfabetização, não possui o desenvolvimento esperado e acaba desistindo ou pensando em terminar os estudos mais tarde com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo. Contudo, percebe-se que há entre eles um ponto de encontro.

Em primeiro lugar, a alfabetização está para o analfabetismo, pois, se o aluno não tem acesso aos lugares ou aos meios que possam viabilizar sua inserção no mundo da escrita, ele não poderá ser alfabetizado e, assim, isso se configurará no seu analfabetismo. Além disso, o letramento está para o analfabetismo funcional, pois, se o aluno não faz uso do que aprendeu onde vive, como vive, sua alfabetização não terá surtido o efeito esperado, daí, então, criou-se o analfabeto funcional, em que a pessoa lê, mas não sabe colocar significado em sua leitura.

Assim sendo, compreendemos que precisamos de pessoas alfabetizadas que fazem o seu uso social, praticando o letramento, diminuindo, assim, os índices do analfabetismo funcional, que é a tentativa de criar nas pessoas a ideia de que a leitura do mundo não é algo necessário. Mas, se assim proceder, veremos, então, mais que isso, não só analfabetos funcionais, mas sim analfabetos completos, em amplas áreas do próprio ser.

7 Conclusão

A partir das reflexões empreendidas, percebemos que a alfabetização é um processo de aquisição da leitura e da escrita como código de comunicação. Tal processo desenvolve-se, primeiramente, pelo reconhecimento do valor sonoro, tornando-se possível a sua tradução para o papel. Letramento é uma prática social que se divide em planos diferentes: de um lado, os letrados competentes com uso dos códigos de leitura e escrita; e, do outro, os iletrados que utilizam somente o necessário como escrever o próprio nome, fazer cálculos simples e leituras breves. Na alfabetização, é necessário um sistema em que se utilizam métodos para alcançar o aprendizado, enquanto a aprendizagem do letramento alcança-se pelo conhecimento, capacidade, valor, uso e função da leitura e da escrita, sendo, portanto, um processo muito mais amplo que a alfabetização.

Além disso, percebemos que, quando o processo de alfabetização falha, há, em maior ou menor grau, o analfabetismo. O analfabetismo está muito presente na realidade brasileira, pois a maioria dos brasileiros acha que é dever somente da escola alfabetizar e letrar, sendo que o trabalho em conjunto de pais e professores, em qualquer situação, terá sempre a finalidade de diminuir o índice de analfabetismo na realidade brasileira.

O governo brasileiro tem implantado programas para tentar diminuir o analfabetismo no país, porém nenhum programa é totalmente eficaz. A alfabetização tem aumentado com os principais programas que ajudam a dar novas oportunidades aos que antes não as tiveram. Assim, vemos, progressivamente, a diminuição do número de analfabetos funcionais, porque eles mesmos têm se reconhecido necessitados de estudo. Alfabetização e letramento, quando em contato com o analfabetismo, ganham uma nova realidade de mundo, independente do lugar, do governo. Quando se fala que pessoas são privadas ainda desse enorme bem que é a leitura e a escrita, deveria ser crime para os que deixam isso acontecer e nada fazem de extraordinário para mudar esse triste quadro. Mas também por vermos a volta do povo para o essencial, temos a esperança de que ainda veremos a maior parte da população alfabetizada.

Referências

ANALFABETISMO funcional alto mostra fracassos na educação, diz pesquisadora. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2010/09/analfabetismo-funcional-e-resultado-de-metodos-equivocados-e-descaso-com-professores-analisa-especialista>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

ANALFABETISMO: a situação é ruim, e tem tudo para piorar. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/tag/alfabetizados-em-nivel-rudimentar/>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. Disponível em:
<<http://www.ipm.org.br/>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

INFOGRÁFICO: quanto o governo investe em saúde e educação? Disponível em:
<<http://www.politize.com.br/quanto-governo-investe-saude-educacao/>>. Acesso em: 19 de jul. de 2015.

KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. Alfabetização na Pré-escola: Exigência ou Necessidade. São Paulo. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), 1985, p. 104.

OS CONCEITOS de alfabetização e letramento presentes na produção bibliográfica voltada para a educação infantil. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_2067.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2015.

SUPERAÇÃO do analfabetismo permanece como meta não alcançada. Disponível em:
<<http://www.dicyt.com/noticia/superacao-do-analfabetismo-permanece-como-meta-nao-alcancada>>. Acesso em: 25 maio 2015.

TAXA de analfabetismo funcional. Disponível em:
<<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD384&t=taxa-analfabetismo-funcional>>. Acesso em: 25 maio 2015.

UNESCO. *Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições e práticas*. Brasília, 2008. p. 22.

A prática da capoeira: pinceladas pedagógicas, filosóficas e psicanalíticas

The practice of capoeira: pedagogical, philosophical and psychoanalytic brushstrokes

Jeferson do Nascimento Machado

Graduando em História Licenciatura pela Universidade Estadual Centro-Oeste (UNICENTRO).

E-mail: jeferson075@gmail.com

Resumo: O presente artigo discute a prática da Capoeira dentro de três perspectivas, quais são: pedagógica, filosofia e psicanalítica. Ele foi desenvolvido a partir da coleta de dados da revista *Praticando Capoeira* e da experiência do autor do artigo, que é praticante dessa arte. Os dados obtidos foram analisados levando em conta as ponderações de filósofos como Nietzsche, pedagogos como Gallo e psicanalistas como Reich.

Palavras-chave: Capoeira. Pedagogia Libertária. Corpo. Arte.

Abstract: This paper discusses the practice of Capoeira within three perspectives, which are: educational, philosophical and psychoanalytic. It was developed from the data collection of the journal *Praticando Capoeira* and from the experience of the author of the article, who is a practitioner of this art. The data obtained were analyzed taking into account the weights of philosophers like Nietzsche, of pedagogues like Gallo and of psychoanalysts like Reich.

Keywords: Capoeira. Libertarian Education. Body. Art.

1 Introdução

A capoeira emergiu como luta de libertação do negro escravo, no contexto do Brasil Colônia. Por ter sido criada como ferramenta para a libertação, ela desenvolve-se historicamente por um viés libertário. Tendo emergido como luta de libertação, a capoeira tem uma história que difere de outras lutas, expressões culturais e artísticas. Por isso, ela não se adapta a nenhuma fácil definição, o que nos leva a usar termos como luta, dança etc., como forma ilustrativa e didática. Porém, neste estudo, optaremos por chamá-la de arte¹, pois nos parece um conceito mais abrangente que pode dar conta, ao menos por um momento, daquilo que pretendemos tratar.

Analisaremos a capoeira dentro de três perspectivas: pedagógica, pelo viés libertário; filosófica, pelo olhar nietzschiano; e psicanalítica, à luz reichiana. No que diz respeito ao olhar pedagógico sobre a capoeira, frisaremos seus aspectos coletivos e autogestionários, levando em conta que a capoeira é libertária na proporção que – diferente de muitas outras expressões – ela não possui um engessamento na sua configuração, sendo seu foco a construção da liberdade. Na perspectiva nietzschiana, a

¹ Aqui a arte é pensada no sentido nietzschiano: manifestação das potências ativas.

capoeira será pensada como arte afirmadora da vida, levando em conta que Nietzsche via na dança um componente essencial para uma educação nobre. Em relação ao olhar psicanalítico, levaremos em conta as funcionalidades terapêuticas da capoeira, capaz de eliminar tensões psicossomáticas, por meio de sua capacidade de oportunizar ao capoeirista a exploração seu próprio corpo, de forma a acessar locais completamente estranhos à maioria das pessoas. Assim sendo, ela constituiu-se numa expressão corporal que anseia a liberdade, aumentando as potencialidades do praticante, eliminando neuroses e promovendo a harmonia social.

Usaremos, para fins desta abordagem, a experiência do autor deste artigo com a capoeira que, por um determinado tempo, foi praticante dessa arte; e, sobretudo, utilizaremos a revista *Praticando Capoeira*, como fonte principal para a extração de dados. Vale salientar que as revistas não foram escolhidas por acaso, visto que o autor deste artigo possui ampla informação sobre elas, tendo feito uso de algumas delas para uma pesquisa de Iniciação Científica.

2 A capoeira como resistência à opressão

A capoeira nasceu como luta de libertação e resistência cultural dos negros, no Brasil Colônia. Como libertação, é perceptível a questão marcial; como resistência cultural, é visível os elementos tradicionais africanos que ainda permanecem vivos na capoeira. Sendo assim, ela nasce com esses duplos aspectos. Até o início do século XX, a capoeira manteve seu aspecto marcial, contudo, logo adiante, ela passa a dar ênfase em outras partes, trabalhando seus aspectos lúdicos, o que a leva para o âmbito da expressão artística.

Nessa época de transição, em que a capoeira deixava seus aspectos de luta, para tornar-se uma arte, nascia a Capoeira Regional de mestre Bimba, em Salvador-BA, em 1928, com fortes traços marciais, numa tentativa de reafirmá-la como luta moderna, não conseguindo, no entanto, afastá-la de seus elementos artísticos. Em paralelo com a capoeira de mestre Bimba, nascia a Capoeira Angola de mestre Pastinha, com fortes elos com a capoeira tradicional, focada no aspecto lúdico, levando a capoeira à categoria de arte.

A Capoeira Angola tornou-se mais expressiva e liberta da mumificação das lutas marciais. Por conseguinte, a capoeira Angola abriu espaço à improvisação e aos movimentos – além dos moldes estabelecidos – dando liberdade aos capoeiristas para que criassem seu próprio jogo, sem a necessidade de repetir *ad infinitum* as mesmas movimentações impostas pelos mestres. No entanto, vale salientar que a capoeira de hoje (denominada de capoeira contemporânea), independente da linhagem, acaba por incluir os dois estilos: angola e regional e elementos de outras artes. Essa mescla, que alguns têm chamado de capoeira contemporânea, na verdade, é a capoeira em sua essência: libertária.

3 Mestre Bimba e Mestre Pastinha

Mestre Bimba, criador da capoeira Regional, jamais se curvou perante as autoridades. Em 1971, no auge da ditadura civil militar brasileira, o criador da

Regional deixou claro sua posição perante as autoridades. Nesse ano, Mestre Bimba fez uma apresentação de capoeira em uma feira agropecuária, em Goiânia, e ali estava o General Garrastazu, o então presidente da época. Segundo Mestre Cafuné, que foi aluno de Bimba,

neste dia, findo a exibição, Bimba já se retirava quando alguém da comitiva do Presidente o chamou pelo nome e ele fingindo não ter ouvido, continuou a andar. Ante o aviso de Mãe Alice de que gente do Presidente o chamava, Bimba sem se deter disse “deixe esse filha da puta vir atrás de mim” (REVISTA *PRATICANDO CAPOEIRA*, 2005, p. 33).

Conforme Campos (2009), Vicente Joaquim Ferreira Pastinha (Mestre Pastinha), conhecido como Guardiã da Capoeira Angola, nasceu no dia 05 de abril de 1889, em Salvador, e morreu no dia 13 de novembro. Mestre Pastinha fez um excelente trabalho de resistência cultural, mantendo a capoeira, mesmo em meio a dificuldades. Em 1967, mesmo cego, ainda seguiu na luta. Morreu na miséria em um abrigo, no entanto, sua vida pela capoeira o tornou Guardiã da Capoeira Angola e sua capoeira é um norteador histórico da capoeira.

Mestre Pastinha definiu a capoeira como “mandinga de escravo em ânsia de liberdade, seu principio não tem método, seu fim é inconcebível ao mais sábio dos mestres” (SERGIPE, 2006, p. 13). Dessa forma, Mestre Pastinha pensava a capoeira como expressão da constante busca da liberdade daquele que está escravo. Sua definição diz que não há um método na capoeira, pois método sempre tentará enquadrar e, sendo assim, não ajudará a livrar aquele que se encontra preso, pois ele próprio tem que encontrar em si mesmo o método de libertação. A ideia de que a capoeira tem “seu fim inconcebível” demonstra uma quebra com a temporalidade evolucionista (sentido de progresso), a qual é tão comum nas outras artes marciais. Desse modo, a capoeira não possui um fim, sendo sempre um instante: uma afirmação total do presente.

4 O corpo em Reich e Nietzsche

Reich, assim como a capoeira, possui uma história libertária. Sua vida foi uma luta constante pela liberdade, chegando a polemizar em seus dias e ainda hoje, devido à ideia de liberdade sexual dos jovens. Para Reich, os jovens viviam reprimindo seus desejos naturais e isso tinha reflexo direto sobre sua vida juvenil e depois sobre sua vida adulta, que continuaria a reprimir seus desejos e reproduzir, na juventude, essa repressão sexual.

Reich percebeu que a repressão sexual tinha reflexo sobre o corpo e a vida dos indivíduos, as repressões dos desejos do corpo criavam couraças e enrijecimento de caráter, o que levava a sociedade a ser também uma negadora dos corpos e controladora dos mesmos. Conforme Pereira e Richter (2004, p. 1), “há uma reciprocidade na formação das estruturas de caráter da sociedade e do indivíduo, ou seja, o caráter do homem encorajado produz instituição encorajadas e vice-versa”. Assim sendo, temos, em nossa frente, um problema gravíssimo que, de alguma forma,

deve ser resolvido, e o caminho para isso é a libertação do corpo e a fluidificação dos desejos. Segundo Afonso (2005, p. 10),

Reich enfatizava que as enfermidades psíquicas são as conseqüências do caos sexual da sociedade, que esse caos tem a função de sujeitar o indivíduo às condições dominantes e de interiorizar as dinâmicas externas da vida, tornando o homem totalmente dependente de um código social e incapaz de agir.

Reich, partindo desses pressupostos, criou um novo método terapêutico para liberação de energia corporal reprimida: a cura por meio do corpo. Segundo Reich, se o corpo fosse deixado a agir livremente, sem uma moral e imposição de valores, ele próprio se regularia, pois iria fluir em suas energias vitais, dando espaço para a eliminação das tensões. Conforme Afonso (2005, p. 10), Reich confiava que “as energias vitais regulam-se naturalmente, quando não tem obrigação ou moralidade compulsiva, que ambas são sinais de existência de impulsos anti-sociais, que são produzidos pela eliminação de uma vida natural e saudável”.

Reich pensa o homem como um todo, fugindo da dualidade cartesiana de corpo/alma. Desse modo, corpo e psique faziam parte de uma mesma coisa, sem qualquer hierarquia. Sendo o corpo o todo, logicamente problemas psicológicos afetavam o corpo e o problema do corpo afetaria a psique, logo que era a mesma coisa. Desse modo, Reich desenvolveu terapias com o corpo para libertar as tensões por meio da eliminação das couraças: a vegetoterapia. Conforme Kuhn (2008, p. 7),

a vegetoterapia considera que todas as doenças, físicas e/ou emocionais, tem origem em bloqueios de energia (a esses bloqueios energéticos chamamos “couraças”) que se formam em épocas específicas do desenvolvimento de cada ser e se fixam em zonas do corpo bem delimitadas.

Em seus estudos, Reich identificou sete regiões, em que se desenvolvem as couraças, as quais ele denominou de seguimentos. Os seguimentos são ocular, oral, cervical, torácico, diafragmático, abdominal e pélvico (AFONSO, 2005). Esses seguimentos, devido aos episódios que oprimem o indivíduo, criam bloqueios para o movimento das energias vitais. Sendo assim, somente com o corpo agindo em liberdade, ele voltará a fluir energicamente e entrar em contato com seus impulsos naturais, aquilo que Reich denominou como caráter genital, que seria a camada genuína do indivíduo.

Vale frisar, conforme Pereira e Richter (2004) salientam – por meio da análise das obras *Análise de Caráter*, *Psicologia de Massa do Fascismo*, *A Revolução Sexual*, *Escuta Zé Ninguém*, *Children of the Future* e *O Assassinato de Cristo* – que a essência humana está coberta por meio de duas camadas: uma superficial, que é uma vestimenta criada pela cultura, e uma segunda camada, que reveste os impulsos cruéis, as castrações e as privações. E abaixo dessas três camadas se encontra o caráter genital, que seria a essência do homem, em que não há espaço para repressão dos desejos, mas para os impulsos naturais. Aqui estaria o grande intuito de Reich que, por meio do desencouraçamento, pretendia chegar a essa essência.

Nietzsche, assim como Reich, não pensa corpo e mente de forma separada. Nietzsche (1977, p. 27), no capítulo “Dos que Menosprezam o Corpo”, do seu *Assim Falava Zaratustra*, deixa claro essa visão quando fala: “‘eu sou corpo e alma’ - assim diz a criança. – E porque se não de falar como as crianças? Porém o que está desperto e atento diz: ‘tudo é corpo e nada mais; a alma é simplesmente o nome de qualquer coisa do corpo’”.

Nietzsche critica a noção corpo e alma e “considera ser a matriz do modo de pensar metafísico” (1977, p. 10), assim sendo, “ele diz que para erguer o enorme edifício metafísico da modernidade bastou a superstição da alma” (MOREIRA, 2006, p. 10-11). Conforme essa mesma autora, para superar a dualidade, Nietzsche oferece a ideia de um “corpo como multiplicidade de impulsos em luta” (p. 11), assim sendo, alma e mente é pensada em um mesmo registro: “da multiplicidade de impulso em combate” (p. 11). Assim, Nietzsche “esboroa a separação entre os domínios fisiológicos e psicológicos e apresenta uma *fisiopsicologia*” (MOREIRA, 2006, p. 11).

A negação do corpo e da terra em Nietzsche se torna um pecado grave: o pecado original. A ideia de impor limites às vontades, desde as mais básicas, em nome de um além mundo, é a negação plena da vida, por isso a crítica ao cristianismo, já que este pregava o sacrifício do corpo, por meio da castidade, para ganhar o céu. Nietzsche se posiciona desfavorável a qualquer ideal que aniquile a vida, a vida em função de ideais é a negação dela. Nem o céu dos cristãos, nem o paraíso dos ideais, mas sim a volta para si mesmo, para a terra e o corpo: para os instantes de vida.

5 Capoeira como ferramenta educacional libertária

O corpo é quase sempre desassociado do processo de aprendizado, e isso se deve a nossa construção histórica ocidental, a qual separou o corpo da mente. A dualidade cartesiana corpo/alma e a negação do corpo, originada no cristianismo, tiveram grande impacto no mundo ocidental e, por conseguinte, na educação. Depois, com o advento do capitalismo, o corpo tornou-se produto e lugar de ornamentos. Em algumas vezes, o corpo aparece como elemento secundário: um elemento de fundo de nossos complexos funcionamentos mentais. Em outras ocasiões, o corpo desaparece. Sendo assim, nosso corpo é praticamente excluído de nossa sociedade.

Na perspectiva de uma pedagogia libertária em que os indivíduos, junto ao coletivo¹, são novamente valorizados, o corpo deve ser inserido na problemática educacional, pois o conhecimento de si, o cuidado de si e o reconhecimento como sujeito corporal, social e histórico é uma alavanca para a autogestão e o autogoverno. Portanto, o corpo, de um ponto de vista libertário, passa a ser não somente uma coisa orgânica ou um suporte para a psique, mas um elemento fundamental para a constituição do sujeito.

¹ A relação indivíduo/sociedade, no Anarquismo, é essencialmente dialética: o indivíduo, enquanto pessoa humana, só existe se pertencente a um grupo social — a ideia de um homem isolado da sociedade é absurda; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem. A própria ideia de indivíduo só é possível enquanto constituinte de uma sociedade (GALLO, 2007, p. 20).

Conforme Farah (2010, p. 402),

a primeira questão que se impõe ao tratarmos do tema “corpo”, considerando-o em diferentes aspectos e dimensões, é a necessidade de aceitarmos a condição de que somos sujeitos-corpos, isto é, entendermos o corpo como nossa identidade, nossa unidade de existência que nos dá visibilidade e acesso ao mundo.

Dessa forma, o corpo se insere como identidade/sujeito, de tal modo que a negação do corpo torna-se a anulação do sujeito, ou melhor, a negação do corpo significa a construção de um sujeito passivo e dócil às autoridades. O sujeito, quando forçado a negar o corpo, anula sua capacidade criativa de lidar com o mundo, passando a ser sujeito passivo e obediente no âmbito social. A negação do corpo produz uma mente mecânica facilmente guiada pelas instituições de poder: a primeira dominação começa pelo corpo.

O médico e psicanalista Wilhelm Reich, em sua obra *Psicologia de Massa do Fascismo*, percebe que existe todo um mecanismo social que impõe limitações sobre os impulsos biológicos primários, o que leva à construção de sujeitos dóceis e preparados para o domínio. Em relação ao estudo do fascismo – elaborado por Reich – o psicólogo e somaterapeuta João da Mata (2014, [S.P.]) explana que,

para Reich, o fascismo é a expressão da estrutura irracional do caráter do homem médio, decorrente do bloqueio das necessidades biológicas primárias e seus impulsos. Sua crítica vai além da análise econômica que o marxismo propunha e se dirige para o entendimento dos fatores como a infelicidade emocional, fruto da miséria sexual. Segundo ele, ‘a inibição moral da sexualidade natural na infância, cuja última etapa é o grave dano da sexualidade genital, torna a criança medrosa, tímida, submissa, obediente, ‘boa’, e ‘dócil’, no sentido autoritário da palavra’.

A primeira crítica relacionada à negação do corpo é encontrada ainda no século XIX, em Nietzsche. Para ele, a negação do corpo é a própria negação da vida, pois é no corpo que se insere toda a vida: sem corpo não há vida. Por isso, em seu livro *Assim Falava Zaratustra*, Nietzsche (1977, p. 25) diz: “Aos que menosprezam o corpo quero expor minha opinião. O que devem fazer não é mudar as regras, porém simplesmente dizerem adeus ao seu próprio corpo e, por conseguinte, ficarem mudos”.

Essa provocação que Nietzsche faz, por meio de seu personagem Zaratustra, e outras relacionadas ao corpo, que podem ser encontradas ao longo de sua vasta obra, são de extrema importância e surtirão efeito em muitos intelectuais do século XX e, posteriormente, do nosso século. Como foi dito, essa fala sobre o corpo não é a única em Nietzsche, pois sua vasta obra tem sua base fundamental no corpo e na terra, sempre mantendo a crítica e o olhar ferrenho sobre aqueles que abdicaram do corpo.

Não levamos essa provocação ao pé da letra, pois ela é mais uma provocação do autor do que propriamente uma ordem. E a que nos leva essa provocação? Leva-nos a pensar exatamente ao contrário da opinião do autor, e talvez fosse isso o que pretendia com essa provocação: leva-nos a pensar em mudar as regras, ou melhor, arrancar as regras que determinam o corpo, a partir de uma reeducação. Assim sendo, ao invés de

emudecermos por completo o sujeito, devemos reanimá-lo e inseri-lo no mundo como sujeito ativo.

A padronização do corpo não é produto unicamente do cristianismo, mas também da racionalidade. Quer dizer, se o cristianismo ditou regras para o corpo em nome de Deus, o racionalismo mecanizou o corpo em nome da ciência. Em suma, a racionalidade tentou pensar o corpo numa perspectiva de perfeição, e perfeição aqui deve ser entendida como padrão, pois a ciência busca esses padrões e, quando não encontra, tenta criá-los.

A ciência, e aqui falamos daquela positivista, tende a ver o homem como máquina e guiá-lo para tal. O caos do corpo, a liberdade por qual é movida, assusta quem procura encontrar padrões: por isso a padronização do corpo. E quando se padroniza o corpo, a sociedade também se padroniza, dando, assim, a facilidade de compreendê-la fora do dinamismo: agora tudo é previsto.

Com o capitalismo, o corpo tornou-se um produto a ser vendido e um lugar de ornamentos. Em suma, é vendido um corpo padrão e todos devem pagar para possuí-lo, caso contrário, serão excluídos da sociedade. Aqui fica visível o papel das academias, das cirurgias plásticas, da redução de estômago, da lipoaspiração etc. Em relação aos ornamentos, vende-se um estilo, um visual que se consegue com adereços: joias, roupas, maquiagem etc.

Percebemos uma dificuldade de o sujeito sentir o seu corpo e fluir suas potencialidades. O corpo fica determinado por todos os lados (religião, ciência, economia etc.). Como fugir dessas determinações? A resposta é complexa, pois necessitaríamos de um trabalho amplo no qual fossem incluídas as mais variadas ferramentas para o retorno do sujeito ao corpo e à terra. No entanto, pelo viés de uma pedagogia libertária, a educação tem um papel fundamental, cabendo a ela auxiliar o retorno do sujeito ao corpo e à terra.

A educação tradicional – ainda arcada sobre os valores positivistas, cristão e, no caso do Brasil, ainda com resquícios do autoritarismo do Regime Militar – tem reforçado a negação do corpo e sua banalização. A educação tem sido reprodutora da repressão do corpo, portanto ela tem exercido um papel conservador dos valores capitalistas, cristãos e racionalista (positivismo). Assim sendo, cabe aos professores – aqueles que ainda não foram completamente doutrinados pelo viés conservador das escolas – fazer com que os educandos percebam-se como sujeitos corpóreos, e aos poucos vão reafirmando a vida e exercendo suas potencialidades.

O corpo tem papel fundamental na educação, pois a forma como percebemos o corpo e o utilizamos irá organizar nossa conduta no mundo. A passividade do sujeito no mundo é produto da negação do corpo e da doutrinação niilista feita pela religião, pela família, pela escola etc. Desde a infância, o corpo deve ser incluído no processo de ensino. Porque, conforme Levin (2005, [s.p.]), “o corpo e os gestos são fundamentais para a formação geral do ser humano. Desde que nasce, a criança usa a linguagem corporal para conhecer a si mesma, para relacionar-se com seus pais, para movimentar-se e descobrir o mundo”.

O corpo só é afirmado no movimento, quer dizer, ele necessita de deslocamento para reconhecer-se. E, no movimento, o conhecimento se amplia. Em suma, é preciso dançar com o corpo para aprender dançar com as ideias. Sendo assim, quem se

movimenta reafirma o corpo e a vida e, por conseguinte, estimula seus processos psíquicos. A escola onde os alunos passam todo tempo imóveis, sentados e calados não é um modelo viável para quem pretende um mundo com pessoas criativas.

Os educandos necessitam de uma educação que não proíba de sentirem o seu próprio corpo. As crianças e os jovens necessitam de uma educação que estimule a afirmação do corpo. Sentar em círculo, no chão ou promover jogos em que o corpo seja utilizado contribui para uma educação libertária e para a volta do corpo ao sujeito.

O movimento e o estímulo do corpo são essenciais para a psicomotricidade. Conforme Batista (2006, p. 8),

o conhecimento do próprio corpo, através de movimentos, proporciona o desenvolvimento global do indivíduo de forma irreversível. Através de exercícios lúdicos, como brincar, saltar, cantar e correr, são reveladas emoções e sentimentos que a criança poderá compartilhar com seus pares.

A dança, as lutas e os jogos corporais deveriam ser usados sempre no processo de ensino-aprendizagem, não somente nas aulas de Educação Física, mas em todas as disciplinas.

A educação anarquista ou pedagogia libertária emergiu no final do século XIX, no Orfanato Prévost, em Paris, a partir do francês Paul Robin. Robin considerava a educação na perspectiva da formação intelectual e da construção de saberes originais por meio da experiência. Já no início do século XX, em Barcelona, Ferrer Guardiã fundou a Escola Moderna, que possuía um método racional, integral, cooperativo, de respeito mútuo e de igualdade de gênero. No ano de 1909, Ferrer foi preso e condenado à morte por fuzilamento pela monarquia espanhola. As escolas criadas por ele foram fechadas em 1939, com a ascensão do fascismo. No entanto, as ideias de Ferrer permaneceram e renasceram na América, principalmente no Brasil (PASCAL, 2006).

A Pedagogia Libertária, conforme Gallo (2007), inclui teorias e métodos educacionais inscritos no contexto das teorias educacionais modernas, sendo que, diferente de tantas outras teorias modernas, ela é fundamentada na ideia de educação integral, antiautoritária, autogestionária (diretiva), não separação do saber/fazer e do homem como produto social. Portanto, a pedagogia libertária pode ser vista como uma ferramenta de construção da liberdade e da igualdade, em que o indivíduo e o coletivo, por meio de uma relação dialética, voltam a ser a essência social.

A pedagogia libertária – com seus pressupostos de uma educação integral, autogestionária, que valoriza a diversidade e a emancipação social – se aproxima bastante da prática da capoeira. Para Cherubini (2014, p. 121),

a pedagogia libertária é defendida por muitos como sendo uma alternativa para a prática emancipadora de qualidade, estando fundamentados em princípios de autogestão, afirmação da liberdade, princípios federalistas de governo. Essas características, quando aplicadas ao ensino provocaria uma ruptura dos paradigmas liberais perpassados na estrutura de ensino dualista.

Assim como a pedagogia libertária, a capoeira é integral, ou seja, não exclui ninguém do processo de ensino-aprendizagem; é a dança das cores, dos gêneros, das classes, da pluralidade. Assim sendo, acreditamos que a capoeira pode ser uma ótima ferramenta educacional, capaz de integrar a diversidade, de trazer o espírito autogestionário e de ensinar a liberdade como prática coletiva.

A capoeira tem por base a autogestão. Em suma, acontece livremente. A roda acontece no improvisado, assim como a vida, não há ensaios e podemos ser surpreendidos por coisas que nossa racionalidade não captou. A capoeira, desse modo, ensina a lidar com a novidade, sem temê-la, pois ela não racionaliza os movimentos.

Conforme o Mestre Suassuna,

a capoeira não precisa ser organizada. Por mais que a gente queira melhorar isso ou aquilo ela acaba dando uma rasteira na gente e mostrando que capoeira é capoeira. A capoeira se organiza por si só, ela organiza a pessoa. [...] O objetivo do nosso trabalho é a união, a fraternidade, a integração. (REVISTA *PRATICANDO CAPOEIRA*, Ano III, 2004, nº 25, p. 26-27).

As palavras do Mestre Suassuna deixam claro o aspecto libertário da capoeira, pois mostram que a “capoeira organiza por si só” e ainda “organiza a pessoa”. Portanto, a capoeira funciona não por regras, mas pela organização coletiva. O encontro com a pedagogia libertária se firma, ainda mais, quando o mestre afirma que “nosso trabalho é a união, a fraternidade, a integração” (2004, p. 27).

Os aspectos libertários da capoeira fazem com que a ela não se construa por definitivo, ela sempre está em constante reconstrução. Ela se configura de acordo com as necessidades libertárias de cada tempo e espaço. Ela não marcha para um fim, pois ela é cíclica, assim como o desenrolar do social no tempo: a história. Só existe uma coisa de imutável na capoeira: sua essência libertária, pois esta é uma necessidade para ela não ser estática.

A capoeira, desde muito cedo, incorporou a diversidade social, o que fez com que reforçasse ainda mais seus aspectos libertários. A capoeira, já na primeira metade do século, possuía uma diversidade de gêneros, de idade, de etnia e de classe. Figuras como Madame Satã, capoeirista homossexual eternizado pela tradição capoeirista, demonstravam a capoeira como acolhedora daqueles considerados anormais. Uma roda de capoeira era/é marcada pelo encontro do diverso, e talvez seja esse o motivo da capoeira ser algo tão diferente das outras manifestações artísticas, pois ela veio se construindo historicamente por meio do contato com a diversidade.

A capoeira, devido a sua forma lúdica, de movimentos incomuns, ajuda a atingir partes do corpo dormentes que, dificilmente, no cotidiano, alguém conseguiria atingir. Conforme Freire e Mata (1993, p. 18), a “capoeira mobiliza praticamente todos os músculos do corpo, liberando a energia estagnada”.

A energia do capoeirista na roda é fruto do desencorajamento, por isso todo capoeirista comenta sobre a sensação prazerosa da roda e a sensação existencial plena. Capoeiristas, em sua totalidade, comentam sobre a sensação existencial e a força para vida, durante e depois de uma roda de capoeira. E isso se deve pela quebra das couraças que são constantemente construídas nos seguimentos, devido a uma

constante negação da vida que nos é imposta no trabalho, na escola, na universidade, no cotidiano, na família etc. A capoeira, por não estabelecer um parâmetro de jogo (um ideal de jogo), deixa o capoeirista fluir livremente, de modo a atingir partes do corpo impossíveis de atingir no movimento cotidiano (que é padronizado e estático).

A roda de capoeira rompe as barreiras de movimentação permitidas dentro do mundo ocidental cristão; tocar o chão já não é mais anormal, rir já não é mais um pecado. O homem ocidental se tornou um negador da terra e do corpo, e isso cria barreiras e o limita. Assim sendo, o contato com o chão, com a terra, é a religação do homem com a natureza. Em suma, é a volta do homem para a terra.

O riso, que por muito tempo foi condenado, é considerado por Nietzsche (1977) como elemento santificado e nobre. Nas palavras do autor (p. 225), “esta coroa do risonho, esta coroa de rosas: eu a voz lanço, meus irmãos!”. E este riso, que é santificado, é elemento essencial na roda de capoeira, mesmo numa queda, o riso está presente, e ele sempre surge de forma livre. A capoeira se diferencia das lutas, em geral, por este detalhe: a alegria. Não há necessidade de mostrar raiva perante o adversário, na capoeira é com o riso que se vence.

O ressentimento não faz parte da capoeira, que é tão comum em tantas lutas, o capoeirista cai e levanta, e levanta rindo. Um ressentido não ri, no entanto, o capoeirista ri sempre e faz do riso uma coroa. A capoeira, que é uma luta de resistência, nascida em situação extrema, jamais se tornou um *espírito de gravidade*¹ (1977), os negros trouxeram o riso para a luta, venceram o adversário rindo e reafirmando a vida em cada instante.

O capoeirista se esfrega no chão, coloca as mãos sobre o solo (ligando-se à natureza), levemente encosta-se a seu adversário (sentido a existência do outro) e, por meio da expressão corporal (nascida de sua essência, lá onde não há imposições), ele liga-se a si mesmo, reconhecendo-se em sua essência, de modo a romper as couraças.

O capoeirista é uma criança. Sendo assim, ele está livre, fluindo de forma criativa. É comum, nos meios capoeirísticos, a ideia de jogar como uma criança, que significa jogar livremente de modo a emocionar os outros participantes com a sua liberdade. Nietzsche (1977), em seu livro *Assim Falava Zaratustra*, nos fala sobre a metamorfose dos três espíritos: o camelo, o leão e a criança; o camelo como aquele que carrega todo o peso (valores), o leão como destruidor dos pesos (dos valores) e a criança como criadora de novos valores.

O capoeirista, desse modo, pode ser entendido, em seu início (capoeirista principiante, aquele que ainda não fluíu completamente), como camelo; em seu amadurecimento, como leão e, em seu ápice, como criança. No sentido artístico, o capoeirista é trágico – está no equilíbrio entre Dionísio e Apolíneo – e seu jogo dentro da roda de capoeira é um instante reafirmado em si mesmo, sobre o qual o capoeirista transcende a noção de tempo cristão (linear) para um tempo cíclico, que o instante está em si mesmo, de certo modo, sem um passado e sem um futuro, somente um ato voltado para o instante que reafirma a si mesmo.

No entanto, vale salientar que o capoeirista reafirma o instante em um processo coletivo e autogestionário, que é a roda de capoeira. No jogar com o outro é que se

¹ Niilista, sem vontade, negador da vida.

reconhece a si e ao outro, aceitando a diversidade do mundo e reafirmando a vida. Em suma, a roda de capoeira constrói a liberdade coletivamente. A capoeira é um processo coletivo de construção da liberdade.

Conforme Gallo (1997, p. 29),

conhecemos o célebre debate que Bakunin trava com Rousseau em *Dios y el Estado*. Para o anarquista russo, a liberdade não é um dom natural de cada um, mas uma construção histórica só possível coletivamente. Ela deve ser conquistada e construída. O que equivale a dizer que os indivíduos precisam aprender a ser livres.

6 Considerações finais

O objetivo deste estudo – que era analisar os dados obtidos sob a perspectiva da pedagogia, da filosofia e da psicanálise – foi alcançado na medida em que encontramos, na capoeira, seus aspectos coletivos e autogestionários, apontando a possibilidade do seu uso como instrumento pedagógico. Também, por meio de Nietzsche, percebemos a capoeira como arte afirmadora da vida. Em relação ao olhar psicanalítico, ficaram perceptíveis as funcionalidades terapêuticas da capoeira. Desse modo, a capoeira demonstrou ser uma expressão corporal que aumenta as potencialidades do praticante, eliminando neuroses e promovendo a harmonia social.

Por fim, esperamos que, por meio deste trabalho, tenhamos contribuído com as reflexões sobre a capoeira e sua prática. Almejamos ter levantado questões que fomentem outras discussões, trazendo a capoeira para dentro de outros campos do conhecimento (além da história), como o campo da filosofia e o da pedagogia.

Referências

AFONSO, Rubens. Um grito de liberdade: de zumbi a Reich. Curitiba: *Centro Reichiano*, 2005. Disponível em: <www.centroreichiano.com.br/artigos>. Acesso em: 11 maio 2016.

BATISTA, Sandra Silva. *Psicomotricidade: reflexos no ensino e aprendizagem*. Brasília: UniCEUB, 2006.

CAMPOS, Hellio. *Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba*. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/4986>>. Acesso em: 11 maio 2016.

CHERUBINI, Cristina Barbosa. *Pedagogia Libertária: um olhar histórico sobre os limites e possibilidades de sua implementação na escola pública brasileira*. Campinas: *Revista HISTEDBR On-line*, 2014. Disponível em: <periodicos.sbu.unicamp.br/>. Acesso em: 14 maio 2016.

FARAH, Marisa Helena Silva. *O corpo na escola: mapeamentos necessários*. São Paulo: *Paidéia*, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/paideia>. Acesso em: 18 maio 2016.

FREIRE, Roberto; MATA, João da. *Corpo a corpo (síntese da soma)*. [S.l.]: [s.e.], 1993.

GALLO, Sílvio. *Pedagogia libertária e ideologia: vias e desvios da liberdade. Perspectiva*, Florianópolis, 1997.

GALLO, Sílvio. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

KUHN, Amanda Schmidt. As Técnicas da Vegetoterapia como Ferramenta para o Trabalho Psico-Corporal com Grupos. *Centro Reichiano de Psicoterapia Corporal*, Curitiba, 2008. Disponível em: <www.centroreichiano.com.br/artigos>. Acesso em: 11 maio 2016.

LEVIN, Esteban. *O corpo ajuda o aluno a aprender*. 2005. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/esteban-levin-corpo-ajuda-aluno-aprender-423993.shtml>>. Acesso em: 18 maio 2016.

MATA, João da. *A psicologia somática de Wilhelm Reich*. 2014. Disponível em: <<http://www.somaterapia.com.br/wp/wp-content/uploads/2014/11/A-psicologia-som%C3%A1tica-de-Wilhelm-Reich.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2016.

MOREIRA, Adriane Belmonte. *Corpo, saúde e medicina a partir da Filosofia de Nietzsche*. São Paulo: USP, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. São Paulo: Hemus, 1977.

PASCAL, Maria Aparecida Macedo. *A Pedagogia libertária: um resgate histórico*. 2006. Disponível em: <www.proceedings.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 18 maio 2016.

PEREIRA, R, T, V, R; RICHTER, L,M. A saúde emocional desejada por Reich. In: CONVENÇÃO BRASIL LATINO AMÉRICA, CONGRESSO BRASILEIRO E ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS. 1., 4., 9., Foz do Iguaçu. *Anais...* Centro Reichiano, 2004. CD-ROM.

REVISTA *PRATICANDO CAPOEIRA*, Ano III, 2004, nº 25.

SERGIPE, Mestre. *O poder da capoeira*. Curitiba: Imprensa oficial, 2006.

Afetividade: um desafio em sala de aula

Affectivity: a challenge in the classroom

Fernanda Rufina Nunes

Aluna do 5º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Sandra Aparecida de Sousa

Aluna do 5º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Sylze Maria Araújo

Aluna do 5º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: sylzearaujo@hotmail.com

Me. Edite da Glória Amorim Guimarães

Professora orientadora (UNIPAM)

Resumo: Esta pesquisa pretende abordar a temática da afetividade na educação e como ela interfere no processo ensino-aprendizagem. Objetiva-se, então, analisar e destacar a importância da afetividade nessa relação professor e aluno como facilitador do processo. Acredita-se que o professor é um mediador do conhecimento e que também pode estabelecer uma relação afetiva com seus alunos, o que facilitaria esse processo. Pressupõe-se que, para que o aluno tenha um desenvolvimento saudável e adequado dentro do ambiente escolar, é necessário estabelecer relações positivas, atingindo os objetivos educativos propostos. A afetividade age de forma positiva no processo de escolarização, sendo definida como uma dimensão imprescindível para um aprendizado efetivo do educando. Nessa perspectiva, o professor preocupa-se com o processo de aprendizagem dos seus alunos e os reconhece como indivíduos autônomos, em busca de sua identidade. Pretende-se analisar a abordagem da afetividade na relação professor-aluno, dentro da escola, como uma dimensão que possa contribuir na formação do desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Ressaltam-se algumas práticas pedagógicas, do cotidiano escolar, que propiciam maior envolvimento professor-aluno, maior visibilidade da relação afetiva de ambos. A metodologia usada foi a pesquisa de campo, de caráter exploratório e, também, realizou-se um estudo bibliográfico, com base nas concepções de Chalita, Vygotsky, Piaget, Wallon e Cury. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da rede municipal e estadual de Patos de Minas-MG, sendo duas turmas do 1º e 5º anos do ensino fundamental, respectivamente. Com base na observação direta, identificou-se que, por meio do afeto, o aluno adquiriu todas as condições necessárias para se sentir seguro e protegido e, assim, desenvolver-se cognitivamente. Nesse sentido, a escola deve proporcionar uma relação afetiva que leve em conta o aluno, como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia. O professor é fundamental para a aprendizagem dos alunos quando coloca a afetividade como um dos elementos que influenciam o processo ensino-aprendizagem. Concluiu-se que é importante discutirmos essa temática, pois a afetividade permeia todas as dimensões do processo ensino-aprendizagem,

não estando separada desse processo ou sendo pontualmente trabalhada em um momento definido.

Palavras-chave: Afetividade. Relação professor-aluno. Aprendizagem.

Abstract: This research aims to address the theme of affectivity in education and how it interferes in the teaching-learning process. The objective is to analyze and emphasize the importance of affectivity in this relation between teacher and student as facilitator of the process. It is believed that the teacher is a mediator of knowledge and can also establish an affective relationship with his students, which would facilitate this process. It is assumed that, for the student to have a healthy and appropriate development within the school environment, it is necessary to establish positive relationships, achieving the proposed educational goals. The affectivity acts positively in the schooling process, being defined as an essential dimension for an effective learning of the learner. In this perspective, the teacher is concerned with the learning process of his/her students and recognizes them as autonomous individuals in search of their identity. We intend to analyze the affective approach in the teacher-student relationship, within the school, as a dimension that can contribute to the formation of the emotional and cognitive development of the child. Some pedagogical practices are emphasized, from the school routine, which lead to greater teacher-student involvement, greater visibility of the affective relationship of both. The methodology used was exploratory field research, and a bibliographic study was also carried out, based on Chalita, Vygotsky, Piaget, Wallon and Cury conceptions. The field research was carried out in two schools of the municipal and state network of Patos de Minas-MG, being two classes of the first and fifth years of elementary school, respectively. Based on direct observation, it was identified that through affection, the student has acquired all the necessary conditions to feel safe and protected and, thus, to develop cognitively. In this sense, the school should provide an affective relationship that takes into account the student as a whole, contributing to the development of his/her autonomy. The teacher is fundamental for student's learning when they place affectivity as one of the elements that influence the teaching-learning process. It was concluded that it is important to discuss this issue, because affectivity permeates all dimensions of the teaching-learning process, not being separate from this process or being punctually worked at a defined moment.

Keywords: Affectivity. Teacher-student relationship. Learning.

1 Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa elaborada para conclusão da disciplina Projeto Integrador do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), na qual se propôs abordar a relação da afetividade em sala de aula entre professor/aluno e, como facilitadora do processo ensino aprendizagem, uma dimensão que contribui na formação do desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Outro objetivo da pesquisa foi de conhecer algumas práticas pedagógicas, do cotidiano escolar, que propiciam maior envolvimento do educador e do educando, numa relação afetiva entre ambos.

Ao refletir sobre a afetividade no processo de aprendizagem, surgem questionamentos como: a dimensão afetiva está sendo trabalhada, no processo ensino-aprendizagem, com o intuito de desenvolver a dimensão cognitiva?

O professor não apenas transmite conhecimentos, mas também pode estabelecer uma relação afetiva com seus alunos, o que facilita o processo ensino-aprendizagem.

A afetividade age de forma positiva no processo de escolarização, pois é uma dimensão imprescindível para o aprendizado afetivo do educando.

Discorrendo sobre essa temática, Wallon (*apud* SALLA, 2011, [s.p.]) pontua que “[...] a afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento”. Em face do exposto, é necessário considerar que a prática da afetividade pode estimular a questão cognitiva e motora do aluno.

Para Almeida (2004, p. 52), “[...] a afetividade constitui um domínio tão importante quanto à inteligência para o desenvolvimento humano”. Diante do postulado, é fundamental considerar que a afetividade é tão importante quanto a inteligência, pois o domínio afetivo faz parte da constituição do ser humano.

2 Referencial teórico

2.1 Afetividade na influência do cognitivo do aluno

Na educação de abordagem construtivista, a preocupação com a forma de ensinar passa a ser tão importante quanto o conteúdo a ser ensinado. Por isso, a intensificação das relações, os aspectos afetivos emocionais, a dinâmica das manifestações e as formas de comunicação passam a ser pressupostos para o processo de construção do conhecimento. Sobre o exposto, Wallon (*apud* ALEXANDROFF, 1998, p. 37) expressa que “[...] a emoção não pode ser vista isoladamente, mas integrada ao funcionamento da inteligência, da motricidade e do social”.

Discorrendo sobre a temática dos laços afetivos em sala de aula, não há como negar a sua interligação com a aprendizagem, pois, na escola, a criança se relaciona emocionalmente com os colegas e professores em sala de aula. Para Silva (2013, p. 2),

a afetividade está constantemente presente na vivência da criança, independente de sua origem, gênero ou classe social. Porém, ainda encontramos resistência na valorização da mesma em sala de aula, visto que a escola ainda é fortemente influenciada por métodos que privilegiam o tradicionalismo que, com frequência desvalorizam a importância da vivência na formação do aluno.

Com base no autor citado, pode-se pressupor que, em uma sala de aula, é de extrema importância valorizar a afetividade na construção do conhecimento, influenciando na formação psicológica, emocional e social do aluno.

A afetividade está interligada ao ato motor e ao cognitivo, como expõe Mahoney (2004, p. 18):

o afetivo é, portanto, indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo. Assim como o ato motor é indispensável para expressão do afetivo, o cognitivo é indispensável na avaliação das situações que estimularão emoções e sentimentos.

Nesse viés, Mahoney (2004) considera que a afetividade é essencial para dar origem ao ato motor aos movimentos do corpo, como também a afetividade e o cognitivo são indispensáveis na constituição da pessoa.

Para Wallon (2007, p. 127), “a criança desde que nasce sofre mudanças ao longo da vida, considerando o ato motor, a afetividade e a cognição como temas centrais na sua abordagem”.

As etapas no desenvolvimento da criança, segundo Wallon (2007, p. 128-153), são:

Impulsivo-emocional: ocorre no primeiro ano de vida- se restringe no emocional, pois a criança não sabe falar e se expressa através do choro, o bebê está exclusivamente submetido às impressões orgânicas e dispõe de reações orgânicas.

Sensório-motor e projetivo: ocorre entre 1 aos 3 anos- aquisição da marcha e da linguagem, a criança se torna mais livre e o ato mental projeta-se em atos motores. A criança quer descobrir o mundo, projeta-se em atos motores.

Personalismo: ocorre entre 3 aos 6 anos - etapa do desenvolvimento da personalidade, o aprender a conversar com outras crianças de sua idade e com adultos diferentes do seu meio familiar, contribuindo para o fortalecimento da individualidade; aprende a estabelecer cooperação, socialização.

Categorial: ocorre entre 6 aos 11 anos – destaca-se nessa etapa o interesse da criança para o conhecimento, a vontade de aprender.

Puberdade e adolescência: ocorre a partir dos 11 anos – entrada da puberdade, adolescente começa a passar pelas transformações físicas e psicológicas da adolescência; busca de autoafirmação e o desenvolvimento da sexualidade.

O estudo dos estágios de desenvolvimento expostos por Wallon (2007) ajuda a perceber como se dá o desenvolvimento da criança ao longo da vida, possibilitando resgatar a história da criança para conhecê-la melhor e descobrir se não há fatores afetivos dificultando o cognitivo.

2.2 A afetividade na relação professor-aluno

O professor é o agente responsável pelo processo educacional, sendo o coração de uma instituição de ensino. Ele precisa ir além de sua formação acadêmica, aprofundando seus conhecimentos na prática da sala de aula num convívio afetivo com seus alunos. Nesse sentido, Chalita (2001, p. 165) preconiza que

ninguém ama o que não conhece, e o aluno precisa ser amado! E o professor é capaz de fazer isso. Para quem teve uma formação rígida, é difícil expressar seus sentimentos; há pessoas que não conseguem elogiar, que não conseguem abraçar, que não conseguem sorrir. O professor tem que quebrar essas barreiras e trabalhar suas limitações e as dos alunos. Não há como separar o ser humano profissional do ser humano pessoal.

Para o professor, a convivência com o aluno é de extrema importância, assim ele deve acompanhar cada etapa, como a chegada desse aluno na escola, pois ele tem os olhos curiosos pelo novo, o desejo de aprender a cada tema abordado em sala de

aula. Essa relação saudável entre professor e aluno contribui para o crescimento de um e a realização do outro. Cury (2003, p. 55) afirma que “educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de ideias”.

Essa relação professor-aluno influencia no processo ensino-aprendizagem. Assim, o professor que não gosta de dar aula ou não gosta dos alunos deve procurar uma outra profissão. A relação educativa é um processo longo e necessita de um relacionamento de afeto para que possa fluir bem. O aluno, como todos ser humano, precisa de afeto para se sentir valorizado.

Nessa perspectiva, Piaget (*apud* LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 65) enfatiza que

a afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações.

Gestos simples como chamar os alunos pelo nome, elogiar um novo corte de cabelo, uma roupa, dizer que conhece alguém da família como pai, mãe, elogiar cada conquista do aluno são gestos que quebram barreiras e fortificam a amizade e a afetividade entre aluno e professor.

Bons professores têm uma boa cultura acadêmica, transmitem com segurança e eloquência as informações em sala de aula. Os professores fascinantes ultrapassam essa meta. Eles procuram conhecer o funcionamento da mente dos alunos para educar melhor. Para eles, cada aluno não é mais um número na sala de aula, mas um ser humano complexo, com necessidades peculiares (CURY, 2003, p. 57).

Dessa forma, o afeto deve estar presente não apenas na relação entre aluno e professor dentro da sala de aula, mas também em atividades fora dela. De acordo com o grau de afetividade apresentado entre ambos é que a interação se realiza e, então, constrói-se um conhecimento altamente envolvente.

As escolas recebem crianças em diversas situações afetivas, algumas com problemas de baixa autoestima, tristes, com dificuldades de aprendizagem, outras que não conseguem interagir com outras crianças e, em muitos casos, são rotuladas como sem educação, complicadas e sem limites. Nesses casos, a escola, por meio de seus educadores, tem o dever de não rotular, mas sim de proporcionar um ambiente acolhedor, tranquilo e afetivo, com o intuito de amenizar as angústias dos alunos, fazendo com que se sintam mais seguros.

Em um ambiente que a criança se sente protegida, amada e segura, forma-se uma relação em que o professor é o facilitador da aprendizagem, porque este eleva a autoestima do aluno.

O professor é o espelho no qual seus alunos se assemelham, é um referencial, o líder, que auxilia e os orientam no ambiente escolar. Para o professor, o progresso de

cada aluno é gratificante, faz crescer a vontade de continuar a ensinar com amor e dedicação.

Cury (2003, p. 64) defende que “bons professores falam com a voz, professores fascinantes falam com os olhos. Bons professores são didáticos, professores fascinantes vão além. Possuem sensibilidade para falar ao coração dos seus alunos”.

Nessa linha de pensamento, Cunha (2008, p. 51) acrescenta que,

em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

De acordo com Cury (2003) e Cunha (2008), a afetividade permeia todos os campos da educação de forma a contribuir com a relação professor-aluno, na formação cognitiva e psicológica, de forma efetiva. Essa relação afetiva contribui para que o aluno sinta segurança em sala de aula, sinta liberdade de participar. A criança que se sente amparada pelo professor, conseqüentemente, terá mais condições de aprendizagem.

O professor não é apenas um mediador do conhecimento, ele tem uma relação cotidiana com seus alunos. O professor afetivo desenvolve estratégias que colaboram com a essa relação professor-aluno e a relação ensino-aprendizagem, com práticas pedagógicas dinâmicas e criativas, demonstrando o prazer de ensinar.

Vale a pena ressaltar que, numa perspectiva piagetiana, o desenvolvimento da criança é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem na vida escolar. Como o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento da criança.

Diante das discussões que sustentam acerca da temática, a afetividade é realmente um aspecto importante no processo de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, porque fundamenta a relação entre o professor e o aluno. Ela não pode ser pensada como o único meio de atingir a aprendizagem, mas deve ser considerada como um dos elementos influenciadores do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o amor e o afeto são a chave para a educação. Os professores devem valorizar o aluno, dando amor, afeto, carinho, elevando a autoestima. O professor deve dar meios, elementos, para que os alunos resolvam os problemas, encontrem soluções e enfrentem os desafios que vão encontrar ao longo da vida.

Em conformidade com Cury (2003, p. 80),

os professores fascinantes objetivam que seus alunos sejam líderes de si mesmos. Proclamam de diversas formas em sala de aula aos seus alunos: “Que vocês sejam grandes empreendedores. Se empreenderem, não tenham medo de falhar. Se falharem, não tenham medo de chorar. Se chorarem, repensem a sua vida, mas não desistam. Deem sempre uma nova chance a si mesmos.

A educação é dinâmica e provocadora de reflexões, portanto, o professor deve acompanhar esse processo de mudanças e reflexões, na busca de novos conhecimentos, novos desafios e novas conquistas e, por meio da afetividade, criar laços de múltiplas aprendizagens.

Segundo Cury (2003, p. 72), o professor pode transformar pequenas ideias em grandes projetos, tornando-se um mestre inesquecível. Para ele,

ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão diferença no mundo. Suas lições de vida marcam para sempre os alunos consistentes e inconscientes dos seus alunos. O tempo pode passar as dificuldades podem surgir, mas as sementes de um professor fascinante jamais serão destruídas.

A pedagogia afetiva deve ser a prática exercida por nós professores, que amamos o que fazemos. Para tanto, é preciso participar de forma ativa das emoções, dos sentimentos e da aprendizagem dos alunos.

2.3 A afetividade na prática educativa

O processo de ensino-aprendizagem se tornou uma ação complexa que envolve muitos aspectos do desenvolvimento humano. Há algo mais na relação entre professor e alunos, porque a escola, tradicionalmente, trabalha com o foco principal: o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ou seja, embora faça parte da relação pedagógica e até exerça forte influência nos resultados da aprendizagem, a dimensão afetiva-emocional não é reconhecida como parte significativa para se trabalhar o desenvolvimento humano integral, principalmente em idade escolar.

Ampliando essa discussão, Georges (*apud* SNYDERS, 1998) defende que a educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, pois é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. E o amor não é contrário ao conhecimento, pois, quando se ama, esse amor ilumina e ajuda a revelar e a descobrir esse mundo.

As diretrizes concernentes à formação dos professores (BRASIL, 1997, p. 25) assinalam que “[...] uma educação de ‘qualidade’ deve desenvolver, nos aprendizes, diferentes capacidades ‘cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal’”. E fazem, também, uma referência ao currículo do ensino fundamental:

esse currículo visa o desenvolvimento de capacidades: de relações interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas [...] para que o aluno possa dialogar de maneira adequada com a comunidade, aprenda a respeitar e a ser respeitado, a escutar e ser escutado, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres. (BRASIL, 1997, p. 46)

Portanto, a dimensão afetiva deve estar inserida na aprendizagem escolar e nos seus relacionamentos.

No contexto atual, o educador não é simplesmente um repassador de conhecimentos para seus alunos, seu papel é bem mais amplo, porque ultrapassa uma simples transmissão de conhecimentos. A forma com que a relação professor-aluno é conduzida dentro de sala de aula e a forma com que a criança recebe isso são importantes para o desenvolvimento cognitivo, psíquico e emocional dela.

A criança passa uma parte de seu tempo se relacionando com seu educador, assim, o modo com que o professor conduz a aula é determinante para a forma com que a criança irá receber o aprendizado.

No tocante a isso, Abreu e Masetto (1990, p. 20) afirmam que

é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

Segundo a teoria de Wallon (2005), a dimensão afetiva é enfatizada de maneira significativa para a construção da pessoa e do conhecimento. A afetividade e a inteligência são inseparáveis na evolução psíquica. Os aspectos cognitivos e afetivos ocorrem numa situação oposição e complementaridade, em que, dependendo da atividade, há a preponderância do afetivo ou do cognitivo, o que não exclui um em relação ao outro, porém ocorrem alternâncias em que um mergulha para que o outro possa emergir.

No que se refere à prática pedagógica, Wallon (2005, p. 85) afirma que

a escola não pode esquecer que toda prática verdadeiramente pedagógica tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do eu. Sua intenção, portanto, tem de ser levar o aluno a fortalecer sua autoestima, ter confiança em si e nos outros, ter respeito próprio. E, assim fortalecido, pode ser solidário em suas relações.

O professor não pode esquecer sua função no grupo. Assim, Wallon (2005, p. 80) alerta que o professor é

aquele que observa os processos grupais e intervém, apoiando e dando ao grupo condições de achar seu caminho. Seu objetivo não é só trazer um conhecimento novo, mas ver como o processo de aprendizagem se desenvolve no grupo: aprendizagem de conceitos, de fatos, de valores e de comportamentos.

Um professor que emociona seus alunos é aquele que os convida para uma viagem ao mundo novo, desconhecido, cheio de esperança e de descobertas, provocando, em cada aluno, uma sensação de prazer, alegria e entusiasmo. Se o professor não conseguir provocar seus alunos para a aprendizagem, então ele não é um professor, mas sim um transmissor de informações, e isso qualquer um pode fazer.

Um professor não deve ser um alienado, que não se preocupa com a vida social e cultural dos alunos e, portanto, não se importa com o futuro e o contexto em que vivem. Nenhum professor deveria passar na vida dos alunos sem deixar marcas, sem afetá-los de alguma maneira.

É de fundamental importância que o professor esteja consciente de que o indivíduo passa a aprender com ele e cria laços afetivos. Um dos lugares no qual o aluno mais se relaciona com o outro é na instituição escolar, pois é nesse ambiente que aprende a interagir, a brincar e a relacionar. O ato de ensinar e de aprender envolve e exige certa cumplicidade do professor, a qual é construída nas intervenções, a partir do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e do que é captado.

Segundo Wallon (2005, p. 80),

outro aspecto ao qual o professor precisa estar atento é o conceito de meio incluindo o meio interpessoal e o cultural. O professor não é só o mediador entre a cultura e o aluno, mas é o representante da cultura para o aluno. Na relação professor/aluno, é ele que acaba selecionando entre os saberes e os materiais culturais disponíveis em dado momento, bem como tornando ou não esses saberes efetivamente transmissíveis, é ele que faz a aproximação do aluno com a cultura de sua época.

Portanto, cabe ao professor planejar e executar suas aulas para que seus alunos criem vínculos positivos entre si e os conteúdos. Quando um professor apenas transmite um conteúdo, sem importância, sem que o aluno assimile afetivamente o conteúdo, pouco será aprendido, pois o professor necessita tornar os conteúdos interessantes aos olhos dos alunos. Pequenos gestos como sorrir, escutar, refletir, respeitar são, entre tantos outros, necessidades que levam o sujeito a investir na afetividade, que é o combustível necessário para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a afetividade é o combustível para uma aprendizagem significativa.

Wallon (2005, p. 82) argumenta que “o professor precisa ser um arguto lúcido, constante observador de seu aluno. Observador da criança como uma pessoa completa, integrada, contextualizada, observador da criança em cada um de seus domínios funcionais”.

Nesse sentido, o papel do professor requer uma reflexão que aponta para a necessidade de mudança nos procedimentos pedagógicos, proporcionando práticas pedagógicas eficazes e contextualizadas, tendo em vista sempre a aprendizagem dos alunos, afinal, o ensino só é eficaz se houver aprendizagem.

De acordo com Chalita (2001), a habilidade emocional é o grande pilar da educação, não sendo possível desenvolver habilidades cognitivas e sociais sem trabalhar a emoção, o que exige muita paciência, pois se trata de um processo continuado cujas mudanças não ocorrem de uma hora para outra.

3 Metodologia

Para desenvolver esta pesquisa, foi utilizado o método de pesquisa bibliográfica, com base nos autores: Wallon, Chalita, Cury, Piaget e Vygotsky, entre outros. Também foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando-se coleta de dados, a partir da observação em sala de aula e de entrevista com professores. Segundo Gil (*apud* MENEZES, 2007, p. 12), a pesquisa qualitativa tem como finalidade “[...]”

proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ao construir hipóteses”.

A pesquisa de campo permitiu o registro da realidade da sala de aula, para planejar e sistematizar os dados coletados. Foram observadas duas turmas, sendo uma do 5º ano de uma escola municipal e outra do 1º ano, sendo esta da rede estadual.

O contato direto com alunos e professores permitiu perceber as estratégias criadas pelos professores para uma aprendizagem eficaz e afetiva e perceber, nos alunos, as expressões emotivas presentes em sala de aula.

A entrevista aplicada com as duas professoras observadas é um instrumento de suma importância para se compreender as concepções educativas aplicadas em sala de aula. A entrevista permeia a modalidade semiestruturada, a qual se caracteriza por um roteiro com perguntas elaboradas previamente.

A entrevista foi composta por questões referentes aos dados pessoais, profissionais e ao tema proposto neste artigo. Essa entrevista foi realizada individualmente, com horários marcados com os professores dentro do ambiente escolar.

Para a escolha das salas observadas, estabelecemos como ponto de partida professores do nosso convívio, enquanto estagiárias. Optamos, também, por professores com posturas distintas na relação com o aluno.

Aos alunos do 1º ano, solicitamos que fizessem um desenho, expressando suas relações construídas em sala de aula, com os colegas e com a professora. Dessa forma, os alunos se sentem mais à vontade para demonstrar seus sentimentos. E quanto aos alunos do 5º ano, tivemos uma conversa aleatória sobre afetividade em sala de aula, a qual se resultou em um gráfico.

3.1 *Análise de dados*

3.1.1 Descrição dos sujeitos da pesquisa¹

5º ano do ensino fundamental

Professora Rosa: dedicada, exigente com os alunos, calma, fala em tom paciente e carinhoso.

Aluno Cravo: comunicativo, afetivo, participativo. Um aluno que participa de todas as atividades da sala.

Aluna Margarida: espontânea, alegre, comunicativa. Uma aluna considerada problema por estar repetindo o ano e por ter um histórico familiar difícil.

Aluno Girassol: Radiante, participativo, comunicativo. Adora ser útil em sala, participa de todas as atividades, mesmo apresentando um problema neurológico, é muito inteligente.

¹ Com vistas a preservar os princípios éticos, a identificação dos sujeitos é feita por codinomes, os quais se baseiam em nomes de objetos escolares e de flores.

1º ano do ensino fundamental

Professora Livro: não estimula a turma, fala em tom autoritário, mas os alunos dificilmente a obedecem.

Aluno Lápis: criança com problemas de aprendizagem como a maioria da turma.

Aluno Caderno: agressivo.

Aluno Papel: aluno problemático, pois está fora da faixa etária adequada, tem transtornos de aprendizagem e apresenta comportamento agressivo com seus colegas e com a professora.

3.2 Observação do cotidiano da turma do 5º ano do ensino fundamental

A partir das primeiras observações em sala de aula, com a professora Rosa, pôde constatar um clima de extremo afeto entre professor e alunos. É notável, nessa turma, a presença de um clima tranquilo, a professora em momento algum altera a voz para se dirigir aos seus alunos.

Os alunos, apesar da dificuldade visível na aprendizagem, procuravam ser participativos, tanto para ir ao quadro responder alguma atividade, quanto para fazer leitura em voz alta.

Em uma conversa informal com a docente, ela nos relatou que a turma tem bastante dificuldade com a aprendizagem. Muitos alunos trazem de casas casos conturbados, contribuindo para a não aprendizagem. A professora afirmou que a maioria dos alunos ali presentes é repetente. Relatou que está com a turma no segundo ano consecutivo. No ano passado, ela trabalhou com os alunos que não conseguiram ser aprovados. Então, sentiu a necessidade de trabalhar com essa turma novamente, vendo a necessidade de pôr em prática um trabalho voltado para o resgate de valores e a importância de ter um compromisso com a aprendizagem, pois acredita que essas atitudes são necessárias para um bom aprendizado, seguindo, claro, o ritmo da turma.

A partir de uma primeira observação, percebemos não haver presença de planejamento nas aulas da professora Rosa. Às vezes, fica procurando o que passar para seus alunos. Em certo momento, ela passa várias atividades que já foram trabalhadas no ano anterior, então, alguns alunos, que são repetentes, se manifestam falando que ano passado fez essa mesma atividade. Com isso, pode-se notar que a professora tão afetiva com seus alunos não procura atividades diversificadas para atender ao interesse da turma.

Uma situação que chamou a atenção foi a da aluna Margarida, que levou para escola um revólver de brinquedo. A polícia foi acionada pela vice-diretora. Margarida disse à polícia que o brinquedo pertencia ao irmão e que pegou escondido. A arma foi apreendida e a aluna ficou sob os cuidados da vice-diretora. O conselho tutelar foi comunicado do ocorrido e, segundo informações repassadas pela professora, os conselheiros irão fazer visitas na escola e na residência da aluna para evitar que o fato ocorra novamente.

Em outra observação, presenciamos um membro do conselho tutelar na escola, que foi à sala de Margarida para conversar com ela. A aluna permaneceu por um bom tempo fora da sala. Ao voltar, Margarida estava muito abalada, e a professora Rosa,

percebendo aquela situação, pediu nossa ajuda para que a auxiliássemos, e saiu abraçada com a aluna. De volta à classe, a aluna já estava mais calma, pois, a todo momento, agradecia à professora dizendo: “obrigada por ser minha ‘teacher’”. A atitude da professora nos levou a perceber que ela sabe acalmar seus alunos nos momentos difíceis.

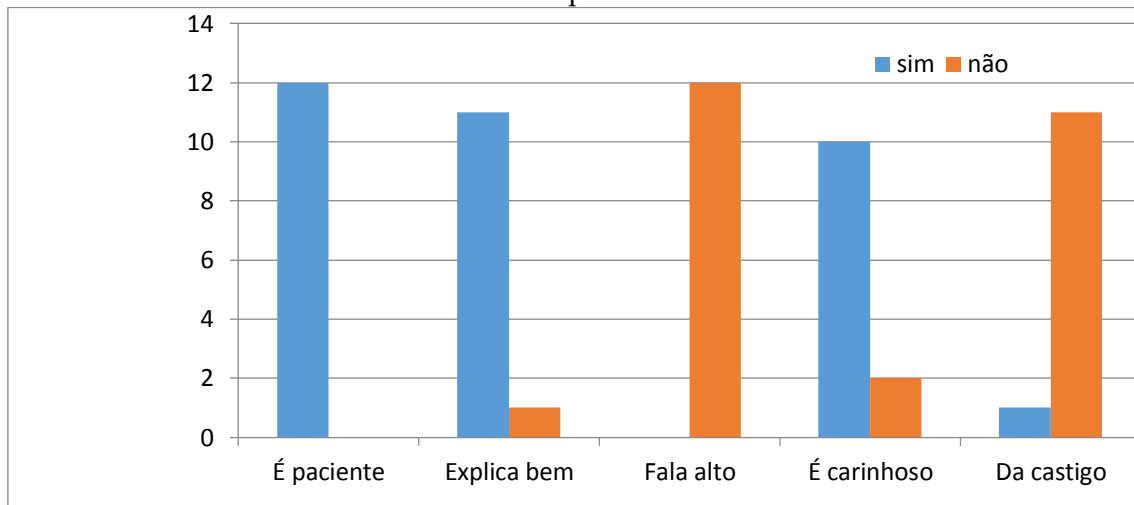
Outro ocorrido, em todas as observações, foi a ação de um dos alunos que sempre fazia um som remetendo ao choro de uma criança. Perguntamos à professora em uma conversa informal o porquê de aquele aluno insistir com aquele som. Ela nos relatou que a mãe do aluno, recentemente, deu luz a uma menina e, até então, o aluno era o caçula da família. A docente esclareceu que a chegada da irmãzinha, para a mãe, está sendo tudo, toda a atenção está voltada para a pequena. A professora afirma que, com isso, ele está sentindo que perdeu o posto de filho mais novo.

Durante as observações em sala de aula da professora Rosa, notamos atitudes de aconselhamento aos seus alunos em relação a problemas trazidos de casa e paciência em explicar o conteúdo. Ficou evidente, em todas as aulas, o interesse dos alunos em serem participativos, mesmo tendo dificuldades.

No que se refere à relação dos alunos entre si, percebe-se que eles mantêm uma relação de respeito e companheirismo. Só o caso da professora não planejar que nos deixou um pouco preocupadas e com várias dúvidas: será que o não planejar dela pode refletir na não aprendizagem dos alunos, pois está sempre trabalhando as mesmas atividades que já trabalhou no ano anterior? Será que não é preciso mudar a metodologia? Será que, se a professora utilizar atividades diversificadas e continuar a ser uma professora afetiva, haverá melhoraria na aprendizagem desses alunos? Essas indagações que nos inquietaram dariam outra pesquisa.

3.3 Análise de dados da conversa com alunos do 5º ano

A conversa com os alunos do 5º ano, da rede municipal de ensino, foi baseada nas seguintes perguntas: a professora tem paciência? Ela explica bem? Fala alto? É carinhosa? Dá castigos? Todas as respostas foram registradas e ilustradas no gráfico 1 seguinte, o qual traz algumas características da professora na visão dos alunos:

Gráfico 1 - Características da professora na visão dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa (questionários)

Com base no gráfico 1, destacam-se entre as características da professora, na visão dos alunos, uma professora paciente (12 alunos), com uma boa explicação (11 alunos). O aluno que respondeu que a professora não explica bem o conteúdo justificou-se dizendo que as atividades foram dadas no ano anterior, sendo assim, ele já sabe como ela vai explicar, porém não entende. Ao serem questionados se a professora fala alto, 12 alunos responderam que não, todos disseram que ela não altera a voz em momento algum. Quando questionados se ela é carinhosa, 10 alunos afirmaram que a professora é sempre carinhosa e dois alunos responderam que a professora não é muito carinhosa, porém não apresentaram justificativas plausíveis. Quando perguntados se a professora dá castigo, 11 alunos disseram que não e um aluno disse que sim, justificando que, quando não faz as atividades, a professora o faz fazê-las no horário de educação física ou recreio.

Portanto, descobrimos que a professora procura manter uma relação afetuosa com seus alunos, havendo sempre diálogo, respeito mútuo e, principalmente, carinho recíproco, porém não motiva os alunos ao repetir atividades já conhecidas por eles.

Nesse sentido, Chalita (2001, p. 141) ressalta que, em relação aos alunos, “é preciso se dispor a conhecer cada um deles e auxiliá-los. Alguns, aparentemente, estão mais aptos para o aprendizado, demonstram-se interessados, participativos; outros apresentam mais dificuldades”.

Faz-se necessário, então, que a professora conheça cada um de seus alunos e o ambiente em que vivem, para que, assim, possa conduzir sua prática pedagógica com eficiência.

Nessa linha de pensamento, Cury (2003, p. 57) enfatiza que

os professores fascinantes transformam a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência. Sabem que apenas a experiência é registrada de maneira privilegiada nos solos da memória, e somente ela cria avenidas na memória capazes de transformar a personalidade.

Entendemos que ser professor é estar comprometido com uma postura em que possa mediar o conhecimento, tendo uma visão de que o aluno é um ser integral. Cury (2001, p. 141) postula que “[...] é preciso lembrar que, ao escolher a profissão de educador, como a de médico ou do sacerdote, o professor está comprometido com a sensibilidade humana”.

3.4 Observação do cotidiano da turma de 1º ano do ensino fundamental

Como um dos instrumentos para coleta de dados, optou-se pela observação direta. De acordo com Oliveira (2003, p. 55), a observação “é a base da investigação científica, permitindo os registros dos fenômenos da realidade, para se planejarem e sistematizarem os dados que serão coletados”.

A partir das primeiras observações na turma do 1º ano, presenciamos um clima de indisciplina, com bastante agitação. Para chamar a atenção dos alunos, a professora, a qual denominamos de Livro, na maioria das vezes, falava em tom autoritário, mas os alunos dificilmente a obedeciam. A turma sempre estava em desordem, o que dificultava o trabalho da professora. Ela tinha bastante dificuldade em conduzir as atividades propostas.

Um fator presente nessa turma é a falta de estímulo da professora Livro para com seus alunos. Ela não procurava desenvolver a autoestima das crianças, ao invés disso, desestimula algumas, como ocorreu neste episódio: Lápiz é uma criança com problemas de aprendizagem, como a maioria da turma. A professora Livro escreveu a data no quadro e pediu para que copiassem. Lápiz logo perguntou: “professora, você pode me ajudar?”, e em tom alterado de voz ela respondeu: “já estou cansada de você, agora não posso”.

Contrapondo a essa atitude da professora, Wallon (2005, p. 81) explicita que “tanto a seleção dos saberes como sua transposição didática aos alunos dependem do compromisso e da competência do professor”.

Presenciamos, também, algumas cenas de violência, pois qualquer acontecimento era motivo de discórdia, os alunos se xingavam em vários momentos da aula. Houve um momento em que Caderno puxou o cabelo da colega e cortou um pedaço, enquanto, no outro canto da sala, um grupo de cinco crianças se estapeava, sem motivo aparente. Aprofundando o tratamento da questão, a teoria walloniana (2005) considera que a aprendizagem ocorre se está adequada ao interesse do aluno, sendo a necessidade o fator que faz nascer o interesse. Logo, o professor deve identificar as necessidades de seus alunos, criando condições para satisfazê-los.

Noutro momento, a professora aconselhava que os alunos causadores dos conflitos fossem ignorados pelos demais. Aconteceu uma discussão entre alguns alunos e o aluno Papel era o acusado de ser o causador. Papel é um aluno problemático, pois está fora da faixa etária adequada, tem transtornos de aprendizagem e apresenta comportamento agressivo com seus colegas e com a professora. Papel se acha no direito de fazer o que quer, sai da sala de aula o tempo todo, remete palavras de baixo calão para seus colegas, bate, empurra e dificilmente faz as atividades.

De acordo com o entendimento de Wallon (2005, p. 84),

muitas das dificuldades de aprendizagem são decorrentes da falta de deficiência do investimento da pessoa no ato de aprender. O professor observará a criança para estabelecer os porquês do não envolvimento e dará a ela o tempo para pensar, para se organizar para elaborar seu trabalho e para ter sucesso.

3.5 Entrevista com professores

A entrevista foi composta por questões ligadas a dados profissionais (formação, tempo de serviço), bem como à temática desta pesquisa.

Quadro 1 – Dados coletados com as professoras

ITENS	PROFESSORA ROSA	PROFESSORA LIVRO
1. Qual é a sua formação? Há quanto tempo você atua como docente?	Pedagoga. Atuo como docente há mais de 25 anos.	Pedagoga e pós-graduada em Educação Pública. 19 anos de docência.
2. O que você entende por afetividade?	A afetividade é um conjunto de fenômenos que devem ser praticados no dia a dia e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos.	Afetividade é o caminho, o cuidado para o outro, é querer bem a pessoa.
3. Você concorda que o afeto entre professor-aluno é essencial para um bom funcionamento do processo de aprendizagem?	Sim, concordo, porém, a história de vida que o aluno traz de casa no meu caso às vezes atrapalha de ter um afeto entre professor-aluno e o funcionamento do processo de aprendizagem. Às vezes, o aluno se fecha em seu mundo, não abre oportunidade de diálogos. É necessário sempre insistir no diálogo com os alunos para conhecer sua história.	Sim, pois em todos os anos de docência pude presenciar o quanto a afetividade faz com que o aluno se interesse mais pelo ensino e melhora também a questão do comportamento. Essa aproximação tem muito a contribuir cognitivamente e psicologicamente com ambos.
4. Em sua opinião, como deve ser trabalhada a dimensão afetiva em sala de aula?	Primeiramente, deve partir da história de vida que o aluno traz de casa. A bagagem que ele traz. Depois disso, é sempre procurar ser amiga dos seus alunos tendo a hora certa de conselhos e a hora certa também de chamar atenção quando algo não está indo bem.	A afetividade deve ser trabalhada baseada nos valores, no respeito, na solidariedade, na compreensão uns com os outros. Esse trabalho deve ser através de boa conversa, atividades que valorizam o afeto, filmes, para, assim, despertar o bom relacionamento, o cuidado com o outro em sala de aula e fora dela.

Continuação Quadro 1

5. Você acha importante entender os sentimentos dos alunos? Por quê?	De extrema importância. Porque no meu caso tenho muitos alunos que têm uma história de vida sofrida.	Sim, uma vez que, quando se conhece o perfil do aluno, se ele é carente, com problemas familiares, calmo ou temperamental, torna-se mais fácil o relacionamento, pois, sabendo dos seus sentimentos, angústias, posso adotar estratégias e conteúdos que podem melhorar o seu desempenho, facilitando, assim, a aprendizagem e o convívio.
6. Você vê o aluno de forma integral?	Procuro sempre ver, mas quando não o vejo tento fazer esse aluno se tornar um aluno de forma integral. Este ano estou com esse desafio em ver todos meus alunos de forma integral.	Sim, não vejo ele somente como um aluno, vejo como pessoa, ser humano que precisa de direcionamento para as suas boas escolhas; além do trabalho, acredito que educar também é missão social, ambos caminham juntos.
7. Você acredita que quando o aluno se identifica com o professor, em um ambiente harmonioso, ocorre um maior desenvolvimento cognitivo da criança?	Sim, acredito, pois o aluno passa a ter confiança em seu professor, porém a família deve contribuir também para desenvolvimento cognitivo em sala de aula, devendo estimular seu filho em casa para os estudos, levar seu filho a ter vontade de estudar. Participar da vida escolar de seu filho.	Sim, o aluno se desenvolve melhor quando se sente seguro, onde tem confiança, ele se sente estimulado, um simples reconhecimento enquanto uma criança capaz, saber ouvi-lo e dar a ele palavras de incentivo é a chave para um aprendizado eficaz.

Fonte: Dados da pesquisa (entrevistas)

Participaram desta pesquisa duas professoras, sendo uma do 1º ano e outra do 5º ano do ensino fundamental I, sendo a do 1º ano da rede estadual de ensino e a do 5º da rede municipal de ensino, no município de Patos de Minas - MG. Ambas são graduadas em Pedagogia, possuindo, uma das entrevistadas, especialização em Educação Pública. As duas professoras lecionam no turno da manhã.

As entrevistadas que participaram deste estudo opinaram sobre o que entendem sobre afetividade; sobre o afeto entre professor-aluno; se os aspectos cognitivos e afetivos se complementam; se é necessário entender os sentimentos dos

alunos. A professora Livro, diante das observações, em sala de aula, diverge da entrevista dada, pelas suas atitudes em sala de aula.

Em relação ao afeto entre professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, verificou-se que ambas, em relatos na entrevista, procuram manter esse sentimento, pois, por meio da afetividade, fazem com que o aluno se interesse mais pelos conteúdos e, também, ajuda na questão do comportamento. A professora Rosa salientou que é necessário usar bastante o diálogo, pois, em seu caso, a maioria de seus alunos se fecha em seu mundo, portanto é bom insistir no diálogo para tentar solucionar o problema e, então, abrir portas para a aprendizagem.

Sobre a questão de se trabalhar a dimensão afetiva em sala de aula, a professora Rosa procura sempre ser amiga de sua turma, porque sempre é conselheira. No entanto, a professora Livro foi mais complexa em suas respostas, salientando que a afetividade deve ser trabalhada baseada nos valores, no respeito, na solidariedade, na compreensão uns com os outros. Porém, nas aulas observadas dessa respectiva professora, não se presenciou nenhuma dessas atitudes citadas. Assim, a teoria da professora é muito válida, mas sua prática não condiz com sua teoria.

A partir de todos os dados coletados dessas entrevistas, pudemos verificar que é necessária a afetividade em toda a prática pedagógica, pois, assim, formar-se-á um cidadão participativo na sociedade e, principalmente, no ambiente escolar.

4 Considerações finais

Concluimos, com base em nossas observações, que o ensinar vai além das didáticas livrescas; ensinar é semear no aluno o desejo de aprender. Quando a prática pedagógica é feita com amor, com afeto, há maior possibilidade de compreensão e entendimento, usando atividades dinâmicas e participativas, nutridas pelo interesse, tornando o aprendizado algo mais significativo e surpreendente para o educando.

A afetividade não deve ser pensada como o único recurso no processo de aprendizagem, mas sim como a ponte de ligação que une a prática pedagógica, de forma favorável, para que o processo ensino-aprendizagem se faça de forma eficaz.

Em uma sociedade cada vez mais tecnológica e distante da relação proximal, trabalhar uma pedagogia afetiva faz reviver conceitos e atitudes que colaboram para um ser mais amoroso, capaz, participativo e seguro diante de si e do meio em que vive.

Nas observações em sala de aula, presenciamos o quanto a afetividade pode mudar o comportamento dos alunos que, em momentos anteriores, eram considerados verdadeiros problemas e, hoje, se mostram dedicados e capazes diante do convívio com os outros e na absorção de conhecimento de forma ativa. Isso demonstra a importância do afeto como mecanismo de aquisição do saber.

A partir de análises das entrevistas feitas com as professoras, verificamos a importância que estas atribuem à relação afetiva com os alunos, o que possibilitou fazer uma comparação entre a entrevista e a prática presenciada durante as observações em sala de aula. Constatamos que, por mais que as professoras afirmem acreditar na importância da afetividade, diante das observações em sala de aula, verificamos que, na prática de uma das professoras observadas, isso não é efetivado.

A partir das observações em sala de aula, pudemos entender como o clima emocional interfere na maneira como os alunos veem a sua turma. A relação professor-aluno consiste em uma troca de afetividade e conhecimento. Com isso, a forma que é conduzida a aprendizagem e a afetividade interfere na dimensão cognitiva.

Referências

ABREU, Maria C.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. *Emoção e escrita: fios que se unem numa mesma trama*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

ALMEIDA, Ana Rita da Silva. *A emoção na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares/ Secretaria de Educação fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 107-108.

CHALITA, Gabriel. *Educação: a solução no afeto*. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CUNHA, Antônio Eugênio. *Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. *A construção da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MENEZES, Vanessa Fernandes da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. *Expressões emotivas em sala de aula: como as professoras lidam com elas?* UFPE, p. 12. 2007.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses*. Rio de Janeiro: Elsevier: 2003.

SYNDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1998.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção psicologia e pedagogia)

_____. *Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SALLA, Fernanda. *O conceito de afetividade de Henri Wallon*. 2015. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/conceito-afetividade-henri-wallon-645917.shtml>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

SILVA, Nelma Albino da. *Importância da afetividade na relação professor aluno*. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm>>. Acesso em: 15 maio 2016.

A influência da afetividade na inclusão escolar

The influence of affectivity on school inclusion

Déborah Cristina Ferreira Santos

Aluna do 5º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: dcfsantos7@hotmail.com

Liliane Regina Moisés

Aluna do 5º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Lucélia Rodrigues dos Reis

Aluna do 5º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Me. Edite da Glória Amorim Guimarães

Professora orientadora (UNIPAM).

Resumo: O presente artigo teve como finalidade compreender a influência da afetividade no contexto da inclusão escolar e como esta deve ser trabalhada de forma a contribuir no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais. A pesquisa também objetivou analisar a relação professor/aluno dentro da sala de aula, compreender a importância que o professor atribui ao afeto no processo de ensino-aprendizagem e verificar as atitudes adotadas pelo professor para que a afetividade contribua nesse processo. A problematização deste estudo consistiu no questionamento: qual a influência da afetividade na inclusão escolar? Nesse sentido, a concepção levantada para essa questão foi a de que a afetividade tem papel facilitador no processo de ensino-aprendizagem e na inclusão, porém, na maioria das vezes, o professor preocupa-se mais com os conteúdos a serem ensinados e se esquece de incluir o afeto em sua prática pedagógica. Para o desenvolvimento deste estudo, foram realizadas pesquisas bibliográficas e de campo. A pesquisa bibliográfica foi embasada nas concepções dos teóricos Wallon, Vygotsky e Piaget e a pesquisa de campo foi realizada por meio de observação de aula e de aplicação de questionários às professoras das salas em que foi feita a observação, que possuíam alunos com Necessidades Educativas Especiais, de uma escola pública de Patos de Minas. Ao término desta pesquisa, concluiu-se que o papel do docente no processo inclusivo, de reconhecer a importância das manifestações emocionais dos alunos e de explorá-las no grupo envolvido, é essencial no processo ensino-aprendizagem. Observou-se que existem professores que fazem a diferença, que acreditam que o afeto é a base norteadora em um processo de inclusão e no desenvolvimento cognitivo do aluno. No entanto, a prática focada apenas nos conteúdos a serem ensinados ainda é predominante nas escolas.

Palavras-chave: Afetividade. Inclusão. Aprendizagem. Escola.

Abstract: The present article aimed to understand the influence of affectivity in the context of school inclusion and how it should be worked in order to contribute to the teaching-learning process of students with Special Educational Needs. The research also aimed to analyze the teacher / student relationship within the classroom, to understand the importance that the teacher attributes to the affection in the teaching-learning process and to verify the attitudes adopted by the teacher so that the affectivity contributes in this process. The questioning of this study was: What is the influence of affectivity in school inclusion? In this sense, the conception raised for this issue was that affectivity has a facilitating role in the teaching-learning process and inclusion, however, most of the time, the teacher is more concerned with the contents to be taught and forgets to include affection in their pedagogical practice. For the development of this study, bibliographical and field research were carried out. The bibliographical research was based on the conceptions of the theorists Wallon, Vygotsky and Piaget and the field research was carried out by means of class observation and application of questionnaires to the teachers of the classes in which the observation happened, which had students with Special Educational Needs . At the end of this research, it was concluded that the role of the teacher in the inclusive process, to recognize the importance of the emotional manifestations of the students and to explore them in the group involved is essential in the teaching-learning process. It has been observed that there are teachers who make the difference, who believe that affection is the guiding principle in an inclusion process and in the cognitive development of the student. However, the practice focused only on the contents to be taught is still predominant in schools.

Keywords: Affection. Inclusion. Learning. School.

1 Introdução

A afetividade influencia no modo com que as pessoas percebem o mundo e na forma com que interagem dentro dele. Todos os acontecimentos da vida de uma pessoa trazem recordações e experiências para toda a sua história. Dessa forma, o afeto determina o modo com que um indivíduo se desenvolverá. Também determina a autoestima das pessoas desde a infância, pois quando uma criança recebe afeto das pessoas com quem convive, seja em casa seja na escola, consegue crescer e desenvolver-se com segurança e determinação.

Até pouco tempo, a escola se preocupava somente com as áreas acadêmicas, e sua principal função era ensinar e avaliar com objetivo de selecionar alunos. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais eram levados para escolas especializadas que atendiam sua especificidade ou eram classificados como fracassados dentro do sistema escolar. Contudo, “nas últimas décadas, por motivos sociais e educativos, desenvolveu-se uma verdadeira preocupação em atender aos que tem necessidades educativas especiais e integrá-los de maneira efetiva nas salas de aula” (LÓPEZ, 2004, p. 113).

Nesse sentido, este estudo se justificou pelo interesse em saber qual influência a afetividade tem no contexto da inclusão escolar e também como trabalhar a afetividade de forma a contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Para o entendimento sobre esse aspecto, o texto destacou a questão: qual a influência da afetividade na inclusão escolar?

O presente artigo teve como objetivos específicos: analisar a relação professor/aluno dentro da sala de aula, compreender a importância que o professor atribui ao afeto no processo de ensino-aprendizagem e verificar as atitudes adotadas pelo professor para que a afetividade contribua nesse processo.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo com a intenção de ampliar os conhecimentos sobre o tema. A pesquisa bibliográfica foi embasada nas concepções dos teóricos Wallon, Vygotsky e Piaget, entre outros. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas de Patos de Minas, por meio de observação de aula em duas salas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, também, por meio de questionários aplicados às professoras.

A hipótese básica que norteou esse estudo foi a de que a afetividade tem papel facilitador no processo de ensino-aprendizagem e na inclusão. Porém, na maioria das vezes, o professor preocupa-se mais com os conteúdos a serem ensinados e se esquece de incluir o afeto em sua prática pedagógica.

2 Referencial teórico

2.1 Afetividade

Os estados emocionais e sentimentais formam a afetividade, um dos principais aspectos do comportamento humano. Por sentimento, entende-se o estado afetivo brando, suave, de prazer, desprazer ou indiferença. Quanto às emoções, são reações marcadas por um grau muito forte de prazer ou desprazer e por uma reação motora intensa. Embora tenham os nomes dos sentimentos (ciúmes, raiva, amor, aflição etc.), as emoções são experiências mais simples, estão ligadas às necessidades naturais.

Nesse sentido, Mahoney e Almeida (2007, p. 17) afirmam que “a afetividade se refere à capacidade, à disposição do ser humano ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. A afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos.

Dorin (1978) salienta que o comportamento humano dificilmente manifesta uma só emoção, de modo que é melhor observar a situação em que a pessoa se encontra, para concluir quais emoções ela tem experimentado. A natureza afetiva é herdada, mas não se manifesta naturalmente. O meio social em que a criança vive estabelece condições para que ela aprenda a reagir emocionalmente.

Para o referido autor, as emoções são aprendidas, pois dependem da cultura. Uma mesma situação pode provocar reações diferentes em duas pessoas de culturas diferentes. Em concordância, Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1995, p. 28) sustenta que “o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo”.

Pensar e sentir são ações indissociáveis. Para superar as dicotomias entre razão e emoções e entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psíquico humano, podem-se abordar diferentes concepções.

Nessa perspectiva, Wallon (2007, p. 121) afirma que

as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, corresponde a certo tipo de situação. Atitude e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança.

À medida que a criança se desenvolve por meio das interações com o meio em que vive, ela passa por etapas denominadas de domínios funcionais, que correspondem à afetividade, ao ato motor, ao conhecimento e à pessoa. A interação do meio com esses domínios funcionais implicará em trocas e adaptações que constituirão o indivíduo.

Wallon (*apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2000) salienta, ainda, que afetividade e cognição se alternam na dominância, porém, não são funções exteriores uma à outra. Uma incorpora as conquistas da outra. Nos primeiros meses de vida, o bebê usa a afetividade para se expressar e interagir com as pessoas. Na etapa sensório-motora e projetiva, a criança começa a andar, falar e manipular objetos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento.

A afetividade tem um papel importantíssimo no desenvolvimento intelectual. Na aprendizagem, os vínculos afetivos podem ser representados em dois campos, como positivos e negativos, que podem assumir diferentes interesses e se orientam em estruturas de condutas de personalidades ou esquema de reação com menor ou maior grau de estabilidade.

Nessa linha de pensamento, Piaget (*apud* LAJONQUIÈRE, 1998, p. 128) afirma que,

em um primeiro sentido, pode se dizer que a afetividade intervém nas operações da inteligência; que ela estimula ou perturba; que ela é causa de acelerações ou de atrasos no desenvolvimento intelectual; mas que ela não será capaz de modificar as estruturas da inteligência. Em um segundo sentido, pode-se dizer, ao contrário, que a afetividade intervém nas estruturas da inteligência; que ela é a fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais.

Portanto, durante toda a vida de um indivíduo, existe uma equivalência entre as construções afetivas e cognitivas. O aluno precisa ser estimulado, não somente cognitivamente, para aprender de forma significativa, mas também afetivamente. Segundo Piaget, “o aspecto afetivo em si não pode modificar as estruturas cognitivas, embora ele possa influenciar na mudança das mesmas, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos” (*apud* LA TAILLE, 1992, p. 6). Nessa perspectiva, o papel da afetividade é funcional na inteligência. Ela é a fonte de energia de que a cognição necessita para seu funcionamento.

De acordo com o autor citado, o principal aspecto determinante da evolução do homem são as fases do desenvolvimento biológico, o que não impede que a afetividade acelere ou atrase esse desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento socioafetivo da criança ocorre ao longo da infância por meio de sua interação com a família. A sociedade e a escola podem ou não proporcionar vivências afetivas que lhe darão a estrutura essencial para uma vida

melhor e mais saudável, contribuindo para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Nesse sentido, López (2004) enfatiza que o essencial é que as crianças tenham uma boa história de apego e uma capacidade de se relacionar socialmente. Mesmo que isso vá além das possibilidades da escola, essa deve contribuir para a segurança emocional da criança, promover o compromisso dos pais com a educação dos filhos e favorecer as relações com os iguais. Para o autor, existe um fator afetivo, extremamente importante, que pode fortalecer-se não apenas pela educação incidental, mas também pela educação formal.

As emoções influenciam e diversificam o comportamento. Portanto, quando as palavras são ditas com sentimentos, agem sobre o indivíduo de forma diferente de quando isso não acontece.

Wallon, um dos principais teóricos do desenvolvimento humano, atribui, em sua teoria, grande importância à emoção e à afetividade, elaborando conceitos a partir do ato motor, da afetividade e da inteligência. As definições a respeito da afetividade não impedem de afirmar que todos concordam que tal condução represente a síntese dos sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções dos indivíduos, por isso, trata-se de um elemento de suma importância na vida de cada um. Do mesmo modo, todos os teóricos partem da ideia de que a afetividade é diretamente influenciada pelo meio social ao qual pertencemos, o que torna os pais os primeiros contribuintes do desenvolvimento afetivo da criança.

2.2 A escola como espaço inclusivo

De acordo com Coll (2004), durante a primeira metade do século XX, o conceito de deficiência incluía as características de inatismo. As pessoas eram consideradas deficientes por causas fundamentalmente orgânicas. Tal conceito fez com que começassem a desenvolver trabalhos para diagnosticar e resumir em diferentes categorias os transtornos detectados.

Ao longo dos anos, as categorias foram se modificando, mas continuava a prevalecer o conceito de que a deficiência era um problema inerente à criança, por isso havia poucas possibilidades de intervenção educativa. Essa visão existente durante as primeiras décadas trouxe consigo consequências significativas. Uma delas era a necessidade de um diagnóstico preciso do transtorno. Esse diagnóstico era feito por testes de inteligência, que ajudavam a delimitar os diferentes níveis de normalidade e de deficiência de cada pessoa, permitindo saber em qual escola o aluno poderia estudar.

Marchesi¹ (2004) compreende que uma das primeiras escalas de inteligência foi encomendada por Alfred Binet², em 1904, com a finalidade de separar as crianças que

¹ Por sua atuação na Educação, Álvaro Marchesi já foi eleito uma das 50 personalidades mais importantes da Espanha. Formado em Psicologia pela Universidade de Madri, ele foi um dos responsáveis pela reforma educacional implantada em 1990 em seu país.

deviam ser educadas nas escolas regulares daquelas que não podiam frequentá-las. Os alunos com algum prejuízo ou deficiência deveriam ser escolarizados em escolas especiais. Como a escola regular não se abria para a maioria das pessoas, essas, então, eram consideradas “doentes”. Surgiu, assim, a escola especial, como espaço exclusivo para crianças e jovens cuja deficiência motivou a sua exclusão da escola regular, sob a justificativa da necessidade de um atendimento especializado. Durante muitos anos, a escola especial foi a única alternativa disponível para esses alunos.

A partir da década de 1960, produz-se um movimento bastante forte, impulsionado por movimentos sociais diversos, provocando grandes transformações no campo da educação especial. Começou a ser empregado o conceito de “necessidades educativas especiais”.

Discorrendo sobre o tema, Marchesi (2004, p. 19) preconizou que

a escolha do termo ‘necessidades educativas especiais’ reflete o fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidades distintas em diferentes momentos. Existe, como consequência, um conjunto de alunos que manifestam necessidades educativas especiais em algum momento ao longo de sua escolarização.

Entende-se, na citação feita pelo autor, que cada aluno deve ser acolhido de acordo com suas necessidades. Em certos casos, tais necessidades são mais permanentes e requerem recursos especiais para que a resposta educativa tenha êxito. Em outros, os problemas são menos graves e devem receber ajuda específica em classes de ensino comum.

No Brasil, com a Declaração de Salamanca³ (UNESCO, 1994), adotou-se uma interessante concepção de Educação Especial, ao utilizar o termo, “pessoa com necessidades educacionais especiais” estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem.

O princípio é que as escolas devem acolher todas as crianças, incluindo crianças com deficiências, superdotadas, de rua, trabalhadoras, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. Para isso, sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, atendendo às necessidades de cada um, considerando as diferenças existentes entre elas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), é possível afirmar que, hoje, o Brasil tem uma legislação adiantada no que se refere à garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Na área da educação, destacam-se como documentos fundamentais: a Constituição Federal (1988) art. 208, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 1996), a Lei dos Direitos da

² Foi um pedagogo e psicólogo francês que ficou conhecido por sua contribuição no campo da psicométrica, sendo considerado o inventor do primeiro teste de inteligência, a base dos atuais testes de QI.

³ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Pessoa Portadora de Deficiência (Lei nº 7853/1989), o Decreto nº 3298 / 1999, a Lei nº 10098 / 2000, sobre a Acessibilidade, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/2000).

Todas as leis e decretos citados determinam que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e, só extraordinariamente, em escolas especiais para aqueles alunos que requeiram apoios intensos e permanentes que a escola comum não consegue promover.

De acordo com as Políticas e Práticas da Educação Inclusiva em Minas Gerais (2005, p. 6),

a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não se concretiza nem pelo dispositivo legal, nem pela simples admissão do aluno na escola comum. O oferecimento de serviços complementares, a adoção de práticas criativas na sala de aula, a construção de um projeto pedagógico que considere a diversidade do alunado, com a conseqüente revisão de posturas e a construção de uma nova prática educacional são requisitos da efetiva inclusão.

A inclusão exige mudança de atitude da escola que deve perceber que todos os alunos são diferentes entre si e preparar-se para dar atenção pedagógica de acordo com as necessidades educacionais manifestadas. Trata-se de mudança de enfoque no conceito de educação, pois não só a família e o aluno com deficiência ou com condutas típicas se esforçam para adaptar-se à escola, mas essa, também, se transforma de modo a facilitar e tornar possível o ensino para todos.

Segundo Mantoan (2008), ainda há muitas barreiras a serem ultrapassadas para que a educação inclusiva seja, de fato e de direito, uma conquista da educação brasileira. A inclusão escolar é um caminho que todos precisam aprender a trilhar. Além da mudança cultural, os serviços de apoio, os recursos especializados, a eliminação de barreiras físicas, o domínio técnico dos professores e a atitude pessoal de acolhimento cotidianamente devem transformar as escolas num ambiente positivo e solidário, necessário à aprendizagem de todos.

A garantia de uma educação inclusiva para todos envolve um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Portanto, a escola deve contribuir não só para a aquisição de conhecimentos, mas também para a construção do caráter e da personalidade, além de proporcionar o vínculo afetivo entre os alunos.

2.3 A afetividade do professor no processo de ensino-aprendizagem na inclusão

A formação do professor é primordial para que o processo de inclusão ocorra, pois ele precisa estar preparado para situações diversas no contexto escolar. Além de ser necessário um conhecimento na área de educação especial, é preciso que ele tenha um excelente relacionamento interpessoal com todos os alunos, baseado no diálogo, no respeito e no afeto.

Perceber o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente, simultaneamente, e reconhecer a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento implica um outro olhar sobre a prática pedagógica, não restringindo o processo ensino-aprendizagem. O ensino individualizado para os alunos que apresentam problemas de aprendizagem não é uma prática inclusiva. Esse método continua separando e discriminando os alunos dentro das salas de aula.

Sendo assim, Mantoan (2003, p. 67) afirma que

a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Portanto, a inclusão é fundamentada na concepção de igualdade e diferença como valores inseparáveis. Cabe ao professor perceber as necessidades educacionais especiais de cada aluno e flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, de modo adequado às necessidades de aprendizagem. É preciso ter em mente que, como afirma Vygotsky (*apud* RABELO, 1999, p. 20), “uma criança portadora de um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolve de forma diferente”.

O aluno também tem uma grande influência em relação ao trabalho do professor, a partir do interesse e da participação nas aulas, percebe-se uma troca entre ambos. A aprendizagem dessa criança dependerá do contexto em que será definido a partir da relação positiva ou negativa com seu professor. Essa relação pode ou não propiciar ao aluno melhor socialização em sala de aula.

Assim, na perspectiva de Cury (2003, p. 139),

a educação moderna está em crise, porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, enfim, separa o sujeito do objeto. Ela tem gerado jovens lógicos, que sabem lidar com números e máquinas, mas não com dificuldades, conflitos, contradições e desafios. Por isso, raramente produz executivos e profissionais excelentes, pessoas que saem da mesmice e fazem a diferença.

É possível afirmar que a mediação pedagógica realizada pelo professor influencia o processo ensino-aprendizagem, uma vez que a qualidade dessa relação é determinante para o sucesso na aprendizagem do aluno. É necessário que o professor tenha consciência da importância das relações entre aluno-professor, aluno-objeto e professor-objeto e da necessidade de uma prática pedagógica reflexiva que faça uso das boas relações afetivas, tornando o processo ensino-aprendizagem mais eficaz e significativo.

Reconhecer as necessidades socioafetivas do aluno com necessidades educacionais especiais resultará em um futuro promissor. A partir do momento em que ele conseguir lidar com situações favoráveis e adversas, ele estará preparado para enfrentar problemas mais facilmente e resolver questões específicas em suas relações que envolvem sentimentos intra e interpessoais.

3 Análise de dados

Para a análise dos dados da pesquisa de campo, foi feita uma observação por meio de uma abordagem qualitativa-etnográfica, em duas salas de escolas públicas, uma do 1º ano e outra do 2º ano do Ensino Fundamental, meio pelo qual se observou a relação professor/aluno, no seu aspecto afetivo, em sala de aula.

Posteriormente, foi aplicado um questionário às professoras das salas observadas, com perguntas relacionadas ao tema pesquisado, tomando como base os objetivos específicos deste estudo. Foram abordadas questões como: o que você entende por afetividade? De que forma a afetividade pode influenciar na aprendizagem do aluno com necessidades especiais? Qual a importância de se trabalhar o aspecto afetivo, no contexto educacional, diante da realidade escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, na escola regular? Você acredita que o aluno se sente mais estimulado e compreende melhor o que lhe é ensinado em um ambiente afetivo? Como você está contribuindo para a aprendizagem significativa dos seus alunos?

Para sintetizar a análise das informações do questionário, foi utilizada uma análise transversal, em que se consideraram as respostas das professoras para a mesma questão. Ao final, foi possível comparar a observação feita no cotidiano da sala de aula e as respostas dos questionários para se chegar ao resultado desta análise.

3.1 Perfil das turmas

Denominamos de Rosa a professora da turma de 1º ano, que era uma profissional séria, focada nos conteúdos. Os alunos, por sua vez, eram educados, disciplinados e faziam o que lhes era proposto.

Nessa turma encontramos uma aluna com necessidades educativas especiais, portadora do Transtorno do Espectro Autista e Síndrome de West. Não falava, tinha dificuldade na visão e na coordenação motora. Ela era acompanhada pela professora apoio, que lhe auxiliava o tempo todo e que fazia as adequações necessárias em suas atividades. A professora apoio era muito atenciosa e carinhosa com a aluna. Assim, percebemos que havia afeto entre as duas.

A professora do 2º ano, denominada de Violeta, era carinhosa, bem-humorada, cativante, espontânea e divertida. As crianças dessa turma eram tranquilas, cuidavam bem de seus cadernos, eram educadas, alegres e participativas.

Havia duas crianças com muita dificuldade para acompanhar o restante da turma. Elas tinham dificuldade de assimilar os conteúdos e, por isso, recebiam uma atenção especial da professora. Apesar de ser notável a dificuldade de aprendizagem desses alunos, eles não possuíam acompanhamento de professor apoio, uma vez que não tinham um diagnóstico sobre as suas dificuldades.

3.2 Observação do cotidiano das turmas

Na turma do 1º ano, a recepção foi um pouco fria por parte da professora Rosa, percebemos um certo desconforto dela com a nossa presença em sala de aula.

Observamos que suas aulas eram focadas nos conteúdos e não havia muito incentivo para as atividades. Ela adotava uma metodologia mais tradicional, não havia muita relação afetiva entre a professora e os alunos.

Quanto à aluna com necessidades especiais, notamos que ela é muito bem amparada pela professora apoio, que a trata com todo carinho e cuidado que ela precisa. Por sua vez, não havia muita interação da professora Rosa com a aluna. Ela trabalhava os conteúdos com o restante da turma, enquanto a professora apoio trabalhava a mesma atividade de forma diferenciada com essa aluna.

Pudemos observar que o ambiente é disciplinado e respeitoso entre os alunos e professoras, porém, quanto à inclusão da aluna por parte da professora Rosa, deixa a desejar, pois, apesar das limitações da aluna, ela poderia tentar interagir e conversar mais com a mesma.

Na turma do 2º ano, fomos muito bem recebidas pela professora Violeta. Observamos que a turma é bem tranquila e que os alunos eram todos interessados e participativos, sempre dispostos a fazer as atividades propostas. No decorrer da aula, ela sempre passava e conversava com os alunos com dificuldade, incentivando-os, dizendo que são capazes e que conseguiriam.

A aula da professora Violeta foi muito cativante. Ela passou confiança ao expor os conteúdos propostos e fazia tudo de forma divertida, usando sempre a alegria estampada em seu rosto. Cantava e tocava muito durante as aulas. Tudo era motivo para pegar o violão e tocar um pouco, até para pedir silêncio, pois, segundo ela, era melhor tocar do que ficar gritando. Até pediu que os alunos cantassem para nós; sentimo-nos muito acolhidas nessa sala.

3.3 Questionários

Ao analisar as respostas dos questionários ficou evidente que as duas professoras tinham consciência de que uma relação afetiva influencia na aprendizagem dos alunos e mostraram entender que suas práticas em sala de aula são essenciais nesse processo.

Quanto ao tempo de profissão, a professora Rosa possui mais de 11 anos de profissão, enquanto a professora Violeta declarou que tem de 7 a 10 anos.

O primeiro ponto abordado no questionário foi o que as docentes entendiam por afetividade. Ao defini-la, a professora Rosa escreveu que “é a oportunidade de criar laços de convivência, conquistar, ter harmonia e acolhimento”. A professora Violeta utilizou adjetivos como o respeito, o carinho e a responsabilidade em uma relação e, ainda, completou dizendo que, “no caso da relação professor/aluno, é a peça-chave de um bom aprendizado”. Apesar de a professora Rosa ter considerado que afetividade era criar laços, esse aspecto não foi percebido nas aulas observadas. Por outro lado, foi possível perceber a coerência da resposta da professora Violeta com sua prática com os alunos.

Indagadas sobre como a afetividade podia influenciar na aprendizagem do aluno com Necessidades Educativas Especiais no processo de inclusão escolar, a professora Rosa afirmou que “a afetividade e aprendizagem estão diretamente ligadas e que a afetividade propicia uma formação de alunos capazes de construir sua

autonomia para relacionar com o meio em que se encontram inseridos". A professora Violeta salientou que "o aluno se sentirá mais seguro, protegido, respeitado e não se sentirá excluído ou diferente, e sim, um ser pertencente ao grupo".

Mesmo afirmando que a afetividade ajudava na construção da autonomia do aluno com necessidades especiais, a professora Rosa não interagiu com a sua aluna com necessidades especiais, deixando essa tarefa somente para a professora apoio.

A professora Violeta tentou de todas as formas que todos fossem incluídos nas atividades. Deu atenção especial para seus alunos com dificuldades de aprendizagem, colocando-os sentados, estrategicamente, nas carteiras mais próximas a ela, uma vez que seus alunos com dificuldades de aprendizagem não possuíam professores apoio.

A seguir, as professoras foram questionadas sobre a importância de se trabalhar o aspecto afetivo diante da realidade dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular. A professora Rosa, mais uma vez, se mostrou a favor de uma prática afetiva ao afirmar que "antes de se preocupar com a transmissão de conteúdos ou aprendizagem é importante ter uma relação professor/aluno alicerçada em confiança, acolhimento e no respeito". No entanto, sua relação com sua aluna com Necessidades Educativas Educacionais foi contraditória com tal resposta. Por sua vez, a professora Violeta foi enfática destacando que "a afetividade faz total diferença, inclusive para que os alunos aprendam a se respeitar mutuamente, afinal, somos todos diferentes e aprendemos com a diversidade".

Questionadas, ainda, se acreditavam que um aluno se sente estimulado e compreende melhor o que lhe é ensinado com o ambiente afetivo, ambas concordaram que sim. A professora Rosa justificou que "o aluno se sentirá mais seguro e, conseqüentemente, conseguirá assimilar os conteúdos com mais facilidade". A professora Violeta empregou certa responsabilidade ao professor, justificando que "se todos os professores acreditassem nessa educação, hoje não existiria tanto desrespeito entre alunos e professores e ainda finalizou dizendo que todos merecemos um ambiente afetivo".

O último ponto questionado foi como elas estão contribuindo para a aprendizagem significativa dos seus alunos. Ao falar de suas contribuições para o aprendizado dos alunos, a professora Rosa considerou vários aspectos como conhecer as dificuldades de cada um, ter firmeza, estimular, dar segurança e conteúdos significativos:

acredito que minha contribuição, primeiramente, foi conhecer melhor as dificuldades dos alunos, através de conversas com as famílias. No relacionamento, em alguns momentos, agindo com mais firmeza com alunos que conseguem compreender que o comportamento dele está inadequado. Estimulando e passando confiança e segurança para os alunos com baixa autoestima. E também, trabalhando conteúdos significativos que vão além da alfabetização, que visam o letramento e um significado para sua aprendizagem.

A professora Violeta respondeu dizendo que contribui fazendo a sua parte para que seu espaço escolar seja afetivo: "como esse fator sempre me chamou a atenção,

penso que, se não estou conseguindo, estou sempre tentando”. Mais uma vez, destacou o aspecto afetivo, que é de fato o que foi observado em suas aulas.

Ao comparar a prática docente observada e as respostas dos questionários, ficou claro que ambas concordaram que a afetividade é essencial para o desenvolvimento de todos os alunos. Assim, ficou explícito que a professora Violeta buscava valorizar todos os aspectos abordados em sala de aula e que a professora Rosa não os aplicava, de fato, em sua prática pedagógica.

4 Conclusão

O presente artigo teve como objetivo compreender qual a influência da afetividade no contexto da inclusão escolar e, também, como trabalhar a afetividade de forma a contribuir no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Objetivou-se, também, conhecer como acontece uma relação de afeto entre professor e aluno e como ocorre a sua inclusão e o seu desenvolvimento na escola regular.

O professor, além de seu profissionalismo, precisa ter capacitação e estar disposto a trabalhar o desenvolvimento do aluno com Necessidades Educativas Especiais. É preciso que ele tenha um excelente relacionamento interpessoal com todos os alunos, baseado no diálogo, no respeito e no afeto, uma vez que o desenvolvimento humano não está pautado somente em aspectos cognitivos, mas, principalmente, nos aspectos afetivos.

A escola, como espaço principal de manifestação da diversidade, necessita repensar e defender uma escolarização que tenha como princípio uma prática inclusiva efetiva, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que nela se matriculam. A escola deve contribuir não só para a aquisição de conhecimentos, mas também para a construção do caráter e da personalidade, além de proporcionar o vínculo afetivo entre todos. As crianças com comprometimentos físicos e/ou mentais devem ser vistas e compreendidas como alguém que, por trás de sua deficiência, apresenta os mesmos sentimentos e desejos de toda criança e que, por isso, precisa das mesmas oportunidades. A inclusão é fundamentada na concepção de igualdade e diferença, como valores inseparáveis. Assim, a afetividade e suas relações tornam-se fundamentais para essas crianças, propiciando a elas conhecer e aprender sobre o mundo que as abraça com afeto.

Pode-se afirmar que a hipótese inicial foi confirmada: a afetividade tem papel facilitador no processo de ensino/aprendizagem e na inclusão. No entanto, mesmo o professor reconhecendo essa questão, na maioria das vezes, sua prática pedagógica é mais focada no trabalho com os conteúdos, e o aspecto afetivo fica em segundo plano.

Por meio desta pesquisa, concluiu-se que a afetividade é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e no processo de inclusão, porém nem todas as professoras agem assim. Constatou-se que a professora Rosa, apesar do questionário respondido a favor de um ambiente afetivo, se preocupa apenas com conteúdos a serem ensinados.

No entanto, a professora Violeta faz a diferença, acredita que o afeto é a base norteadora num processo de inclusão e no desenvolvimento cognitivo do aluno. Em

sua aula, percebe-se que o afeto perpassa por toda a sala, validando o questionário respondido.

A educação não poderá curar as dificuldades da criança com Necessidades Educacionais Especiais, mas contribuirá para uma vida mais prazerosa. Assim, diante de tantas dificuldades relacionadas à inclusão, notamos que o amor é fator imprescindível para que ela se torne realidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, Brasília. 2013. 562p.

COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v. 3.

CURY, Augusto. *Pais brilhantes, professores fascinantes: formando jovens felizes e inteligentes*. 7. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DORIN, Lannoy. *Introdução à psicologia*. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1978.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Para repensar as aprendizagens: de Piaget a Freud - a psicopedagogia entre o conhecimento e o saber*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LÓPEZ, Felix. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In: COOL, C. PALÁCIOS, J. MARCHESI, A. (org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2004, v. 3.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. (org.) *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. (org.) *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MINAS GERAIS. *Políticas e Práticas da Educação Inclusiva em Minas Gerais: Projeto Incluir*. Secretaria de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

RABELO, Annete Scotti. Adaptação curricular na inclusão. *Revista Integração*, Brasília: Secretaria de Educação Especial do MEC – ano 9, n. 121, 1999.

UNESCO. *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca-Espanha, 1994.

WALLON, Henri. [1941]. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A influência da afetividade no processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental

The influence of affectivity in the teaching-learning process in the initial years of elementary education

Carla Cristina Lima Quirino

Aluna do 5º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: carlalimaquirino@hotmail.com

Lorena Thaís Reis

Aluna do 5º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Vanda Maria Ribeiro

Aluna do 5º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Me. Edite da Glória Amorim Guimarães

Professora orientadora (UNIPAM).

Resumo: As crianças, na maioria das vezes, agem de acordo com o meio que as cerca. Aquelas que são bem tratadas e que recebem atenção e afeto reagem de maneira positiva, em todos os ambientes, sabendo expressar-se e demonstrar o que sente e pensa. Por outro lado, as crianças que vivem em contextos em que não há demonstração de afeto e de atenção tendem a se resguardar, ocultando seus verdadeiros sentimentos. Nesse sentido, o presente artigo teve como objetivo analisar a influência que a afetividade estabelece no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se, ainda, averiguar se a afetividade está sendo trabalhada e como ela acontece na prática pedagógica. Além disso, buscou-se verificar se o professor tem consciência da sua responsabilidade de contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, e, também, saber se é importante que o professor demonstre afeto e carinho por seus alunos para que tenham sucesso no processo ensino-aprendizagem. Pressupõe-se que a afetividade interfere no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da dimensão cognitiva. A metodologia utilizada, neste estudo, tem como pano de fundo a pesquisa de campo, em que se utiliza de questionários a duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha dessas professoras aconteceu de forma a atender nossa pesquisa. Nesse sentido, selecionamos professoras com posturas distintas frente aos alunos: uma em que o manejo da turma seja de forma mais tranquila e outra em que a turma seja mais agitada e a professora mais “brava”. Dessa maneira, poderemos fazer um estudo comparativo entre as duas professoras. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, também, utilizando as concepções dos autores La Taille, Oliveira, Dantas, Saltini entre outros. A partir dos dados coletados, foi possível perceber se a afetividade influencia e se os professores percebem a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade. Inteligência. Processo ensino-aprendizagem.

Abstract: Children, in most cases, act according to the environment around them. Children who are well treated and who receive attention and affection react positively, in all environments, knowing how to express themselves and demonstrate what they feel and think. On the other hand, children who live in contexts where there is no show of affection and attention tend to protect themselves by hiding their true feelings. In this sense, the present article aimed to analyze the influence that affectivity establishes in the teaching-learning process in the initial years of Elementary Education. It was also sought to verify if affectivity is being worked and how it happens in the pedagogical practice. In addition, we sought to verify if the teacher is aware of his/her responsibility to contribute to the formation of responsible citizens, and also to know if it is important that the teacher shows affection for his students to succeed in the teaching- learning process. It is assumed that affectivity interferes in the teaching-learning process, contributing to the development of the cognitive dimension. The methodology used in this study has as background the field research, in which questionnaires are used to two teachers from the initial years of Elementary School. The choice of these teachers happened in order to answer our research. In this sense, we selected teachers with different postures in front of the students: one in which the management of the class is in a more relaxed way, and another in which the class is more agitated, and the teacher stricter. In this way, it was possible to make a comparative study between the two teachers. A bibliographical research was also carried out, using the authors' conceptions: La Taille, Oliveira, Dantas, Saltini among others. Through the collected data it was possible to see if the affectivity influences and if the teachers perceive the importance of affectivity in the teaching / learning process.

Keywords: Affectivity. Intelligence. Teaching-learning process.

1 Considerações iniciais

Com o propósito de analisar o valor atribuído à afetividade no contexto escolar, este trabalho teve como objetivo geral analisar a influência que a afetividade estabelece no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A fim de alcançar tal objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: perceber se a afetividade estava sendo trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, descrever como a afetividade foi trabalhada na prática pedagógica e verificar se o professor tinha consciência da sua responsabilidade na formação de cidadãos responsáveis e se teriam sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao referencial teórico, foram discutidas as seguintes questões: as etapas da construção do “eu”, a afetividade e a inteligência, a afetividade versus o processo ensino-aprendizagem, construindo, assim, um arcabouço para discutir os dados coletados na pesquisa.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho contou com uma pesquisa bibliográfica, em que foram estudadas e analisadas teorias referentes à temática em questão. Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma pesquisa de campo qualitativa, em que foi aplicado um questionário a duas docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 Referencial teórico

2.1 As etapas da construção do “eu”

Para Dantas (1992, p. 91), “a construção do Eu mergulha suas raízes em uma etapa orgânica, que corresponde ao acabamento da embriogênese fora do útero materno”. Nesse sentido, a constituição do eu é uma fase orgânica, que corresponde à conclusão embrionária fora do útero. Ao nascer, o bebê está ocupado simplesmente com seu “Eu” corporal e reage minimamente aos estímulos do meio ambiente externo.

Aos poucos, a partir dos movimentos, o bebê começa a interagir com o meio ambiente. Esses movimentos vão lentamente se tornando uma forma de comunicação. Nessa perspectiva, Wallon (*apud* GALVÃO, 1995, p. 43) preconiza que,

no estágio impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida, o colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas 12 manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior.

Assim, no final do primeiro ano de vida, os movimentos expressivos se tornam a principal forma de comunicação da criança com o meio em que ela está inserida. Esse tipo de relação que a criança estabelece é de natureza afetiva, isto é, o período emocional, fase mais arcaica da vida humana. Nessa linha de pensamento, essa é a única forma que o bebê encontra para se comunicar com o outro, e essa comunicação se dá por intermédio da emoção.

Discorrendo sobre essa temática da afetividade, Wallon (*apud* GALVÃO, 1995, p. 50-51) pontua que

o recém-nascido não se diferencia do outro nem mesmo no plano corporal. Situações comuns ao bebê, como aquela em que, surpreso, grita de dor após morder o próprio braço, ilustram o inacabado do recorte corporal. O bebê ainda não diferencia o seu corpo das superfícies exteriores. É pela interação com os objetos e com o seu próprio corpo – em atitudes como colocar o dedo nas orelhas, pegar os pés, segurar uma mão com a outra – que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações e experimenta, sistematicamente, a diferença de sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence a seu próprio corpo. Por essas experiências torna-se capaz de reconhecer, no plano das sensações, os limites de seu corpo, isto é, constrói-se o recorte corporal.

É preciso lembrar que, ao nascer, o bebê não consegue sequer diferenciar seu próprio corpo do corpo do outro, e é a partir da interação que ele estabelece com objetos e com o próprio corpo que ele vai construindo relações de sensações e movimentos, o que, conseqüentemente, irá auxiliar na construção de seu recorte corporal.

Entre os autores que tratam dessa questão, destaca-se Wallon, para o qual

a construção do eu - corporal é condição para a construção do eu - psíquico, tarefa central do estágio personalista. No período anterior à aproximação da consciência de si, a criança encontra-se num estado de sociabilidade sincrética. O adjetivo sincrético é utilizado para designar as misturas e confusões a que está submetido a personalidade infantil. Indiferenciada, a criança percebe-se como que fundida nos objetivos ou nas situações familiares, mistura a sua personalidade à dos outros, e a destes entre si. (*apud* GALVÃO, 1995, p. 51-52)

Os dados teóricos apontados pelo autor supracitado indicam a ideia de que, no início, o recém-nascido não se percebe como indivíduo distinto. A diferenciação entre o eu e o outro só vai ser consolidada progressivamente, por meio das interações sociais.

Assim, quando a criança vai se desenvolvendo, as emoções vão sendo subordinadas ao controle das funções psíquicas da razão, e por toda a vida vão se alternando, numa relação de concordância e, ao mesmo tempo, de oposição. Aos poucos, o ser humano vai se afastando da vida puramente orgânica e afetiva, direcionando-se vagarosamente para a vida racional.

É válido destacar que a atividade emocional, social e biológica ainda é capaz de realizar a mudança entre o estado orgânico do indivíduo e sua etapa cognitiva, racional. A afetividade e a inteligência andam lado a lado permanentemente, sendo que o desenvolvimento dos dois repercute um sobre o outro.

Nessa perspectiva, o psiquismo surge da vida orgânica e garante o acesso ao mundo. Dessa forma, o indivíduo começa a tomar posse de instrumentos que o ajudarão a desenvolver a capacidade cognitiva. Então, a partir da afetividade, cria-se um vínculo poderoso entre a ação do sujeito e os instrumentos intelectuais.

Em conformidade com Almeida (1999), Wallon afirma que a afetividade ocupa lugar central no processo de desenvolvimento da personalidade dos sujeitos e se constitui pelo domínio funcional, que depende de dois fatores, orgânico e social, em uma relação recíproca a qual impede qualquer tipo de determinismo no desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a afetividade está dentro do ser humano, ela é a base da vida, norteia o desenvolvimento do sujeito, em especial a construção da sua personalidade.

2.2 Afetividade e inteligência

Oliveira (1992) assevera que as dimensões cognitiva e afetiva vinham sendo tratadas como ciências e, dessa forma, vistas de forma separada. Porém, atualmente, esses dois aspectos foram reunidos na tentativa de recompor completamente o ser psicológico. Assim, a reunião das dimensões cognitiva e afetiva busca superar a divisão artificial desses dois aspectos com o objetivo de acabar com a compreensão fragmentada do funcionamento psicológico.

Nessa perspectiva, Dantas (1992, p. 85) afirma que “na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção

da pessoa quanto do conhecimento. Ambos se iniciam num período que ele denomina impulsiva-emocional e se estende ao longo do primeiro ano de vida”.

Diante de tais colocações, é importante considerar que a afetividade é vista como manifestação da emoção. A emoção é apenas um instrumento de sobrevivência, característico da espécie humana. Por exemplo, quando um bebê chora ele está dizendo para a mãe que tem alguma coisa errada, que ele está com fome, com alguma dor, precisa ser trocado ou apenas quer colo. O choro do bebê é uma expressão emocional.

Ampliando essa discussão, Dantas (1992) e Wallon (1992) afirmam que a emoção fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva no início da vida da criança. Nessa perspectiva, a atividade emocional é, ao mesmo tempo, biológica e social, tendo em vista que realiza a passagem entre o estado orgânico do ser humano e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser alcançada a partir do intermédio cultural, isso é, social.

Dantas (1992, p. 90) enfatiza que a afetividade é como uma fase do desenvolvimento, assim, “o ser humano desde que saiu da vida puramente orgânica é um ser afetivo. Portanto, da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional”. Discorrendo sobre a temática da afetividade, esse mesmo autor entende que, no início da vida do ser humano, afetividade e inteligência estão embaralhadas, sendo que afetividade e inteligência se influenciam mutuamente. Aos poucos, a diferenciação das duas vai acontecendo, mas uma dependendo da outra para evoluir.

2.3 A afetividade versus processo ensino-aprendizagem

A afetividade é um sentimento que está presente desde o início da vida do indivíduo e suas primeiras manifestações ocorrem ainda no seio familiar.

Em relação a essa temática, Almeida (1999, p. 99) assevera que o meio social é um ambiente distinto da família, mas bastante propício ao desenvolvimento da criança,

pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos. Ao contrário da família, na qual a sua oposição é fixa, na escola, por exemplo, ela dispõe ter uma maior mobilidade sendo possível a diversidade de papéis e posições.

Nesse aspecto, o ambiente em que a criança encontra a maior presença da afetividade é no familiar. Além disso, é na interação nas instituições escolares que ela constrói a afetividade, também. Rossini (2002), discorrendo sobre essa temática, afirma que as crianças que têm uma boa relação afetiva são seguras e apresentam interesse pelo mundo que as cerca, entendem melhor essa realidade e apresentam melhor desenvolvimento intelectual.

As crianças, na maioria das vezes, agem de acordo com o meio que as cerca. Aquelas que são bem tratadas e que recebem atenção e afeto reagem de maneira positiva, em todos os ambientes, sabendo expressar-se e demonstrar o que sente e pensa. Por outro lado, as crianças que vivem em contextos em que não há demonstração de afeto e de atenção tendem a se resguardar, ocultando seus verdadeiros sentimentos.

Nesse sentido, segundo La Taille (1992), Piaget assegura que a inteligência humana apenas se desenvolve no indivíduo por intermédio das interações sociais que são, geralmente, desvalorizadas. O ser humano é um ser social, e os contatos sociais vivenciados por ele influenciam em seu desenvolvimento intelectual, ou seja, as relações sociais interferem no processo cognoscitivo, portanto, é impossível pensar no desenvolvimento do ser humano fora do contexto social que ele participa. O ser humano constitui-se na relação com o outro.

Nessa perspectiva, Cunha (2010, p. 96) afirma que

família e escola constroem no indivíduo os universos da sua autoestima, confiança, emoções, sentimentos e atributos que personificam suas estruturas pessoais e seus vínculos afetivos. Escola e família não podem estar dissociadas uma da outra, pois são ligadas pelos veios afetivos do educando.

É preciso lembrar que é possível perceber a pertinência do desenvolvimento de uma prática educacional, pautada no afeto, em que a família e a escola se unem com o intuito de proporcionar ao aluno um ambiente saudável, ou seja, em que a afetividade esteja sempre em evidência, já que a afetividade é um fator pertinente no processo ensino-aprendizagem.

Entre os autores que tratam dessa temática, destaca-se Saltini (2008, p. 69), que defende a posição de que

o educador não pode ser aquele que fala horas a fio a seus alunos, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo íntimo com ele, bem como uma afetividade que busca mobilizar sua energia interna. É aquele que acredita que o aluno tem essa capacidade de gerar ideias e colocá-las ao serviço de sua própria vida.

Sendo assim, as relações estabelecidas pelo educador e pelos educandos devem ser sempre dialógicas, pautadas no respeito e na cordialidade. O espaço da sala de aula deve ser um ambiente em que as crianças se sintam à vontade, pois, quando a criança sente que é bem tratada, respeitada e valorizada, ela se sente parte do meio e, dessa forma, a relação afetiva estabelecida no contexto escolar irá influenciar positivamente no desenvolvimento cognitivo da criança. A afetividade deve estar sempre presente na prática do professor. Nesse viés, Piaget (1975) atesta que o afetivo e o cognitivo derivam de uma adaptação continuada e interdependente.

Nessa linha de pensamento, vale lembrar que as construções intelectuais são permeadas pelo aspecto afetivo, o qual diz respeito aos interesses, às motivações, aos afetos, às facilidades, ao esforço, ou seja, ao conjunto de sentimentos que acompanha cada ação realizada da criança. A afetividade é uma das condições necessárias da constituição da aprendizagem, tendo em vista que ela desempenha um papel importante no funcionamento da inteligência, pois sem o afeto não há interesse, necessidade e motivação para aprender, sendo assim, não haveria aprendizagem.

Nesse viés, Vygotsky (2001, p. 428) postula que

a educação nunca se inicia em um terreno vazio, nunca começa a forjar reações totalmente novas, nunca realiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre partiu de

formas de comportamento já dados e preparados e se refere às suas modificações, sempre tende a modificar, porém nunca a criar algo totalmente novo. Nesse sentido, a educação e a reeducação do que foi realizado. Por isso a primeira exigência de qualquer educação é o conhecimento absolutamente preciso das formas de comportamentos herdados, pois sobre ele se exigirá a esfera pessoal da experiência. E aqui surge com força especial o conhecimento das diferenças individuais.

Dessa forma, o professor não pode ver o aluno como uma folha em branco, pelo contrário, é necessário que o educador compreenda que os alunos já têm conhecimentos prévios e use esses conhecimentos, já consolidados, como ponto de partida para os novos conhecimentos a serem adquiridos.

Ampliando essa discussão, Paulo Freire (1996) defende que o verdadeiro educador é aquele que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber e o caráter histórico da curiosidade, dessa forma, toma essa experiência como ponto de partida para o ensino.

Então, o docente deve levar em conta as vivências, a realidade dos educandos, os saberes já estabelecidos, para, a partir dessas experiências, motivar o aluno a conhecer o novo. Quando o professor valoriza os conhecimentos dos alunos, eles se sentem mais competentes e capazes e isso interfere positivamente no processo ensino-aprendizagem.

Tristão (2006) assevera que devemos lidar com as crianças de forma inteira, com corpo, mente e uma história de vida. Percebe-se, assim, que, os alunos não devem ser tratados como objetos, tendo em vista que eles são seres únicos, com particularidades. Dessa forma, a educação escolar deve ter a afetividade como principal aliada na busca da concretização da aprendizagem significativa.

Nesse viés, Piaget (*apud* OLIVEIRA, 2001) comparou o afeto como o combustível e a inteligência como representantes do motor, sendo que nenhum dos dois funciona sozinho. Dessa forma, é possível compreender que o professor deve procurar utilizar as emoções, como fonte de energia, a serviço da aprendizagem. É necessário ver o afetivo como parte do processo de conhecimento, já que eles são indissociáveis.

3 Análise e discussão dos dados coletados

Foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola pública de Patos de Minas-MG. Foram entrevistadas, assim, duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Anteriormente à pesquisa, foi realizada a observação de aulas, nas salas dessas respectivas professoras, com o intuito de analisar o manejo de aulas das docentes.

A escolha das professoras aconteceu de forma a atender nossa pesquisa. Foram selecionadas duas professoras com posturas distintas frente aos alunos: uma em que o seu manejo da turma se dava de forma mais tranquila e a outra em que a turma era mais agitada e a professora mais “brava”. Para manter em sigilo o nome das docentes, serão colocados nomes fictícios para designá-las. O nome Violeta diz respeito à docente mais severa e a docente mais tranquila será aqui chamada de Orquídea.

A postura da professora Violeta é mais tradicional, sendo que ela não aceita nem utiliza metodologias de ensino inovadoras. A razão dessa postura pode residir no fato de a docente já ser efetivada há mais de 12 anos na escola e ter perdido a motivação. Quanto à relação estabelecida entre ela e os alunos, é uma relação autoritária, em que os alunos não têm liberdade de se expressar na aula, devendo apenas concordar com o que é imposto pela docente. Nesse contexto, os alunos são vistos apenas como receptáculos de conhecimento.

Ao contrário da professora Violeta, a docente Orquídea tem uma postura mais aberta, sendo que sua metodologia de ensino é inovadora, pois a docente está sempre se capacitando para melhor atender aos alunos. Os alunos têm liberdade de demonstrar os conhecimentos prévios e suas opiniões nas aulas.

O questionário aplicado teve cinco questões dissertativas. A primeira pergunta do questionário foi: qual a importância da afetividade no processo ensino/aprendizagem? Violeta respondeu: “a afetividade é umas das grandes responsáveis pelo processo ensino aprendizagem o processo fica mais prazeroso e produtivo”. Orquídea disse que é importante porque um completa o outro. “Em um ambiente afetivo onde a criança se sinta acolhida, o aprendizado se torna mais eficaz, pois com confiança no professor o aluno se desenvolve mais rápido”.

Tanto a professora Violeta, quanto a professora Orquídea reconheceram que a afetividade é um importante ingrediente no processo ensino-aprendizagem, e as duas educadoras responderam que por meio da afetividade a aprendizagem se torna mais produtiva.

Cabe, ainda, mencionar que elas reconheceram a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Vygotsky (2001) afirma que são justamente as relações emocionais que necessitam compor a base do processo educativo. Tendo em conta a influência do aspecto afetivo na aprendizagem dos alunos, é preciso que, no contexto escolar, seja concedida uma atenção especial à afetividade dos alunos.

A segunda questão foi: “a afetividade deve permear a relação professor/aluno. Por quê?” Respondendo a essa pergunta, Violeta disse: “a afetividade deve caminhar junto do nível de professor/aluno. Quando a afetividade ultrapassa pode prejudicar o processo ensino-aprendizagem”. Contrapondo a essa afirmativa, Orquídea enfatiza que: “sempre deve haver afetividade, bom trato, entre aluno e professor. Conforme a questão anterior, quanto mais for a confiança do aluno no professor, melhor será seu desempenho”.

Em face do exposto, é necessário considerar que as professoras foram unânimes em afirmar que a afetividade deve estar presente na relação professor/aluno. Porém, a professora Violeta afirmou que a afetividade, quando em excesso, pode atrapalhar o processo de ensino do aluno.

Diante de tais colocações, é importante considerar a afirmação de Rossini (2001), que diz que a afetividade é primordial para que aconteça o completo desenvolvimento das características do ser humano, é a afetividade quem coordena todas as ações do sujeito. Tendo em vista essa afirmação, percebe-se que a afetividade deve estar sempre presente nas relações estabelecidas entre professor e alunos, uma

vez que, por meio do afeto, é possível que os alunos desenvolvam suas potencialidades de aprendizagem.

A terceira pergunta do questionário consistiu em: “como você trabalha a prática pedagógica de forma a envolver o aluno?”. Violeta disse que “primeiramente seguir regras, combinados, para uma boa disciplina, isto vai gerar respeito e afetividade e conseqüentemente desenvolver a prática pedagógica”. Porém, Orquídea afirma que “trazendo para a realidade da sala de aula e ambiente escolar os pilares da boa convivência: respeito, carinho, empatia... mostrar a todos os alunos que devemos viver de modo cooperativo em sala de aula, ajudando para ser ajudado e, assim, por diante”.

Segundo a professora Violeta, a prática pedagógica que envolve o aluno é aquela que a afetividade é construída a partir da manutenção de disciplina, em sala de aula, que se dá por meio de regras e combinados que, por conseguinte, levarão ao desenvolvimento da mesma. Ao contrário disso, a professora Orquídea afirma que a prática pedagógica que envolve o aluno é aquela baseada na boa convivência, que acontece a partir do respeito, do carinho e da empatia.

Em conformidade com Freire (1996), ensinar não é “passar” o conhecimento, mas criar oportunidades para a sua construção ou a sua produção. Assim, é importante ter em mente que a prática pedagógica deve nortear a relação afetiva de modo a envolver o aluno e, por conseguinte, influenciar espontaneamente a aprendizagem e a autoconfiança do educando. O aluno deve ser agente de seu processo aprendizagem e a relação estabelecida entre o professor e o aluno deve ser de autêntico diálogo.

A quarta pergunta foi: “qual a relação entre a afetividade e cognição?”. Violeta aponta que “quando há afetividade o conhecimento o processo cognitivo desenvolve melhor”. Orquídea defende que “quanto maior a confiança do aluno no professor melhor será seu desenvolvimento e aprendizagem”.

As postulações disponibilizadas nesta seção permitem assegurar que as professoras afirmaram que, quando existe afetividade, acontece um melhor desenvolvimento cognitivo do aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem. Percebe-se que a professora Violeta se contradiz nas suas respostas. Ao mesmo tempo em que ela considera que a afetividade é importante no processo ensino-aprendizagem, ressalta que normas e disciplina garantem um bom aprendizado.

Em face do exposto, Arantes (2003) assegura que a afetividade e a cognição são inseparáveis, em todas as ações simbólicas e sensorio-motoras dos seres humanos. Portanto, é necessário que os professores tenham uma atenção especial aos aspectos afetivos e cognitivos dos alunos, tendo em vista que é notável a relação existente entre eles, pois o aspecto afetivo exerce uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual.

A última pergunta do questionário indagava: “como você lida com as emoções de seus alunos em sala de aula (raiva, alegria, satisfação, tristeza, apatia)?”. Violeta argumenta que “depende muito do tipo de emoções, a cada tipo tenho uma maneira para conduzir a turma, procuro manter a calma nos momentos de raiva”. Orquídea assevera que “uma conversa sincera, carinhosa, buscando a angústia daquele aluno se faz necessário, visto que essas emoções ainda são ‘novidades’, pois estão se desenvolvendo agora e precisam saber lidar com essas sensações. Mostrar e indicar o

melhor modo de resolver os problemas que esses alunos enfrentam dentro do seu dia-a-dia de aula”.

A professora Violeta foi direta em dizer que em cada situação ela age de uma forma distinta, isso depende muito do tipo de emoção de cada situação. Ela afirmou, ainda, que procura conservar a calma nos momentos de raiva. Então ela se preocupa com a reação dela. A docente Orquídea tem uma maneira diferente de agir no que diz respeito às emoções de seus alunos, segundo ela, a melhor forma de trabalhar com as emoções dos alunos é por meio do diálogo. Orquídea preocupa-se com seus alunos, porque trabalha afetivamente o tempo todo.

Para que os alunos aprendam, eles precisam perceber que a professora se importa com eles. A docente precisa, realmente, gostar deles, dar-lhes carinho, ouvi-los e valorizar suas capacidades, pois somente assim, é possível formar cidadãos felizes e responsáveis.

Goleman (1995, *apud* ANTUNES, 1999) enfatiza que, se oferecermos mais atenção sistemática à inteligência emocional, à autoconsciência, aos nossos sentimentos, mantermos o otimismo e a perseverança mesmo em situações de frustrações, aumentarmos a empatia e o envolvimento de cooperação e ligação social, o futuro será mais esperançoso.

Se um aluno agir com agressividade, o professor não deve retribuir com agressividade, para que, assim, eles possam aprender que, quando estamos com raiva, não devemos descontá-la nos outros. Os alunos têm que aprender a lidar com seus problemas e suas frustrações.

4 Considerações finais

A partir da pesquisa bibliográfica e de campo, foi possível perceber a influência que a afetividade exerce no aprendizado dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é notável a importância do papel do professor tanto na dimensão cognitiva, quanto na afetiva dos alunos.

Por meio da pesquisa de campo, foi possível chegar à conclusão de que a afetividade não é valorizada por todos os profissionais da educação, sendo que alguns docentes chegam a afirmar que a afetividade tira sua autoridade. Muitas vezes, os professores não têm consciência da sua responsabilidade na construção da afetividade diante da formação dos seus alunos para que os mesmos possam se tornar seres responsáveis e autônomos. Pode-se perceber, com a pesquisa de campo e com o questionário, que a postura da professora Violeta dentro da sala de aula não condiz com sua prática pedagógica.

Em contrapartida, alguns professores trabalham o lado afetivo no dia a dia na escola, fazendo com que os alunos se sintam acolhidos, confiantes, capazes de gerar ideias, e interessados no mundo que os cerca, desenvolvendo, assim, seu intelecto. Numa boa prática pedagógica, a relação afetiva acontece por meio da boa convivência: respeito, carinho, empatia, confiança e cooperação.

Referências

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.
- ANTUNES, Celso. *Alfabetização emocional: novas estratégias*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003 (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas).
- CUNHA, Antônio Eugênio. *Afeto e aprendizagem: relação da amorosidade e saber na prática pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2010.
- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 17. ed. São Paulo: Summus, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 17. ed. São Paulo: Summus, 1992.
- OLIVEIRA, José H. Barros de. *Freud e Piaget: afetividade e inteligência*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 17. ed. São Paulo: Summus, 1992.
- PIAGET, Jean. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1975.
- ROSSINI, M. A.S. *Pedagogia afetiva*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SALTINI, Cláudio João Paulo. *Afetividade e inteligência*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria: WAK, 2008.
- TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: FILHO, A. J. M.; TRISTÃO, F. C. D. [et al]. *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Resenha do capítulo “O populismo mexicano” (PRADO, 1981)

Review of the chapter "Mexican populism" (PRADO, 1981)

Gabriel dos Santos Birkhann

Aluno do 6º período do Curso de História do Centro Universitário de Patos de Minas
(UNIPAM).

E-mail: gbirkhannlegal@gmail.com

PRADO, Maria Lígia. O populismo mexicano. IN: PRADO, Maria Lígia. *O populismo na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1981, 80 p. (Coleção Tudo é História).

A professora Maria Lígia Prado, graduada em História pela Universidade de São Paulo (1971), Mestre (1974) e Doutora em História Social pela mesma universidade (1982), no primeiro capítulo “O populismo mexicano” do seu livro “O populismo na América Latina”, procurou compreender o que esse fenômeno significava e analisar a sua experiência a partir do exame histórico desse país.

Falando da chegada ao poder de Lázaro Cárdenas no México, por via eleitoral, em 1934, pelo Partido Nacional Revolucionário, tendo ficado no poder até 1940, ela propõe um retrospecto ao afirmar que, para podermos entender o populismo na sua especificidade, é necessário o conhecimento do processo histórico mexicano a partir da Revolução Mexicana de 1910-1920.

A autora mostra que, desde o processo de independência política (1810-1821), as lutas no México foram marcadas pela presença de camponeses, que exigiam terras, constituindo-se esse fato em algo incomum nas lutas latino-americanas pela Independência. Já durante a segunda metade do século XIX, sobretudo sobre Porfírio Diaz (1876-1880/1884-1911), houve uma grande concentração da propriedade fundiária, ao lado do desmantelamento da tradicional propriedade comuna indígena, agravando ainda mais a situação dos camponeses mexicanos, atuando como estopim para a participação camponesa na Revolução, na qual havia reivindicações de terras para despossuídos.

A revolução camponesa de 1910, ao assumir grandes proporções, postulou modificações notáveis para toda a sociedade, havendo lutas sangrentas por 10 anos, que deixaram marcas indeléveis. Mas, se os agentes primordiais foram os camponeses, depois de 1915, a direção do movimento ficou a cargo da burguesia que, vencendo as lutas políticas, provocou as derrotas político-militares dos camponeses. A Constituição Mexicana de 1917 (elaborada por uma Assembleia Constituinte) estava fortemente marcada pelo calor dos debates político-ideológicos e das lutas armadas, sendo que, para muitos autores, a sombra dos rebeldes pairava sobre a Assembleia, fazendo com que, na Constituição, a mais avançada e progressista da América Latina à época, estivessem muitas reivindicações dos camponeses, como a reforma agrária.

Já na década de 1920, a burguesia, pressionada interna e externamente (os EUA exigiam, em troca do reconhecimento do governo revolucionário, o fim das reivindicações dos operários de empresas americanas) procurou frear as conquistas operárias e camponesas, transformando a Constituição em letra morta; ainda que a reforma agrária continuasse a se processar, mesmo que lentamente, enquanto as leis trabalhistas não eram postas em prática. De forma contundente, a Crise de 1929 repercutiu no México, gerando um agravamento da situação econômica (crise na mineração e no setor petrolífero) ao que se acrescentou uma crise na agricultura, o que levou a uma queda interna na produção e a uma baixa de preços. No México, a crise também acarretou um fenômeno conhecido como “processo de substituição de importações”, ou seja, face à crise, houve um forte estímulo para a industrialização nacional, que se tornou uma possibilidade de investimento.

A crise econômica afetou também a situação dos operários e camponeses que tiveram seus salários reduzidos, havendo desemprego e alta de preços dos alimentos, e isso contribuiu para a debilitação das organizações operárias e camponesas. Além disso, aconteceram ondas internas de migração, e o êxodo rural contribuiu para que a população urbana aumentasse de modo considerável, junto com o número de miseráveis.

Já no campo político, os trabalhadores estavam organizados, desde os anos 1920, sob a forma de diversas associações como a CROM (Confederación Regional Obrera Mexicana) apoiada pelo Estado; a Confederación General de Trabajadores (CGT), que procurava um grau de independência face ao Estado, e a Confederación Sindical Unitária de Mexico (CSUM) de origem comunista e logo lançada à clandestinidade. A crise de 1929 levou diversas dessas organizações a uma fase de decomposição política. As organizações camponesas, desde o final dos anos 20, já estavam extintas em quase todo o país, mas, ainda que não houvesse uma organização camponesa com a força da CRM, os camponeses já tinham demonstrado o seu descontentamento com relação à situação agrária do país em diversas manifestações.

O México possuía questões políticas fortes: em 1928, havia duas grandes correntes políticas antagônicas. De um lado, os partidários de Obregón, com uma política caudilhesca, e de outro, os que, ligados a Calles, propunham a consolidação institucional e a centralização do poder, superando as fragmentações pós-Revolução. A corrente vitoriosa de Lázaro Cárdenas constitui-se numa combinação das anteriores. A criação do PNR (Partido Nacional Revolucionário) por Calles foi importante para a consolidação institucional da Revolução, visto que se tornou catalisador das reivindicações e único instrumento legal de atuação. Cárdenas, sendo candidato do PNR, teve como plataforma de governo o “Plano Sexenal”: nesse plano, organizado por uma equipe do partido, consubstanciavam, segundo Octavio Ianni, alguns elementos como o papel do Estado como dinamizador das relações das forças produtivas, a redução da dependência externa e a aplicação da legislação sobre as massas operárias e camponesas.

A base do governo Cárdenas já estava lançada, não sendo, portanto, o populismo o fruto da perspectiva isolada de um homem, já que Cárdenas, como parte de um contexto histórico, responde às angústias do seu tempo. Calles, portanto, já havia dado o encaminhamento político mexicano ao dar forma a uma forte corrente de

pensamento e de ação política, na qual as organizações operário-camponesas com todas as suas reivindicações encaminharam algumas soluções encontradas por Cárdenas. A crise de 29, aprofundando as dificuldades da economia mexicana, trouxe à tona um governo mais realista e radical face à problemática a ser enfrentada. O México, começando a superar a crise em 1933, viu Cárdenas, em 1934, tomar medidas econômico-sociais que visavam a superação da crise e o crescimento das forças produtivas capitalistas.

Prado, então, pergunta: o que foi o governo Cárdenas e no que ele se distinguia dos demais? Segundo a historiadora, em primeiro lugar, a sua postura face ao problema agrário-camponês, dinamizando a reforma agrária e dando um duro golpe no latifundismo, já delineia o perfil de seu governo, no rastro da Revolução Mexicana, já que, em 1930, a população mexicana era preponderantemente rural. Todavia, nos anos 1930, aconteceram mudanças econômicas importantes, com a indústria constituindo-se num setor dinâmico.

O Estado cardenista tinha um papel ativo nessa mudança, estimulando o capitalismo mexicano ao mesmo tempo em que procurava responder, de maneira incisiva, às aspirações operárias. Para resolver os problemas dos operários, Cárdenas somente cumpria a lei, já que pela Constituição de 1917 os direitos operários estavam garantidos, de modo avançado para a época. Desse modo, diversas greves ocorreram de maneira legal, sem a intervenção do Estado, já que Cárdenas, cumprindo a lei, entendia-as como legais.

Os patrões e a burguesia encaravam as ações de Cárdenas (doação de terras e aceitação de greves) de modo inconformado, pressionando-o para que pusesse termo às suas ações; não tendo, em um primeiro momento, as vantagens que obtinham, já que Cárdenas, ao lado do “social”, buscava incentivar o capitalismo mexicano, desenvolvendo um vasto programa de obras públicas, o que abria novas possibilidades para investimentos, aumentando a demanda de produtos privados. Além disso, criou bancos e financiadores e vitalizou outras já existentes, sendo tudo isso um arcabouço para a dinamização econômica, gerando o fortalecimento econômico da burguesia, que mesmo assim não estava satisfeita com a prática do líder populista de solução das demandas sociais, além do fato de estar temerosa de um avanço da estatização, já que o Estado havia investido bastante em setores de base.

Com a nacionalização das empresas estrangeiras de petróleo em 1938, criou-se a Petroleos de Mexico, S.A (PEMEX), sendo o Estado o monopolizador da exploração de petróleo e esse ato o primeiro do gênero na América Latina. Essa ação foi feita devido à negativa das empresas estrangeiras em atender às solicitações operárias, gerando uma intervenção do Estado que resolveu o impasse via expropriação. Tal ação gerou diversas críticas, não só dos países interessados (EUA, Inglaterra, Holanda) como de setores da burguesia mexicana ligados ao capital estrangeiro.

Segundo alguns autores, a situação internacional (iminência da guerra, entre outros) teria sido um dos fatores que não levaram a uma intervenção direta dos EUA no México. A nacionalização das estradas de ferro, feita em 1937, afetou diretamente os EUA, já que, desde o século XIX, as estradas mexicanas eram somente prolongamentos das americanas, visando à exportação de matéria-prima nativa para o país vizinho.

Todavia, os investimentos estrangeiros não sumiram, apenas se restringiram em algumas áreas, como a petrolífera.

Nesse período, os traços do populismo mexicano começam a ficar mais claros: a política de concessão de benesses aos trabalhadores rurais e urbanos, o empenho em fazer avançar o capitalismo e as pinceladas nacionalistas em um crescimento autônomo, como também a organização das massas trabalhadoras. A recuperação do papel das massas no processo político feita por Cárdenas constituía-se não só em um reconhecimento do papel das mesmas como elemento central de sua política revolucionária, mas também era um modo de convertê-las num elemento ativo da Revolução, por meio da organização das mesmas pelo Estado, onde encaminhariam suas reivindicações. Para Arnaldo Córdova, Cárdenas não via as massas como algo manipulável, mas como trabalhadores que obteriam e manteriam melhores condições de vida através de sua luta.

Com esse fim, Cárdenas criou a Confederação Nacional Camponesa (1935) e a Confederação dos Trabalhadores Mexicanos (1936), que existiram sob subsídio do governo, constituindo-se nos mais importantes grupos de reivindicação. A antiga CROM, por causa de um processo de decomposição política, via acontecer a dispersão das organizações sindicais a ela vinculadas. Em 1932, Vicente Lombardo, um dos líderes da CROM, rompe com Morone e, em 1933, organiza a Confederación Geral de los Obreros e Camponeses de Mexico (CGOCM), preconizando o uso de armas como tática de luta. Ainda que a CGOCM não tivesse apoiado Cárdenas, Lombardo, como líder do CTM, já estava subordinado ao governo populista. A consolidação da CNC, com o seu reconhecimento pelo governo, se deu em 1938, com a introdução nela de sindicatos de assalariados rurais da CTM, selando a separação entre trabalhadores urbanos e rurais.

Cárdenas, em 1938, reformulou o PNR, o que institucionalizou as reivindicações populares, ao estruturar de tal forma o partido que estabeleceu uma cadeia inquebrantável entre os trabalhadores, o Partido e o Estado. Para grande parte dos autores, a transformação do PNR em Partido da Revolução Mexicana (PRM) e mais tarde em PRI (Partido Revolucionário Institucional) significava a corporativização da sigla, com a divisão da mesma em quatro setores: operário, camponês, popular e militar (depois desaparecido). Portanto, os membros do partido não entravam no mesmo como indivíduos, mas como trabalhadores, com o PRM consagrando a autonomia de cada uma dessas alas, o que gerava isolamento, já que, em uma ala, não era possível a admissão de elementos de outra. Além de tudo, os membros se comprometiam a não executar atos de natureza político-eleitoral.

O apoio e a mobilização das massas ao regime cardenista foram entusiastas e permanentes, conseguindo, o regime, a partir da reestruturação do PRM, fortalecer o aparelho estatal através da adesão das massas. A partir de 1938, as manifestações e movimentos grevistas arrefeceram, após o término da organização dos trabalhadores em centrais, com o Estado defendendo que, conquistadas as metas, era preciso defendê-las.

Com esse refluxo das massas, Cárdenas caminhou mais à direita, fazendo concessões aos grupos mais conservadores. Tal refluxo, aponta a autora, demonstra uma característica do populismo: faz concessões à massa, mas numa nítida tentativa de

conciliação nacional. Cárdenas tinha, demonstra a autora, uma perspectiva própria sobre seu governo, já que se pretendia tradutor verdadeiro das massas mexicanas, defendendo sua inclusão no jogo político, sendo elas tidas como o motor do progresso junto com a “classe capitalista”, devendo toda sociedade colaborar para o progresso do México, meta cardenista. O Estado devia ter, portanto, o papel de mediador social, subordinando interesses particulares a um projeto nacional comum. Sua meta para o México se resumia em um desenvolvimento nem capitalista – com seus abusos – nem socialista – ainda que muitos documentos anunciassem uma via socialista no futuro.

Para Cárdenas, a Revolução Mexicana deixara uma marca no país, caracterizando-se por ser uma síntese dos dois sistemas. A política trabalhista de Cárdenas, conclui a autora, pode ser resumida em alguns pontos: o governo enquanto árbitro, as demandas operárias devem ser consideradas dentro das possibilidades econômicas das empresas, a não-intervenção dos empresários nas organizações trabalhadoras.

Para Prado, suas afirmações são claras, já que Cárdenas, coerente com o seu projeto, esclarecia as suas proposições, indicando, de forma límpida, sua perspectiva a respeito da situação histórica mexicana ao indicar aos empresários que eles deveriam cumprir de boa-fé com a lei (trabalhista), já que a opressão e a tirania industrial juntas a necessidades insatisfeitas são explosivos que podem determinar a perturbação tão temida por eles. Prado conclui, então, afirmando que Cárdenas, no seu período governamental, realizou uma política social favorável às aspirações camponesas e operárias e que também estimulou o capitalismo, fortaleceu o Estado, nacionalizando alguns setores econômicos e que, ao lado de uma retórica nacionalizante (com um artigo da Constituição propondo uma educação socialista), Cárdenas deixava bastante evidentes os limites de seu projeto social, já que a estrutura econômico-social mexicana não foi alterada basicamente, mantendo-se dentro dos parâmetros impostos pela acumulação e reprodução do capital.

Maria Lígia Prado, ao escrever sobre o fenômeno populista mexicano, o analisa desde as suas raízes históricas (a Revolução Mexicana), demonstrando a ambiguidade do projeto cardenista e suas origens, com um texto claro e rápido de ser lido, mas nem por isso incompleto ou realizado sem estudo. Esse texto insere-se no rol dos textos destinados a um público mais amplo, necessitando somente de um mínimo conhecimento prévio sobre o assunto, já que foca especificamente o fenômeno mexicano. Portanto, o texto deve ser lido por todos os que desejam ter uma visão estilisticamente bem construída e sintética do populismo mexicano.

Referências

MARIA LÍGIA COELHO PRADO. Disponível em:

<<http://historia.fflch.usp.br/docentes/lcprado>>. Acesso em: 01 out. 2015.

PRADO, Maria Lígia. O populismo mexicano. IN: PRADO, Maria Lígia. *O populismo na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1981, 80 p. (Coleção Tudo é História)