



DIÁLOGOS
POSSÍVEIS

Revista da Faculdade Social da Bahia. Ano 12, n. 1, janeiro/julho 2013



Faculdade Social da Bahia - Diálogos Possíveis
Av. Oceânica 2717, Ondina, Salvador, Ba
Prédio Central - Sala 117 - Fone: (71) 4009 3696
e-mail : dialogos@faculdadesocial.edu.br

Diálogos possíveis: revista da Faculdade Social da Bahia.
Ano 12, n.1 (jan/jul. 2013) -- . __ Salvador: FSBA, 2013
25 cm.

Semestral

ISSN 1677-7603

Seguindo as orientações da NBR 6021 A revista passa a partir de 2004 a adotar a designação de ano em substituição à antiga denominação de volume.

1. Educação-Brasil-Periódicos. 2. Comunicação social-Periódicos. I. Título. II. Faculdade Social da Bahia.

CDU: 378

Direção:

Rita Margareth Costa Passos

Editor e Revisor:

Prof. Dr. José Euclimar Xavier de Menezes

Conselho Editorial / Editorial Advisory Board:

Adriana Farias Gehres - Universidade do Estado de Pernambuco
Alexandra Alvarez - Universidad de los Andes - Venezuela
Antônio de Jesus Tavares - Universidade Federal de Sergipe
Clovis Renan Jacques Guterres - Universidade Federal de Santa Maria
José Antônio Pinho - Universidade Federal da Bahia
José Euclimar Xavier Menezes – Universidade Católica do Salvador e Faculdade Social da Bahia
Luiz Alberto Sanz - Centro Laban - Rio
Tau Golin - Universidade de Passo Fundo
Luis Ernesto Behares - Universidad de la República del Uruguay
Mônica Salomon - Universidad Autónoma de Barcelona
Neusa Demartini Gomes - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Rosana Zucolo - UNIFRA, Centro Universitário Franciscano
Victor Gentili - Universidade Federal do Espírito Santo
Tereza Cristina de Oliveira – Faculdade Social da Bahia
Elaine Costa Fernandez – Univeristé Toulouse le Mirail/Universidade Federal de Pernambuco
Eda Terezinha de Oliveira Tassara - USP-SP
Eugenia Scabini – Università Cattolica del Sacre Coure/Milão/Itália
Maria Cecília Leite de Moraes – Centro Universitário Adventista/SP
Tchirine Mekideche - Université de Argel/Argélia
Elaine Pedreira Rabinovich – Universidade Católica de Salvador
Jaroslaw Merecki – Pontificia Università Lateranense/Roma
Antoinette Fauve-Chamoux – École des hautes études en sciences sociales/Paris

Programação visual, diagramação e editoração eletrônica / Visual programing, electronic diagramming and editing: Gabriela da Costa Matos e Leonardo Alves dos Santos



IOSSUMÁRIOSUMÁRIOSUMÁRIOSUMÁRIOSUMÁRIOSUMÁRI

Ética, conhecimento e poder. Leituras políticas de questões de método <i>Eda Terezinha de Oliveira Tassara</i>	10
Etnografia post-euclidiana e culturas digitais <i>Massimo Canevacci</i>	27
O uso de redes sociais e de jogos digitais on-line nas relações sociais de adolescentes. Resultados de um estudo exploratório na cidade do Recife <i>Elaine Magalhães Costa Fernandez, Tainan Bezerra Amaral, Maria Virgínia dos Santos Vasconcelos</i>	47
O curriculum escondido. Um revelador da interface cultura - educação <i>Tchirine Mekideche</i>	75
A psicologia humanista no pensamento educacional brasileiro do século XX: análise do percurso intelectual de Paulo Freire. <i>Rodrigo Borgheti, Marina Massimi</i>	92
Puericulture et societes : une analyse comparee de deux temporalites : la France et l'Equateur (1970 – 2007) <i>Arlette Meyer</i>	114
Cuidados e interculturalidade <i>Arlette Meyer</i>	134
Análise dos indicadores educacionais oficiais (provas brasil e saesp) mediante a construção dos indicadores urbanísticos de escolas representativas das dinâmicas de urbanização de Jacareí/SP <i>José Oswaldo Soares de Oliveira, Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa, Maria José Alacrino</i>	154
Família, relações intergeracionais e projetos de vida <i>Lílian Perdigão Caixêta Reis</i>	174
Participação e movimentos sociais em saúde: esvaziamento ou desarticulação? <i>Sandra Maria Greger Tavares</i>	187
A subjetividade em questão <i>Isabelle de Paiva Sanchis, Miguel Mahfoud</i>	215
Sexualidade do casal classe média alta na gestação e no pós-parto sob a ótica feminina <i>Juliana Orrico Viana Vilar, Elaine Pedreira Rabinovich</i>	234
A guarda compartilhada e o relacionamento parental na interface psicojurídica <i>Verônica A. da Motta Cezar-Ferreira</i>	252
Comuna da terra: relação entre sujeitos na paisagem híbrida campo cidade <i>Ana Paula Soares da Silva FFCLRP-USP/RP/ IEA-USP</i>	272
Pertinência e/ou impertinência de Foucault na visita à Platão? <i>José Euclimar Xavier de Menezes</i>	294



aos

lei-



tores



Apresentação **Interfaces Cultura/Sociedade**

Quando meu amigo e companheiro Menezes da UCSal me convidou para ser co-editora de um número especial de Diálogos Possíveis, senti-me não apenas honrada pelo convite como também feliz em reassumir uma atividade que realizei durante cerca de 20 anos, na Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano/ FSP-USP, com muito prazer e intensidade.

Ao receber a incumbência, minha primeira atitude foi telefonar à minha eterna orientadora, Profa. Dra. Eda Tassara, para conversar com ela sobre o possível tema, chegando nós duas a este: Interfaces Cultura Sociedade.

Segundo ela, todo o desafio da ciência atual está em responder ao desafio colocado pelos limites que não mais estão claros entre as áreas, ao mesmo tempo em que cada disciplina continua a se arvorar como dona de um território. De fato, conforme Barthes (1984, p. 99), “A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém”. Eda declara, em decorrência, que a ciência de ponta que está sendo produzida é a que está ocorrendo nas interfaces.

Este embate, mais um combate do que um debate, ocorre a todo momento, sendo as publicações, e suas normas, um dos seus sintomas mais evidentes do constrangimento a que áreas diversas ficam obrigadas a se confinar devido à hegemonia de outras. Portanto, Diálogos Possíveis é uma revista cujo título e política de publicação contêm uma esperança e uma positividade que devem ser valorizadas.

O que fiz foi lançar o título da revista e do número especial a pessoas conhecidas – algumas nem tanto - mas todas com uma produção importante em suas áreas, para ver o que produziriam como resposta.

E elas chegaram: Sandra Greger, a esse propósito assim se expressa: “Este estudo se insere movimentando-se por fronteiras interdisciplinares, integrando diversos olhares, tais como: Psicologia Social, Filosofia, Sociologia, Psicanálise, Geografia, Arquitetura e Urbanismo, Psicologia Sócio-Ambiental, Saúde Coletiva, entre outros”. Igualmente, neste número especial de Diálogos Possíveis, temos variadas interfaces incluindo as acima citadas, mais antropologia/comunicação, saúde materno-infantil/direito, meios digitais de comunicação/ciência, urbanização/saúde, urbanização/educação, urbanização/família, cultura/educação/família, psicologia/filosofia, conjugalidade/corporeidade/sexualidade, intergeratividade/ambiente, metodologia/ética, interface psicojurídica, teologia e outros.

Alguns autores, como Canevacci, debruçaram-se de fato sobre questões de interface: “Não existem mais fronteiras bem definidas para pensar distintamente os fenômenos comunicacionais: a contemporaneidade é marcada pela indistinção das áreas de conhecimento. As fronteiras são os espaços mais significativos da



pesquisa atual. Sejam as fronteiras clássicas, estaduais, que são cruzadas sempre mais pela subjetividade migrante que não consegue ficar parada no seu território nativo, nas suas raízes obscuras e inflexíveis, e por isso desafiam as regras e clandestinamente cruzam a linha, como também as fronteiras digitais ou epistemológicas, aquelas que desejam favorecer a indisciplina como desafio a uma universidade compartimentalizada, que não pode continuar a sobreviver entre faculdades, departamentos, currículos delimitados e encerrados como prisão. Os centros de pesquisas são cada vez mais culturas, individualidades, identidades, que decidem movimentar o seu próprio estatuto, cruzar e mesclar – sincretizar – as fronteiras culturais e, mais ainda, políticas. Olhar a linha da fronteira significa indisciplinar e inclinar as áreas e os modelos de conhecimento. E tentar descobrir, e às vezes, praticar, o que ainda não está imobilizado pelo conceito. No corpo-pupila do olho se manifesta este desejo pela diáspora: e no processo migrante a óptica compõe o seu máximo desejo de aprender a olhar o desconhecido, aclamando o estupor como método”.

O tema do Método é o centro do artigo de Eda Tassara, ela própria uma metodóloga, vinda da área da Física, mas entendendo a psicologia social “como, onde” os fenômenos atinentes à ciência ocorrem, desde a demonstração da relatividade por Einstein. Elaborando ainda mais esta idéia, e levando-a às condições em que o conhecimento está sendo produzido, conclui que a ética estaria no centro desta produção pois é no contexto político e em sua derivação o espaço em que os processos realmente ocorrem.

Outro artigo que aborda diretamente a questão do poder é o de Ana Paula Soares da Silva que estudou o assentamento rural, caracterizado como Comuna da Terra, sendo que este tipo de assentamento provoca mudanças culturais nas dinâmicas de poder entre cidade e campo. Diz a autora: “na apropriação espacial, ocorre simultaneamente a ação-transformação e a identificação simbólica do espaço. Isto significa que o espaço nunca pode ser concebido apenas nas suas características físicas ou por seus limites geográficos. A construção de um espaço é acompanhada por processos de significações sobre ele. Estes processos, por sua vez, estão intrinsecamente articulados aos grupos sociais que ocupam e se apropriam destes espaços. Por isto, a significação dos grupos é mediada pelos espaços e a significação dos espaços é mediada pelas relações entre os grupos. O (auto)reconhecimento grupal e a categorização do eu acontecem assim como parte de um processo de ocupação do espaço”. A reprodução deste longo texto se deve a que nele estão apontadas inúmeras interfaces, como a da subjetividade, do espaço territorial, do pertencimento a grupos sociais, a vivências de limites sociais e geográficos, à alteridade, etc.

Sandra Maria Gregor Tavares, ao tomar como objeto de estudo a participação em movimentos em saúde em Jacareí, assume como central ao seu tema a questão da cidadania, e, portanto, da relação



público/privado. Desde um evento que passou a tomar conta do cotidiano dos brasileiros, escreve: “Na atualidade, constata-se no Brasil, uma grande desarticulação entre o Estado e a sociedade; entre as políticas públicas e suas bases comunitárias. A intensiva modificação das formas de ocupação do espaço e de organização das pessoas pelos territórios, bem como a rápida expansão de novos modos de inclusão social dos sujeitos parecem não estar sendo devidamente consideradas no planejamento, na gestão e avaliação das políticas públicas. Revela-se um vácuo, um desencontro, que atinge tanto o Estado como a sociedade, impactando o planejamento participativo, em suas dimensões técnica e política e gerando, em última instância, um visível esvaziamento da ocupação do espaço público não estatal e um distanciamento entre as diretrizes das políticas públicas com relação às bases e demandas locais da sociedade civil”. Deste modo, seu artigo se articula, sob outra ótica, ao de Tassara quanto ao poder público, ao de Soares, quanto à cidadania e políticas públicas e ao de Meyer, em que ambas tomam como tema principal a questão da saúde pública e ao de Oliveira e outros pelo lócus em que os estudos se realizaram.

Três autoras responderam diretamente ao tema: Tchirine Mekideche, da Argélia, país tão longínquo ao nosso, e tão próximo, colocou a temática no título de seu artigo, mostrando como a cultura de um país está diretamente relacionada à atitude dos professores e à grade curricular, no que ficou sendo denominado de “currículo escondido”; Isabelle Sanchis, da Universidade Federal de Minas Gerais, por seu lado, ao realizar um recorte de sua tese de doutorado, orientada por Miguel Mahfoud, na mensagem de encaminhamento do texto via email declara que, ter escolhido filósofos, e não psicólogos para referenciar a elaboração do seu texto se deveu ao desafio contido na temática proposta. De fato, produz um texto que responde a um desafio permanente que é conceber e compreender o que seja subjetividade. Finalmente, a advogada Verônica A. da Motta Cezar-Ferreira, que fez pessoalmente a travessia entre áreas, tendo um mestrado e um doutorado na área de Psicologia da Família, propôs o tema guarda compartilhada e o relacionamento parental na interface psicojurídica, sendo essa interface realmente por ela vivida e explicitada em seu artigo.

A educação comparece não apenas diretamente no texto de Mekideche, mas também no de Rodrigo Borgueti, da Universidade de São Paulo- Ribeirão Preto, em artigo derivado de sua tese de doutorado, orientando por Marina Massimi, em que o pensamento de Paulo Freire é visto como um possível humanismo e comparado ao de Erich Fromm, de modo algo ousado, como o próprio autor avalia. Porém, falar de Paulo Freire é necessariamente falar de sociedade e cultura e educação, em uma das maiores figurações já realizadas nesta interface. Neste artigo, de modo muito próximo ao de Mekideche, pode-se ler ter sido “necessária uma discussão sobre o verdadeiro padrão da vida



nacional, que focasse a realidade brasileira e não simplesmente a importação de novos modelos, desconsiderando as concepções de vida formuladas historicamente pelo nosso povo”. Neste sentido, há uma discussão em que o fundamento político está alicerçando um pensamento estruturado, ao mesmo tempo, em princípios da e para a educação e da e para psicologia, dentro de um contexto em que a especificidade cultural e histórica é enfatizada.

Dentro de uma ótica diversa e complementar a respeito da educação, dois outros artigos olham para cidades localizadas no interior de estados, um ao Nordeste do Brasil, outro no sudeste. Relacionando indicadores educacionais e indicadores urbanísticos em Jacareí, interior do estado de São Paulo, o arquiteto José Oswaldo Soares de Oliveira, Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa e Maria José Alacrino mostram o impacto que a organização sóciourbana gera sobre o desempenho educacional dos estudantes, este tema justificando-se pela importância que as cidades e as condições materiais da vida urbana podem ter na qualidade dos indicadores educacionais. Já Lilian Perdigão Caixeta Reis, de Viçosa, interior do estado de Minas Gerais, observa em Família, Relações Intergeracionais e Projetos de vida como a ênfase no estudo ganha destaque no projeto de vida dos jovens, levando-os a migrar para cidades maiores em busca de formação, na intenção de alcançar melhores condições de inserção profissional e a mudanças em suas vidas, em especial nas trocas entre as gerações, com repercussões na organização familiar.

Apesar das diferenças entre conteúdo, similaridades podem ser vistas em artigos, como a temática da informática, objetivo central de Elaine Costa-Fernandez e colaboradoras que se dedicaram a compreender como os jovens estão vivendo a influência da comunicação pela internet em sua vida cotidiana. Este tema é o centro do pensamento de Canevacci, que propõe conceitos como *multindivíduo* e cultura digital, em uma necessária relação de ubiquidade, aproximando-se, assim, não apenas do texto de Costa-Fernandez, como também do de Isabelle por ambos tratarem de subjetividade. Em outro diapasão, Juliana Orrico, da Universidade Católica do Salvador, Bahia, em recorte de seu mestrado orientado por mim, utilizou a via do email para realizar entrevistas sobre a sexualidade do casal, donde a informática entra na produção científica como “meio” e como “linguagem”.

Arlette Meyer, da França, realizou também um recorte de sua tese de doutorado enfocando a questão da cultura, da sociedade e da saúde, a partir de sua experiência como enfermeira-puericultora no Equador, em comparação com a realidade da França. Deste modo, seu artigo compreende, em profundidade e na práxis, o objeto deste número especial de Diálogos Possíveis em que ela relata as necessárias transformações que ocorrem, no ambiente e no pesquisador/profissional, quando fronteiras são transpassadas.

Na linha dos sub-textos que percorrem os artigos, a destacar a questão da família, tema central de Costa-Fernandez, de Juliana Orrico, de Mekideche, de Lilian Reis.



De ordem mais filosófica, Menezes se propõe a testar, com Foucault de *História da Sexualidade*, se efetivamente são os modernos os inventores da subjetividade. O faz através de um recorte sobre a leitura procedida pelo autor francês ao texto Fedro de Platão. O resultado aponta para indicadores de análise que recuam para os gregos uma sensibilidade extraordinária para com as questões subjetivas, malgrado o tão prolapado racionalismo objetivista que os caracteriza.

Finalizando este editorial de um modo “acadêmico”, devemos acrescentar serem todos artigos originais, constando de seis (ou sete ou oito) ensaios e sete pesquisas, sendo quatro autores estrangeiros (Roma, Milão, Alger, Paris) e os demais de vários estados e cidades brasileiras (Salvador, São Paulo, Jacareí, Ribeirão Preto, Belo Horizonte, Viçosa) e oriundos de diversas áreas, a sua maioria em psicologia, mas também da antropologia, sociologia, arquitetura, educação, enfermagem, física, direito. No entanto, o que distingue todos os autores e todos os artigos é a sua “viagem” por fronteiras, cruzando áreas a fim de constituir novos objetos de conhecimento.

Elaine Pedreira Rabinovich

1

Ética, conhecimento e poder. Leituras políticas de questões de método

Eda Terezinha de Oliveira Tassara:

CV: <http://lattes.cnpq.br/3889873314551168> - Professora Titular do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Graduada em Física, Mestre, Doutora e Livre Docente em Psicologia pela Universidade de São Paulo, foi Professora Visitante do Departamento de Física da Universidade de Pisa, Itália (FAPESP, USP e INFN-Istituto Nazionale di Fisica Nucleare), do LPE-Laboratoire de Psychologie Environnementale da Universidade de Paris V (FAPESP, Acordo USP-COFECUB e CNRS), do Centre de Recherches Historiques da EHESS-Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales-Paris (EHESS e CNRS) e da UPAEP - Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México (FAPESP, CNPq, UPAEP e CONACYT).



BSTRACT RESUMO ABSTRACT RESUMO ABSTRACT

Resumo Este ensaio visa contribuir para a compreensão da antinomia conhecimento-poder desenvolvendo-se sobre o estudo da fundação do paradigma da “*big science*”, agora genericamente denominado de “sistema científico-tecnológico”, o qual contemporaneamente vem abrangendo todas as ciências. Considera-se que sua consolidação resulta dos efeitos da expansão mundial da aliança instrumental processada entre cientistas, industriais, políticos, militares e sistemas de informação, estratégia que ocorreu a partir do término da Segunda Grande Guerra. A análise contextualiza-se nos planos geopolítico e da Psicologia Social, dialogando com a epistemologia e a teoria crítica. Nesta dialética, encontram-se fatores determinantes da racionalização, a qual, vista como ideologia, seria expressão da alienação derivada do desconhecimento dos fundamentos da racionalidade científica e de seu escamoteamento a serviço do poder hegemônico. Preconiza-se, então, a reflexividade da (re)socialização como condição para a emancipação, uma ética da racionalidade.

Palavras Chave Ética; Conhecimento; Poder; Método; Racionalidade.

Abstract This essay aims to contribute to the understanding of the antinomy knowledge-power funding itself on the paradigm of the “big science” now generally named “scientific-technological system”, which nowadays includes every science. It considers that its consolidation results from the effects of the world expansion of the instrumental alliance processed between scientists, industrials, politics, soldiers and information systems, strategies that occurred departing from the end of the Second World War. The analysis is based on geopolitical planes and social psychology, dialoguing with epistemology and the critical theory. In this dialectical proceeding, we find determinants factors of rationalization which, seen as an ideology, would be the expression of alienation derivate of the ignorance of the fundamentals of scientific rationality and its suppression submitted to the hegemonic power. Therefore, it is suggested the reflexivity of (re)socialization as the condition for emancipation, an ethics of rationality.

Keywords Ethics; Knowledge; Power; Method; Rationality.



“... S'ils (les concepts scientifiques) ne sont pas en harmonie avec les autres croyances, les autres opinions, en un mot avec l'ensemble des représentations collectives, ils seront niés; les esprit leurs seront fermés; ils seront par la suite comme s'ils n'étaient pas. Si aujourd'hui, il suffit en général qu'ils portent l'estampille de la science pour rencontrer une sorte de crédit privilégié, s'est que nous avons foi dans la science.”¹

Durkheim (1912, p. 625)

“Il eut été plus difficile d'étudier, par exemple, une théorie physique sous le même angle, celui de la représentation sociale, en particulier parce qu'il s'agissait d'ouvrir un domaine de recherche.”²

Moscovici (1961, p. 1)

A Escola de Frankfurt, em suas diferentes gerações, tem como objeto prioritário de investigação científica a subjetividade vista como esfera desprovida de autonomia, uma configuração reificada em processo de subjugação pelo domínio da razão técnica, instrumentalizada a serviço do poder. Como movimento político-intelectual busca, através da crítica, a compreensão desta temática para subsidiar a emancipação humana, no contexto do racionalismo ocidental. No entanto, sob tais propósitos, em epígrafe do artigo “Adorno sem ornamentos”, Giannotti (2003) afirma que a ‘tentativa de santificação da obra do pensador alemão (Adorno) encobre a incapacidade da razão técnica em explicar a violência produzida no mundo contemporâneo pela relação entre poder e conhecimento.’ (p. 12)

Apontando-se esta última relação como responsável frente à “deformação dos indivíduos pelo cativo social moldado pelo aparato da auto-conservação” (MUSSE, 2003, p. 11), decorre que, para enfrentá-la, tal crítica deve, necessariamente, introduzir-se no âmago da criação científica para apreender, mesmo que fragmentariamente, aspectos da relação conhecimento (ciência)-poder. De outra forma, estar-se-á aprofundando uma leitura seletiva da modernidade que, assim como faz Habermas em sua obra (1988), restringe a herança iluminista à sua vocação emancipadora, colocando fora a possibilidade de encontro de nexos entre racionalidade e opressão.

¹“... Se eles (os conceitos científicos) não estão em harmonia com as outras crenças, as outras opiniões, numa palavra, com o conjunto das representações coletivas, serão negados; os espíritos estarão fechados a eles; em seguida, será como se não existissem. Se hoje é suficiente,, em geral, .que eles tragam o selo da ciência para encontrar uma espécie de crédito privilegiado, é que nós temos fé na ciência”. (Trad. Elaine Pedreira Rabinovich)

²“Teria sido mais difícil estudar, por exemplo, uma teoria física sob o mesmo ângulo, o da representação social, em particular porque se tratava de abrir um domínio de pesquisa”. (Trad. Elaine Pedreira Rabinovich)



Para propiciar este encontro, propõe-se refletir sobre a ciência no sistema-mundo contemporâneo.

Sustenta Habermas (1988) em suas análises da modernidade, que não teriam faltado intenções de se conectar o conhecimento científico com as práticas ordinárias, as doutrinas éticas com a conduta comum, mas os resultados destes movimentos foram pobres. A este respeito, sugere este autor, que se considere a modernidade um projeto inconcluído. Aprofundando uma leitura seletiva da modernidade restringindo a herança iluminista à sua vocação emancipadora, preconiza que se busquem outras vias de inserção da cultura especializada na práxis diária para que esta não se empobreça na repetição das tradições, agora esvaziadas de seu conteúdo pela permeabilidade das instituições culturais frente à luta política na economia mundializada.

Por outro lado, tais fatos podem ser interpretados *post hoc* à luz da expansão da cultura europeia, que tem a ciência como núcleo central, que se processa vinculada à expansão da economia capitalista. À esta expansão extrínseca, estaria acoplada uma expansão intrínseca que representaríamos pelas palavras de Wildelband (1970) ao afirmar: "A história da filosofia é a história através da qual a humanidade europeia transformou em conceitos científicos sua visão de mundo (p. 10)".

A este respeito, Karl Jaspers, citado por Vargas (1992), identifica a vocação expansiva do conhecimento científico, caracterizando suas motivações racionais: "A ciência é conhecimento metódico cujo conteúdo se impõe irresistivelmente como certo e universalmente válido, das coisas que encontramos em nossa vida prática." E prossegue:

"Na ciência moderna há a disposição de tornar objeto de investigação científica tudo o que existe e a criar um mundo que se expande indefinidamente, abarcando com leis científicas, e portanto humanas, todo o universo" (JASPERS, citado por VARGAS, 1992, p. 103).

Assim, a globalização do Ocidente decorreria, também, da vocação metodológica do conhecimento científico.

Por outro lado, tal globalização obriga este conhecimento a se relacionar, como produto da cultura do mundo compreendido como o Ocidente, com as diversidades culturais extra-europeias e, através da aquisição da consciência histórica, a inscrever os sistemas de interpretação da realidade que produz em um processo de historicização. Assim, para descrever a globalização, torna-se necessário compreender como se processa



o movimento da criação científica em sua evolução, enquanto método intelectual de crítica, e, em seu processo de expansão histórica.

A análise do método intelectual de crítica - o método lógico da ciência moderna - implica, por sua vez, na análise de suas duas dimensões caracterizadoras: a razão - a dos métodos racionais, dos algoritmos lógicos ou matemáticos aos quais recorrem; e, a experiência - a das técnicas da manipulação da matéria com as quais opera. Por outro lado, a análise do processo de expansão da ciência, como expressão da cultura do Ocidente, não pode se desvincular de seu contexto de historicização, ou seja, de incremento da consciência histórica de e em suas extensões, intrinsecamente contextualizadas pelas dinâmica dos movimentos epistemológicos e extrinsecamente pela dinâmica dos movimentos utópicos da modernidade.

A criação da física dinâmica, na era moderna, levou à construção de um sistema de mundo que produziu um conhecimento matemático do movimento. Nesse processo, dois aspectos teriam caracterizado a conduta intelectual de seus criadores (de Galileu a Newton). Em primeiro lugar, o objeto imediato dos estudos não era o mundo material, mas a experiência sobre o mundo material. Em segundo lugar, as leis enunciadas eram leis sobre o movimento, e não sobre os corpos em movimento (SINGER, 1961).

Assim, a Epistemologia Clássica constituiu-se sob esta forma do conhecimento científico que primeiro nasceu no pensamento moderno: a física dinâmica e sua matematização: uma forma precisa de racionalidade que se refere a um objeto atemporal, a uma lógica atemporal (GAGLIASSO, 1990).

Este ideal científico preciso, devido à axiomatização oferecida pela lógica matemática, de local (física), tornou-se global (ciência), permitindo à Epistemologia Moderna fundar critérios de demarcação entre ciências e pseudo-ciências, saberes empíricos, conhecimentos exatos, em função da distância metodológica das várias disciplinas com relação à metodologia da física teórica.

No entanto, no Século XIX, ao lado desta articulação mensurativa espaço-tempo, o tempo que transforma os objetos começa a consolidar uma dimensão científica. Trata-se de uma lenta transição de pensamento, que gera verdadeiras e específicas teorias científicas em setores de estudo diferentes (temodinâmica, evolucionismo, psicanálise, marxismo e outros), e que coloca no centro das reflexões uma pluralidade de tempos que, no transcorrer, modificam o objeto. Esta é uma transição de perspectiva que se constitui em uma verdadeira e nova forma de pensar a realidade - não é mais o espaço a dar razão de ser ao tempo, mas, delineia-se uma realidade natural, ou social, que é modificada pela ação do tempo histórico processual. Introduce-se a dimensão construtiva do futuro, de uma realidade de referência temporal precedente àquela que a suceder.



Este estilo de pensamento, contemporaneamente, validou as competências metodológicas restritas às disciplinas de partida para se tornar problema de método - os critérios de conhecimento implicados das teorias começam a incidir sobre regras normativas da Epistemologia Clássica, tornando problemática a demarcação neo-positivista entre ciências e saberes. Radicalizando, pode-se até chegar a rediscutir a antinomia fundamental entre demonstração e narração, através da qual separou-se a noção de verdade histórico-literária da verdade científica.

Em decorrência, o quadro que se apresenta mostra como inevitável o entrelaçamento da forma de inquerir do historiador, com a do cientista. Uma situação que, do ponto de vista filosófico, significa rever sobre outras bases uma clássica vocação metodológica do pensamento moderno: a mútua exclusão entre ciências da natureza e ciências do espírito, ou do social.

Trata-se, portanto, de ideais científicos que põem o sujeito em uma outra relação com o mundo natural e, consigo mesmo como sujeito observador - não mais o lugar isolado da invariância, contraponto à transformabilidade humana, mas sim obrigando a se circunscrever, de tempos em tempos, qualquer discurso sobre o método, para evitar de envolver o autor do discurso, parte integrante do sistema observado, em improváveis abstrações universalizantes.

Estes novos ideais científicos, emulados pelos movimentos epistemológicos interiores ao próprio processo de evolução da ciência moderna na modernidade histórica, constituem componente motivacional atuando na direção oposta daquela resultante das pressões exteriores identificadas por estudo desenvolvido por Dominique Pestre (1992), referentes aos efeitos das transformações das organizações de pesquisa efetuadas pela Nova Aliança nos Estados Unidos e, de suas repercussões sobre o processo científico internacional.

A identificação deste desencontro permite se delimitar uma região de luta, o lugar de um jogo concorrencial onde o objeto de disputa é o monopólio da autoridade científica, nas palavras de Bourdieu (1983), "o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente que é socialmente outorgado a um agente determinado" (p. 127), aqui deslizando-se sutilmente do campo do poder político-econômico para o campo da ortodoxia-heterodoxia, instalando-se na práxis epistemológica.

Decorre, como conclusão, que a totalidade, na história e na geografia, não pode ser esquecida quando se deseja considerar a desigualdade política, como apontada nesta transposição ideológica. A totalidade objetivada requer uma análise estratégica e, portanto, geopolítica.

Sob tais considerações e como um complemento, não se pode ignorar que o quadro mundial contemporâneo vem se



caracterizando, de um lado, pela disseminação de informações chamada pós-moderna e pela pretensa descentralização democratizadora, de outro, pelo crescimento das formas mais concentradas de acumulação de poder e centralização transnacional da cultura que a humanidade conheceu. Neste processo, diferenças regionais ou setoriais, originadas da heterogeneidade de experiências culturais, e a divisão técnica e social do trabalho, são elementos estratégicos utilizados por categorias sociais hegemônicas na obtenção de uma apropriação privilegiada do patrimônio comum. Desta forma, embora os patrimônios culturais sirvam para unificar nações e agregados nacionais, o enfoque geopolítico na sua análise exige que se os estude como espaço de luta material e simbólica inter-classes, grupos e etnias, face às ditas desigualdades em sua formação e apropriação (BOURDIEU, 1970). Este princípio metodológico corresponde ao caráter complexo das sociedades contemporâneas, sob o capitalismo global, em função da realidade econômica hodierna que domina o sistema-mundo.

Sob tal ótica e do ponto de vista sociológico, pode-se, portanto, afirmar que, a este propósito, o conhecimento histórico traz analogias que permitem conclusões. Em primeiro lugar, pode-se concluir que as relações planetárias contemporâneas são manifestações cíclicas da re-organização da produção mundial. Em segundo lugar, que esta re-organização se faz sob o aprimoramento de condições científico-tecnológicas a ela inerente, implicando no incremento da eficiência de subordinação de humanidades ao processo global de produção e seu corolário, o consumismo. Este aprimoramento se processa pela diminuição do conhecimento compreensivo sobre o trabalho, e do poder sobre o processo científico por sua vez também subordinado ao processo produtivo, agora sob regime mercantil. Ou seja, as dinâmicas de transformação dos vínculos sociais e territoriais expressariam processos de substituição de determinados grupos sociais no processo produtivo por novos outros, e sua intensificação significaria o aumento da força de reprodução de papéis sociais estruturalmente fracos. Consistem em violentos processos de revolução social e de criação de conflitos gerados pelas forças político-econômicas veiculadoras e sustentadoras do processo mundializado de produção.

Deve-se notar que, a análise aqui desenvolvida não comporta a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual como categorias distintas, mas sim, traz como decorrência que a divisão crucial situa-se na distinção entre trabalho diretivo (o poder de decidir sobre o futuro - o comando político) e trabalho executivo (o poder de realizar a decisão - o conhecimento técnico-científico ou empírico-tradicional sobre operações práticas ou teóricas).

A ciência é aqui, portanto, vista como um elemento de um processo de revolução tecnológica, subordinada, através da subordinação de sua organização, ao processo produtivo. Esta



revolução implicaria agora também na re-organização da produção do ponto de vista tecnológico, através da flexibilidade com que se articula e mimetiza e da maneira como se contextualiza permitindo a globalização da produção. Assim, a socialização da riqueza, do poder e do conhecimento, sem os quais o próprio capital deixa de funcionar incorporam-se ao processo de re-organização tecnológica do qual são parte inerente, integrando redes de informação e conhecimento que definem a direção capitalista do processo produtivo no sistema-mundo (o desenvolvimento) e, por consequência, aqueles maquiavelicamente (aqui no sentido literal) excluídos.

A natureza e a escala destas transformações, implicando na exclusão de grupos participantes do processo de produção, sustentam-se não apenas em transformações sobre as relações entre o processo científico e o processo produtivo, mas também em transformações atuando sobre as práticas e os comportamentos dos cientistas.

Confirmando esta conclusão, Dominique Pestre (1992), estudando os físicos nas sociedades ocidentais do pós-guerra, identifica uma mutação nas suas práticas técnicas e nos comportamentos sociais e culturais, apresentando uma visão sobre a ciência hodierna e a percepção que temos dela, como subsídio para se pensar sobre o que pode revestir de sentido uma história cultural da ciência. Segundo Pestre, a partir do projeto Manhattan, geraram-se as condições de entrada decisiva na etapa histórica da terceira revolução industrial que se constitui em substrato da mundialização contemporânea. O sistema-mundo seria, segundo esta interpretação e tal como o percebemos hoje, uma projeção de uma nova geografia econômica, produzida no bojo da transformação do processo científico-tecnológico em processo produtivo e, por consequência, em propriedade industrial.

Afirma Pestre: "Os decênios 1940 e 1950 são dois decênios decisivos na história dos países desenvolvidos. Abertos por uma guerra total à qual seguiram-se quinze anos de forte tensão entre dois blocos determinados a não ceder nada, eles são, também, aqueles nos quais a ciência vem ocupar seu lugar no coração do político e do militar, do econômico e do imaginário para não os deixar jamais. Nestes processos desencadeados pelo Projeto Manhattan de construção das duas bombas atômicas americanas (e sua utilização sobre Hiroshima e Nagasaki), seguido pela guerra da Coreia e o primeiro desenvolvimento em larga escala da eletrônica de defesa e dos grandes computadores, em fim, pelo Sputnik e a corrida desenfreada pelos mísseis e pelo espaço, a produção dos conhecimentos científicos e tecnológicos passa de um estatuto de atividade um pouco mais que marginal àquele de atividade central para a sociedade civil e a sobrevivência do estado. Em 20 ou 25 anos, a inovação permanente como motor da segurança nacional e como meio privilegiado da conquista dos mercados,



torna-se a norma de um mundo profundamente transformado pelas novas práticas científicas e técnicas (p. 56)". O trabalho de Pestre permite inscrever o conhecimento científico decididamente na categoria de recurso raro a ser disciplinado mediante hierarquias estratégicas na dimensão geopolítica.

A ciência subordinada teria gerado, então, as condições materiais e não materiais para a entrada no que George Bush chamou de Nova Ordem Mundial.

Para caracterizar sua realidade contemporânea no âmbito da ciência, tem-se que caracterizar as profundas transformações que se exerceram sobre o papel da Europa no quadro da pesquisa científica mundial, tarefa desenvolvida com brilho por Dominique Pestre em seus estudos sobre o comportamento dos físicos e da pesquisa física contemporânea na França e nos Estados Unidos.

Conclui este autor que a Europa científica perdeu, no pós-guerra, a supremacia que vinha sendo sua desde a revolução científica do Século XVII. A potência americana já se houvera firmado nos anos 30, mas o centro de gravidade da física fundamental permanecera na Europa. Depois de 1945, ao contrário, a situação inverteu-se em quase todos os domínios da física - só o Reino Unido permanecendo, por um tempo ainda, uma força autônoma. O caso se estendeu sobre todo o continente europeu uma vez que a regra tornou-se, desde antes do fim das hostilidades, reconstruir importando idéias, técnicas, materiais, temas e competências das universidades americanas e britânicas, e exportando para lá, para períodos de aprendizagem de longa duração, os jovens físicos de talento. É que as novas maneiras de se fazer física que se implementaram nos Estados Unidos alteraram o campo, sendo que elas definiram a partir de então as novas regras do jogo, as normas às quais cada um deveria se submeter para ser reconhecido - e que estas maneiras são de uma irreduzível eficácia na interface da ciência com a tecnologia.

A aprendizagem europeia fez-se durante os dois decênios do pós-guerra, a ritmos variados. Estes ritmos dependeram das culturas locais e das disciplinas - as maneiras próprias de fazer de cada país - e da "complexidade" dos sistemas em jogo - um caso limite sendo o da experimentação em torno dos grandes aceleradores. Uma das conclusões mais interessantes do estudo desenvolvido por Pestre no CERN (Centre Européen de Recherches Nucleaires) foi o de que teria sido a aprendizagem da "big science" (LESLIE, 1987) que se constituiu em tarefa mais difícil para os europeus. Foi possível aos engenheiros europeus construir aceleradores comparáveis em qualidade aos aparatos americanos, foi possível aos físicos europeus equipararem-se rapidamente aos seus colegas dos Estados Unidos em toda a experimentação com dispositivos de pequeno porte, mas, foram necessários muitos anos para que a conjunção entre estes dois mundos se operasse na Europa e se tornasse plenamente eficaz.



As razões para tal lentidão, segundo Pestre, teriam sido as de que a aprendizagem não foi "orgânica", que os meios dos físicos universitários e os meios dos engenheiros constituíam-se, na Europa, em dois mundos pouco interpenetráveis e com escalas de valores muito diferentes. A ciência e a técnica sendo duas atividades separadas, e sem a mobilização da guerra para produzir uma conjunção forçada, a Europa experimentou enormes dificuldades diante da grande obra da física americana dos decênios 40 e 50, caracterizada por Sam Schweber (1985) por uma sinergia cada vez mais íntima entre ciência, tecnologia e técnicas de engenharia. Desde o fim da década de 50, entretanto, e principalmente a partir do início dos anos 60, a transição se operou e um modelo idêntico ao norte-americano nos seus traços fundamentais se implementou em todos os países mais desenvolvidos.

Naturalmente, estas macro-transformações apoiavam-se em micro-transformações nas práticas físicas operadas nos Estados Unidos, em consequência de reordenações políticas decorrentes da chamada Nova Aliança, aliança que se processou gradativamente entre cientistas, indústrias, militares e políticos (1945-1960) e que se consolidou na hegemonia dos Estados Unidos na pesquisa mundial. Estas mudanças produziram efeitos culturais notáveis.

Não teriam sido apenas os temas abordados, as maneiras teóricas de os tratar, os instrumentos e a cultura material dos experimentalistas que se modificaram, mas a relação dos físicos com o mundo, seus comportamentos, a imagem que eles têm deles mesmos.

Pestre considera como marco distintivo importante neste processo, a participação maciça da elite dos físicos dos Estados Unidos em vários "*Summer Studies*" e "*Think Tanks*", reuniões que se apresentam como estruturas de reflexão exteriores à universidade, à administração e à indústria, compostas por "civís independentes". A mais importante para o meio físico, entretanto - e a mais conhecida em função do fato de que vários prêmios Nobel participavam de seus trabalhos - teria sido o "*Institute of Defense Analysis*", uma associação de universidades criada em 1956 em resposta a uma sugestão do Secretário de Estado de Defesa dos Estados Unidos justificando-a como uma necessidade para promover uma relação mais efetiva entre segurança nacional e aprendizagem científica. Herdeiras das práticas da Pesquisa Operacional do tempo de guerra, estas "*Think Tanks*" são estruturas desconhecidas antes da guerra e contribuíram fortemente para a inserção dos físicos no que o presidente Eisenhower foi o primeiro a chamar de complexo militar-industrial.

As motivações dos cientistas que participaram destas atividades não foram estudadas sistematicamente. Quaisquer que tenham sido, porém, as razões individuais estabeleceu-se entre o antes da guerra e o depois do Sputnik, uma profunda



modificação no estatuto social e político dos físicos, uma alteração radical de suas relações com o mundo. Antes da guerra, a imagem que eles tinham deles mesmos era a de servidores da verdade construindo um edifício enriquecedor da cultura humana integral; os físicos nascidos na ciência durante os períodos das guerras (quente e depois fria), encontram-se em implicação direta com os negócios cotidianos do mundo, em uma postura que não pode senão estar afastada das grandes interrogações sobre a ciência e a natureza dos saberes. À imagem de personagens praticando uma disciplina intelectual desenvolvendo ao máximo as virtudes morais, contrapõe-se a imagem de profissionais capazes de resolver todos os problemas técnicos de seus países. A maneira americana de fazer física que se expande nos anos 50 consagrou de fato uma espécie de "tudo é aceitável" metodológico, uma falta de interesse total face a todo e qualquer debate sobre o método. Tornando-se um "técnico" quase empirista em seus tateios, o físico buscaria fabricar teorias e modelos que "servem", que sejam operacionais, eficazes, úteis.

Antes de 1940, ao contrário, a regra para o grande cientista é a de vir a tornar-se uma figura do mundo cultural que reflete também sobre sua própria prática. A ciência seria um jogo epistemológico maior - pois ela é um dos motores superiores do conhecimento, a forma por excelência do saber - e sua marcha mereceria ser compreendida e analisada. Deixar alguns escritos filosóficos ou de reflexão moral constitui-se, portanto, em um dever. O cientista permanece um intelectual no sentido mais forte do termo, um sábio - filósofo depositário de uma cultura devendo evidenciar uma visão coerente do mundo. Nos decênios 40 e 50, este tipo de homem tende a desaparecer, substituído por práticos cuja heurística seria muito mais a da improvisação, ou a do risco. Um excelente índice deste retorno é a natureza dos testamentos que legam os novos "sábios" às gerações futuras, textos contando fatos científicos e políticos de uma vida - e bem raramente obras de reflexão.

A expansão dos efeitos desta aliança instrumental processada entre cientistas, industriais, políticos, militares e sistemas de informação culminou na produção da referida "*big science*" nos Estados Unidos, agora genericamente denominada de "sistema científico-tecnológico", apresentando-se como paradigma contendo a produção de todas as demais ciências. Sob tal modelo de funcionamento da instituição científica, não ocorrem separações temporais entre a produção do conhecimento científico e sua aplicação tecnológica.

Dessa forma, pode-se concluir que a análise da luta que se desenvolve pela propriedade do conhecimento e pelo domínio do processo de criação científica aponta para a identificação de



uma ação de propaganda (MOSCOVICI, 1961) visando a construção de uma representação social da ciência vista como naturalmente idêntica à configuração de seu domínio pela Nova Aliança. Esta visão seria uma elaboração instrumental de uma modalidade de expressão de um grupo de interesses em uma situação de conflito e visaria o domínio do processo mundial de construção do futuro.

O conflito estaria situado nas diferentes opções estratégicas de interface entre ciência e sociedade, cada uma das quais comprometidas com sistemas arbitrários de valores de verdade. Estas opções estariam sendo apresentadas como se fossem determinações naturais, portanto, idênticas aos paradigmas de ciência e de comportamentos do cientista projetados, tendo em vista associá-los a imagens difusas representando uma indiscernibilidade entre o domínio do processo científico pela Nova Aliança, a produção intelectual do cientista e as propriedades desta produção.

A ação de propaganda atuaria através da organização de temas e princípios sistemáticos visando reduzir a força do impacto da ação de difusão dos processos autônomos de criação científica, uma vez que, pelas suas características de descontinuidade e não ordenação, não poderiam ser por ela controlados.

Ou seja, esta luta estratégica visaria criar condições de passagem, através da propaganda, do fato da propriedade por captura do conhecimento científico, à conclusão de que esta seria a direção natural histórica do processo de criação científica. Esta passagem seria feita mediante a tática de impedimento ou dificuldade da emergência da consciência deste domínio e objetivaria a conquista do poder de determinação do futuro.

Durkheim (1926) entendia que educação seria a socialização da criança. No contexto da dinâmica complexa da sociedade contemporânea, expandimos sua conceituação considerando-a como um processo *ad infinitum*, contínuo, ininterrupto, aberto para o futuro e para o exterior social, no qual ocorre intensa sinergia entre racionalidade, de um lado e, de outro, a racionalização, configurando uma luta entre a consciência do domínio e seu escamoteamento a serviço do poder.

Milton Santos (2002), ao discorrer sobre tais fatos, abre perspectivas para a emancipação, refletindo sobre o que denomina de situações não-razoáveis, afirmando:

“Ante a racionalidade dominante, desejosa de tudo conquistar, pode-se, de um ponto de vista dos atores não beneficiados, falar de irracionalidade, isto é, de produção deliberada de situações não-razoáveis. Objetivamente, pode-se dizer também que, a partir dessa racionalidade hegemônica,



instalam-se paralelamente contra-racionalidades” (SANTOS, 2002, p. 309).

O mesmo autor coloca o horizonte da questão apoiando-se em Habermas que, por sua vez, retoma teses de Max Weber sobre a racionalização ocidental. Habermas, citado por Milton Santos, afirma que, para Weber, racionalização significa

“(…) em primeiro lugar, a extensão dos domínios da sociedade que se acham submetidos aos critérios de decisão racional. Paralelamente assistimos a uma industrialização do trabalho social o que faz com que os critérios da atividade instrumental penetrem também em outros domínios da existência (urbanização do modo de vida, tecnicização das trocas e das comunicações). Nos dois casos, o que se vai impondo é um tipo de atividade racional com respeito a um fim: em um, refere-se à organização de certos meios; em outros, trata-se da escolha entre os termos de uma alternativa” (SANTOS, 2002, p. 289).

Apoiando-se neste conceito de racionalização, Milton Santos formula o que caracteriza como sua “afirmação central”:

“(…) a marcha do processo de racionalização, após haver (sucessivamente) atingido a economia, a cultura, a política, as relações inter-pessoais e os próprios comportamentos individuais, agora, neste fim de século XX, estaria instalando-se no próprio meio de vida dos homens, isto é, no meio geográfico. A questão crucial né saber se é lícito falar de uma racionalidade do espaço geográfico, ao mesmo título com que nos referimos à racionalidade ou à racionalização de outras facetas da realidade social” (SANTOS, 2002, p. 290).

É mister reparar que racionalidade e racionalização não são suficientemente distinguidas nesta afirmação de Milton Santos, como acreditamos que seja necessário proceder. O termo racionalidade refere-se a processos lógicos e epistemológicos nos quais, a partir de determinadas premissas e pela via da argumentação, derivam-se conseqüências legítimas, do ponto de vista formal; a relação lógica implica que se for aceita uma afirmação estarão sendo aceitas as suas premissas. A racionalidade exige, precisamente, tornar transparente essa derivação lógica pela via argumentativa, o que torna possível a crítica, seja do ponto de vista formal ou seja do ponto de vista do conteúdo da afirmação em questão. Deste modo, crítica e



racionalidade são componentes inseparáveis do mesmo processo epistemológico (TASSARA, ARDANS, 2013).

O termo racionalização, por sua vez, refere-se a afirmações cujas premissas são desconhecidas ou deliberadamente escamoteadas, impedindo o conhecimento da argumentação (que leva da afirmação às suas premissas) e impossibilitando, por consequência, a crítica.

“Verdades” cujo fundamento desconhecemos são ideologia, pois, ao serem apagadas as premissas, são as mesmas incorporadas como conhecimento estabelecido, absoluto, atemporal, o que, entretanto, é ilegítimo, por desvincularmos a “verdade” de sua fundamentação lógica. Deste modo, o racionalismo ocidental hodierno pode ser considerado como sendo contextualizado pelo solapado trânsito da racionalidade à racionalização ou, talvez mais apropriadamente, seu *zeitgeist* configura lutas para tornar indistinguíveis processos de racionalização e racionalidade, processos ideológicos que apresentam como verdades afirmações cuja origem foi deliberadamente escamoteada no processo de modernização social a serviço do poder: passa-se a entender como racionalidade o que é apenas racionalização.

Então, a questão que se coloca é a seguinte: aquilo que Milton Santos denomina como racionalidade dominante, é, nos termos que propomos, racionalização dominante que, pelo exercício do poder que dispõe, chama de irracional tudo o que não se compõe com ela, ou nas palavras do autor, situações não-razoáveis, evidentemente do ponto de vista dessa racionalização dominadora. Mas essas situações, precisamente porque não são razoáveis do ponto de vista da dominação, trazem consigo a possibilidade da racionalidade, abrindo-se perspectivas emancipadoras.

Sob tais considerações, na crítica da relação conhecimento-poder e de suas implicações sobre a produção da violência social que, para Gianotti, no texto que abre este ensaio, é dificilmente explicada pela razão técnica, seria necessário apresentar, ao longo do processo de (re)socialização dos indivíduos, a maneira como a construção simbólica se dá no interior da criação científica, expondo sua racionalidade. Esta exposição, face ao caráter iniciático da linguagem científica e, portanto, da compreensão deste processo de constituição de conhecimento, teria que se fundamentar: para os leigos, sobre a apreensão da natureza humana de sua produção, o que significaria penetrar nas suas interrelações lógica-linguagem-pensamento; e, para especialistas, na evolução dos produtos gerados por esta forma de conhecimento, sem perder de vista os seus fundamentos. Ou seja, conduzindo-os em uma reflexividade dos processos de (re)socialização aos quais são submetidos e submetem aos demais.

A violência social poderia, assim, ser entendida como derivada da institucionalização de relações opressivas das quais



resultariam, sob a ótica de uma racionalidade ética, situações irracionais, ou, como prefere Milton Santos, situações não-razoáveis. Portanto, ao refletir sobre o escamoteamento racionalidade-racionalização, abrir-se-iam as possibilidades para se instalarem contra-racionalidades através do processo de crítica da representação social (MOSCOVICI, 1961) hegemônica da ciência. Tal representação, ocultando o domínio do conhecimento por um sistema de interesses frente às possibilidades do futuro histórico, omite a concessão deste poder (do conhecimento) ao poder político a ele correspondente. Assim, permite associar-se a uma relação contingente poder-conhecimento, um caráter absoluto, atribuindo-se a ela a responsabilidade frente à violência do mundo contemporâneo – uma forma de racionalização instrumentalizando preconceitos relacionados à ciência, à técnica e à história, enfim, um substrato de alienação do processo social.

Desenvolver uma racionalidade da relação conhecimento-poder, através do esclarecimento crítico, sustentaria, então, a possibilidade lógica de uma racionalidade ética. Para produzi-la, seria necessária a instauração de instâncias de reflexividade da (re)socialização, aplicada às suas dimensões epistêmica, psicossocial e psicológica.

É neste complexo e restritivo panorama histórico-político que se inscreve qualquer crítica de métodos de investigação e de seus eventuais comprometimentos éticos frente às implicações de escolhas de procedimentos, temas e formas de apropriação de produtos científicos pelo chamado sistema científico-tecnológico. Ou seja, interrelacionar poder-conhecimento-ética obriga a avaliar os comprometimentos das investigações com processos de subordinação e subjugação de humanidades a interesses não tematizáveis ou tematizados na esfera pública. Naturalmente, aqueles passíveis de serem detectados. Logo, obriga a um sistemático e ininterrupto processo de questionamento e avaliação de produtos técnicos e/ou sociais decorrentes das investigações, em sua ubiquidade espaço-temporal contemporânea. Sua sustentação estaria necessariamente condicionada pela formulação coletiva de projetos utópicos definidores de metas e caminhos de planejamento, intervenção e ação, na direção do bem comum.

NOTAS

(1) Este ensaio é baseado em Tese de Livre-Docência apresentada pela autora ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em agosto de 2003, intitulada “Conhecimento e Poder. A criação científica à luz de relações lógica-linguagem-pensamento”.

(2) Física, professora Titular do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho e Coordenadora do Grupo de Estudos em



Política Ambiental do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Endereço eletrônico: lapsi@usp.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. O campo científico. Em: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. (Trad. P.Monteiro e Auzmendi). São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **Le marché des biens symboliques**. Paris: Centre de Sociologie Européenne, 1970.

DURKHEIM, E. **Les formes élémentaires de la vie religieuse**. Paris: Alcan, 1912.

DURKHEIM, E. **Education et Sociologie**. Paris: Alcan, 1926.

GAGLIASSO, E. "Tempo della misurazione. Tempo della trasformazione: problemi epistemologici". Em: AA.VV. **Percorsi della ricerca filosofica. Filosofie tra storia, linguaggio e politica**. Roma: Gangemi, 1990. pp 129-139.

GIANNOTTI, J. A. Adorno sem ornamentos. Em: **Folha de S. Paulo. Caderno MAIS. Adorno**. São Paulo, 31 de agosto de 2003. p. 12.

HABERMAS, J. **Le discours philosophique de la modernité**. Paris: Gallimard, 1988.

LESLIE, S.W. Playing the education game to win: the military and interdisciplinary research at Stanford. **Historical Studies in the Physical and Biological Sciences (HSPS)**, número especial, v.18, n. 1, p. 55-88,1987.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse. Son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse**. Paris: PUF, 1961.

MUSSE, R. Dialética negativa Em: **Folha de S.Paulo. Caderno MAIS. Adorno**. São Paulo, 31 de agosto de 2003. p. 11.

PESTRE, D. Les Physiciens dans les sociétés occidentales de l'après-guerre. Une mutation des pratiques techniques et des comportements sociaux et culturels. **Revue d'histoire moderne et contemporaine** v. 39, n.1, p. 56-72, janvier-mars 1992.

SANTOS. M. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SCHWEBER, S. The empirist temper regnant. Theoretical physics in the United States, 1920-1950. **Historical Studies in**



the Physical and Biological Sciences (HSPS), n. 17, p. 55-98, 1985.

SINGER, C. **Breve storia del pensiero scientifico**. (Trad. F.T. Negri). Turim: Einaudi, 1961.

TASSARA, E. T. de O. **Conhecimento e Poder. A criação científica à lua de relações lógica-linguagem-pensamento**. Tese de Livre Docência apresentada ao Departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de São Paulo. São Paulo, IPUSP, 2003.

TASSARA, E. T. de O., ARDANS, O. Participação emancipatória: reflexões sobre a mudança social na complexidade contemporânea. Em: SORRENTINO, M. et allia. **Educação Ambiental e Políticas Públicas: Conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Editora Appris, 2013. pp. de 281-294.

VARGAS, M. Ciência e realidade. **Revista USP**, n.14, p. 96-103,1992.

WINDELBAND, W. **Historia General de la Filosofía**. (Trad. Francisco Larroyo). Barcelona: El Ateneo, 1970.

2

Etnografia post-euclidiana e culturas digitais

Massimo Canevacci:

CV: <http://lattes.cnpq.br/3473330920781257> - Antropólogo, professor aposentado da Università La Sapienza di Roma e pesquisador visitante do grupo Política Ambiental do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.



BSTRACTRESUMOABSTRACTRESUMOABSTRACT

Resumo Uma leitura diferente da teoria crítica questiona o que é a mídia de massa atualmente apontando que, na cultura digital, cada um pode elaborar sua própria narrativa. Onde o problema fundamental é como fazer uma pesquisa empírica criticamente orientada para a cultura digital que está prefigurando o conceito de auto-representação. Na cultura digital, as identidades não são fixas, mas flutuantes. O conceito de “multívíduo” modifica o conceito clássico de indivíduo. Um mesmo sujeito pode ter uma multiplicidade de identidades, de "eus", e assim multividuar a sua subjetividade. O autor, portanto, propõe uma constelação móvel policêntrica, polifônica e polimorfa onde o ser humano é parte desta constelação.

Palavras Chave Cultura Digital; Multívíduo; Ubiquidade; Espaço Pós-Euclidiano.

Abstract A different interpretation of the critical theory asks what is actually mass, pointing out that, in digital culture, each one can elaborate his/her own narrative. The fundamental issue is how to make an empirical research critically oriented to the digital culture which is performing the concept of auto-representation. In the digital culture, identities are not fixed, but floating. The concept of “multindividual” modifies the classical concept of individual. A same person may have a multiplicity of identities, of “selves”, and so “multindividualize” his/ her subjectivity. Therefore, the author proposes a mobile, polycentric and polyphonic constellation where the human being is part of this constellation.

Keywords Digital Culture; “Multindividual”; Ubiquity; Space Post-Euclidian.



INTRODUÇÃO

A descentralização ubíqua do indivíduo trata de um tipo de identidade característica da cultura digital. O desejo de viver uma alteridade interna era compartilhado apenas em momentos específicos, como no carnaval. Atualmente, com a explosão da cultura digital, esse desejo de alteridade multifocalizada pode ser vivido o tempo todo, em qualquer momento. Basta o sujeito entrar na internet para poder exprimir diferenças coexistentes e heterônomos estilos de escrever, de se representar, de se conectar. O sujeito transitivo, caracterizado de flutuantes "eus multividuais" que estão se afirmando como "outros", tem a vantagem de usufruir das tecnologias digitais, tecnologias que se tornam mais difundidas diante da facilidade de uso, da redução de preços, da aceleração de linguagens, das possibilidades de edição autônoma.

A cultura digital modifica a "divisão comunicacional do trabalho" (expressão inspirada no conceito de divisão social do trabalho, proposto por Marx) entre quem narra e quem é narrado. Surge, daí, a ideia de auto-representação: as pessoas querem se representar, e não mais serem representadas. E, de qualquer lugar do mundo, elas têm os meios tecnológicos e as condições culturais para fazer isso, para nunca mais conceder a um terceiro o direito de representá-las. Isso vem do desejo de cada um exprimir, de narrar sua própria história. Entra em cena, assim, a crítica ao status de "quem tem o poder de representar quem".

Caiu a dicotomia entre quem representa, de um lado, e quem é representado, de outro. Trata-se do direito que cada pessoa tem de representar a si mesma politicamente e esteticamente e de representar também quem a representa. Isso significa colocar em crise permanente a visão dualista e dicotômica entre natureza e cultura, masculino e feminino, bem e mal, quem representa e quem é representado. Diante disso, precisamos desenvolver lógicas diferenciadas de pensamento que permitam aproveitar as potencialidades que a cultura digital nos oferece.

O paradigma que sustenta a dimensão científica é, em grande parte, baseado na física e na matemática euclidiana. Mas, a partir da metade do século passado, a visão pós-euclidiana começou a se manifestar também nas ciências ditas exatas. Nos laboratórios do Cern [Centro Europeu de Pesquisa Nuclear], por exemplo, o contexto no qual os experimentos são colocados é parte da avaliação, porque se entende que o contexto modifica o resultado. Subjetividade e objetividade, particularidade e universalidade estão conectados e fazem parte dos resultados.

A objetividade pura era importante no passado. Agora, o que precisamos é aliar a força estética da imaginação e a experiência subjetiva com a exatidão científica por meio do que chamo de "imaginação exata". Lógicas pós-euclidianas...



As obras criadas pela arquiteta Zahad Hadid³ ilustram muito bem a emergência dessa cultura pós-euclidiana. Ela desenvolveu um tipo de elaboração digital capaz de criar fantasias arquitetônicas que não pertencem à nossa experiência geométrica cotidiana. Ela aplica uma multidimensão híbrida auto-generativa em formas arquitetônicas diagonais, que nunca existiram antes e que não são baseadas na geometria clássica, euclidiana, composta por quadrado, círculo, etc. Com isso, cria uma experiência metropolitana inovadora, que desafia o nosso olhar acostumado com prédios retangulares e piramidais com forma modernista. Adorno (1966), Benjamim (1939/2000) e Kracauer (1927/1995) foram os primeiros a estudar empiricamente a cultura de massas que estava nascendo. Adorno se dedicou à análise do rádio, do cinema, da música, da personalidade autoritária. Era um filósofo que não estava apenas pensando, pois fazia pesquisa empírica. Kracauer, ao estudar o cinema dos anos vinte, já tinha entendido que a auto-representação era um novo paradigma que a nova tecnologia reproduzível cinematográfica oferecia. Tomar a teoria crítica a partir do conceito de homologação é uma leitura superficial. Assim como é superficial entender a indústria cultural como uma forma absoluta de massificação. Em Kracauer e Benjamin, por exemplo, tratava-se da possibilidade de inserir a tecnologia reproduzível em processos de libertação das classes sociais pobres, que poderiam, a partir desse recurso tecnológico, usufruir da cultura estética.

Nos últimos anos, vem nascendo na Alemanha e nos Estados Unidos uma corrente inovadora que faz uma leitura diferente da teoria crítica. O que é a mídia de massa atualmente? O conceito de massa está morto, assim como a ideia de mídia como mediação entre a indústria cultural e o público. Na cultura digital, cada um pode elaborar sua própria narrativa. O problema fundamental, agora, é como fazer uma pesquisa empírica criticamente orientada sobre a cultura digital — uma cultura que está modificando a mídia de massa e prefigurando o conceito de auto-representação.

A lógica dualista da cidade industrial foi substituída pelo pluricentrismo da metrópole comunicacional, na qual prevalece a flexibilidade característica da cultura digital. Essa transformação está relacionada à dimensão da ubiquidade, que complexifica a percepção do espaço-tempo. O sujeito que transita na rede e na metrópole comunicacional pode, no mesmo espaço-tempo, comunicar-se com pessoas de contextos totalmente diferentes. Essa experiência ubíqua — inexistente e inimaginável na cidade industrial — levanta desafios enormes para a comunicação e a etnografia: que tipo de relação com os outros isso provoca? Como fica a questão da alteridade? Afirma-se um sujeito conectivo (e não coletivo).

³ Hadid é uma arquiteta iraniana, famosa por seus projetos arrojados. Ver: www.zaha-hadid.com. Ver também JODIDIO (2012).



Na metrópole comunicacional, cada pessoa configura um "outro", não na forma de uma alteridade radical, mas na de pequenas diferenças. Se, no passado, prevalecia o conceito de homologação, no qual todo mundo seguia um padrão determinado pela estrutura econômica e política, atualmente o grande desafio da comunicação e da etnografia é penetrar em cada uma dessas diferenças — diferenças que configuram tipos específicos de alteridade e, juntas, formam um *patchwork*, uma dimensão sincrética glocal que varia no espaço e no tempo.

Na cultura industrial, produzia-se uma identidade sempre idêntica a si mesma, que agora não funciona mais. Na cultura digital, as identidades não são fixas, mas flutuantes. O conceito de multívíduo modifica o conceito clássico de indivíduo — palavra de origem latina que, por sua vez, traduz a palavra grega *atomom*, cujo significado é indivisível. O multívíduo é um sujeito divisível, plural, fluido. Ubíquo. Um mesmo sujeito pode ter uma multiplicidade de identidades, de "eus", e assim multividuar a sua subjetividade.

ANTROPOCENTRISMO

As relações dialógicas entre olhar e ser olhado ou o processo meta-fetichista de olhar aquele que me está olhando implica visões pragmáticas além da tradição filosófico-política baseada sobre o antropocentrismo: um antropocentrismo que condiciona nosso olhar sobre as imagens. Quero lembrar que a filosofia clássica afirmou com Demócrito que “o homem é a medida de todas as coisas” e Marx repetiu esta citação no seu livro mais famoso: *Das Kapital* (1967). Todo o pensamento humanista está baseado sobre este assunto. E foi, e ainda em parte é, elemento decisivo para afirmar a centralidade do ser humano (de qualquer gênero e não apenas “homem”) autônomo e livre de condicionamentos religiosos ou irracionalisticamente míticos. Esta visão humanística – no contexto histórico cultural de agora – tem alguns limites que é preciso enfrentar. É a relação entre humanismo e antropocentrismo que precisamos focalizar melhor em relação às imagens. Com o segundo conceito, entende-se que o centro com relação à natureza é o átropos (isto é, não homem, mas homem e mulher). Esta centralidade precisa ser questionada.

A natureza, em geral, seja a assim dita “primeira” ou “segunda” natureza - objetos, coisas, mercadorias, etc. - virou território de domínio da razão instrumental que achava a potencialidade de “extrair” coisas infinitas do “corpo” desta natureza. O centralismo é a tendência a centralizar sobre um elemento (étnico, sexual, esportivo, individual) em contraposição aos outros que viram “periferizados”. Uma antropologia progressiva deseja criticar toda forma de centralismo. Em relação ao específico antropocentrismo, precisamos elaborar um pensamento prático, diria um treino



filosófico descentrado, pelo qual cada pessoa poderia imaginar que uma floresta perdida, uma coisa banal, um objeto biográfico colecionado, uma onda do mar que me acaricia, o WWW que me glocaliza, a obra de Michelangelo que me espanta, é um centro descentrado e descentrante.

Dessa maneira, configuro uma constelação móvel policêntrica, polifônica e polimorfa: o ser humano é parte desta constelação, nunca mais o centro único e centralizador. E o universo vira um multiverso, em simetria ao indivíduo que vira multivíduo. A elaboração prática, a percepção ótica, a transformação criativa de imagens informam um posicionamento político comunicacional: inventar um humanismo não antropocêntrico. Ao mesmo tempo, quero sublinhar que ainda agora muitas culturas religiosas de caráter monoteísta continuam a ser profundamente iconoclastas. Um ódio explícito em direção às imagens, uma perseguição minuciosa para controlá-las ou censurá-las, e, no extremo final, para destruí-las. Um mundo sem imagens de Deus deveria ser um mundo perfeitamente abstrato.

Um mundo cheio de imagens é um mundo politeísta.

Um multiverso politeísta - no sentido das imagens que não precisam da dicotomia religião-profano, que gostam de explorar o além de cada dicotomia - enxerga fora de um critério antropocêntrico e etnocêntrico. Este projeto é possível e complicado pela resistência não somente econômica de colocar a estrutura produtiva como centro instrumental das relações com o mundo e de um modelo de subjetividade baseada sobre o nexos auto-repressão / auto-afirmação, como está presente na longa história psico-cultural que imaginou (e praticou) este centralismo como base para a auto-afirmação do sujeito racional através da própria auto-repressão, ou melhor, na introjeção de um domínio funcional do próprio modelo histórico de indivíduo. Este modelo histórico está claramente em crise.

A universidade expandida nas culturas digitais poderia elaborar sua filosofia antropológica e talvez um projeto pragmático para mudar o posicionamento político de cada sujeito multivíduo em relação à constituição de imagens tendencialmente liberadas. Eu acho, estou achando, estou imaginando uma visão aqui resumida: elaborar uma perspectiva na comunicação visual em direção a uma imaginação exata de olhar em direção de um meta-fetichismo. Um fetichismo além do poder reificado das mercadorias - ou de uma política auto-centrada - poderia antecipar uma visão onde o dualismo entre orgânico e inorgânico, objeto e sujeito, mercadoria e coisa, ser e natureza, como tendência, vão acabar. Imagino um movimento de libertação dos objetos inorgânicos - que eu gosto de chamar facticidade, utilizando um conceito de Adorno. Liberar as coisas de serem úteis é a política antropológica - não cêntrica - colocada no fluxo da constelação meta-fetichista.



EUCLIDES

Problematizar as metodologias pluralizadas que se poderiam aplicar na comunicação visual expandida são mutantes e descentradas em relação ao sujeito/objeto da pesquisa etnográfica: é impossível aplicar uma única metodologia adaptada numa singular manifestação imagética. Por isso, queria apresentar algumas breves perspectivas metodológicas caracterizadas pela reciprocidade de influências diagonais. Antes, queria sublinhar a importância da etnografia – nascida na área da antropologia cultural e agora autônoma e aplicada a qualquer impostação de estudos culturais – que continua a questionar o processo de investigação e a imanência conectiva da composição do resultado parcial da pesquisa. Etnografia é pesquisa no campo. E os campos da comunicação das imagens cruzam-se entre corpo, metrópole, tela. O campo é material e imaterial, ou melhor, “metarialimaterial”: a cultura digital mistura esta relação, e gostaria de colocar uma última referência possível: nos últimos tempos, diferentes grupos de pesquisadores ou artistas elaboram e também produzem cenários que experimentam as perspectivas múltiplas, assim ditas pós-euclidianas.

A geometria, e também a filosofia – e, diria, em geral, a antropologia – não consegue ficar parada no paradigma de Euclides que, no sua época, elaborou uma epistemologia que, por séculos, fundou o ensino na escola e as realizações urbanas ou científicas em geral. Pesquisadores como o cientista Paul Finsler (citado em DARVAS, 2012) antecipou esta visão de regras que apresentam simetrias e irregularidades auto-organizadas e que precisam ser entendidas por quem pesquisa a fluidez da comunicação de imagens. Seguindo o trabalho e o desafio de György Darvas (2012), é tempo de tentar conectar produtivamente as assim ditas “duas culturas”, para superar este dualismo e para visionar as imagens de pontos de vistas assimetricamente diferenciados:

“The next generation of the non-Euclidean geometries took into consideration the dependence of the curvature (and the metric) on the displacement of a given point (event) in space and time. This is a family of Riemannian geometries. This potential program was predicted, at least in mathematical terms, by Paul Finsler. Finsler geometries treat spaces whose curvature, and accordingly metric, depend not only on their location (like in Riemann geometry), but also on directions assigned to each spatial point. The original idea was that the curvature changed according to the possible spatial direction where a vector could be



attached to each point at each time. Further, physics establishes laws that represent constancy in the continuously changing world (DARVAS, 2012, p. 3).⁴

Isso significa que, na percepção cotidiana de cada um de nós, existe um padrão - ou uma moldura - que enquadra os elementos sensíveis perceptivos pelos nossos olhos em um sistema geométrico fixo. Mas este modelo não é eterno ou natural, assim como não existe um triângulo ou uma esfera na natureza, mas sempre aproximações. Bom: estas aproximações são desafiadas pela física contemporânea que elabora princípios diferentes baseados em simetrias assimétricas. O mundo das imagens é aquele que mais representa este mundo mutante (*changing world*). Na minha leitura, tudo isso poderia significar a “invariance of a configuration of elements under a group of automorphic transformations.” (invariância de uma configuração de elementos sob um grupo de transformações automórficas). Esta visão aplicada às imagens poderia significar abandonar a lógica baseada na geometria clássica e iniciar a exploração dos mundos das imagens baseadas em transformações automórficas (*automorphic transformations*). Este conceito de automórfico é conectado àquele de generativo no sentido de Zaha Hadid.

A arquiteta e filósofa Zaha Hadid aplica esta concepção automórfica nas suas obras que ela mesma chama de generativa: isto é, que gera formas inauditas. Se uma arquitetura generativa é automórfica, isso significa, por extensão, que cada imagem pode ser – na cultura digital – auto-generativa. Na imanência da sua espontaneidade telúrica, criam-se imaginações exatas viajando na direção da sua específica constelação. Constelação telúrica. Poder-se-ia afirmar que isso é o panorama semovente do presente futuro. Ela mesma, Zaha, utiliza ou reinventa conceitos que deveriam ser próprios da filosofia ou da antropologia. A sua arquitetura hibridiza, “morfiza” (dá forma), é deformante e iterativa: por isso é generativa de composição inéditas ou pós-euclidianas. Talvez o seu conceito mais complexo, e diria misterioso ou profundo, é elaborar os sintomas de uma impureza reprimida (*symptoms of a repressed impurity*). É um conceito-paradigma que conecta a história subterrânea da cultura ocidental, aquela que elimina ou reprime tudo o que é impuro. Porque a civilização é baseada sobre os conceitos de pureza, autenticidade, origem: são os três conceitos mais poderosos e mais regressivos da cultura hegemônica no Ocidente. O sintoma é uma erupção irregular e imprevisível

⁴ “A próxima geração de geometrias não-euclidianas levaram em consideração a dependência da curvatura (e da métrica) em um dado ponto (evento) no espaço e no tempo. Esta é uma família de geometrias Riemannianas. Este programa potencial foi previsto, ao menos em termos matemáticos, por Paul Finsler. As geometrias de Finsler tratam espaços cujas curvaturas, e portanto métrica, dependem não apenas de sua localização (como na geometria Riemanniana), mas também de direções assinaladas em cada ponto espacial. A ideia original era que a curvatura mudava de acordo com a possível direção espacial onde um vetor podia estar ligado em cada ponto a cada tempo. Além disto, a física estabelece leis que representam a constância em um mundo continuamente mudando” (DARVAS, 2012, p. 3).



desta repressão: poderia ter as formas mais insuspeitadas, estranhas, misteriosas. Tentar interpretar os sintomas é o escopo de muitas disciplinas, em primeiro lugar, da psicanálise. E a arte, às vezes, consegue liberar estes sintomas, transfigurá-los em outra fisionomia, uma fisionomia metamórfica. Zaha Hadid consegue visualizar e transfigurar estes sintomas em arquitetura através de geometrias – mas diria geofilias – diagonais, não-normativas, além de cada tipologia, o sólido euclidiano.

Ela elabora outros conceitos sobre outra fluidez de constelação: *Shifted geometry*, *Chthonic creatures*, *Self-compacting concret*, *Unusual volumetric structural logic*, *Creating entity that might be imagined as a living creature*, *Cosmopolitanism*. É possível sustentar que algumas imagens são cosmopolitas e, por isso, às vezes produzem medo, raiva, conflito. Suas dissonâncias são conceituais e materiais, graças à sua exata imaginação baseada em *The diagonal created the idea of the explosion reforming space* (O diagonal criou a idéia de explosão que reforma o espaço). No meu vocabulário, ela aplica o estupor metodológico. O estupor diagonal.

UBÍQUO

O conceito de ubíquo se apresenta dentro de um método de pesquisa etnográfica indisciplinado, no sentido que recusa os limites das disciplinas institucionalizadas. Nos últimos anos, o conceito de ubiquidade mudou o sentido de seu próprio significado tradicional e disseminou um uso metafórico para identificar as experiências subjetivas cotidianas através da comunicação digital. Assim, a relação entre corpo pós-humano, cultura digital e metrópole comunicacional é ubíqua: uma ubiquidade plural que caracteriza as relações espaços-temporais na cotidianidade banal assim como as visões artísticas. Posso ficar em qualquer lugar e no mesmo espaço/tempo sou conectado glocalmente.

Os futuristas italianos amaram o conceito de simultaneidade, aplicando-o tanto às artes plásticas (pintura e escultura) como às performáticas, nas quais as declamações de poesia, músicas, contos eram representadas simultaneamente nos palcos. Eles foram a primeira vanguarda que percebeu a metrópole contraposta ao tédio do campo. Lá emergem panoramas dissonantes, extensões corpóreas, rumores deslocados: aquelas sensorialidades aumentadas na experiência tecno-urbana. A simultaneidade é a irmã “material” da ubiquidade. Talvez seja quase filha do cinema nascente que, na montagem, exprime uma contiguidade ótica entre segmentos narrativos diversos. Tal ótica simultânea é poesia para um futuro anunciado nos movimentos icônico-sônicos que nascem na rua, atravessam a janela do atelier e se posicionam na tela do pintor e na partitura do musicista. A rua é - simultaneamente - arte urbana.



O conceito de ubíquo é desvinculado de tal matriz empírica. Talvez a maior autonomia filosófica derive de ser – a ubiquidade – uma condição abstrata ligada misticamente a um ser divino. O ubíquo não é o resultado da experiência empírica na vida cotidiana como o simultâneo; ao contrário, este pertence a uma percepção visionária do invisível no qual a condição humana é constantemente observada pelo divino e do qual não se foge escondendo-se em algum lugar secreto, porque a entidade ubíqua o encontra sempre. Dessacralizando esta condição na contemporaneidade, o ubíquo desenvolve a imanência lógico-sensorial de caráter material/imaterial; exprime tensões além do dualismo, no qual as oposições binárias são funcionais a reconduzir a complexidade cotidiana no domínio dicotômico da *ratio*. Ubíquo é incontrollável, incompreensível, indeterminável. Fora do controle político vertical, da racionalidade mono-lógica, de qualquer determinação linear espaço/temporal. Nesta perspectiva, é possível elaborar visões ubíquas para as invenções humanistas que se movem à margem do além: além da fixidez identitária das coisas e do ser que, por tal qualidade, oferece visões poéticas-políticas ilimitadas.

Ubíquo é a potencialidade da fantasia que conjuga espaços públicos e tecnologia.

Tal ubiquidade etnográfica requer ser precisada. A minha identidade de pesquisador não permanece idêntica a si mesma, porque desenvolve ao mesmo tempo relações diagonais que usam diferenciadas expressões metodológicas em diversas zonas locais cada vez menos caracterizadas geograficamente e cada vez mais subjetivas emocionalmente. Tal identidade é mais flexível em relação ao passado industrial; é uma identidade em parte mutante acomodada num barco instável, que oscila entre diversos sujeitos/contextos no mesmo *frame*. Por isto, o olho etnográfico/artístico é ubíquo enquanto adestrado para decodificar a coexistência de códigos discordantes (escritos, visuais, musicais, mixados etc.) e praticar módulos igualmente diferenciados.

As coordenadas espaços-temporais se tornam tendencialmente supérfluas e se expande um tipo de experiência subjetiva ubíqua. O olhar do artista se coloca em tal situação de ubiquidade imerso na própria experiência pessoal e na relação instantânea com o outro; e este outro é igualmente ubíquo, no sentido que vive onde está ativo naquele momento o seu sistema comunicacional digitalizado. Tal experiência não significa desmaterialização das relações interpessoais; atesta uma complexa rede psico-corpórea, conexões óticas e manuais, seguramente cerebrais e imaginárias que deslocam também, na aparente imobilidade, a experiência do sujeito. O conceito de multívíduo se manifesta plenamente em tais conexões ubíquas. A etnografia ubíqua expande multívíduos conectivos. São tramas que conectam fragmentos e espaços/tempos sem aquela



identificação determinada “normal” e que multiplicam identidades/identificações temporárias.

O sujeito da experiência etnográfica ubíqua é multivíduo.

A montagem interna caracteriza tal condição; enquanto a montagem tradicional externa conjuga consecutivamente fragmentos de estórias separadas entre si logicamente ou espacialmente, a montagem interna – favorecida pela *morphing* digital – multiplica a quantidade/qualidade de códigos coexistentes por unidade de imagem. A montagem interna dilata a percepção ótica da simultaneidade e a expande na ubiquidade. A montagem interna à tela do PC incorpora a ubiquidade; atrai e expande a ótica digital, desconecta o equilíbrio psíquico sacudindo-o com as turbulentas árias de pixel. Desloca a conclusão da pesquisa rumo a uma composição multissequencial para além da escrita etnográfica somente.

MÉTODOS

A etnografia é reflexiva. Em primeiro lugar, o pesquisador que quer enfrentar este âmbito através dos métodos etnográficos precisa se colocar numa dimensão reflexiva. Isso significa que ele/a não pode imaginar ficar neutro, objetivo, distante em relação ao objeto de pesquisa ou do prazer estético que cada vez mais se apresenta como sujeito. Pelo contrário, a sua emotividade é envolvida no olhar, na sua sensibilidade, na sua percepção sensorial. O pesquisador reflete sobre si mesmo na medida em quem analisa (e é analisado) o objeto-sujeito. Precisa saber escutar e dialogar entre si mesmo.

- *estupor metodológico*: é uma forma inovadora de posicionar o corpo e a mente numa dimensão porosa para encontrar o desconhecido. Trata-se de um treino para abrir a própria corporeidade e prepará-la para o encontro com o estranho que, justamente por ser estranho, é desejado. O problema desse encontro é fundamental na etnografia. Pode ser um encontro casual, com algo que está muito perto, no Facebook ou na rua, por exemplo. Porque, às vezes, surfando na internet ou caminhando pela rua, a gente encontra elementos que criam um tipo de espanto. E é preciso estar preparado quando esse encontro acontece. É preciso estar treinado para enfrentar na hora o desconhecido, que é ao mesmo tempo sedutor e espantoso. É preciso agarrar o momento, que é único e pode escapar. Para elaborar uma etnografia da juventude urbana, focalizada sobre o desejo de movimento urbano criativo, é fundamental aplicar seja a auto-representação seja o estupor como metodologias ubíquas. Treinar-se no estupor é determinado pela mistura flexível do familiar e estrangeiro, que antes era claramente uma oposição binária e dialética. O museu transitivo é sempre mais familiar/estrangeiro. O exótico, há tempo, é parte da experiência cotidiana de cada cidadão. Não



está mais num lugar cognitivo diferente ou bizarro do consumidor: escolher comunicar uma diferença “exotizada” é apenas uma questão de estilo. Este treino, baseado no estupor, compõe a porosidade corporal em relação a um potencial encontro com pessoas/culturas/obras desconhecidas ou estranhas e que, justamente por isso, são desejadas. Os pesquisadores precisam colocar a própria inteligência sensível no liminar ambíguo do estupor: assim é possível penetrar e ser penetrado por aquele que é estranho enquanto inovador, sem fechar-se na sua própria normalidade fixa; a metodologia do estupor é básica e se conecta com o ponto seguinte.

- *fetichismo metodológico*: corresponde a uma abordagem das formas comunicacionais das coisas-animadas que dissolve o caráter reificado da mercadoria através do deslizamento semiótico dos códigos nelas incorporados. A interpretação é, ao mesmo tempo, uma destruição dos estereótipos hetero-reproduzidos. O fetichismo metodológico é, por assim dizer, homeopático: ele elabora os estereótipos fetichizados, exasperando e dilatando as construções interpretativas encenadas pelas próprias coisas-mercadorias, ao longo de sua vida comunicativa – o olhar erótico: um mix de ótica e erótica por treinar a refletividade do pesquisador a “fazer-se-olho” seja no trabalho de campo seja na composição final. Erótica é uma sensibilidade conceitual que dilata a pupila em direção da sensualidade perigosamente sedutora e deslocante; o olhar do pesquisador é desafiado; esse mesmo olhar precisa se tornar oblíquo mais que frontal. Aprender a se olhar enquanto olha. Fazer-se ver. Para desenvolver o ponto de vista da observação reflexiva é preciso colocar-se nesta proposição: uma proposição sensível não tanto à semiótica, à estética, à comunicação, quanto ao ato “passivo” de ver. Fazer-se ver: não no sentido de aparecer, mas nos variados sentidos de desenvolver qualidades sensitivas fundadas nas percepções do olhar, na sensibilidade do ver, do mudar-se em ver, em coisa-que-se-vê e se vê. Tornar-se olhar, um corpo cheio de olhos.

ORIGINAL-FAKE

Em uma edição que saiu durante minha permanência na China, o jornal *South China Morning Post*, tinha estampado um artigo com uma reflexão que me impressionou muito. Estava escrito: a China transformou-se na fábrica do mundo e o *Made-in-China* está conquistando os mercados globais. Esta deve ser considerada a primeira fase da revolução que está mudando as relações entre os diferentes setores no mundo todo, mas que não pode continuar dessa maneira pelo seguinte motivo: uma grande quantidade de produtos aqui fabricados é o resultado de patentes ou de qualquer maneira de invenções que provêm do estrangeiro, como Europa, Estados Unidos e Japão. Esta fase de produção na pátria de produtos inventados em outro lugar deve



ser superada com a finalidade de concentrar recursos, tecnologias e pesquisas frente a inovações. O *design*, por isso, deve se tornar o centro dos investimentos da fase dois, compreendendo por *design* a arquitetura, o projeto, a criação e a patente. A China não poderá ficar por muito tempo nesta zona ambígua onde o Made-in-China muitas vezes é acompanhado por etiquetas do tipo: "Projetado pela *Apple* na Califórnia, Montado na China".

A China não deverá mais ser o local de montagem de tecnologias e projetos concebidos no estrangeiro. Por isso – essa era a conclusão do artigo – o desafio do presente é Design-in-China. Assim, “pequenas” cidades como Wuxi, financiaram projetos de escala global para atrair algumas centenas de *designers* também estrangeiros e iniciar uma atividade de formação destinada à criatividade local, atitude bem entendida por Robin Li, inventor do mecanismo de busca *Baidu*, e por isso escolhido pela revista *Time* como uma das cem personalidades mais influentes do mundo.

Amplitude e imaginação: estas duas coordenadas, uma espacial e outra mental, definem a nova fase da China e por isso foram escolhidas como palavras chave pela Expo de Xangai.

As muitas pessoas que adquiriram mercadorias chinesas exportadas em quase todos os cantos do planeta tinham a clara visão de que estes produtos pareciam verdadeiros, é como se fossem verdadeiros, talvez até sejam verdadeiros. Todavia, também os falsos se compram por tal ambiguidade e se refletimos melhor sobre o que está acontecendo, parece que esta distinção entre verdadeiro e falso – que aqui chamarei de *fake* em homenagem ao citado filme de Orson Welles *F for Fake* – o dualismo “Verdades e Mentiras” não é capaz de compreender a profunda mudança “superficial” dessas coisas. Na verdade, elas muitas vezes são produzidas na China sob licença das grandes marcas, por exemplo, italianas, no que diz respeito às roupas, só que é suficiente modificar uma letra (de Armani a Amani) para evitar improváveis causas, mesmo que o produto seja de todo igual ou verossímil. Saem muitas vezes das fábricas ou das sub-fábricas, fantasmas, gêmeas ou paralelas sem que sejam nem mesmo necessárias operações de camuflagem. Resumindo, os direitos autorais (*copyright*) estão em crise não só pelos produtos intelectuais, como se diz obsessivamente nos convênios e nos parlamentos, mas também nos produtos materiais. Para melhor representar o meu pensamento, esta distinção entre material e imaterial não funciona mais, é um dualismo lógico – e produtivo – em crise, que tenta defender um passado claramente limitado e certamente alterado. De qualquer maneira, nenhum governo procura imobilizar estas inovações tecnológicas que podem replicar as “coisas” com apenas o toque de um botão, nem sequer as empresas que produzem estas tecnologias de reprodutibilidade sofrem crise moral ou denúncias penais. Aliás, estamos vivendo uma fase na qual



todos nós podemos seja criar coisas, histórias, imagens, seja replicar-lhes sem dever por isso pedir permissão a ninguém; e os anúncios contra as assim chamadas “piratarías” parecem favorecer os piratas e causar risada na platéia.

O *copy-left* não é só um slogan de uma esquerda liberal e pirata; é a prática que qualquer pessoa dotada de instrumentos, agora ao alcance das mãos, realiza na vida cotidiana, só que essa atividade reprodutiva na China envolve ambos os lados, dos produtos e da inteligência de uma maneira extensa na amplitude e na imaginação. Uma vez que a autenticidade do produto é cada vez menor, assim também o é o valor ambíguo que tal conceito sempre comportou: o ser autêntico é realmente uma ideologia ou um absurdo modelo restaurativo. Em antropologia, portanto, a autenticidade, juntamente com a pureza e a origem, foram questionadas há muito tempo, estão em discussão como culturas e até mesmo os indivíduos não podem mais se declarar, ou pior, serem declarados autênticos, puros, originais: mas sim, são um resultado de misturas complexas, híbridos e mutações. Uma vez que alguém – estilista de moda ou engenheiro de software – inventa um produto, este se torna uma cidadela circundada de olhos que farão qualquer coisa – se possuí um *appeal* – para copiá-la. É uma espécie de canibalismo-tecno que é posto em movimento. As coisas vêm selecionadas, dissecadas, engolidas, montadas e recicladas como se fossem deliciosas partes de um corpo inimigo feito prisioneiro e cozinhado, ainda cheio das virtudes que traziam consigo e cujo objetivo final será o de ser devorado e absorvido da famosa iniciativa local.

Este canibalismo-tecno, um devorar de produtos e tecnologias para tomá-las como sua fisiologia individual, caracteriza certamente não só a China, mas, na prática, todos nós. Na verdade, a China conseguiu dar em pouquíssimo tempo um salto organizado, diria quase sistêmico, a tudo isso, unificando reprodução material e imaterial, além das lojas “oficiais” (um termo obsoleto). Nos mais diversos territórios se expandem lojinhas, bancas e banquinhas, carrinhos, simples tapetes, ambulantes e assim por diante: uma infinita e uma microfísica incontável de venda cujos custos de reprodução são aproximadamente zero e os preços de venda sem possibilidade de concorrência com produtos similares de outras partes do mundo, ou seja, a China interpreta melhor aquilo que a fase atual *glocalizada* oferece graças ao modo tempo-espacial acelerado pela tecnologia digital. O clássico conflito entre as forças produtivas e as relações de produção é antigo, não são mais importantes.

O atual conflito é entre as forças produtivas e ideacionais tecnológicas reprodutivas. O motor central é sempre a concepção inovadora, só que essa aura dura só um nanosegundo, porque sua exposição é oferecida aos olhos de todos os replicantes. A aura é reprodutível. O melhor exemplo é o desfile de moda: organiza-se um evento para apresentar os modelos



com roupas novas, uma vez que o estilista deve mostrar a coleção de temporada e o desfile não pode não ser global, porque global é o produto e a marca. No mesmo momento em que põe em movimento um mecanismo impossível de ser interrompido, porque é o mesmo evento que o aciona: o *copy-left* do canibalismo-tecnológico. Um software recém desenvolvido não tem um destino muito diferente: as defesas para protegê-lo são constantemente atacadas pelas mesmas “lógicas” que o reproduziram. Esta difusão irresistível do *fake* não acontece apenas na reprodução de bens e cultura, mas também na mais sutil e *vintage* esfera do consumo, ainda mais claramente neste plano, o *Fake* deixa de ser o oposto de real ou autêntico: é a onda que acelera a mudança de estilos de vida e que propaga uma simples verdade sobre o estado das coisas. *Fake* é o verdadeiro-falso, uma mistura enorme que dissolve as distinções de dualidade inerente do clássico baseado na certeza da verdade. A arte nunca é realista e nem reproduz a realidade. A arte expressa dissonâncias de cada artista. A expansão do *fake* no consumo e na comunicação urbana exige um processo semelhante ao de reprodução, em que cada pessoa se torna *performer*, que o conceito em seu “ativismo” é mais preciso que *prosumer*. Esta ambiguidade verdadeiro-falsa se expande a vários domínios da vida urbana, como o que conheci em minha viagem. Essas experiências do tema-parque (*theme-park*) estão se tornando, não apenas ligadas a lugares específicos e locais de lazer (*loisir*), onde se paga um bilhete para entrar, são colocados em áreas que fazem parte da vida cotidiana, quando se sai e se entra sem um limite formal ou simbólico, um *limen* avisa o fim de uma fase conhecida e o início de outra ainda desconhecida – o entretenimento. Assim, os “piratas” da metrópole inesgotável de mais de trinta milhões de habitantes em Chongqing, não são os primeiros e ainda menos os últimos:

Qual é a diferença entre Armani e Zaha Hadid fake?

Fake-in-China está entre o *made* e o *design*, entre a fabricação de produtos alheios e a criação de um desenho próprio. Aquelas que ainda chamamos fábricas em parte tornaram-se qualquer outra coisa, assim como as empresas de fabricação avançadas tendem a fazer coincidir o alvo com uma única pessoa, simetricamente se afirma o modelo do *one-man-show* na produção, isto é, a atividade com base no desempenho individual têm se expandido do espetáculo à reprodução dos produtos, até a sua revenda. O *one-man-show* é o segredo de vitória da China, o país mais individualista que existe na terra, e na qual o excesso de iniciativa reprodutiva tenta incentivar e, juntos, num quadro de visão de mundo determinada pelo destino, onde a tradição filosófica confucionista é adicionada e misturada à ideologia de Estado. Mas, para quê? Em certo sentido, o *fake* pratica uma obra de arte estendida aos produtos materiais e imateriais, ao consumo performático, à comunicação digital. E assim, o *Fake* está se tornando algo mais e alterado,



uma visão de mundo com uma sua filosofia e tantas práticas estéticas.

TÉCNICA

A técnica sempre foi parte constitutiva de cada cultura em cada contexto histórico diferente. Nesse sentido, a multiplicação de imagens e do sujeito que as realiza (sujeito pós-orgânico) é exatamente a visão de uma democracia menos ocidental e antropocêntrica e mais descentrada. Espero sempre que um genial inventor como Tim Berners-Lee, aquele do web o do seu uso sem controle estadual, consiga imaginar a auto-geração de imagens no corpo da cada facticidade. Imagens auto-geradas são parte de um futuro mais vivível e com menos Berlusconi ou S. Santos, isto é, os donos de uma TV generalista e vertical que reproduz o pior do ser humano.

Através da difusão de imagens na nossa cultura, precisamos criticar mais radicalmente o preconceito de Platão e de muitas religiões ou filosofia atuais contra as imagens: o medo da imagem e da sua imaterialidade. Por isso, seria filosoficamente melhor imaginar as imagens nos sentidos material/imaterial, além do dualismo clássico que reproduz este preconceito. Num filme “banal” (ou b-movie), *Crocodile Dundee*, lembro sempre uma sequência formidável: na mata australiana, uma jovem antropóloga queria fotografar o nativo (“aborígene”); aponta a câmera e ele:

- “Não, não!” – e ela que estudou os clássicos, reflete em alta voz:

- “Ah, claro, desculpe, você acha q a imagem rouba a sua alma.”

E ele responde assim:

- “Não é isso, você tem o obturador no olho da câmera”.

Muitos filósofos, e ainda mais antropólogos, acham ainda que a imagem captura a alma ou o coração de uma pessoa. Um pensamento mágico no sentido mais atrasado permanece vivo. Por isso, eu espero poder selecionar as imagens no sentido de boas, interessantes, experimentais, feias, maravilhosas, preconceituosas, etc. A imagens que eu gosto são aquelas que ainda não vi. E que me colocam numa dimensão de estupor que abre a porosidade do meu corpo. Por isso, no meu livro “Fetichismos visuais” (CANEVACCI, 2008), considero a perspectiva da imagem numa perspectiva diagonal que libera a inclinação mais perturbadora. Aprender a se inclinar e diagonalizar significa que nada é instintivo ou natural no processo de perceber o que está acontecendo aqui e agora. Tentei apresentar a inclinação meta-fetichista como possibilidade de ir além da identificação fetichismo/reificação/perversidade. Um corpo erótico exprime a tendência a liberar o fetichismo também da tradição cristã que o identifica com a condição animista, mágica, supersticiosa, etc.



Aprender a favorecer a criação de imagens multi-sensoriais, que excitam a pupila a sair da si mesma e rolar entre a tela do seminário e os olhos dos participantes e – se via *stream* – também entre os olhares de um público observador ativo e co-criador.

Em termos metodológicos - alternativos às análises acadêmicas que se debruçam sobre os estudos das imagens - o conceito-chave é auto-representação. Isso influencia e mistura valores declarados, em sentido progressivo, métodos etnográficos descentrados, teorias críticas experimentais. Nesta visão, o etnógrafo ou comunicador em geral estão legitimados para interpretar o outro – através da comunicação visual ou de composições performáticas – apenas quando estão disponíveis para se deixar interpretar pelo outro. Esta dialógica e este desafio apresentam uma epistemologia transitiva da representação. Assim, o método etnográfico indisciplinado, a teoria crítica experimental, a auto-representação polifônica, sujeitos transitivos configuram a pesquisa em forma de constelação móvel. Emerge uma etnografia ubíqua baseada sobre tensões sincréticas e polifônicas de verificar empiricamente identidades flutuantes, fetichismos visuais, culturas digitais.

A metrópole muda e o tríplice comunicação-cultura-consumo é sempre mais determinante na experiência cotidiana, em particular nas culturas juvenis e se insere nos fluxos contemporâneos da auto-representação, praticados nos interstícios trans-urbanos e nos social network digitais. Neste contexto, uma deslocante cidadania transitiva – participante na metrópole comunicacional em conexão com identidades flutuantes – apresenta uma crítica política horizontal sobre a divisão comunicacional do trabalho: uma crítica pragmática além do poder vertical de “quem-representa-quem”. Este movimento transitivo se manifesta em direção a narrativas espontâneas descentradas, performances urbanas, fluxos digitais, exata mistura de arte, publicidade, design, arquitetura, cinema, música, moda, esporte. Por isso, entre “quem representa” e “quem é representado” há um nó linguístico específico, relativo ao que chamo divisão comunicacional do trabalho, que precisa ser enfrentado nos métodos e nas pragmáticas. Entre quem tem o poder de enquadrar o outro e quem deveria continuar a ser enquadrado – para ser um eterno panorama humano – ossificou-se uma hierarquia da visão que é parte de uma lógica dominante a ser posta em crise na sua presumida objetividade. As novas subjetividades que estão se afirmando como “outras” têm a vantagem de poder usar as tecnologias digitais que favorecem esta descentralização com um efeito de ruptura não comparável ao analógico. Facilidade de uso, redução dos preços, aceleração das linguagens, descentralização de ideiação, edição, consumo. A divisão comunicacional do trabalho entre quem narra e quem é narrado – entre auto e hetero-representação – penetra na



contradição emergente entre produção das tecnologias digitais e uso destas mesmas tecnologias por sujeitos ubíquos com autônomas visões do mundo.

Sincretismos culturais, pluralidades de sujeitos, polifonias de linguagens: esta é a premissa valorativa e metodológica das representações transitivas que apoia criatividade indisciplinada.

FRONTEIRAS

Não existem mais fronteiras bem definidas para pensar distintamente os fenômenos comunicacionais: a contemporaneidade é marcada pela indistinção das áreas de conhecimento. As fronteiras são os espaços mais significativos da pesquisa atual. Sejam as fronteiras clássicas, estaduais, que são cruzadas sempre mais pela subjetividade migrante que não consegue ficar parada no seu território nativo, nas suas raízes obscuras e inflexíveis, e por isso desafiam as regras e clandestinamente cruzam a linha, como também as fronteiras digitais ou epistemológicas, aquelas que desejam favorecer a indisciplinada como desafio a uma universidade compartimentalizada, que não pode continuar a sobreviver entre faculdades, departamentos, currículos delimitados e encerrados como prisão. Os centros de pesquisas são cada vez mais culturas, individualidades, identidades, que decidem movimentar o seu próprio estatuto, cruzar e mesclar – sincretizar – as fronteiras culturais e, mais ainda, políticas. Olhar a linha da fronteira significa indisciplinar e inclinar as áreas e os modelos de conhecimento. E tentar descobrir, e às vezes, praticar o que ainda não está imobilizado pelo conceito. No corpo-pupila do olho se manifesta este desejo pela diáspora: e no processo migrante a ótica compõe o seu máximo desejo de aprender a olhar o desconhecido, aclamando o estupor como método.

D.A.R.

O cenário que está surgindo, cruzando cibernética e digital, oferece perspectivas inéditas diversas. Uma geração de artistas, designers, performers, arquitetos, sound-designers (cujos perímetros disciplinares são desafiados e atravessados) começa a moldar obras antes da produção-consumo dos mass media generalistas e, talvez, hegemônicos. Então, em vez de oposição dialética e classista entre aura e reprodutibilidade, as articulações digitais misturam essas duas perspectivas que – de dicotômicas – tornam-se sincréticas, polifônicas, “diaspóricas”. Surge uma comunicação “aurática” reproduzível que o digital dissolve para além do dualismo das tecnologias (e filosofias) analógicas. Todo traço inserido na web – seja ele musical, literário, artístico ou dentro de uma rede social – pode permanecer na sua força expressiva “aurática” e/ou estar



disponível a infinitas “reprodutibilidades” descentradas. Em vez de arte coletiva, são artistas conectivos que se afirmam. Daí a crise do copyright, que está se tornando elemento político-econômico, cultural-comunicacional, jurídico-tecnológico caracterizante do conflito contemporâneo estendido aos princípios clássicos da cidadania. Os mecanismos autocorretivos da cibernética transitam no digital e na web-comunicação, auto-regulam os circuitos de transmissão das informações, levam para cenários de uma reprodutibilidade “aurática” digital, para além da dialética, das dinâmicas de classe, da lógica binária: D.A.R. Os processos liberacionistas não podem permanecer encerrados dentro de modelos de software que, enquadrando os sujeitos interconectados, reafirmam economias e valores tradicionais (CANEVACCI, 2012a).

Nesse sentido, os itinerários da indústria cultural – discutidos com paixão antecipada por Benjamin e Adorno – e, depois, pela comunicação digital, favoreceram uma tendência insuspeita: a cultura digital cruza a dimensão “aurática” e a reprodutibilidade técnica. Em vez de um dualismo oposicionista entre aura burguesa e reprodutibilidade operária (entre reificação e igualação), o digital sincretiza reprodutibilidade e aura. Essa aura reproduzível – que é uma aporia para o pensamento dialético – expressa manifestações liberacionistas para uma comunicação digital da qual as composições etnograficamente dramatúrgicas são os resultados principais. De fato, esse mix decomposto e descentrável de tecnologias e subjetividades torna qualquer produto visual tanto consumível virtualmente em todo lugar quanto potencialmente modificável.

A comunicação digital é, ao mesmo tempo, irreproduzível e reproduzível.

Esse trânsito dissolve os laços com as classes sociais que Benjamin ainda identificava com certeza: burguês-aristocrática no primeiro caso; operária-proletária no segundo. Aquela força estética que se coagula no conceito de aura – a desfrutabilidade da obra de arte em um tempo e em determinado contexto (o *hic et nunc*) – agora se enxerta entre as inovações digitais praticáveis na experiência de todo *teenager* glocal. O digital é “auraticamente” reproduzível. Esse potencial mix inovador – aurático-reproduzível – é um indicador decisivo para entender o que está mudando nas artes contemporâneas. É um salto paradigmático claro e expressivo com relação ao passado. De fato, a relação sociológica entre consumo e mídias analógicas dividia dicotomicamente os sujeitos sociais entre quem produzia e quem consumia: no primeiro caso, o trabalhador portador de política ou o artista isentado do trabalho; no segundo, o consumidor submetido a uma passividade induzida pelo nivelamento homologante, pela indiferença dos significados.

Segue-se disso uma crescente alteração que vai dos mass media clássicos aos pós-media contemporâneos, elevando o



canto fúnebre para o primeiro: os mass-media estão morrendo porque o referente não é mais o conceito sociológico de massa, mas sim o conceito comunicacional de multívíduo. A comunicação digital pós-media favorece o surgimento de uma subjetividade que não tem mais uma identidade estável, fixa, compacta, baseada em um único trabalho, em um único território, em uma família eterna; mas sim identidades fluidas e mutantes feitas de “eus”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **Dialettica dell'illuminismo**. Turim: Einaudi, 1966.

BENJAMIN, W. **L'oeuvre d'arte à l'époque de la reproductivité technique**. Última versão 1939. Paris: Gallimard, 2000.

CANEVACCI, M. Digital Auratic Reproducibility: Ubiquitous Ethnographies and Communicational Metropolis. In: Loshini Naidoo (Ed.) **An Ethnography of Global Landscapes and Corridors**. Rijeka: InTech Publisher, 2012a.

_____. **A linha de pó. A cultura bororo entre tradição, mutação e auto-representação**. São Paulo: Annablume, 2012b.

_____. **Fetichismos Visuais, corpos eróticos e metrópole comunicacional**. São Paulo: Ed. Atelier, 2008.

DARVAS, G. *On field theories based on Finsler space (Symmetries with Finsler metric)*, **The Journal of the Symmetrion**, v. 23, n. 2, Delf, 2012.

JODIDIO, P. **Hadid**. Koln: Taschen, 2012.

KRACAUR, S. **The mass ornament**. Trad. Thomas Y. Levin. Cambridge/ Lonon: Harvard, 1995 (1º ed. 1927).

MARX, K. **Il capitale**. Roma: Riuniti, 1967.

3

O uso de redes sociais e de jogos digitais on-line nas relações sociais de adolescentes. Resultados de um estudo exploratório na cidade do Recife

Elaine Magalhães Costa Fernandez:

CV: <http://lattes.cnpq.br/8911436831831545> - Professora visitante no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora associada no Laboratoire Clinique, Psychopathologie, Interculturel (LCPI) da Université de Toulouse le Mirail (UTM).

Tainan Bezerra Amaral:

CV: <http://lattes.cnpq.br/4346191365279006> - Aluna de graduação no departamento de Psicologia da UFPE.

Maria Virgínia dos Santos Vasconcelos:

CV: <http://lattes.cnpq.br/7130882055369061> - Aluna de graduação no departamento de Psicologia da UFPE.



BSTRACT RESUMO ABSTRACT RESUMO ABSTRACT

Resumo Este artigo apresenta os resultados de um estudo exploratório sobre o uso de redes sociais e de jogos digitais on-line em 947 adolescentes do Recife. As respostas dos jovens a 50 questões de autopreenchimento foram analisadas através do programa SPSS. Do cruzamento dos dados obtidos foi definido um indicador do uso da Internet a ser comparado com a avaliação da repercussão destas novas práticas nas relações sociais dos usuários, segundo a Escala de Virole (2010). Em conclusão foram levantadas hipóteses que serão exploradas na fase qualitativa do estudo, através de grupos focais.

Palavras Chave Jogos Digitais On-Line, Redes Sociais, Relações Sociais, Adolescentes.

Abstract This article presents the results of an exploratory study on the use of social networking and digital gaming online in 947 adolescents from Recife. The responses of 50 self-report questions were analyzed using SPSS program. The intersection of the data set was an indicator of the use of the Internet to be compared with the assessment of the impact of these new practices in social relations of users, according to Virole Scale (2010). In conclusion were raised hypotheses that will be explored in the qualitative phase of the study, through focus groups.

Keywords Digital Games Online, Social Networking, Social Relationships, Teenagers.



I. INTRODUÇÃO

Uma pesquisa sobre o impacto das Novas Tecnologias de Comunicação (NTC) nos processos de socialização e de subjetivação de adolescentes do 6º ano do ensino fundamental II ao 3º ano do ensino médio no Recife foi iniciada em 2012 por alunos e docentes do departamento de psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (COSTA FERNANDEZ, 2013). Após uma primeira fase exploratória de natureza quantitativa, cujos resultados serão apresentados neste manuscrito, uma segunda fase, ainda em elaboração, dará continuidade a esta investigação através de estudo qualitativo focado na definição de indicadores que permitam a construção de métodos de prevenção de riscos e de tratamento adaptados às realidades socioculturais dos sujeitos.

As Novas Tecnologias da Comunicação podem ser definidas como um conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações, radiodifusão e optoeletrônica (CASTELLS, 2000). A sua imensa maioria se caracteriza por agilizar o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes, em particular o uso da Internet. Surgidas no contexto da Revolução Informacional, "Revolução Telemática" ou Terceira Revolução Industrial, elas foram sendo desenvolvidas gradativamente desde a segunda metade da década de 70 e, principalmente, nos anos 90. A virada do milênio terá como marco maior a explosão e a democratização do uso destas novas tecnologias, ao ponto de tornarem-se práticas hegemônicas associadas à globalização. Desde então, mesmo se o novo assusta e causa receio, estes novos veículos de comunicação invadem os mais diversos meios, tornando-se onipresentes, transformando culturas, aproximando civilizações, gerando mudanças na própria organização subjetiva de homens e mulheres contemporâneos (NICOLACI-DA-COSTA, 2002, p. 193).

A revolução tecnológica representada pela difusão da Internet tornou-se, em menos de três décadas, um marco para a história da humanidade assim como aconteceu com as duas revoluções industriais: a desencadeada no final do século XVIII pela descoberta da energia a vapor e aquela gerada na segunda metade do século XIX pela invenção da energia elétrica. (CASTELLS, 2000, apud NICOLACI-DA-COTA, 2002, p. 194). Neste contexto, redes sociais e jogos digitais on-line seduzem, encantando tanto crianças quanto jovens e adultos. Mas quais são as consequências destas novas práticas sociais no desenvolvimento, nos processos psíquicos e nas relações sociais de seus usuários?

Partindo de questionamentos éticos, de conceitos da cibercultura (VIROLE, RADILLO, 2010) e da hipótese que as NTC induzem alterações profundas no estilo de vida e nas



relações sociais dos seus usuários (TISSERON, 2008), interrogamos as práticas e relações do jovem aos membros da família, aos pares ou desconhecidos através do computador conectado à Internet, as modalidades de acesso às redes sociais e o uso de jogos digitais on-line. Nosso propósito consiste em identificar a frequência e o tipo de relações sociais privilegiadas tanto em situação de conexão à Internet, em comunidades virtuais, quanto no meio familiar e no grupo de pares. De forma geral, este estudo visa contribuir à construção do saber sobre o impacto do acesso às redes sociais e do uso de jogos digitais on-line na dinâmica familiar, nas relações sociais e na constituição de um eventual sentimento de pertencimento dos adolescentes.

II. Desenvolvimento

2.1. Fundamentação teórica

Podemos distinguir duas perspectivas éticas nos estudos em psicologia sobre o uso de instrumentos conectados à Internet pelos jovens. Uma primeira perspectiva, na qual situamos os estudos acima citados, consideram estas novas práticas sociais como determinantes de uma subjetividade contemporânea, na medida em que consideram a subjetividade como essencialmente fabricada e modelada por processos de subjetivação inseridos no registro do social e os objetos técnicos como um dos muitos elementos que participam ativamente do processo de produção de diferentes modos de sociabilidade e de subjetivação. (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p. 31)

É numa dinâmica mutante que os processos de subjetivação vão tomando forma, contando com a participação das instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação, enfim, de uma lista vasta que tem como principal característica o fato de ser permanentemente reinventada e posta em circulação na vida social. (MANSANO, 2009, p. 112)

Autores como Castells (2000) com a ideia de descontinuidade, ruptura total com a ordem precedente e Maffesoli (2003) com as noções de fragmentação e de multiplicidade associadas ao paradigma da contemporaneidade, contribuíram para fazer das NTC e da conexão à Internet o símbolo da pós-modernidade, em oposição aos valores de permanência, certeza e continuidade da modernidade e às grandes construções teóricas do século XX (HALL, 2005).



Nesta perspectiva, cabe à psicologia compreender as mudanças provocadas pelas novas formas de organização social (virtual e em rede) e o novo espaço (imaginário, porém vivido como concreto) gerando alterações não somente nos comportamentos, mas também na constituição psíquica dos homens, mulheres e crianças de nossos dias. (NICOLACI-DACOSTA, 2002, p. 197). Neste sentido, os jogos digitais on-line surgem como sinônimo de prazer e de inclusão social, conduzindo o jogador a uma realidade paralela à sua, ou uma segunda realidade onde ocupa uma postura de fantasia lúdica (CAVALLI, TREVISOL, VENDRAME, 2013, p. 156).

Outra perspectiva ética, representada por profissionais da rede de saúde, psicólogos, psiquiatras e cuidadores de modo geral, estaria mais focada no sofrimento psíquico e/ou no dano significativo em diversas áreas da vida, pela vulnerabilidade ou a incapacidade do sujeito em controlar o próprio uso da Internet. Em referência aos trabalhos de Young (1998), Davis (2001) e Nabuco de Abreu (2012), estudos epidemiológicos recentes tentam compreender e avaliar os limites psicopatológicos destas práticas sociais e suas repercussões no processo saúde e doença. Pesquisadores, frequentemente inspirados nas terapias cognitivo-comportamentais, mas não exclusivamente, adaptam modelos teóricos de outros transtornos mentais que também apresentam sintomas de dependência, impulsividade e compulsão, como os transtornos por uso de substâncias (TUS), jogo patológico (JP) e transtorno da compulsão alimentar periódica. (TCAP).⁵

Segundo os estudos da primeira perspectiva, estamos diante de mais uma revolução tecnológica e, enquanto psicólogos, devemos adaptar nosso saber e práticas ao novo tempo. Já para os outros, tendo por referência a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico feito pela Associação Americana de Psiquiatria e traduzido no Brasil como Dicionário de Saúde Mental (DSM V), trata-se de definir critérios diagnósticos do conceito de dependência de Internet (DI), sua avaliação e tratamento. Nesta perspectiva, as mudanças são consideradas pontuais e análises baseadas na ótica de teorias tradicionais do indivíduo consideram em prioridade o aspecto patológico dos novos comportamentos. Acusados de patologização da realidade social, por considerarem singularidades como anormalidades (CECCARELLI, 2010, p. 126), faltam-lhes a visão de conjunto necessária para avaliar a abrangência e a radicalidade da transformação. Faltam-lhes novas leituras da subjetividade que identifiquem o novo e não somente a morte do velho, segundo novos referenciais.

Estudos recentes sobre os efeitos perversos da Internet no cérebro afirmam que o pensamento tem se tornado mais

⁵ Estudo realizado por pesquisadores do Grupo de Estudos sobre Adições Tecnológicas (GEAT) Porto Alegre (RS) Brasil e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Médica do Rio Grande do Sul (UFRGS) Porto Alegre.



distrativo, errático e rápido com a cultura da tela, contrariamente à cultura do livro que favorecia a reflexão e a concentração. Eles opõem os “nativos digitais”, jovens que já nasceram imersos nessa realidade *multitasking* (de tarefas múltiplas) e distrativa, da geração que cresceu entre o mundo analógico e o digital, que se situa entre essas duas formas de pensar e agir.

A mente linear, calma, focada, sem distorções, está sendo expulsa por um novo tipo de mente que quer e precisa tomar e aquinhoar informação em surtos curtos, desconexos, frequentemente superpostos quanto mais rapidamente, melhor. (CARR, 2011, p. 23)

2.2. O acesso a redes sociais e o uso de jogos digitais *on line* por adolescentes

A distinção entre “público” e “privado”, assim como as fronteiras entre grandes esferas opostas e complementares de ação social como “a casa” e “a rua” (DA MATTA, 1984), estão progressivamente se atenuando. Se no século XVIII a esfera pública era um lócus onde as pessoas assumiam papéis sociais, o pessoal ficando protegido pela esfera privada, a partir do século XIX, um “regime de autenticidade” começou a se impor na sociabilidade do espaço público, valorizando a dimensão psicológica do indivíduo e o desejo de autenticar a si mesmo com a demonstração pública da sua personalidade (SENNETT, 1998 apud NEVES, PORTUGAL, 2011, p.18).

Ao transformar mensagens íntimas – antigamente o reino da carta, do telefonema, do sussurro – no fomento de uma nova forma de mídia de massa, as redes sociais deram às pessoas novo modo irresistível de se socializar e permanecer em contato. (CARR, 2011, p. 216)

Desde o seu surgimento nos anos 70, a Internet vem se constituindo como mais um espaço de sociabilidade e de construção das subjetividades dos indivíduos. As redes sociais, assim como as comunidades virtuais, tornaram-se lugares de encontro, de trocas, de exposição de si, sem exigência de proximidade física nem temporal. Esta reconfiguração na proximidade, na reciprocidade e durabilidade dos laços sociais pós-modernos leva ao “caráter líquido” das relações contemporâneas (BAUMAN, 2001 apud NEVES, PORTUGAL, 2011, p.16). Desde então, sites de encontro se transformam em ferramentas de revelação do que se refere ao outro e a si mesmo



(NEVES, PORTUGAL, 2011, p. 17), pois o fato de se fazer visível e acessível ao outro além de ser uma exteriorização de si, cria a necessidade do olhar do outro no processo de significação de si (BRUNO, 2004, p. 112).

Os jogos digitais *on-line* propiciam experiências virtuais onde é possível ser outro além de si mesmo, dar vazão a fantasias lúdicas e arriscar comportamentos paralelos, tornando-se assim exercícios de libertação e de inclusão social. As conclusões de uma pesquisa sobre a influência de jogos eletrônicos e virtuais no comportamento social de adolescentes realizada na UNOESC /SC evidenciam que os jovens jogam por diversão não percebendo componentes cognitivos nem físicos que afetem o ato de jogar. Estas conclusões confirmam o aspecto prazeroso destas novas práticas sociais.

Os jogos eletrônicos e virtuais possuem características positivas e negativas de acordo com a percepção e significação do conceito subjetivo de cada indivíduo, tornando-se necessária a atenção às reações disfuncionais do comportamento derivadas de sinais, sintomas e reações emocionais relacionadas com essa prática. (CAVALLI, TREVISOL, VENDRAME, 2013, p. 155)

As NTC e o uso da Internet em particular, trazem benefício para o usuário, o que impede, nos dias de hoje, a simples supressão deste meio de comunicação onipresente. No entanto, numa perspectiva psicanalítica (DISARBOIS, 2009 p. 41-58), esta nova forma de dependência está relacionada à problemática da separação implícita no processo adolescente. O jogo digital *on-line* tornou-se para o jogador dependente um objeto transitório se manifestando através de uma socialização não socializante, um jogo sem riscos e uma luta antidepressiva (MC DOUGALL, 1997).

Inspiradas nestas duas perspectivas, nossas interrogações sobre o impacto do uso de redes sociais e de jogos digitais *on-line* nas relações sociais de adolescentes do ensino fundamental II e do ensino médio visam apreender novos sentidos e dinâmicas, complementares a estudos já existentes e assim contribuir a desenvolver métodos preventivos e de assistência para uma prática social que está se tornando um problema de saúde pública mundial.



III. METODOLOGIA

3.1. Método

Este estudo exploratório de natureza quantitativa é a primeira fase de uma investigação de metodologia mista, cuja segunda fase será de natureza qualitativa. Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁶, os pesquisadores da UFPE encontraram a direção, as psicólogas e os alunos do 6º ano do ensino fundamental II ao 8º ano do ensino médio de um colégio da rede particular do Recife. Nesta ocasião, foi distribuído um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visando à autorização dos responsáveis, a proteção ética e o sigilo em relação à identificação dos participantes da pesquisa.

Como procedimento de coleta de dados, utilizou-se um questionário de autopreenchimento on-line composto de 50 questões objetivas e subjetivas sobre a relação e o grau de envolvimento da população alvo com as redes sociais e os jogos digitais on-line. As perguntas se dividiram em quatro temáticas: relações familiares, uso do computador e outros objetos eletrônicos conectados à Internet, relações sociais através do computador, uso de jogos digitais on-line.

O questionário foi disponibilizado através de um link no site do colégio Visão, no bairro da Estância, na cidade do Recife (PE) onde se deu a pesquisa. Os dados do questionário foram analisados a partir de gráficos do Google docs e do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Os resultados foram apresentados aos corpos discente, docente e coordenação do colégio através de uma conferencia intitulada “Jovens e Internet, Prazer ou dependência”.

3.2. População alvo

Participaram da pesquisa 947 alunos voluntários entre o 6º ano do ensino fundamental II e o 3º ano do ensino médio, dos turnos da manhã e da tarde com idade que varia de 10 a 19 anos, sendo que 90 % deles têm entre 11 e 16 anos. É importante destacar que 69 % das respostas foram dadas por alunos do ensino fundamental II, somente 31 % eram alunos do ensino médio. O critério “nível de escolarização” foi privilegiado ao critério “idade cronológica”, pois consideramos a maturidade do jovem mais significativa que o nível de desenvolvimento biológico. De acordo com os dados obtidos, a população alvo é majoritariamente feminina, tem entre 11 e 16 anos, cursa o ensino fundamental II, estuda pela manhã e faz atividades extra-escolares na parte da tarde. Como veremos adiante, o nível socioeconômico dos jovens favorece a obtenção de

⁶ **Título:** Impacto do acesso a redes sociais e jogos em rede nos processos de socialização e de subjetivação de adolescentes do ensino fundamental II e do ensino médio na cidade do Recife/PE. **CAAE:** 03673712.0.0000.5208



equipamentos tecnológicos individuais e recentes, a composição das famílias é prioritariamente nuclear, com poucos filhos/irmãos e a maioria dos jovens tem quarto individual em suas casas.

Atividades extra-escolares: A maioria dos alunos (49%) faz atividades esportivas fora do horário escolar. 28 % dos jovens têm aulas de reforço; 21 % dos jovens fazem cursos de idiomas; 11 % dos jovens têm aulas de música; 10 % dos jovens fazem informática. 21 % dos jovens não fazem nenhuma atividade extra-escolar.

3.3. Resultados

O questionário foi dividido em quatro grandes temas: 1. A relação dos jovens com suas famílias; 2. O uso do computador e outros objetos eletrônicos conectados à internet; 3. As relações através de aparelhos conectados à Internet; 4. O uso feito pelos alunos dos jogos digitais *on-line*.

3.3.1 A relação dos jovens com suas famílias

As questões relativas à relação dos jovens com suas famílias se referiam ao nível socioeconômico dos jovens, à quantidade e à qualidade das relações familiares.

Composição da família: Mais da metade dos jovens (66%) moram com 3 ou 4 pessoas em sua casa. Somente 9 % mora com 2 pessoas em sua casa. O restante dos jovens, 25 %, mora em casas com mais de 4 pessoas.

Como indica a tabela 1, a maioria dos jovens (95%) afirmou morar com os pais e 52% dos jovens moram com os irmãos, o que confirma a composição nuclear das famílias estudadas. Somente 18% dos jovens moram com avós e 8% dos jovens moram com tios.

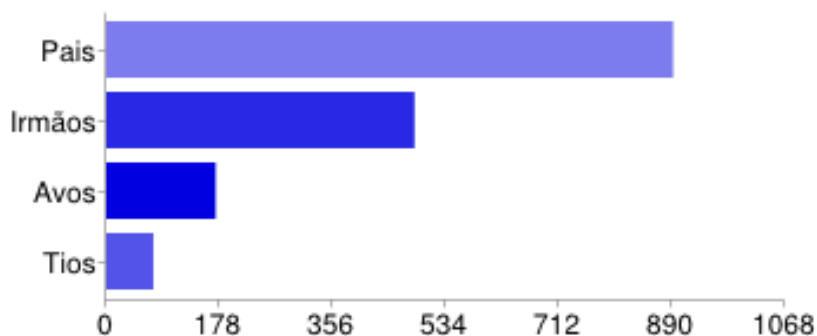


Figura 1- Composição da família, Recife, 2012. Fonte : Dados da própria pesquisa segundo Google Docs



Número de pessoas com quem o jovem divide o quarto: 61% dos adolescentes dormem em quarto individual. Somente 31% dos adolescentes pesquisados dividem o quarto com uma pessoa e o restante (9 %) dorme com mais de duas pessoas no mesmo quarto.

Número de irmãos: 21% dos adolescentes pesquisados são filhos únicos; A maioria, 45% dos jovens, tem um único irmão; 21% têm dois irmãos e o restante (13 %) têm três irmãos ou mais.

Tipo de atividade compartilhada com a família: 92% dos jovens afirmam ver televisão com membros da família; 71% dos jovens conversam na sala; 33% dos jovens conversam no quarto de dormir; 32% dos jovens jogam jogos de tabuleiro como dominó, baralho, banco imobiliário; 28% dos jovens dizem jogar no computador com membros da família; 24% dos jovens participam de chats e redes sociais com a família. 12% dos jovens compartilham outras atividades; 2% dos jovens afirmam que a atividade compartilhada com a família é tomar banho juntos.

O momento do dia em que o jovem mais encontra os membros da sua família: 83% dos jovens só se encontram à noite com seus familiares; 53% dos jovens se encontram apenas nos fins de semana; 26% dos jovens se encontram à tarde; 25% dos jovens se encontram pela manhã com seus familiares. 3% dos jovens afirmam encontrar seus familiares em outros momentos do dia.

Frequência de encontro do jovem com membros da família: 81% dos jovens encontram os membros de suas famílias regularmente (31 % quase sempre e 50 % sempre). Somente 20% dos alunos responderam que às vezes (14%), nunca (4%) ou quase nunca (2%) encontram os membros de sua família, o que traduz um certo distanciamento.

Satisfação do jovem com o tempo passado com a família: As respostas dadas pelos jovens traduzem suas apreciações da frequência das relações familiares. Nota-se no gráfico abaixo que os jovens compartilham diversas atividades com a família. Os jovens em sua maioria (65%) responderam que o tempo que passam com a família é quase sempre (25 %) ou sempre (40%) suficiente. Apenas 11% responderam que o tempo passado com a família é quase nunca (4 %) ou nunca (7%) suficiente.

Frequência das refeições feitas pelos membros da família juntos na mesa: 43% dos jovens afirmam fazer as refeições sempre (18%) ou quase sempre (25%) com a família enquanto 36% dos jovens afirmam fazer as refeições ocasionalmente com



a família. 21% afirmam quase nunca (12%) ou nunca (9%) se reunirem para fazer as refeições juntos. É importante destacar que a maioria dos jovens (83%) encontra sua família à noite e 51% dos adolescentes pesquisados encontram seus familiares pela manhã ou pela tarde.

3.3.2. Uso do computador e outros objetos eletrônicos conectados à Internet:

A maioria dos jovens pesquisados (69% dos participantes) se conectam à Internet através de notebooks. 60% dos jovens dizem utilizarem celulares, smartphones para se conectarem à Internet. computador fixo pessoal 55%. Tablets e I-Pads, bem como os computadores da escola também são utilizados sendo 28% e 26% respectivamente. Outros objetos também foram citados por 8% dos jovens.

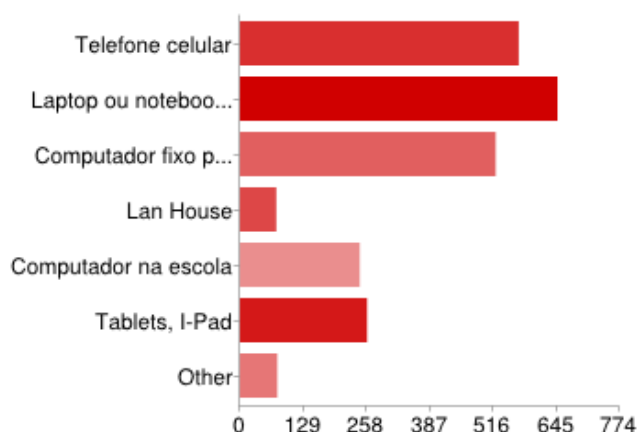


Figura 2 - Objetos através dos quais o jovem se conecta à Internet, Recife, 2012. Fonte: Dados da própria pesquisa segundo Google Docs.

Número de computadores conectados à Internet em casa: Poucos jovens (apenas 4%) não possuem computadores conectados à Internet em casa. A maioria (37%) possui dois computadores; 24% possuem 1 computador; 18% possuem três computadores e 17% possuem quatro computadores ou mais, o que traduz o bom poder aquisitivo da população estudada.

Local onde estão localizados os computadores: A maioria dos computadores domésticos (80%) se localiza no quarto; 18% dos computadores se encontram no escritório; 4% na sala; 3% na cozinha e 9% em outros lugares, como pode-se ver no gráfico abaixo:

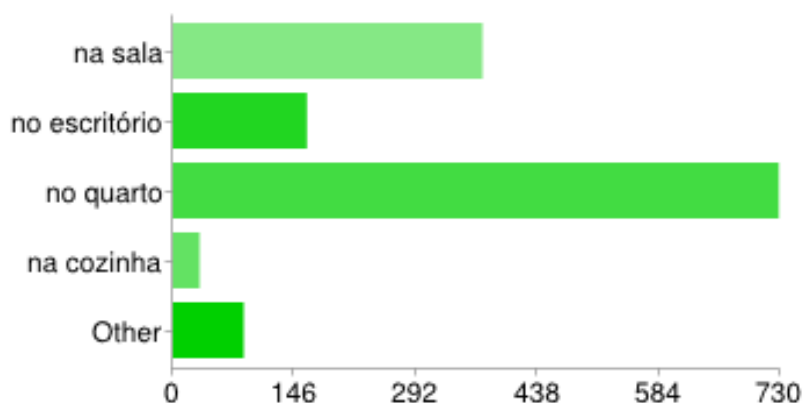


Figura 3: Localização dos computadores, Recife, 2012. Fonte : Dados da própria pesquisa segundo Google Docs.

Número de vezes que o jovem utiliza o computador conectado à Internet durante um dia: A maioria dos jovens (30 %) alega usar o computador muitas vezes ao dia; 29% dos adolescentes estudados utilizam o computador conectado à Internet uma única vez ao dia; 26%, duas vezes; 15 % dos jovens afirmam utilizar o computador conectado à Internet mais de três vezes ao dia.

Em que momento o jovem mais se conecta à Internet: 83% dos jovens se conecta à noite; 53% utiliza à tarde e 22% pela manhã. 11% dos jovens afirmam utilizar a Internet em outros momentos do dia.

Tempo de conexão à Internet: A maioria dos jovens afirma ficar mais de 5 horas por dia conectada à Internet.

A questão do monitoramento pelos pais do uso da Internet dos adolescentes nos pareceu importante. Interrogamos a natureza e a frequência dos limites impostos pelos pais ao acesso a internet: 35% dos jovens asseguram que os pais nem limitam nem interferem na utilização do computador, já quase na mesma proporção, 34% dos jovens afirmam que os pais limitam o tempo diante do PC. Quanto aos outros, 26% dos pais determinam o momento (tempo) em que os filhos ficam diante do computador e 5% determinam os jogos e as redes sociais que os jovens podem acessar (conteúdo).

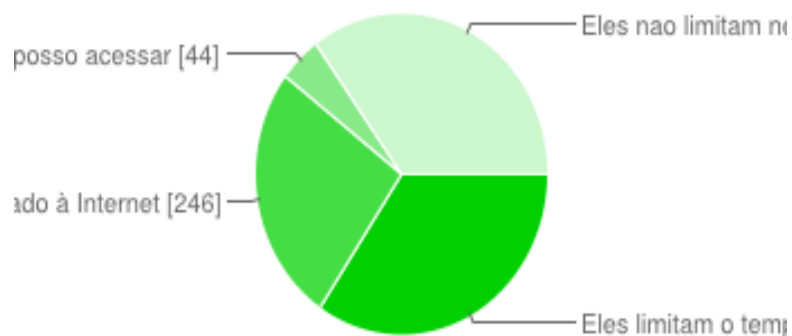


Figura 4: Monitoramento dos pais, Recife, 2012. Fonte : Dados da própria pesquisa segundo Google Docs.

Como indica o gráfico acima, 56% dos jovens responderam que os pais nunca ou quase nunca limitam o tempo passado na Internet; 21% dos jovens responderam às vezes e somente 23 % dos jovens responderam que sempre ou quase sempre os pais limitam o tempo passado na Internet.

Utilização de Lan House: Somente 8% dos jovens afirmam frequentar “Lan House”. A grande maioria dos adolescentes (70%,) revela nunca utilizar Lan House. Os restantes não se manifestaram.

3.3.3. Relações através do computador (redes sociais)

Utilização de correio eletrônico (troca de e-mails): A maioria dos jovens (39%) manda e recebe e-mails ocasionalmente (às vezes), 29% dos adolescentes pesquisados afirmam mandar ou receber mails raramente (quase nunca ou nunca) ; 32 %, dos adolescentes pesquisados afirmam quase sempre ou sempre trocarem e-mails.

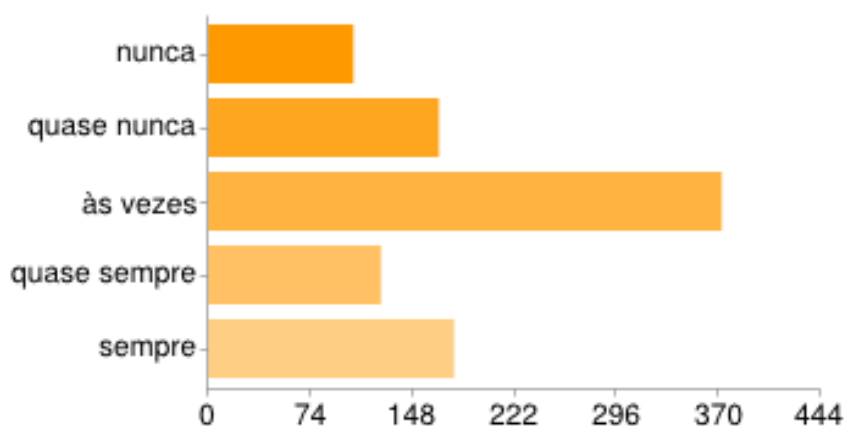


Figura 5: Troca de correio eletrônico, Recife, 2012. Fonte : Dados da própria pesquisa segundo Google Docs.



Como indica a tabela 5, a maioria dos jovens (39%) manda e recebe e-mails ocasionalmente (às vezes), 29% dos adolescentes pesquisados afirmam mandar ou receber mails raramente (quase nunca ou nunca) e 32 %, dos adolescentes pesquisados afirmam quase sempre ou sempre trocarem e-mails.

Com quem o jovem troca e-mails: 85% os jovens trocam e-mails com amigos, 66% com colegas da escola, 60% trocam e-mails com familiares, 25%, com professores, 20% se correspondem com vizinhos e 8% trocam e-mails com outras pessoas.

Se o jovem faz parte de alguma rede social: A maioria dos jovens, 93% têm um perfil no Facebook, 72% acessam ou possuem uma conta no You Tube, 70% dos jovens estão conectados ao Messenger, 51% dos jovens fazem uso do Twitter, 42% do Orkut; 31% usam o Instagram, 21% estão conectados a outras redes sociais e 8% dos jovens possuem um perfil no My Space.

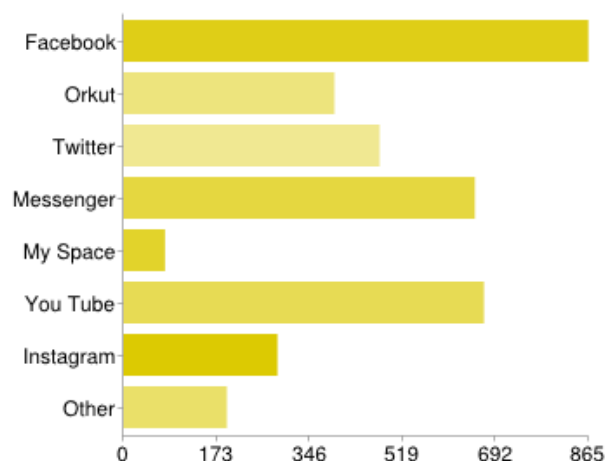


Figura 6: Jovens e redes sociais, Recife, 2012. Fonte : Dados da própria pesquisa segundo Google Docs

Como indica a tabela 6, a maioria dos jovens, 93% têm um perfil no Facebook, 72% acessam ou possuem uma conta no You Tube, 70% dos jovens estão conectados ao Messenger, 51% dos jovens fazem uso do Twitter, 42% do Orkut; 31% usam o Instagram, 21% estão conectados a outras redes sociais e 8% dos jovens possuem um perfil no My Space.

Com que finalidade os jovens usam as redes sociais: A quase totalidade dos adolescentes pesquisados (826) usa redes sociais para manter relações com amigos ; 699 jovens usam redes



sociais para se manter informados, 343 jovens usam redes sociais para conhecer novas pessoas ; 258 jovens usam redes sociais para entrar em um grupo específico ; 166, jovens usam redes sociais para participar de movimentos sociais, campanhas; 127 jovens usam redes sociais para divulgar campanhas ; 110 jovens usam redes sociais para outros fins ; 89 jovens usam redes sociais para participar de fóruns

Frequência de encontros com pessoas conhecidas nas redes sociais: 33% dos jovens afirmam nunca marcar encontro com pessoas conhecidas na web, já 12% dos jovens afirmam “quase nunca” marcar encontro com pessoas conhecidas na rede, o que supõe que somente uma pequena porcentagem de jovem já marcou encontrou com pessoas que conheceu através da Internet.

Frequência de comunicação com desconhecidos: 50% dos jovens responderam nunca se comunicarem com desconhecidos através da Internet, 21%, que às vezes o fazem, 19%, que nunca o fazem, 6%, que sempre se comunicam com pessoas desconhecidas e 4%, que quase sempre se comunicam com desconhecidos, ou seja, uma pequena minoria (10 %) tem o hábito de se comunicar com desconhecidos nas redes sociais.

Se acontece do jovem ter medo das relações por Internet, em particular nas redes sociais: 59 % dos jovens responderam nunca terem medo das relações por Internet, 41 % responderam às vezes ou frequentemente terem medo por algum motivo.

Encontro com pessoas que conheceu pela Internet: 92 % dos jovens responderam que nunca ou quase nunca marcam encontros com pessoas que conheceram na web, somente 8% dos jovens afirmam marcar encontro com pessoas que conheceram na web às vezes ou quase sempre.

Situações em que acessa o site do Colégio Visão: 47% dos adolescentes pesquisados, todos alunos do Colégio Visão, disseram que acessam o site do colégio para consultar resultados de exames ou atividades, 45% acessam quando devem realizar algum trabalho da escola, 34% responderam que acessam o site para se informarem sobre eventos, 21% que nunca acessam o site do seu colégio, 10% acessam o site quando querem trocar alguma informação com colegas e outros 10% por outras razões, e 6% acessam quando querem se comunicar com professores.

Frequência do acesso do site do Colégio Visão: A essa pergunta, 57 % dos alunos pesquisados responderam que nunca ou quase nunca acessam o site do colégio, 27% acessam as vezes, somente 16% dos adolescentes acessam sempre ou quase sempre o site do colégio em que estudam.



3.3.4. Uso de jogos em redes

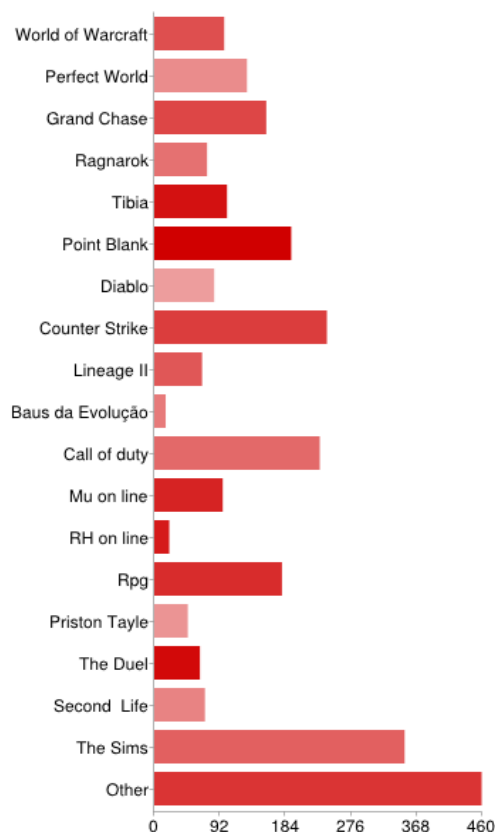


Figura 7: Jovens e jogos em rede, Recife, 2012. Fonte: Dados da própria pesquisa segundo Google Docs.

49% dos jovens responderam que o jogo mais utilizado é The Sims. Trata-se de uma série de jogos eletrônicos de simulação de vida. O jogador cria e controla a vida de pessoas virtuais (chamadas de Sims).

34% dos jovens afirmam jogar Counter Strike, jogo de tiro em primeira pessoa baseado em rodadas no qual equipes de contra-terroristas e terroristas combatem-se até a vitória e 32% dos jovens jogam Call of duty, outro jogo de tiro em terceira pessoa.

O menos usado (2%) foi o Baú da Evolução (guerre online). 64% dos jovens jogam outros jogos.

Tempo de jogo: 28% responderam que jogam 30 min. 14% jogam 1 hora por dia. 9% dos jovens jogam mais de 5 horas por dia. O restante não respondeu.

Frequência de jogos por semana: 24% dos jovens jogam todos os dias; 23% dos jovens jogam um dia por semana ; 25 % dos jovens jogam dois ou três dias por semana ; 10 % dos jovens jogam quatro ou cinco dias por semana ; 18% dos jovens nunca jogam.

A apreciação do jovem da intensidade e da repercussão do seu uso de redes sociais e de jogos digitais foi avaliada segundo a escala de Virole (2007) adaptada à realidade brasileira pela pesquisadora principal.



0	Jogo regular diário não ultrapassando uma hora por dia. Esta prática não impede o jovem de manter outras diversões ou atividades extra escolares, não prejudica os resultados escolares nem reduz o interesse por esportes.	Prática não invasiva. Na maioria das vezes, os usuários não ultrapassam este nível.
1	Jogo intenso, mas ocasional. O jovem fica conectado até três horas seguidas, principalmente nos fins de semana ou durante as férias. Prefere esta atividade a qualquer outra.	Prática não invasiva que pode não evoluir
2	Jogo intenso regular durante mais de três horas seguidas, sem interrupção, durante a semana e todo o fim de semana. Impacto negativo sobre o trabalho escolar.	Prática invasiva que pode acarretar riscos, principalmente a nível escolar. Pode significar um pedido de ajuda do jovem.
3	Jogo intenso durante a noite, levando o jovem a perder horas de sono. Este comportamento causa um desequilíbrio nos ciclos de sono. Alienação e falta de interesse por outras atividades.	Prática invasiva que representa um verdadeiro risco pro jovem pois provoca um nítido desequilíbrio.
4	Jogo intenso tanto à noite quanto durante o dia. Reduz as relações sociais do jovem e provoca conflitos constantes na família.	Prática muito invasiva que se aproxima da toxicomania
5	Jogo permanente resultando em uma reorganização total da vida do jovem. O jogo ocupa um lugar central, com redução drástica do investimento profissional e/ou escolar.	Prática patológica.

Figura 8: Escala de auto-apreciação da intensidade e da repercussão do uso de redes sociais e de jogos em rede, Recife, 2012. Fonte : Escala de Virole (2007) traduzida em português do Brasil pela pesquisadora principal.

O gráfico da figura abaixo demonstra que a maioria dos jovens não constata repercussão negativa do uso de jogos digitais nos estudos nem em suas relações sociais e familiares. Mas este resultado pode também traduzir o baixo nível de entendimento dos adolescentes sobre os efeitos do tempo passado a jogar online. Menos de 20% afirma passar três horas conectado, preferindo esta atividade a outras, sem diferença significativa de gênero. Enquanto que as usuárias femininas notam maior impacto negativo sobre os estudos; maior desequilíbrio no ciclo de sono e mais falta de interesse por outras atividades, os usuários masculinos notam uma redução das relações sociais e mais conflitos na família. O jogo para os usuários masculinos ocupa um lugar central, reduzindo drasticamente o investimento escolar.

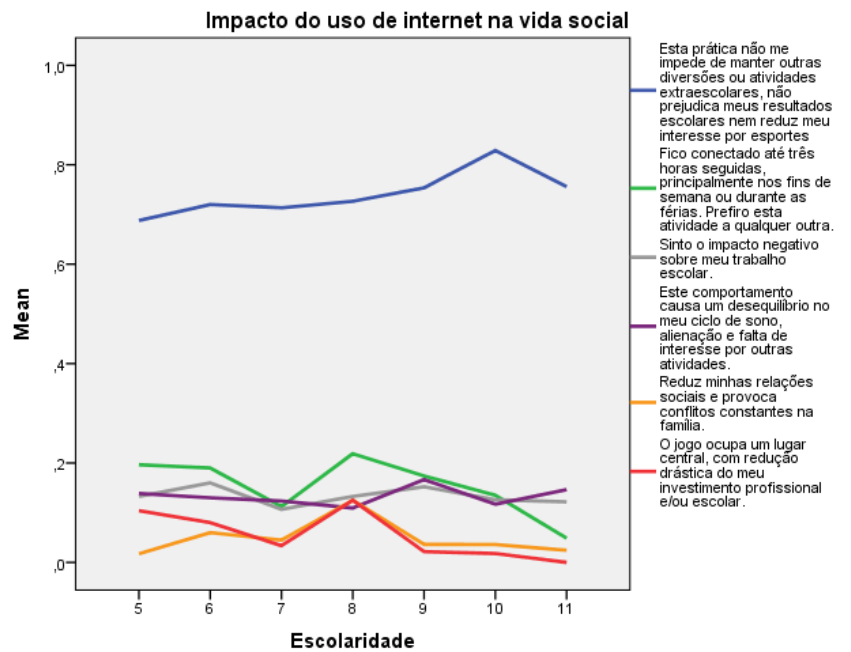


Figura 9: Gráfico com as respostas dos jovens à tabela 8, Recife, 2012. Fonte: Dados da própria pesquisa segundo Programa SPSS

3.4. Análise dos cruzamentos dos dados

Nove itens se revelaram mais pertinentes que os restantes na avaliação da intensidade do uso da Internet pelos jovens, que seja nos jogos digitais online ou no acesso a redes sociais. Trata-se de :

- a) Tempo em geral de conexão;
- b) Número de vezes que o computador é utilizado;
- c) Tempo dedicado ao jogo por dia;
- d) O fato de se comunicar com pessoas que não conhece através da rede social;
- e) O fato de marcar encontro com pessoas que conheceram na rede social;
- f) A frequência com que encontra pessoas que conheceu nas redes sociais;
- g) A criação de “Fakes” nas redes sociais;
- h) O número de computadores conectados à Internet presentes em casa;



i) O monitoramento dos pais e responsáveis sobre o uso do computador.

Realizamos uma análise fatorial com os nove itens citados, no intuito de criar um indicador que representasse a intensidade do interesse expresso e vivenciado por cada jovem à conexão Internet. A relação dos dados desta análise, com a frequência entre os participantes da pesquisa, caracterizou-se em uma distribuição normal dos resultados, onde a média se encontra no 1º desvio padrão, sendo de 0,15370.

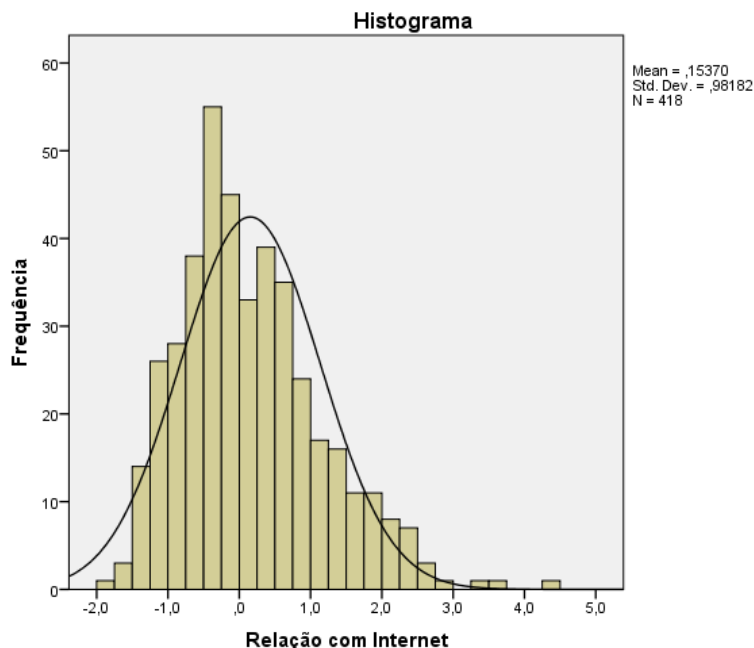


Figura 10: Distribuição da população estudada em relação ao indicador de uso da Internet – Relação com a internet versus a frequência de respostas, Recife, 2012. Fonte: Dados da própria pesquisa segundo programa SPSS

Nota-se no gráfico da figura 11 uma diferença significativa na distribuição deste indicador em função do gênero do jovem. Os jovens do sexo masculino apresentam escores mais altos que os do sexo feminino, principalmente em torno do 8º ano do ensino fundamental II. No caso dos meninos, há uma queda no primeiro ano, recuperando-se no 2º ano e voltando a decair no 3º ano. Já entre as meninas, o ponto máximo de uso encontra-se no 1º ano do ensino médio. Estes valores decaem a partir do 2º ano do ensino médio, principalmente no 3º ano, podendo ser observado no gráfico a seguir:

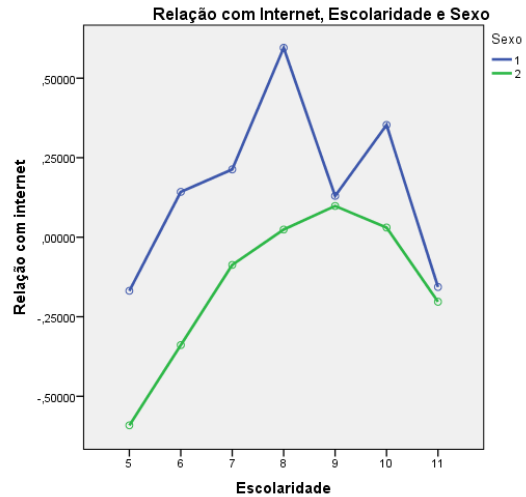


Figura 11: Relação com a Internet, escolaridade e sexo, Recife, 2012. Fonte: Dados da própria pesquisa segundo programa SPSS.

O gráfico da figura 12 abaixo traduz o tempo dedicado por dia aos jogos em rede em função do sexo e da escolaridade do jovem. Nota-se uma diferença significativa entre os sexos, os jovens do sexo masculino usando mais frequentemente os jogos *on-line* que o feminino, principalmente por volta do 8º ano do Fundamental II. A diferença se reduz drasticamente no final do ensino médio, chegando quase a se igualar.

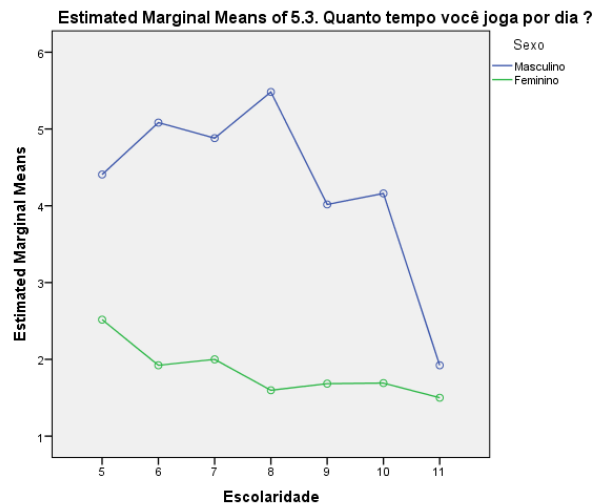
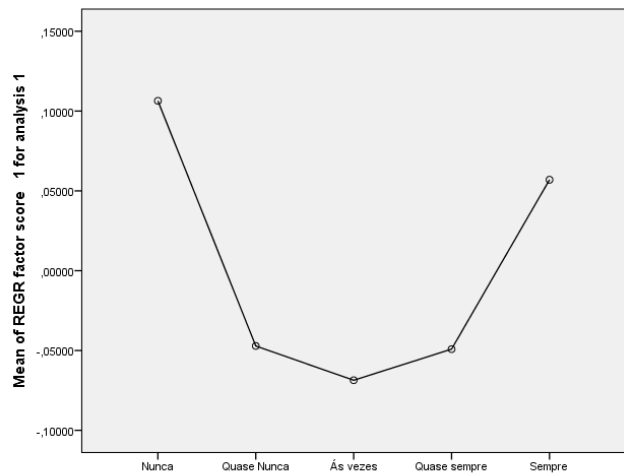


Figura 12: Tempo jogado por dia de acordo com o sexo e escolaridade, Recife, 2012. Fonte: Dados da própria pesquisa segundo programa SPSS.

O gráfico abaixo ilustra o cruzamento do indicador de uso da internet com a resposta relativa à satisfação do jovem com do tempo passado com a família. Neste caso, as diferenças não foram significativas, o que pode ser interpretado como a ausência de relação de causa e efeito entre a qualidade e a quantidade do tempo passado juntos. Nota-se, no entanto, um índice elevado em jovens que responderam à satisfação com o



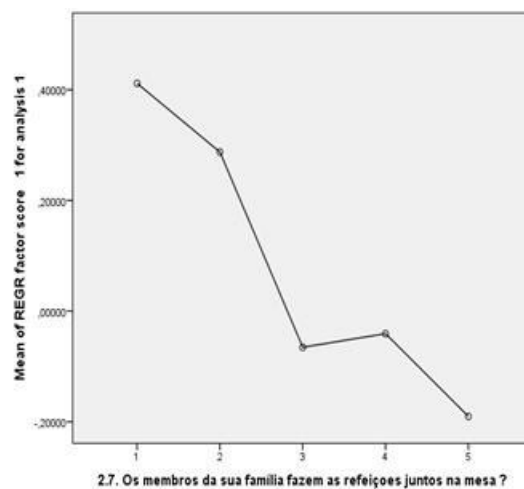
tempo passado em família de forma extrema (nunca ou sempre). Isto pode estar associado à uma atitude impulsiva no ato de responder ao questionário.



2.10. O tempo que você passa com a sua família lhe parece suficiente ?

Figura 13: Tempo passado com a família e o índice de relação à Internet, Recife, 2012. Fonte: Dados da própria pesquisa segundo programa SPSS.

No entanto o gráfico da figura 14 revela uma relação significativa entre os dados relacionados à frequência de refeições feitas pelos membros da família juntos à mesa e o uso da Internet. Nota-se que quanto maior a frequência de refeições feitas pelos membros da família juntos na mesa, menores foram os índices de uso da Internet (queda na pontuação no indicador de uso da Internet). As diferenças, neste caso, foram significativas ($p < 0,001$). Mesmo sem uma relação direta entre os dois fatores, é provável que o critério de frequência das refeições feitas à mesa reflita a união e o compromisso entre os membros da família podendo significar que laços familiares fortalecidos por práticas educativas tradicionais diminuem a necessidade por relacionamentos virtuais.



2.7. Os membros da sua família fazem as refeições juntos na mesa ?

Figura 14: Cruzamento da frequência de refeições juntos na mesa e o índice de relação à Internet, Recife, 2012. Fonte: Dados da própria pesquisa segundo programa SPSS.



IV. DISCUSSÃO

A pós-modernidade é considerada por alguns estudiosos e artistas como o paradigma da desconstrução de uma visão clássica de realidade, das grandes teorias, da própria modernidade, sem projeto específico, sem ideal conhecido, a descobrir. Neste sentido, a contemporaneidade impõe estilos de vida mais agitados que outrora, múltiplos, nos quais o ser humano passa a maior parte de seus dias fora de casa, trabalhando ou estudando, realizando atividades extra-escolares, estando com amigos, como se o vazio devesse sempre ser preenchido. As respostas dos jovens ao presente estudo traduzem e ilustram este novo paradigma.

No entanto, os dados demonstram que apesar da vida agitada, os jovens apreciam a manutenção dos vínculos familiares, pois enquanto seres sociais, eles ressentem a necessidade de estarem juntos, de compartilharem, buscando sempre meios novos para intermediar essas relações. Nesse sentido, os meios de comunicação de massa, assim como as Novas Tecnologias de Comunicação, não só influenciam na produção desses novos sujeitos, como também acabam se tornando o lugar privilegiado de onde eles se expõem e se legitimam. (MEDINA, 2007).

Mas como e quando acontecem os encontros dos jovens com seus pares? Quais as condições mais propícias para o encontro inter-geracional? Apesar dos jovens viverem com pais ou responsáveis, a maioria dos encontros se dá à noite, diante das telas (televisão, computadores, consoles, celulares). O momento das refeições parece propiciar o compartilhamento cotidiano de experiências entre gerações, além de atividades como conversar na sala ou no quarto de dormir, usar jogos on-line ou de tabuleiros. Esses encontros parecem ser quase sempre ou sempre suficientes para a maioria dos jovens que confessam manter relação com membros de sua família através de redes sociais. Isto porque as Novas Tecnologias de Comunicação, como veículos de expressão da individualidade tornaram-se produtores de subjetividade, em uma sociedade aonde a simultaneidade do encontro face a face, em presencial, tende a ser superada por encontros virtuais marcados pela ausência do corpo e a distância física.

Este estudo confirma a grande democratização da informação trazida pela Internet. Quase todos os jovens que participaram da pesquisa possuem mais de um computador conectado à Internet em casa, chegando a ficar mais de 5 horas *on-line* por dia, principalmente em redes sociais. A maioria dos jovens afirma utilizar o Facebook, o Messenger, o Twitter, o Orkut e o You Tube. A característica comum desses sites é permitir a comunicação rápida e a troca instantânea de informações. Os novos veículos de comunicação virtual servem para manter as relações com os amigos, fazer novas amizades,



divulgar campanhas e participar de movimentos sociais ou de grupos específicos.

O jogo “The Sims” foi citado como o jogo predileto por quase metade dos alunos e a sua maioria passa entre trinta minutos e uma hora e meia por dia jogando. Trata-se de uma série de jogos eletrônicos de simulação de vida, durante o qual o jogador cria e controla virtualmente a vida de pessoas. Entre os jovens que nunca jogam, 18% do total, encontramos a maioria das meninas, o que nos permite fazer uma relação significativa entre gênero e uso de jogos digitais. Quando não estão jogando em rede, a maioria dos jovens prefere assistir televisão, sair com os amigos, com a família, praticar esportes ou estudar, sem deixar tempo ocioso. A impossibilidade do jovem se entediar seria um dos grandes inconvenientes do uso intensivo da Internet, pois o tédio seria necessário ao pensamento autônomo e criativo.

A maioria dos participantes define seu perfil nas redes sociais com suas próprias características pessoais e afirma nunca ter inventado um nome diferente do seu para se apresentar nas redes sociais, apenas 3% afirma criar regularmente perfis ‘Fakes’. No entanto, 12% afirmam definir seu perfil por acaso. Sobre a conexão com desconhecidos, a metade dos jovens afirma nunca ou quase nunca conversar com pessoas estranhas e a grande maioria (82%) não costuma marcar encontro pessoal com as pessoas que conheceram nas redes sociais. 10% dos jovens afirmam conversar quase sempre com desconhecidos. A maioria dos jovens afirma não sentir medo das relações em redes sociais, no entanto 33% dizem sentir certo receio.

A subjetividade contemporânea está em plena mutação. A desconstrução do pensamento moderno, centrado no individualismo, na autonomia do sujeito e sua substituição por modelos múltiplos, fragmentados, efêmeros, características da pós-modernidade, provoca insegurança pela urgência do novo e do complexo. A liberdade, certeza de ser ou ter o que quiser, impõe modalidades de se estar no mundo, novas formas de subjetividade, capazes de acompanhar essas modificações, que sejam voláteis, que se mostrem, que deixem a sua marca no mundo. A autoridade única enquanto instância de reconhecimento hierarquizado, vertical, está sendo desconstruída e transformada em horizontalidades, relações plurais, com a busca da aprovação e do reconhecimento pelos pares. O reconhecimento não é mais uma atribuição superior, autoritária, tornou-se reflexo do olhar de outro comum, ordinário, igual. (MEDINA, 2007)

Nota-se que o monitoramento do tempo (quantidade e momento) e do conteúdo (tipo de jogos e de redes sociais) das conexões dos jovens com a Internet é exercido por uma minoria de pais, o que confirma a ausência de cobrança entre gerações e a falta de regras pela figura de autoridade. Este dado confirma resultados de estudos já citados segundo os quais a atitude dos



país pode ser compreendida como um descompromisso em relação às escolhas de seus filhos.

A modernidade trouxe distorções às atitudes parentais, agora marcadas por abnegações de atitudes repreensivas e pela ênfase em atitudes permissivas (CAVALLI, TRIVISOL, VENDRAME, 2013, p. 160).

Segundo a população alvo da pesquisa, a conexão à Internet através de equipamentos eletrônicos, que seja o acesso a redes sociais ou o uso de jogos digitais *online* não gera impactos negativos nas relações sociais tanto com a família quanto com os outros grupos de seu convívio social. A Internet foi incorporada ao dia-a-dia dos jovens, inclusive ampliando suas possibilidades de inserção sociais.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos resumir as análises realizadas na primeira fase deste estudo nas seguintes afirmações:

- Os níveis de escolaridade se mostraram mais pertinentes na determinação de categorias relativas ao uso da Internet do que as idades cronológicas, o que pode indicar que as modalidades e o ritmo destas práticas sociais estão mais ligadas à maturidade que ao nível de desenvolvimento biológico dos adolescentes.
- A grande maioria das atividades que os jovens compartilham com seus familiares inclui o uso de uma tela (televisão, computadores, i-Pad, smartphones, etc...). O momento do dia em que eles mais encontram os seus familiares é à noite, momento também em que eles dizem mais se conectarem com a Internet.
- A maioria dos jovens pesquisados afirma nunca frequentar Lan House, pois a maioria possui computadores nos seus quartos. Eles afirmam ficar mais de cinco horas por dia conectados à Internet e não acessar o site do Colégio Visão com frequência, e quando o fazem, é com uma finalidade precisa como fazer pesquisa, entrar em contato com um professor ou conhecer um resultado escolar.
- Os adolescentes do gênero masculino utilizam mais a Internet que as adolescentes do gênero feminino, principalmente os jogos digitais online. Notamos um pico importante no uso de jogos digitais *on-line*, em particular dos alunos da 8ª série do ensino fundamental. Quando chegam à 3ª série do ensino médio, o uso dos meninos chega quase ao nível do uso das meninas, situando-se bem abaixo dos outros níveis de escolaridade.



- O Facebook é a rede social mais utilizada pelos adolescentes, chegando quase a 100 % dos jovens do 3º ano do ensino médio. O jogo digital *on-line* mais utilizado pelos adolescentes é o The Sims, jogo de simulação da vida, o que parece confirmar a função socializante do jogo digital que reproduz os valores e padrões sociais da vida real de forma lúdica.

- A maioria dos jovens diz nunca ter marcado encontro com pessoas que conheceu na Internet nem ter medo de relações estabelecidas através de redes sociais. A troca de mail não é a modalidade de comunicação predileta da população estudada.

Partiremos destas conclusões para definirmos temas de discussão em grupos focais com amostras de adolescentes da população alvo. O objetivo da fase qualitativa será a compreensão dos efeitos paradoxais das Novas Tecnologias da Comunicação na vida dos jovens, suas interações com os pares, com a família, com o saber, assim como as motivações, representações e sentimentos expressos pelos adolescentes em relação à prática dos jogos digitais *on-line* e das redes sociais. Pois se por um lado o acesso a rede social isola o jovem do seu vizinho, por outro lado ele o aproxima de outros usuários, ultrapassando os limites do espaço e do tempo. Jogos violentos terão consequências inibidoras, dessensibilizando o jovem a comportamentos agressivos ou ao contrário estas práticas vão estimular este tipo de reação, banalizando a violência e suas consequências? O acesso a redes sociais servirão de espaço de elaboração de conflitos, medos ou angustias, ajudando o jovem a lidar com emoções e agressividade?

Os temas dos grupos focais estarão associados às relações com o próprio corpo e à auto-imagem; aos usos e abusos de redes sociais e de jogos digitais; aos principais riscos; às pistas de prevenção e ao choque de gerações. Numa dimensão preventiva, será estudado o uso intensivo de jogos agressivos; as associações positivas ou negativas relativas ao desempenho escolar; a influência de ações metabólicas e fisiológicas como frequência cardíaca e pressão arterial na concentração e emoção do adolescente e o risco de intensificação das atividades sedentárias.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005



BRUNO, F. G. & PEDRO, R. **Entre aparecer e ser: tecnologia, espetáculo e subjetividade contemporânea.** Trabalho apresentado no IV Encontro dos Núcleos de Pesquisada Intercom, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, UERJ, Rio de Janeiro em 2005/setembro.

BRUNO, F. G. Máquinas de ver, modos de ser: visibilidade e subjetividade nas novas tecnologias de informação e de comunicação. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, n. 24, p. 110-124. 2004.

CARR, N. **A Geração superficial : o que a Internet esta fazendo com nossos cérebros.** Tradução Monica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

CAVALLI, F. S., TREVISOL, M. T. C., VENDRAME, T. Influência dos Jogos eletrônicos e virtuais no comportamento social dos adolescentes. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v.31, n. 72, p. 155-163. Jan/mar. 2013.

CECCARELLI, P. R. A patologização da normalidade, **Estudos de Psicanálise**, Aracaju, n. 33, p. 125-136, Julho 2010.

COSTA FERNANDEZ, E. Impacto das Novas Tecnologias da Comunicação (NTC) na subjetivação e socialização de adolescentes do Recife **Cadernos Camilliani**, v. 14 n.1, Cachoeiro de Itapemirim, 2013.

DA MATTA, R., 1984 *A casa e a rua*. 5° Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

DAVIS, R. A. A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. **Computers in Human Behavior**, n. 17, p. 187-195, 2001.

DISARBOIS, B. L'addiction au virtuel : une présence sans absence. **Psychotropes**, v.1, n. 15, p. 41-58, 2009.

GREENFIELD, D. **Virtual addiction: Help for netheads, cyberfreaks, and thosewho love them.** New York: New Harbinger. 1999.

HALL S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 10a Ed. Rio de Janeiro: Dp & A, 2005.

McDOUGALL, J. **As múltiplas faces de Eros.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.



MAFFESOLI, M. **Notes sur la Postmodernité**, Le lieu fait. Paris: Félin, 2003.

MANSANO, S.R.V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n.2, p. 110-117, 2009.

MEDINA, C. B. **Corpo, Subjetividade e Tecnologias da Comunicação: O 'Cuidado de Si' na Atualidade**. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), UERJ –RJ, 31 out. - 3 nov. 2007.

NEVES, C., PORTUGAL, F. T. A dimensão pública da subjetividade em tempos de Orkut. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n.1, p. 15-23. 2011.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Revoluções Tecnológicas e Transformações Subjetivas. **Psicologia : Teoria e Pesquisa** Mai-Ago, v. 18, n 2, p. 193-202, 2002.

SCARPATO, A. **Videogames e dependência: quando o jogar se torna perigoso**. Disponível em: <www.psicoterapia.psc.br/scarpatot_games.html> 2004. Acesso em 5/8/2013.

SENNETT, R. **O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade**. São Paulo; Companhia das Letras, 1988. Tradução: Lygia Araújo Watanabe.

SIBILIA, P. **O show do eu: subjetividade nos gêneros confessionais da Internet**. Rio de Janeiro: UFRJ, Escola de Comunicação, 2007.

TISSERON, S. Le virtuel, une relation. In : Tisseron S., Missonnier S., Stora M., **L'enfant au risque du virtuel**. Paris: PUF, 2006.

_____ **Virtuel mon amour**. Paris: Albin Michel, 2008.

VIROLE, B. **Du bon usage des jeux vidéo et autres aventures virtuelles**. Paris : Hachette littératures, 2003.

VIROLE, B., RADILLO A. **Cyberpsychologie**. Coll. Tendances psy, Paris: Dunod, 2010.

VIROLE, B. **La Complexité de soi. Essais de psychologie**. Orsay, France: Chariell éditions, 2011.



YOUNG, K. S. Internet Addiction: The emergence of a new clinical disorder. **Ciberpsychol Behav**, v. 1, n. 3, p. 237-44, 1988.

4

O curriculum escondido. Um revelador da interface cultura - educação

Tchirine Mekideche: chirinemekideche@gmail.com; tmekideche@cread.edu.dz

Pedagoga. Conferencista do departamento de Psicologia e Ciências da Educação. Integrante do Centro de Pesquisa em Economia Aplicada para o desenvolvimento da Universidade de Argel, Argélia.



BSTRACT RESUMO ABSTRACT RESUMO ABSTRACT

Resumo O artigo propõe uma análise de resultados de um estudo observacional realizado na Argélia evidenciando os currículos escondidos presentes nas práticas reais de seis educadoras de dois jardins de infância na cidade de Argel, assim como as atitudes e práticas educativas das famílias face esta fase de idade que, na falta de pré-escolarização, está autorizada a ir brincar “fora”, na “zanka” ou rua-espaço de jogo. A hipótese geral da reativação pelos professores de estratégias ligadas a códigos referenciais sociais que regulam as relações pais-crianças no ambiente familiar foi corroborada por esses dados observacionais, mostrando a interface entre cultura e educação.

Palavras Chave Currículo Escondido; Zanka; Pré-Escolarização; Cultura; Sociedade.

Resumé L'article propose une analyse de résultats d'une étude observationnelle menée en Algérie et mettant en relief le curriculum caché à l'œuvre dans les pratiques éducatives réelles de 6 éducatrices de 2 jardins d'enfants dans la ville d'Alger, ainsi que celles des attitudes et pratiques éducatives des familles vis-à-vis de cette tranche d'âge qui, à défaut de préscolarisation, est autorisée à aller jouer "dehors", dans la "zanka" ou rue espace de jeu. L'hypothèse générale de la réactivation par les enseignants de stratégies éducatives liées à des codes référentiels sociaux régulant les relations parents-enfants en milieu familial a été confortée par ces données observationnelles, en révélant l'interface entre culture et éducation.

Mots Clés Curriculum Caché; Zanka; Préscolarization; Culture; Société.



A educação para todos desde a infância é um direito autalmente reconhecido e aplicado um pouco por todo o mundo. Isto não implica, entretanto, que modelos elaborados em tal ou tal contexto sejam automaticamente aplicáveis, sob a mesma forma, em todos os lugares.

O peso da dimensão cultural na pré-escolarização está claramente colocado em evidência nas conclusões de estudos internacionais comparativos recentes. A educação de crianças pequenas se conjuga, com efeito, no plano das políticas e das práticas tanto institucionais quanto familiares, a um conjunto de normas derivadas de discursos científicos (sobre as necessidades das crianças pequenas, provenientes de numerosas pesquisas psicológicas contemporâneas dos últimos vinte anos) e de valores (implícitos ou explícitos) próprios a cada sociedade e de suas instituições pré-escolares.

Estes modelos educativos implícitos estão ligados a códigos culturais subjacentes, em relação à imagem e ao estatuto da criança, ao tipo de relação e/ou da intervenção adultos-crianças, às modalidades de aprendizagem dos saberes, das práticas, à natureza dos objetivos e dos conteúdos propostos, ao lugar e ao estatuto do jogo/brincadeira na escola. Estes modelos estão aqui apresentados como "*curricula escondidos*", reveladores da interface cultura-educação, no sentido de Jackson (1968), de Lynch (1989), de Perrenoud (1993) e de Portelli (1993).

A observação direta das interações pais-crianças, « professor-alunos », crianças-crianças no ambiente familiar, extra-familiar ou escolar permite, em uma abordagem sócio-antropológica e comparativa da educação, colocar em evidência os currículos escondidos, a existência de modelos educativos implícitos ligados aos códigos culturais em relação à imagem e ao estatuto da criança, o tipo de relação e/ou de intervenção adultos-crianças, as modalidades de aprendizagem dos saberes, práticas, saber-ser, a natureza dos objetivos e dos conteúdos propostos, o lugar e o estatuto do jogo na escola.

O artigo propõe uma análise de resultados de um estudo observacional realizado na Argélia evidenciando os *curricula* escondidos presentes nas práticas reais de seis educadoras de dois jardins de infância na cidade de Argel, assim como as atitudes e práticas educativas das famílias face esta fase de idade que, na falta de pré-escolarização, está autorizada a ir brincar “fora”, na “zanka” ou rua-espaco de jogo.

A hipótese geral da reativação pelos professores de estratégias ligadas a códigos referenciais sociais que regulam as relações pais-crianças no ambiente familiar é corroborada por esses dados observacionais.



I. O peso da dimensão cultural na pré-escolarização

Se a educação para todos desde a primeira infância é um direito atualmente reconhecido e aplicado nos países industrializados do Norte, alguns países do « Sul » apenas recentemente tiveram condições de elaborar, mas sobretudo de financiar, dispositivos de institucionalização e de generalização da educação das crianças de menos de seis anos.

Tem-se, então, a tentação de se referir a modelos de educação pré-escolar considerados como cientificamente fundados: mas este(s) modelo(s) eficiente(s) em tal ou tal contexto pode(m) ser aplicados, sob a mesma forma e com a mesma pertinência, em outros lugares?

As políticas e práticas, tanto institucionais quanto familiares, fundam-se, com efeito, em um conjunto entrecruzado de normas derivadas por sua vez de discursos científicos (sobre as necessidades das crianças pequenas, resultados de inúmeras pesquisas psicológicas contemporâneas dos últimos vinte e cinco anos) e de valores implícitos ou explícitos próprios a uma cultura ou a uma sociedade, como mostram os estudos em educação comparada empreendidos nos últimos dez anos (BENAMAR, 2006; BENGHABRIT-REMAOUN, 2005; BENNET, NEUMAN, 2004; BROUGERE, 2003, 2010; BROUGERE, RAYNA, 1999; BOUZOUBAA, BENGHABRIT-REMAOUN, 2004; BROUGERE, GUENIF SOUILAMAS, RAYNA, 2008; CHOI, 1999; HSUEH, TOBIN, KARASAWA, PLAISANCE, 1986; PLAISANCE, RAYNA, 2004; MEKIDECHE, 1995; MUSATTI, 2004; PIERREHUMBERT, 1992; RAYNA, BROUGERE, 1999, 2000; RAYNA, PLAISANCE, 1997; ROSEMBERG, 2004; TOBIN, 1989; TOBIN, WU, DAVIDSON, 1989).

Estes estudos evidenciam a ancoragem cultural das práticas educativas, principalmente pré-escolares, para compreender a necessidade de uma abordagem relativista e contextualizada dos critérios pertinentes quanto à qualidade da educação pré-escolar; uma abordagem que deveria se basear não sobre as expectativas e pontos de vistas apenas de especialistas da infância – cujos discursos científicos não são, de resto, “neutros” porque são produzidos a partir de valores e normas da sociedade da qual fazem parte – mas daqueles do conjunto de atores referidos à educação da primeira infância: pais, profissionais, responsáveis políticos e administradores.

Tal abordagem impõe, então, a necessidade de uma objetivação destas expectativas e valores – « *curricula escondidos* » informais – estruturando os modelos e práticas reais – familiares, extra-familiares e escolares – em relação às crianças de menos de seis anos.

No momento da reforma do sistema educativo argelino, da tomada de consciência dos processos da educação pré-escolar, da emergência de uma real demanda social da atenção



institucional às crianças de menos de seis anos e de uma reflexão sobre a necessidade e as modalidades de sua generalização e de sua qualidade, esta análise da realidade educativa, de seus “*curricula* escondidos”, dos “porquê” e “como fazer agora”, deveria contribuir para a elaboração de modalidade de atenção educativa institucional e familiar das crianças de menos de seis anos, mais em contato com a realidade educativa maghrebiana de hoje.

II. A observação das práticas educativas: um revelador dos "*curricula* escondidos"

As situações educativas são, primeiramente e antes de tudo, situações comunicativas: os saberes, saber-fazer e saber-ser são construídos no seio de trocas, da relação educador-educando, pais-filhos ou crianças-crianças.

A observação direta das interações pais-filhos, « professor-aluno », crianças-crianças e crianças-adulto no ambiente familiar, extra-familiar ou escolar, permite, em uma abordagem comparativa da educação, colocar em evidência a existência de modelos educativos implícitos, modelos ligados a códigos culturais em relação com a imagem e o estatuto da criança, do tipo de relação e/ou de intervenção adultos-crianças, da natureza dos objetivos e dos conteúdos propostos, do lugar e do estatuto do jogo na escola (MEKIDECHE, 1999a, 1999b; SIROTA, 1988).

Trata-se de interrogar as práticas educativas das famílias e dos professores através das estratégias relacionais utilizadas na realidade de seu funcionamento concreto para extrair daí o(s) modelo(s) educativo(s) e os códigos culturais que lhe são subjacentes.

Modelos educativos familiares: a criança entre o respeito quase-sacralizado da autoridade dos pais e a liberdade quase-total com os seus pares oferecida pelos outdoors, bairro ou "zanka"

A análise da estruturação das condutas educativas familiares dominantes atualmente na sociedade argelina evidencia a existência de dois referentes culturais principais que os fundamentam e em torno dos quais elas se articulam de maneira bastante dialética:

- O do respeito quase-sacralizado ao pai e à mãe, mas igualmente aos mais velhos na fratria e na colateridade. Princípio que determina a natureza das inter-relações pais-filhos, e aquelas dos diferentes membros do universo familiar; princípio que estrutura as modalidades de exercício da autoridade e da obediência (MEKIDECHE & MEKIDECHE, 1997).



- O da liberação quase total da autoridade do adulto, dado à criança no seio de um espaço público urbano ao qual ela está autorizada se apropriar na cidade maghrébiana, a "*zanka*", espaço da criança tanto lúdico quanto educativo, espaço de autonomia e de socialização extra-familiar e extra-escolar (MEKIDECHE, 1990, 1991, 1994, 1995/6, 1996, 1999).

III. Os *curricula* « escondidos » no ambiente familiar

A "*zanka*", espaço lúdico e educativo de autonomia e de socialização da criança no Maghreb

Numerosas crianças animam com seus gritos, seus risos e jogos infantis os "*zanka*" de nossas cidades na Argélia, particularmente quando têm menos de seis anos, e que não se beneficiam da educação pré-escolar institucional.

A *zanka* ou "rua-espaço de jogo" não é a rua no sentido comum do termo. Trata-se de uma noção ligada ao modo de apropriação sócio-cultural do espaço urbano próprio às sociedades maghrebianas. A presença, facilmente observável da criança neste espaço urbano, poderia ser interpretada, como é o caso nas sociedades fortemente industrializadas, urbanizadas e motorizadas, como um sinal de desvio, de delinqüência. As observações realizadas no campo, as entrevistas com numerosas mães de família no contexto de uma pesquisa por observação (MEKIDECHE, 1996, 1999b), permitem considerar esta presença como a tradução de uma **concepção de infância**, da educação a lhe dar, do lugar a lhe atribuir na sociedade global e no espaço urbano.

Na cidade maghrebiana, a "*zanka*" representa um espaço de crianças, intermediário entre o espaço interior privado reservado à mulher, e o espaço exterior público reservado ao homem. Ela designa todo espaço exterior próximo ou menos próximo, centrado no domicílio, para a livre apropriação pelas crianças, vivido na segurança, pois lugares e pessoas são conhecidos: soleiras e entradas das casas ou prédios, escadas e poços de escadas, calçadas, avenidas e caminhos de acesso aos prédios, pequenas ruelas, ruas sem saída, terrenos livres ou ocupados do bairro, praças públicas,...etc.

É um lugar de encontro entre crianças, fora da sociedade adulta. É, sobretudo, um lugar de jogos e de brincadeiras. Seus limites são determinados pela idade e pelo sexo, o território do menino se alargando com a idade para integrar-se ao do « fora do homem », o da menina se reduzindo para se restringir ao da mulher e ao "dentro".

Entrar no mundo da "*zanka*" é entrar no mundo dos semelhantes. É na sociedade infantil da vizinhança, encontradas por elas neste espaço, que as crianças vão processar uma boa parte de sua aprendizagem sócio-cognitiva.



Na sociedade argelina, a educação não é considerada como unicamente descendente e do lugar privilegiado do adulto e da instituição escolar. A integração precoce ao grupo social dos pares – o das crianças da vizinhança que se encontram para brincar em sua "zanka" – as interações sociais aí criadas são julgadas necessárias ao desenvolvimento e à auto-construção da criança, ao seu processo de “autonomização” e socialização. Esta deve aí adquirir – dentro de trocas simétricas e assimétricas com seus pares, mais velhos e mais jovens – habilidades, saberes e práticas sociais indispensáveis à sua vida social de hoje e de amanhã: aprender a agir e a reagir sozinho, a se virar sem o recurso do adulto. Este considera que não deve interferir no que a criança faz ou vive neste campo de experiência social que lhe é oferecido com toda a liberdade, contrariamente ao campo educativo institucionalizado e formal da escola (MEKIDECHE, 1997). É seu próprio mundo, onde ela está praticamente liberada da autoridade adulta, mas sem estar dela isolada ou segregada.

As concepções educativas implícitas das famílias quanto às modalidades de aquisição das aprendizagens sócio-cognitivas da criança neste espaço específico, ao mesmo tempo lúdico e educativo, antes da entrada na escola, unem-se às dos sócio-cognitivistas atuais "*que re-habilitam a função instrumental da imitação na aquisição dos saberes e das práticas na criança em contextos interativos entre pares*" (WYNNIKAMEN, 1990, 1992). Na “zanka”, a criança deve aprender a se integrar ao grupo de crianças, interagir e a fazer como os outros, aprender por imitação interativa dos mais velhos, dos pares, dos semelhantes. É a atividade favorita das mães para seus filhos, principalmente para os mais jovens.

Um quadro de observação foi estabelecido para recolher e codificar as atividades das crianças de menos de seis anos na “zanka”. Reagrupados na categoria "atividades dirigidas aos seres", as atividades de observação direta, exploratória ou de atenção, as de "deslocamentos na direção, atrás ou ao redor de crianças maiores", totalizaram 15% das atividades; todas as atividades de manipulação são feitas sempre sob o olhar dos outros. Os mais jovens estão sempre sob a guarda dos maiores. As atividades de apoio das "*irmãs mais velhas*" junto aos mais jovens (juntar os mais jovens, vigiá-los em seus deslocamentos, fazer com que brinquem, iniciá-los ou integrá-los a um jogo coletivo ou a certas atividades, a intervenção conciliadora de uma criança grande em caso de disputa, "punir" em caso de falta ou de desobediência, etc.) testemunham uma estruturação eficaz da sociedade infantil.

A *zanka* assegura, portanto, uma parte dos papéis não utilizados pela educação pré-escolar formal e institucional: o da autonomia e da integração social da criança.



IV. Os *curricula* escondidos no ambiente pré-escolar

Os saberes e seus métodos estão fortemente orientados pelas finalidades que se refletem profundamente na maneira de circunscrever e de apresentar o objeto do ato educativo. A escolha dos saberes a serem transmitidos - os famosos "programas escolares" - nunca é neutra, não mais aliás do que o lugar mais ou menos importante dado a cada disciplina. Mesmo que os executantes não o percebam sempre, esta escolha compreende um tipo de sociedade da qual ela é uma função.

Os métodos pedagógicos ou "a maneira de apresentar p objeto" são definidos no quadro da didática das disciplinas, corrente que há alguns anos tende a determinar os procedimentos de ensino a partir apenas da estrutura do objeto a ensinar, afirmando a cientificidade que lhe garantiria uma ampla aplicabilidade, isto é, uma universalidade, tirando sua legitimidade da psicologia do desenvolvimento e cognitiva. O risco maior desta ótica foi levar a uma "didatização" da escola, que alguns especialistas das Ciências da Educação qualificam de "pedagogite", ou de "pedagogismo".

Pois se trata de ignorar que um aluno não é redutível ao sujeito epistemológico, isto é, ao sujeito visto exclusivamente sob o ângulo de seu funcionamento intelectual - « o aprendiz » - como o qualificam as diretrizes pedagógicas atuais; mas que é igualmente e, sobretudo, um ser relacional, afetivo, concreto. É, pois, ocultar o terceiro parâmetro do processo educativo, o dos « atuantes » e do tecido comunicativo no qual eles evoluem. Esta dimensão central do ato educativo não é objeto de codificação nem de prescrição estritas. Ela constitui o "*curriculum* escondido" no sentido de Brian Smith (1968; JACKSON, 1968; LYNCH, 1989; PERRENOUD, 1993; PORTELLI, 1993).

Como os professores gerem, portanto, no cotidiano de sua classe, esta dimensão importante de sua atividade educativa? Quais condutas relacionais realizam?

Colocamos a hipótese geral que, face ao vazio institucional das diretrizes e orientações pedagógicas neste domínio, estratégias educativas culturalmente fundadas e fortemente interiorizadas no ambiente familiar e ligadas a códigos referenciais sociais que regulam as relações pais-filhos em ambiente familiar são reativadas pelos professores; estratégias que o professor procura reproduzir desejando obter de seus alunos os padrões comportamentais de respeito e obediência à autoridade do pai. O que poderia explicar o recurso às práticas pedagógicas de coerção, afastando-se de maneira consequente dos objetivos assinalados à "Escola" e, frequentemente, criticados tanto por parte dos alunos quanto de seus pais.

Para objetivar a realização de tais estratégias, um estudo observacional foi feito em classes dos ciclos pré-escolares



públicos de Argel. A observação direta das interações professor-alunos em classe foi realizada graças a uma grade de observação direta das interações educador-educandos adaptada do *Dyadic System* (GOOD, BROOPHY, 1974) em ambiente pré-escolar.

Trata-se de tornar **visível o invisível** por uma abordagem de tipo etnográfico. Esta considera a escola como um universo onde tudo o que ali acontece contribui à socialização das crianças, como o *curriculum* escondido (SIROTA, 1988).

Métodos e modalidades de coleta dos dados de observação: a observação etológica

Como tornar visível o invisível?

Os dados foram colhidos por observação direta de tipo etológico.

Trata-se de uma técnica de registro contínuo focalizado sobre comportamentos reais do professor durante a duração total do desenvolvimento – em classe – da atividade considerada como, por exemplo, uma aula de desenho ou de expressão oral (no nível preparatório), aula de leitura, expressão escrita, geografia (no nível primário), aula de matemática, física, ciências naturais (no nível médio).

O observador registra por escrito – e tão fielmente quanto possível – sem nenhuma interpretação, os comportamentos observáveis, quer dizer, **tudo** o que **faz** e **diz** o professor durante a duração da aula, sem seleção alguma nem ocultação.

A duração da observação dos comportamentos do professor em sua classe corresponde à duração de uma aula dada: 15 minutos numa classe preparatória.

O corpus de dados observacionais colhidos é, em segundo momento, submetido a uma codificação a *posteriori*.

Métodos de análise dos dados de observação: a codificação a posteriori

Os dados de observação de tipo etológicos podem dar lugar a dois tipos de análise: qualitativa e quantitativa.

A análise é, num primeiro momento, quantitativa e dá lugar a taxas de frequência das diferentes categorias comportamentais. A codificação das observações é efetuada graças à utilização de uma "*grade de codificação*". Esta foi adaptada de grades já disponíveis e utilizadas no ambiente escolar. Foi, a seguir, objeto de uma tradução em língua árabe.

Trata-se do Sistema Diádico (*Dyadic System*) de Good e Broophy (1974). A grade de codificação compreende seis categorias de interações sub-divididas por sua vez em sub-categorias com indicadores comportamentais: *ordona*; *impõe*; *interdita*; *estimula*; *interroga*; *avalia*.



Os currícula "escondidos" no ambiente pré-escolar

As práticas educativas reais das educadoras foram observadas em diferentes classes de dois jardins de infância de Argel, em um total de seis professoras.

Três categorias de atividades foram retidas no conjunto das inscritas no programa oficial das diretivas pedagógicas relativas ao ensino preparatório. Trata-se das atividades de expressão oral, das de desenho e das atividades recreativas de brincadeiras no pátio.

Duas categorias de contextos foram distinguidas: a das **atividades dirigidas** e a das **atividades livres**. O contexto "atividades livres" supõe, em princípio, menos enquadramento por parte da professora e mais autonomia para o aluno. Serve, no quadro desta pesquisa, de "situação contrôle".

Resultados e análises

Os resultados e análises apresentados referem-se unicamente sobre as atividades de classe, sejam aquelas de expressão oral ou as de desenho.

As tabelas 1 e figura 1 dão a distribuição global das frequências de interações (porcentagens de ocorrência) professor-alunos em função das seis categorias comportamentais definidas.

Categorias comportamentais	Porcentagem de ocorrência	Total
1. Dá ordens	31,88 %	63,03 %
2. Impõe	17,29 %	
3. Interdita	13,86 %	
4. Estimula	7,56 %	7,56 %
5. Interroga	16,57%	30,43 %
6. Avalia	13,86%	

Tabela 1: Distribuição global das porcentagens de ocorrência das seis categorias de interações professora-alunos em ambiente pré-escolar, Argel, 2004.

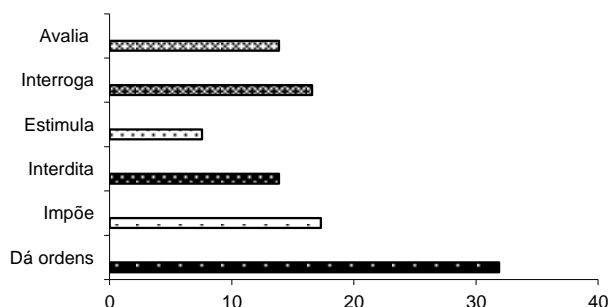


Gráfico 1: Distribuição global das porcentagens de ocorrência das seis categorias de interações professora-alunos em ambiente pré-escolar, Argel, 2004.



63% das interações professora - alunos, ou 2/3 do volume global das trocas, consistiram em comportamentos traduzindo o exercício do poder vertical da professora, por meio de atitudes diretivas, levando pouco em conta os desejos, idéias ou sentimentos da criança relativos à tarefa (categorias 1, 2, 3).

As estimulações (categorias 4 e 5), cujo objetivo principal é permitir à criança se engajar, tomar a iniciativa de ter um comportamento original, representam a menor porcentagem de ocorrências.

Uma porcentagem apreciável de comportamentos, 30 %, refere-se a funções de controle, de verificação, de censura (categoria 6), mas sobretudo a atividades tipo aprendizagem escolar formal com questionamento tipo lição didática de aprendizagem das linguagens fundamentais da escola primária, leitura e cálculo (categoria 5).

Se compararmos a porcentagem de ocorrências dos diferentes tipos de categorias segundo o contexto das atividades - livres ou dirigidas - e segundo a natureza desta atividade - jogos, desenho, atividades de expressão - constatamos uma grande similitude entre elas (Tabela 2; Fig. 2).

Análise contextual das atividades

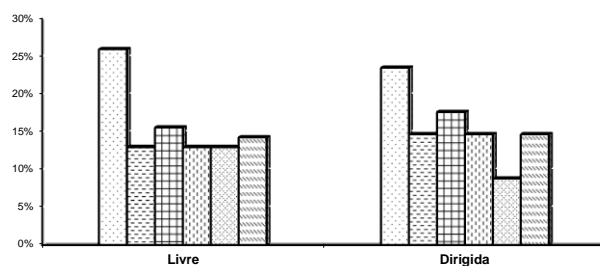
Análise contextual das atividades de desenho

A tabela 2 dá a distribuição diferencial das frequências das interações (porcentagens) das seis categorias comportamentais definidas em função do contexto de atividade: livre ou dirigida e para as duas categorias de atividade – desenho e expressão oral.

Os gráficos 2 e 2 bis dão respectivamente a distribuição diferencial das frequências de interações (porcentagens) das seis categorias comportamentais definidas em função do contexto de atividade: livre ou dirigida para as atividades de desenho e depois daquelas de expressão oral.

	Atividades de desenho		Atividades de expressão	
	Livres	Dirigidas	Livres	Dirigidas
1. Dá ordens	25,97%	23,52%	31,48%	21,11%
2. Impõe	12,98%	14,70%	15,33%	19,52%
3. Interdita	15,58%	17,64%	18,45%	9,65%
4. Estimula	12,98%	14,70%	12,03%	13,33%
5. Interroga	11,68%	8,82%	7,17%	11,70%
6. Avalia	14,28%	14,70%	11,27%	27,18%

Gráfico 2 : Atividades de desenho : distribuição das porcentagens de ocorrência das seis categorias de interações professora – alunos segundo o contexto da atividade (livre / dirigida), Argel, 2004.

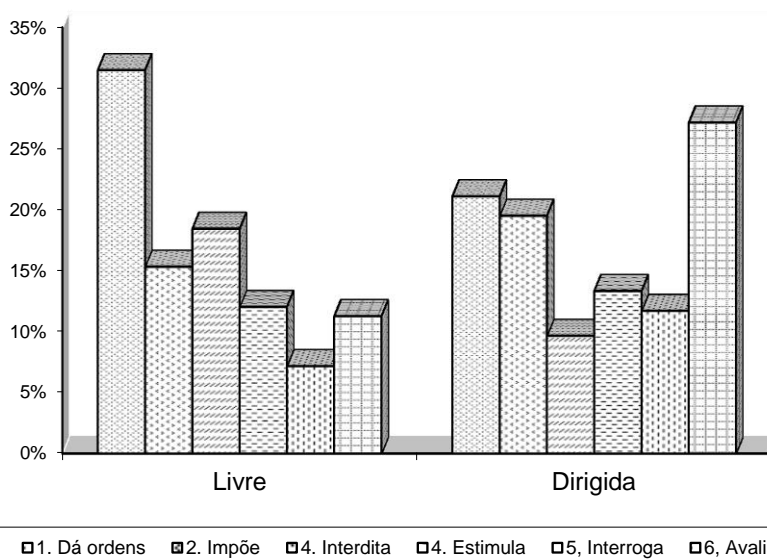


□ Dá ordens □ Impõe □ Interdita □ Estimula □ Interroga □ 6. Avalia

A análise contextual das atividades de desenho revela:

- diferença pouco significativa entre as porcentagens de ocorrências das seis categorias comportamentais segundo o contexto pedagógico - livre ou dirigido;
- ligeira baixa das porcentagens de ocorrência das categorias impõe, interdita, estimula - em contexto livre;
- ligeira elevação das porcentagem de ocorrência das categorias "dá ordens" e "interroga" em contexto livre.

A análise contextual das atividades de expressão oral



□ 1. Dá ordens □ 2. Impõe □ 4. Interdita □ 4. Estimula □ 5. Interroga □ 6. Avalia

Gráfico 2 bis: Atividades de expressão oral: distribuição das porcentagens de ocorrência das 6 categorias de interações professora-alunos segundo o contexto de atividade (livre /dirigida), Argel, 2004.

A análise contextual das atividades de expressão oral revela uma diferença significativa para as categorias 1 (« dá ordens »), 3 (« interdita »).

A professora impõe mais sua autoridade em contexto de expressão livre do que em contexto dirigido, procurando provavelmente dominar o comportamento espontâneo dos



alunos por meio de mais ordens dadas (31,48% de ordens no lugar de 21,11% no contexto dirigido).

Ela exprime igualmente duas vezes mais interdições em contexto livre do que em contexto dirigido: 18,45% em contexto livre no lugar de 9,65% no contexto dirigido.

A tendência se inverte quanto ao volume dos comportamentos de avaliação que se revela mais numerosos no contexto dirigido do que no contexto livre.

À guisa de conclusão

A hipótese geral da reativação pelos professores de estratégias educativas ligadas a códigos referenciais sociais regulando as relações pais-crianças em ambiente familiar é confirmada por estes dados observacionais.

As porcentagens de ocorrência das diferentes categorias comportamentais são, em sua maioria, idênticas. As professoras diferenciam pouco os contextos de atividades – livres vs dirigidas, testemunhando assim uma uniformidade e um dirigismo em seus comportamentos educativos junto às crianças de sua instituição, dirigismo, ou seja, autoritarismo, chegando até a sanções corporais e punições diversas, em total contradição com as exigências específicas aos diferentes tipos e naturezas de atividades pré-escolares.

Estas práticas devem ser correlacionadas às insuficiências ligadas ao tipo de formação profissional oferecida a estas educadoras, mas, sobretudo, a suas representações sociais dos papéis e funções da educação pré-escolar e de educadora de jardim da infância assimiladas a estes, mais didáticos, do ensino primário e que as faz adotar o modelo educativo e relacional associado à escola primária, juntando-se ali igualmente à representação realizada do mesmo pela família (MEKIDECHE, 1999a).

Referências

BENAMAR, A. Le préscolaire à l'heure de la réforme. **Rissalat El Ousra**, n. 09, mars p. 1-9, 2006.

BENGHABRIT- REMAOUN, N. (Ed.) **Le préscolaire en Algérie. Etat des lieux et perspective**. Oran, Algérie : Editions CRASC, 2005.

BENNET, J., NEUMAN, M.J. Petite enfance, grands défis : examen des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants dans les pays de l'OCDE. **Perspectives, Scolariser la petite enfance**, v. 34, n. 4, déc. 2004. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/132/132-f.pdf>



BOUZOUBAA, K., BENGHABRIT-REMAOUN, R., (2004). L'éducation préscolaire au Maroc et en Algérie. **Perspectives, Scolariser la petite enfance**, v. 34, n. 4, déc. 2004. Disponible en :

<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/132/132-f.pdf>

BROPHY, J. E., GOOD, T. L. **Teacher-student Relationships: Causes and Consequences**. New-York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

BROUGERE, G. Culture et pratiques éducatives préscolaires. Em : G. Brougère, S. Rayna (Eds.) **Politiques et pratiques de l'éducation préscolaire: perspectives internationales**. Paris : INRP, 2003.

BROUGERE, G. L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture?, **Revue Internationale d'Education Sèvres**, n. 53, p. 109-117, 2010. Disponible en: <http://ries.revues.org/910>

BROUGERE, G., GUENIF SOUILAMAS N., RAYNA, S. Preschool in France: a cross-cultural perspective. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 16, n. 3, p. 371-384, sept. 2008.

BROUGERE, G., RAYNA, S. **Culture, enfance et éducation préscolaire..** Paris : UNESCO/ Université Paris-Nord & INRP, 1999. Disponible en : <http://www.ciep.fr/bibliographie/ries-50.pdf>

CHOI, S.H. **La conception de l'enfance et de l'éducation des jeunes enfants en Coré**. Conférence au séminaire Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà, organisé par S. RAYNA (Cresas-INRP), G. BROUGERE (Grec-UPN), Paris : INRP, 10 février 1999. Disponible en : <http://www.inrp.fr/politique/Rencontre/EducprescolD.htm>

HSUEH, Y, TOBIN, J., KARASAWA, M, L'«adolescence » du jardin d'enfants chinois. **Perspectives, Scolariser la petite enfance**, v. 34, n. 4, déc. 2004. Disponible en : <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/132/132-f.pdf>

JACKSON, P. **Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

LYNCH, K. **The Hidden Curriculum**. London : Palmer Press, 1989.



MEKIDECHE, T. Apprendre à l'école de la rue. **Revue Algérienne de Psychologie et Sciences de l'Education**, n. 4, p. 24-34, 1990.

MEKIDECHE, T. Jouer dans la rue ou espaces d'enfants dans la ville, *Les Cahiers du CREAD*, n° spécial, **Jeunesse et Société**, n. 26, p. 179-193, 1991.

MEKIDECHE, T. Vision de l'Alger d'hier: la "rue-espace de jeu" pour l'enfant algérien, In : S. TESSIER (Dir.). **L'enfant et son intégration dans la cité: expériences et propositions**. Paris : Syros, Centre International de l'Enfance, 1994. p. 39-40.

MEKIDECHE T. L'éducation préscolaire en Algérie. **Annales de l'Université d'Alger**, n° spécial, **Le système éducatif algérien: les enjeux du changement**. Alger, 1995-96. p. 94-107.

MEKIDECHE, T. La zanka: espace de socialisation et d'autonomisation de l'enfant dans la ville au Maghreb. In : C. HERBAUT, J.W. WALLET, **Des sociétés, des enfants. Le regard sur l'enfant dans diverses cultures**. Paris : l'Harmattan, Licorne, 1996. p. 49-59.

MEKIDECHE T. **La classe: lieu de rencontre ou de confrontation des codes culturels scolaires et sociaux, Des "curricula explicites" aux "curricula cachés" à l'école**. Communication au Colloque international "La psychologie au regard des contacts de cultures". Lyon : Université Lumigny Lyon 2, 28-29 mars 1999a.

MEKIDECHE, T. *Education formelle, éducation informelle. L'éducation préscolaire en Algérie: à propos de la "Zanka"*, Conférence à l'Institut National de Recherche Pédagogique, Université Paris VII, juillet 1999b.

MEKIDECHE, T. Espaços para crianças na cidade de Argel. Um estudo comparativo da apropriações dos espaços públicos da cidade. In: TASSARA, E. T. O. , Rabinovich, E. P. Guedes, M. C. (Orgs.). *Psicologia e ambiente*. São Paulo: EDUC, 2004a. p. 123-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v16n1-2/24648.pdf>

MEKIDECHE T. **Zanka: appropriation of the urban space by children in maghrebian cities**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0103-656420050001&script=sci_issuetoc (2004b).

MEKIDECHE T. (2005). Zanka: appropriation of the urban space by children in magrebian cities. **Revista Psicologia USP**,



São Paulo, v. 16, n. 1-2, p.115-118, 2005. (N. especial: *A psicologia ambiental e as diversas realidades humanas*)

MUSATTI, T. L'éducation de la petite enfance en Italie: contextes sociaux et perspectives éducatives. **Perspectives, Scolariser la petite enfance**, v. 34, n. 4, déc. 2004. Disponible en :

<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/132/132-f.pdf>

PERRENOUD, P. H. Curriculum : le réel, le formel, le caché. In : HOUSSAYE, J. (Dir.). **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**. 2. éd. Paris : ESF, 1994. pp. 61-76.

PLAISANCE, E. **L'enfant, la maternelle, la société**. Paris, PUF, 1986.

PLAISANCE, E., RAYNA S. Scolarisation et socialisation de la petite enfance à l'école maternelle française. **Perspectives, Scolariser la petite enfance**, v. 34, n° 4, déc. 2004. Disponible en :

<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/132/132-f.pdf>

PORTELLI, J. P. Exposing the hidden curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, v. 25, n. 4, p. 343-58, 1993.

PIERREHUMBERT B. **L'accueil de jeunes enfants. Politiques et recherches dans les différents pays**. Paris: ESF, 1992.

RAYNA, S., BROUGERE, G. Culture et innovation dans l'éducation préscolaire. In G. BROUGERE & S.

RAYNA (Coord.). *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris : Université Paris-Nord & INRP/ UNESCO, 1999. pp. 5-41.

RAYNA, S., BROUGERE G. (Dir.). **Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire : perspectives internationales**. Paris, INRP, 2000. Disponible en : [http://ife.ens-lyon.fr/publications/catalogue/web/ Notice.php?not_id=CA+015](http://ife.ens-lyon.fr/publications/catalogue/web/Notice.php?not_id=CA+015)

RAYNA, S. PLAISANCE, E. L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives. ***Revue française de pédagogie*** (Paris), n. 119, p. 107-139, 1997. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1171

ROSEMBERG, F. Politiques de garde et d'éducation des jeunes enfants pour le monde en développement : le cas brésilien.



Perspectives, Scolariser la petite enfance, vol. 34, n° 4, déc. 2004. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/132/132-f.pdf>

SIROTA, R. **L'école au quotidien** Paris, PUF, 1988.

TOBIN, J. **Cultural aspects of early childhood education (China, Japan, USA)**. Conférence au séminaire Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà, organisé par S. RAYNA (Cresas-INRP), G. BROUGERE (Grec-UPN). Paris : INRP, 2 juin 1989. Disponible en: <http://www.inrp.fr/politique/Rencontre/EducprescolD.htm>

TOBIN, J., WU, D., DAVIDSON, D. **Preschool in three cultures: Japan, China and the United States**. New Haven: Yale University Press, 1989.

WYNNIKAMEN, F. **Apprendre en immitant**. Paris : Puff, 1990.

5

A psicologia humanista no pensamento educacional brasileiro do século XX: análise do percurso intelectual de Paulo Freire.

Rodrigo Borgheti: rborgheti@marista.org.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/9735058782156950> - Pedagogo, Mestre em Educação pela UNESP, e Doutor em Psicologia pela USP, campus de Ribeirão Preto. Atualmente é Diretor Educacional do Colégio Marista de Ribeirão Preto.

Marina Massimi: mmassimi3@yahoo.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/1824675277001228> - Graduada em Psicologia pela Università degli Studi di Padova, Mestre e Doutora em Psicologia pela USP. Atualmente é Professora Titular de História da Psicologia da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto.



BSTRACT RESUMO ABSTRACT RESUMO ABSTRACT

Resumo Este artigo é o resultado de uma pesquisa histórica que procurou estabelecer conexões entre a história da psicologia científica do século XX e da História da educação brasileira tendo como foco de análise o percurso intelectual do educador brasileiro Paulo Freire. Este educador recebeu influências de diversas matrizes filosóficas, reconhecendo os avanços trazidos pela Psicologia Científica, identificando também seus limites em fornecer elementos para uma formulação de concepção integral do homem e da vida. Após sua experiência de exílio, Freire encontrou no percurso investigativo da psicologia humanista de Erich Fromm o mesmo anseio na busca de entender qual possibilidade o homem contemporâneo teria de viver sua liberdade no contexto histórico complexo de sua época. Paulo Freire se apropriou da psicologia humanista de Erich Fromm, para interpretar, do ponto de vista pedagógico, a inexperiência democrática do povo brasileiro do contexto histórico em questão e buscar um caminho formativo de transformação.

Palavras Chave Psicologia Humanista; Educação Brasileira; Paulo Freire; Erich Fromm.

Abstract This article is the result of a historical research which sought to establish connections between the history of scientific psychology of the twentieth century and the history of Brazilian education focusing on the analysis of the intellectual journey of the Brazilian educator Paulo Freire who received influences of various philosophical matrices recognizing the advances brought by the Scientific Psychology and also identifying its limits in providing elements for formulating integral conception of man and life. After his experience of exile, Freire found his own aspiration in the investigative path of Erich Fromm's humanistic psychology trying to understand which possibility the modern man would have to live his freedom in the complex historical context of his time. Paulo Freire appropriated Erich Fromm's humanistic psychology to interpret, from the pedagogical point of view, the democratic inexperience of the Brazilian people and to seek formative journey of transformation.

Keywords Humanistic Psychology; Brazilian Education; Paulo Freire; Erich Fromm.



INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de uma análise do percurso histórico em que se deu a apropriação da psicologia humanista de Erich Fromm realizada pelo educador brasileiro Paulo Freire, cuja obra representa, para o pensamento educacional brasileiro do século XX, um marco referencial e vem sendo estudada, compreendida e interpretada, ao longo dos últimos anos, sob diversos aspectos não somente no Brasil, mas em outros países.

Desde a fundação das escolas normais no Brasil no final do século XIX em algumas cidades brasileiras, a pedagogia encontraria seu fundamento na Psicologia experimental recém surgida, motivada pela busca conceitual que justificava o entusiasmo dos professores normalistas para com a psicologia norte-americana no início do século XX. As reformas pombalinas afirmam que este fato “[...] constitui, sem dúvida, uma das razões da falta de continuidade que se evidencia entre as “ideias pedagógicas” da época colonial e a “psychologia” ensinada e elaborada nas escolas do século XIX”, o que acarretou uma mudança no novo ideário pedagógico brasileiro que recentemente se estruturava (MASSIMI, 2010, p. 59). Compreendendo a vida de Paulo Freire no seio do tempo histórico no qual estava inserida, podemos entender de maneira mais clara suas opções, inclusive seu encontro com a Psicologia Humanista de Erich Fromm, uma vez que a Psicologia Pragmatista de então não lhe dava subsídios suficientes para pensar a educação a partir de uma concepção integral de ser humano e trabalhar em prol da democratização do ensino no Brasil.

1. Primeiro ciclo (período compreendido de 1920 a 1930)

Freire nasceu em uma década (1920) em que a abolição da escravidão e a Proclamação da República não modificaram a essência das condições de trabalho, que continuaram a ser baseadas em trocas desiguais entre patrões e empregados, o que ocasionou a impossibilidade de que a população rural pobre desafiasse a concentração da riqueza e do poder, mantendo o domínio hegemônico dos senhores da terra sobre a política no Brasil republicano pós-escravista. Viveu sua infância no final do primeiro período republicano brasileiro, no período entre guerras em que explodiram mais explicitamente as crises decorrentes das divergências entre os segmentos que compunham o bloco no poder no Brasil, desde a instalação do regime burguês no país, ao final do século XIX, com a abolição da escravatura e a Proclamação da República.

Freire vivera em um Brasil palco de uma efervescência social que explicitou o caráter excludente da república oligárquica, aumentando a decepção de que esta república pudesse significar a realização do ideal de progresso: período



propício para a instauração do modernismo, amplo movimento cultural que repercutiu fortemente na sociedade brasileira, sobretudo no campo da literatura e das artes plásticas, desencadeado a partir da assimilação de tendências culturais e artísticas lançadas pelas vanguardas europeias no período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial, como o Cubismo e o Futurismo, que foram aos poucos assimiladas pelo contexto artístico brasileiro, enfocando elementos da cultura brasileira (VELLOSO, 2012).

Era um contexto de relativa urbanização do país, que tinha como consequência a necessidade de formação de profissionais que dependeriam de certa escolarização. Surgiam no país movimentos de entusiasmo e otimismo pela educação, uma vez que cerca de 75% dos brasileiros em idade escolar eram analfabetos. Neste contexto, a escola e a educação passaram a ser consideradas como instrumentos privilegiados para a criação de uma mentalidade e de uma nova sociedade (CUNHA, 1986).

“O que estava em jogo era, portanto, um novo modelo de homem e sociedade civil a ser atuado no Brasil, alternativo à visão tradicional de homem e de sociedade que permeara a cultura brasileira desde o período colonial” (MASSIMI, 2000, p.70). Os intelectuais brasileiros, dentre os quais destacamos Lourenço Filho (1897-1970), começaram a receber de um modo mais intenso influências do pensamento educacional norte-americano, através da obra do filósofo John Dewey⁷ (1859-1952), fundador da pedagogia da escola nova.

Com a introdução da psicologia como base científica dos métodos pedagógicos, sobretudo no preparo dos professores nas escolas normais, afirmaram-se novos objetivos do processo educativo nas escolas, colocando em crise a pedagogia de matriz cristã introduzida pela Companhia de Jesus, que vigorou durante séculos no Brasil e que se mantinha forte até então (MASSIMI, 2000). A ideia de que todo indivíduo é construtor de sua própria experiência e de seus princípios, e não mais objeto de um processo de formação conforme um ideário filosófico ou religioso, fortalecida pelas influências do pensamento de Dewey, levou ao desencadeamento de um ciclo de reformas estaduais que aconteceram durante toda a década de 1920. Uma nova concepção de educação, construída sobre as bases pragmáticas e utilitárias que começava a ser gestada, desconsiderando toda a tradição que havia em nosso país até então⁸.

⁷ Dewey concebia o papel do filósofo como engajado intimamente na crítica social e não como participando em exercícios abstratos de contemplação que permanecem dissociados da moralidade prática. Encontrava-se particularmente preocupado com o desenvolvimento de uma comunidade democrática num país que parecia encontrar-se em risco de perder o seu compasso moral e espiritual. (APPLE & TEITELBAUM, 2001).

⁸ Como, neste período, o Brasil não possuía um Ministério da Educação, destaca-se o papel de uma geração de jovens intelectuais que tentaram reorganizar minimamente as condições da educação em seus Estados, ou, minimamente, em suas capitais. Dentre eles citamos Sampaio Dória (1883-1860) em São Paulo no ano de 1920, Lourenço Filho (1897-1970) no Ceará, em 1923, e em São Paulo, 1930; Anísio Teixeira (1900-1971) na Bahia, no ano de 1925; Fernando de Azevedo (1894-1974) no Rio de Janeiro, em 1928; Francisco



Reagindo a isto, Jackson de Figueiredo (1891-1928) fundou, em 1921, no Rio de Janeiro, o Centro Dom Vital e a revista *A Ordem* apoiado pelo Cardeal Dom Leme (1882-1942), que desejava ver erigido pela Igreja Católica um meio de influência intelectual capaz de se posicionar face às transformações que se anunciavam nas primeiras décadas do século XX. Com o falecimento repentino de Jackson de Figueiredo em 1928, o recém-convertido Alceu de Amoroso Lima, o Tristão de Athayde (1893-1983), encarregou-se de dirigir o periódico. O ponto central da posição dos colaboradores da revista *A Ordem* quanto à questão da educação no Brasil era a afirmação de que esta não poderia ser reduzida a um mero processo técnico e científico: era urgente que se reestabelecessem os nexos entre teorias pedagógicas e concepções filosóficas. Em outras palavras, todas as ações e técnicas pedagógicas deveriam estar vinculadas a um ideal filosófico de homem e de sociedade, não sendo possível a aplicação neutra e exclusiva da psicologia experimental no sistema educacional brasileiro (MASSIMI, 2000).

O Centro Dom Vital e a revista *A Ordem* se posicionaram, assim, a fim de evitar o reducionismo pedagógico e reatar os laços entre Pedagogia e Filosofia, quebrados pelas influências positivistas, que reduziam os valores humanos e universais à adaptação ao ambiente social. *A Ordem* foi um espaço no qual os católicos buscaram retomar sua posição no âmbito da cultura brasileira, reafirmando a natureza antipositivista, antimaterialista e antiliberal de sua visão de homem e sociedade (MASSIMI, 2000). Em suas diversas edições travou-se um intenso debate acerca dos rumos que a educação vinha tomando: o cientificismo que afirmava o predomínio dos meios sobre os fins da educação, exaltando a centralidade do indivíduo e colocando em segundo plano, ou até mesmo desconsiderando a importância da relação educativa no processo pedagógico.

Os adeptos do Círculo Dom Vital criticavam a preparação utilitária para fins exclusivos e a formação de aspectos parciais da personalidade que o novo modelo de educação propunha, descaracterizando e fragmentando o processo educativo em sua totalidade. Para os mesmos, o papel da Psicologia Científica e seus grandes avanços no que diz respeito ao conhecimento humano, não deveriam ser desconsiderados, mas, ao contrário, deveriam dialogar com a Psicologia Tomista, com o personalismo cristão e a fenomenologia, encontrando relações e limites, uma vez que a Psicologia Científica por si mesma não possuía elementos capazes de formular uma concepção integral do homem e da vida, determinando o sentido e o valor de cada aspecto da

Campos (1891-1968) em Minas Gerais, no ano de 1927; e Carneiro Leão (1887-1966), em Pernambuco, no ano de 1930 (ROMANELLI, 1980).



realidade (BORGHETI, 2013). O que os intelectuais da Revista *A Ordem* desejavam era que a questão educacional brasileira fosse direcionada em uma ótica interdisciplinar e com base filosófica. Fazia-se, portanto, necessária uma discussão sobre o verdadeiro padrão da vida nacional, que focasse a realidade brasileira e não simplesmente a importação de novos modelos, desconsiderando as concepções de vida formuladas historicamente pelo nosso povo (MASSIMI, 2000).

Entretanto, não foi isto que aconteceu do ponto de vista da história da educação no Brasil. A influência norte-americana na educação brasileira, desde o início da década de 1920, foi determinante para que houvesse mudanças no arranjo político, de modo que favorecesse uma ideologia que defendia a reestruturação do sistema de ensino, tendo como fundamento que o principal remédio para sanar os males da nação era acabar com o analfabetismo por meio da instrução pública⁹.

Para tanto, foi fundada em 1924, a Associação Brasileira de Educação – ABE, que funcionou como um instrumento de difusão de suas ideias (CUNHA, 1986). No que se refere aos componentes da ABE, dois nomes são importantes para o nosso estudo, são eles o de Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971)¹⁰. Diferentemente dos pensadores que compunham a Revista *A Ordem*, a referência paradigmática adotada pela ABE advinha dos Estados Unidos, em detrimento da influência francesa presente até então. Seus integrantes (médicos, juristas, engenheiros, professores, escritores e jornalistas) tinham o objetivo de adaptar os indivíduos à sociedade moderna por meio da reinvenção da educação. A Associação Brasileira de Educação (ABE) almejava uma ação pedagógica integradora de alcance nacional, fundamentando a nova educação proposta em parâmetros científicos, adotando métodos pedagógicos fundados na psicologia e na biologia.

2. Segundo ciclo (período compreendido entre 1930 e 1945)

No início da década de 1930, a família de Paulo Freire, que enfrentava os reflexos da crise financeira de 1929, viu-se obrigada a se mudar para Jaboatão, cidadezinha próxima a Recife, onde permaneceu por nove anos e onde Paulo Freire completou seus estudos primários (FREIRE, 2003). Como sua

⁹ Segundo Teixeira (1999), na década de 1920, o sistema educacional no Brasil encontrava-se na seguinte situação: o ensino primário era destinado a uma pequena parcela da população; o ensino médio tinha boa aceitação somente nas escolas normais e vocacionais femininas (pois representava oportunidades de educação às mulheres); eram de péssima qualidade as escolas vocacionais masculinas cujo intuito era qualificar os operários; o ensino secundário acadêmico também era para poucos, e o superior estava em tímida expansão por meio da iniciativa privada.

¹⁰ Sobre Fernando de Azevedo, jornalista de “O Estado de São Paulo”, Cunha (1986) destaca que representava uma corrente do liberalismo brasileiro, denominada “elitista”. Em decorrência disso, sua preocupação, no que tange à educação, era voltada para a formação escolar das camadas médias e das elites dirigentes. Já Anísio Teixeira era filho da oligarquia baiana e adepto do liberalismo igualitário. Impressionou-se com o pensamento pedagógico norte-americano, matriculando-se em um curso de pós-graduação nos Estados Unidos, onde aderiu ao pensamento de Dewey. Ao retornar ao Brasil, tornou-se tradutor de seus livros.



família não possuía recursos para mantê-lo em uma escola paga, interrompeu o curso no final da primeira série ginásial. Após insistentes pedidos de Paulo, por meio da educadora Cecília Brandão, conhecida em Jaboatão, Paulo obteve uma bolsa de estudos no Colégio Osvaldo Cruz do Recife, onde posteriormente completaria os sete anos de estudos secundários (curso fundamental e pré-jurídico), sempre se destacando entre seus colegas de turma por sua inteligência e dedicação. Segundo Ana Maria Araújo Freire (1996, p. 30), os anos de infância e adolescência de formação escolar foram fundamentais na consolidação das raízes afetivas e intelectuais de seu pensamento.

Eram tempos de Getúlio Vargas (1882-1954) no poder. Sem privilegiar a setores da classe dominante, o Estado fez o papel de capitalista avançado, associando industrialização ao projeto de modernidade e ao ideal de construção do país. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que, entre 1930 e 1937, passou por três gestões: a de Francisco Campos, de 1930 a 1932, a de Washington Pires, que durou até 1934 e a de Gustavo Capanema, que atravessou a transição da Segunda República para o Estado Novo, encerrando-se em 1945 com o fim da ditadura do Estado Novo (ROMANELLI, 1980).

A educação no Brasil fora palco de mudanças. De acordo com Xavier (2004), em dezembro de 1931 foi realizado no Rio de Janeiro um encontro de educadores, a “IV Conferência Nacional de Educação” patrocinada pela Associação Brasileira de Educação - ABE, em que estavam presentes o presidente Getúlio Vargas e Francisco Campos (Ministro da Educação de então). Nesse encontro, Getúlio Vargas solicitou aos educadores presentes a apresentação de uma filosofia para a educação do país, ou seja, princípios orientadores da política educacional. No entanto, sendo impossível o consenso de ideias, houve a cisão, em dois blocos, dos educadores presentes, sendo que um era constituído pelos “conservadores” (aí se incluía o grupo católico) e o outro era constituído pelos “liberais” (elitistas e igualitaristas). Logo, configurava-se um cenário de embate entre o grupo pioneiro e o denominado de perspectiva “tradicional”, do qual fazia parte o grupo católico.

Para Xavier (2004) a causa dessa cisão era, dentre outros fatores, inclusive políticos, a questão polêmica da alteração do artigo 72 da Constituição de 1891 sobre re-inclusão do ensino¹¹ de religião nas escolas públicas. Alguns educadores do grupo

¹¹ Apesar de o regime Vargas ter recrutado intelectuais de diversas tendências político-ideológicas, encontramos nos seus quadros uma predominância de membros provenientes do movimento integralista e da reação católica. A incorporação de intelectuais católicos alcançou dimensões significativamente grandes, fazendo valer a presença da Igreja em todos os setores políticos e culturais do serviço público, particularmente nas áreas próximas dos núcleos executivos. Merece destaque a presença marcante de Alceu Amoroso Lima junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública, influenciando sobremaneira os Ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema nas nomeações e contratações de reitores, diretores e professores da Universidade do Rio de Janeiro, depois transformada em Universidade do Brasil, e reivindicando maior participação da Igreja nos diversos níveis de ensino, uma vez que esta havia sido expulsa da educação pública em um movimento que se iniciou com a reforma pombalina, sustentando-se inclusive na Primeira República (CUNHA, 1986).



pioneiro resolveram expressar seus pontos de vista em um manifesto “ao povo e ao governo” divulgado em princípios de 1932, denominado “A Reconstrução Educacional no Brasil”, porém mais conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Tal manifesto foi assinado por 26 educadores, dentre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O texto do Manifesto expressou um ideal reformador, que teve início com um movimento educacional gestado por volta da década de 1920, quando tiveram início as primeiras reformas educacionais em diferentes estados brasileiros.

Redigido por Fernando de Azevedo e inspirado nas ideias de Dewey e do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), o documento partiu da premissa de que a educação está sempre em função de uma concepção de sociedade e modo de produção, devendo refletir em cada época a filosofia predominante que é determinada, por seu turno, pela estrutura da sociedade e não mais pela religião. O manifesto apresentou um item específico intitulado *valores imutáveis e valores permanentes* em que é feita uma releitura dos valores que orientavam a educação e a sociedade até então, propondo uma readequação dos mesmos à nova sociedade capitalista que se instaurava. Para a garantia do “direito biológico” de cada indivíduo à sua educação integral, o manifesto defendeu a implementação do Estado, da escola “comum e única” que deveria tornar a educação “acessível em todos os graus a todos os cidadãos que a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica”, proporcionando a estes condições de máximo desenvolvimento “de acordo com suas aptidões vitais” (AZEVEDO, 1984).

3. Terceiro ciclo (período compreendido entre 1940 e 1950)

Em 1943, Paulo Freire ingressou na Faculdade Direito do Recife, aos 22 anos de idade. Fazia parte de uma pequena parcela de brasileiros que tiveram acesso ao Ensino Superior em seu tempo. Neste período, casou-se com Elza¹² que, na concepção de Freire, ao lado dos estudos linguísticos conduziram-no à pedagogia, ao seu amor pela educação. Segundo Ana Maria Araújo Freire (1996), fez esta opção por serem ainda escassos os cursos superiores em educação. É neste período que Paulo iniciou a carreira do magistério, como professor de português.

Freire e sua família viviam o fim da Segunda Guerra Mundial e o fim do Estado Novo e do Regime ditatorial no Brasil, quando, em 1945, Vargas foi forçado a renunciar diante de um movimento democrático unitário que questionava os fundamentos da legitimidade estadonovista. Tempo de mudanças no cenário político e que, certamente chamavam a

¹² Com Elza, Paulo teve cinco filhos: suas três Marias, como gostava de dizer (Maria Madalena, Maria Cristina e Maria de Fátima), Joaquim e Lutgardes.



atenção de Freire. O Brasil passou a ser governado pelo marechal Eurico Gaspar Dutra (1883-1974), eleito pelo voto popular para o período de 1946 a 1951. O Brasil assistiu e participou, na década de 1940, de um movimento de massas de proporção grandiosa, conhecida como o *queremismo*¹³. Paulo Freire abordará esta preferência brasileira à ditadura, como fruto de uma inexperiência democrática em seu livro *Educação como prática da liberdade* que será publicado em 1968.

Em 1947, ainda como professor de português no Colégio Oswaldo Cruz, foi convidado para ocupar a direção de uma Divisão de Educação e Cultura do SESI no Recife. Junto ao desafio e à aprendizagem, foi a oportunidade decisiva para a definição de sua história profissional como educador e filósofo da educação (ARAÚJO FREIRE, 1996).

Foi no SESI que Freire experimentou um momento inteligente da liderança patronal nas suas relações contraditórias com a classe operária. O trabalho de Paulo Freire foi pautado justamente, na contracorrente destes objetivos, na problematização desta prática assistencial, promovendo discussões capazes de desocultar “verdades”, desvelando a realidade, fazendo com que os assistidos se tornassem cada vez mais críticos na sua compreensão dos fatos (ARAÚJO FREIRE, 1996).

Paulo Freire, que não acreditava na neutralidade da prática educativa, apropriou-se do entendimento da oposição entre as classes sociais, trabalhou intensamente em uma concepção de educação desveladora da razão de ser dos fatos, instigando os oprimidos de então a que se assumissem como sujeitos críticos do conhecimento e da ação transformadora no mundo. O mais interessante é que esta experiência o fez assumir uma postura diferente dos intelectuais de então, trabalhando por uma politização consciente cuja finalidade seria a compreensão e intervenção no mundo, independentemente da classe social a que o indivíduo pertencesse (ARAÚJO FREIRE, 1996)

4. Quarto ciclo (Período compreendido entre 1950-1960)

Nos anos 1950, conhecido pelo trabalho que vinha realizando no SESI, Paulo Freire foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife, sendo designado, anos depois, diretor da Divisão de Cultura e Recreação do

¹³ *Queremismo* foi um movimento político surgido em maio de 1945 com o objetivo de defender a permanência de Getúlio Vargas na presidência da República. Na análise de Ferreira (2011), antes de ser apressadamente interpretado como a vitória final de um suposto condicionamento homogeneizador da mídia no Estado Novo, surgiu no cenário político da transição democrática como um movimento de protesto dos trabalhadores. Expressou uma cultura política popular radicada na manifestação da identidade coletiva dos trabalhadores resultado de experiências políticas, econômicas e culturais vividas e partilhadas entre eles, antes e durante o primeiro governo de Vargas e o receio de que a democratização, sem o controle de Vargas, ameaçasse os princípios que fundamentavam a cidadania alcançada pelos trabalhadores desde 1930. Mais adiante, o *queremismo* evoluiu no sentido de reivindicar uma Assembléia Constituinte. Tratou-se da percepção de que, para além da pessoa de Vargas, havia outras formas de luta. O resultado deste movimento foi a institucionalização do movimento em um partido de trabalhadores, o PTB, que demonstrou o envolvimento dos mesmos no cenário político com consciência e vontade política, mobilizando-os como classe social dotada de identidade coletiva.



mesmo município. Teve suas primeiras experiências como professor universitário quando lecionava filosofia da educação na Escola de Serviço Social a qual, posteriormente, foi incorporada à Universidade Federal do Recife (ARAÚJO FREIRE, 1996). A partir de 1957, o Brasil passa a ser governado por Juscelino Kubitschek, conhecido por traçar um "Plano de Metas" para seu mandato, cujo lema era "cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo" (CERVO & BUENO, 2002).

Para ajudar o Brasil nesta política desenvolvimentista, Juscelino Kubitschek criou em 1955, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), vinculado no ano seguinte ao Ministério da Educação e onde foram geradas as teses mais importantes do nacional-desenvolvimentismo sob as tensões de um projeto de sociedade que carregava em si contradições estruturais insuperáveis. Marcado pela heterogeneidade de posições ecléticas e conflitantes entre os membros, o ISEB sempre foi apresentado como o Instituto que iria formular a ideologia do desenvolvimento. O denominador comum que regia ISEB era a orientação iluminista dos intelectuais que o compunham que pretendiam esclarecer, com seus estudos, as diversas classes sociais a respeito da importância do desenvolvimento como forma de atender aos interesses específicos da emergente burguesia industrial brasileira ao ofertar-lhe a ideologia adequada àquela nova fase em que o país se encontrara. Além do uso da razão que lhes permitiria chegar a propor uma síntese válida para os problemas de então, era também missão do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) difundir-la entre a classe dominante, entre a classe média e entre as classes populares (DO VALE, 2006).

Apegados às tendências nacionalistas, os intelectuais¹⁴ que compuseram o ISEB, insistiram, portanto, na importância do entendimento da realidade brasileira para a elaboração de respostas capazes de ajudar o povo em sua emancipação pelo desenvolvimento de suas forças produtivas. Propunha-se uma educação científica e integral, mas que conservasse seu valor pragmático, sem descuidar das tarefas pedagógica, ética e política. Uma educação para a consciência crítica e para a superação da consciência ingênua, vetor de um processo em que o povo se tornasse protagonista (DO VALE, 2006).

Neste período, Freire teve contato com a literatura isebaina que alicerçou as bases de seu pensamento. Em 1959, prestou concurso e obteve o título de doutor em filosofia e história da educação, defendendo a tese *Educação e atualidade*

¹⁴ Dentre os nomes mais importantes que marcaram o ISEB, podemos citar Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), Roland Corbisier (1914-2005), Alberto Guerreira Ramos (1915-1982), Hélio Jaguaribe (1923-) e Nelson Werneck Sodré (1911-1999). Eram influenciados por autores de pensamento humanista/existencialista e cristão tais como Gabriel Marcel (1879-1973), Jacques Maritain (1882-1973), Emmanuel Mounier (1905-1950), Ortega y Gasset (1883-1955), além dos clássicos Max Weber (1864-1920), Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda (Do Vale, 2006).



brasileira, que teve uma edição particular, em 1959¹⁵ e na qual encontramos os alicerces isebianos de seu pensamento (PAIVA, 2000).

A bibliografia citada por Paulo Freire em *Educação e atualidade brasileira* (1959) o conduziu, certamente, a propor uma pedagogia diretiva ligada ao nacional desenvolvimentismo ao salientar os pensadores isebianos¹⁶, os clássicos da sociologia, Georges Gurvitch, Lebert, Karl Mannheim, e os expoentes do pensamento cristão como, Gabriel Marcel, Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, os brasileiros Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Gilberto Freyre, Caio Prado Junior além do o psicólogo romeno Zevedei Barbu (FONSECA, 2011).

É importante lembrar que a tarefa que os isebianos se propunham era a de iluminar o caminho da burguesia industrial nacional, indicando-lhe seus verdadeiros interesses e formulando estratégias necessárias à sua conquista política que passaria pelos caminhos da democracia parlamentar. Queriam a transformação de uma sociedade arcaica, marcada pelo colonialismo, para uma sociedade atualizada, que estivesse em consonância com a fase histórico-cultural do qual o mesmo Freire compartilhava, com a exceção dos privilégios da elite (BORGHETTI, 2013).

A libertação do colonialismo exigira uma consciência crítica da realidade e isto não estava previsto no ideário pragmatista. Passaria primeiramente no plano individual e depois para o coletivo, nacional. Freire entendia por consciência crítica a consciência nacionalista, ligada à ideologia isebiana, sobretudo de Vieira Pinto e Guerreiro Ramos e por consciência ingênua a consciência do mundo rural, fechado, atrasado e alienado (PAIVA, 2000).

Vale destacar também o interesse de Paulo Freire pelo humanismo cristão, concretizado na obra de Gabriel Marcel e Jacques Maritain: *Los hombres contra lo humano e la educación en este momento crucial*. Nesses autores estava presente a preocupação para com a educação da pessoa e para a conquista de sua dignidade por meio da liberdade interior. O conceito de pessoa livre (por conhecimento, vontade e pelo amor) visando o bem comum, deveria estar em harmonia para que a humanização e a libertação pudessem acontecer. Esses pensadores propunham uma educação de cunho liberal com ênfase na educação popular em que trabalhadores e intelectuais se integrassem para traduzir o que seria a referência fundamental: a cristianização dos trabalhadores. De forma geral, queriam demonstrar que o capitalismo poderia ser vivido de forma cristã à medida que houvesse a conciliação de classes e a solidariedade, elementos

¹⁵ Somente em 2001 que a editora Cortez de São Paulo faria a primeira edição comercial. Fora do comércio foram também os livros de exercício e o do monitor, destinados à orientação dos alfabetizadores. O único livro de Paulo Freire publicado antes do exílio data de 1963 e intitulou-se *Alfabetização e conscientização*, publicado pela Editora Emma, de Porto Alegre-RS.

¹⁶ Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Djacir Menezes, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto.



fundamentais para o desenvolvimento de uma nação (BORGHETTI, 2013).

No que tangia à análise política e filosófica da educação, Paulo Freire definia sonhos e utopias possíveis, seu pensamento fazia-se mais consistente, seu fazer, mais criativo, sem perder a coerência entre o pensar e o fazer. De outra parte, provocou perplexidades e críticas, que nem sempre foram formalmente expressas. Pensava e agia segundo uma práxis, de acordo com a rigorosidade ética, mas sem rigorismos teóricos. Este comportamento suscitou, muitas vezes, incompreensões no campo intelectual.

O final da década de 1950 foi marcado pelos anseios da sociedade pela democratização do país que alimentaram um clima para a mobilização e para as pretensões de mudanças sociais e políticas que afetaram, em certo sentido, as reivindicações pela democratização do ensino.

Neste sentido, à semelhança do “Manifesto de 1932”, foi redigido em 1959, sob a liderança de Fernando de Azevedo, o “Manifesto dos educadores uma vez convocados”¹⁷, que, invocando as ideias contidas no de 1932, centralizou e organizou uma campanha em defesa da escola pública. Os intelectuais católicos, mais uma vez, se organizaram e fizeram suas críticas através da revista *Vozes*, tendo como principal porta-voz o então Frei Paulo Evaristo Arns (1921-), reafirmando a importância do ensino humanístico pautada em uma concepção de homem que exigiria uma educação integral e não apenas “utilitária” (ROCHA, 2000).

Respirava-se no país um clima de renovação e de esperança no qual o pensamento de Paulo Freire encontrava fundamentação e, ao mesmo tempo, se fortalecia. O desenvolvimento capitalista devolveu ao Estado Nacional a centralidade do poder decisório, dando-lhe condições de realizar a acumulação do capital. Entretanto, apenas uma minoria do povo tinha acesso à educação, pelo número de escolas públicas insuficientes. Houve o esforço na elaboração e implantação de projetos que atingissem a educação de adolescentes e adultos visando à qualificação profissional através de um ensino médio e superior que preparasse os profissionais para atuarem no mercado. Em decorrência disto, aumentou o interesse do governo na ampliação do número de vagas em todos os níveis de educação. Esta passou a ser considerada como uma possibilidade de ascensão social, não mais reservada apenas às elites. A exemplo dos países desenvolvidos, a discussão em defesa da democratização da educação pública entrou em uma nova fase.

¹⁷ Eram signatários educadores, juristas, e intelectuais liberais, liberais progressistas, socialistas e comunistas, tais como Anísio Teixeira(1900-1971), Caio Prado Júnior (1907-1990), Nelson Werneck Sodré (1911-1999), Florestan Fernandes (1920-1995), Miguel Reale (1910-2006), e professores e estudantes da Universidade de São Paulo tais como Roque Spencer Maciel de Barros(1907-1999), Fernando Henrique Cardoso (1931-) e Ruth Cardoso (1930-2008) (ROMANELLI, 1980).



Os anos cinquenta foram particularmente importantes para a solidificação do pensamento de Freire, no tangente a leituras e reflexões. Como vimos, foram leituras e reflexões muitas delas comuns a professores, artistas, intelectuais, estudantes insatisfeitos com o *status quo* e carregadas de um pensamento pragmatista. Estas leituras certamente influenciaram a proposta freireana de uma escola democrática em que educadores e educandos se dessem ao esforço de reinventar o clima autoritário da educação de então.

Freire, como um intelectual inquieto e insatisfeito, mas atento às ideias de seu tempo, sempre se propôs a dar resposta ao problema da liberdade humana nas circunstâncias a ele contemporâneas. Sua importância para a pedagogia brasileira residiu exatamente aí: formulava as suas ideias aliando às leituras, sensibilidade humana, o uso da razão e uma capacidade ímpar de domínio da escrita. Foi capaz de sintetizar pedagogicamente o espírito de sua época realizando uma espécie de conciliação entre as principais correntes do pensamento que se apresentavam no período (PAIVA, 2000).

5. Quinto ciclo (Período compreendido entre 1960-1970)

Na década de 1960, o Brasil passou por grandes mudanças econômicas, políticas e sociais que se refletiram nas produções culturais e na própria Lei que regia a educação no país. Do ponto de vista educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961¹⁸ representou o confronto entre tendência centralizadora e tendência federativa-descentralizadora intensificado pela *Campanha em defesa da escola pública* militada por alunos, professores e universitários da USP e dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Interior Paulista. No mesmo ano da promulgação da LDB, 1961, Freire tornou-se livre-docente da mesma cadeira de História e Filosofia da Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

O fazer administrativo, a carreira universitária e a ação pedagógica (sobretudo pelo contato com os trabalhadores na indústria, inerentes a seu cotidiano no SESI), foram as circunstâncias de trabalho que provocaram sua criatividade e alimentaram a construção de seu pensamento (ARAÚJO FREIRE, 1996). Freire delineou um pensamento político-pedagógico dialógico e libertador, não-diretivo, condizente com atitudes indicativas da autonomia e do intercâmbio dos saberes entre o aprendiz e o educador.

A partir de 1961, aconteceu uma aproximação/integração do escolanovismo no pensamento católico concretizado no

¹⁸ Primeira LDB brasileira, conhecida também como Lei 4024/61 garantiu igualdade de tratamento por parte do poder público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, o que assegurava que as verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus (SAVIANI, 1997, p.11-21).



Movimento de Educação de Base (MEB) que encontrará nos trabalhos de Paulo Freire um fértil apoio. Com o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), as experiências e o serviço de escolas radiofônicas ganharam um caráter oficial. Segundo a pesquisa de Wanderley (1984, p. 56-61), no período de 1961-1965, havia cerca de 2690 escolas radiofônicas atingindo cerca de 380 mil pessoas. Assim se consolidou e se ampliou o MEB, que nasceu de um convênio entre a CNBB e o governo de Jânio Quadros. A educação passaria a ser vista como instrumento privilegiado a serviço da democratização. Começaria na comunidade através do diálogo, base da discussão dos problemas da vida dos indivíduos e do grupo social, que contribuiria para formar pessoas para a vivência da democracia (PAIVA, 2000).

O MEB, embasado no conceito de conscientização, e em um método que articulava ação e reflexão, teoria e prática, comportou diversos objetivos, assumindo uma dimensão social, política e cultural mais ampla, não se fechando ao processo de alfabetização; visava, principalmente, à mobilização social ou politização. Isso exigiria que os conteúdos e as formas de ensinar fossem múltiplas e atendessem às diversas realidades (BRUNEAU, 1974). Nesse caminho, a experiência de Paulo Freire já se fazia sentir na região nordestina¹⁹. Educação e conscientização, entendidas como prática de liberdade estava interligada em sua metodologia. Na contramão das reivindicações em defesa da escola pública, Paulo Freire formulou seu pensamento político-pedagógico alternativo.

Desenvolveu, entre janeiro e março de 1963, a experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, que, sem dúvida, foi o mais expressivo esforço de alfabetização, empregando-se o “método Paulo Freire”, então concretizado no Brasil. Realizado com recursos da Aliança para o Progresso (provenientes da USAID²⁰ para o governo do Rio Grande do Norte) e intervenção de Aluizio Alves, na época governador do Rio Grande do Norte, o método Paulo Freire acabou por provocar certa polêmica, inclusive entre companheiros de Freire²¹.

Paulo Freire estava preocupado em levar adiante sua visão nacional-desenvolvimentista. Considerava, na época, que os

¹⁹ Nesse contexto, ressaltamos uma constatação alarmante encontrada em Teixeira (1957; 1968): metade da população brasileira continuava analfabeta; somente 15% dos alunos chegavam à 4ª série primária; o ensino secundário conseguia acolher apenas 14% dos que o procuravam; dos 14% acima, apenas 1% alcançava o ensino superior no país.

²⁰ States Agency for International Development.

²¹ Na realidade, os EUA viam a região como um problema e financiando os programas de alfabetização, poderiam impor suas exigências de modo a conter uma ameaça comunista no Nordeste que o Brasil não era capaz de reconhecer. O método Paulo Freire apresentava algumas vantagens sobre os outros métodos possíveis: alfabetizava em poucas horas, podia ser aplicado em larga escala e a baixo custo, apesar das elevadas despesas iniciais que exigia; a posição cristã de seu criador era reconhecida tanto quanto as tensões surgidas entre ele e os comunistas durante a campanha de Arrais para o governo de Pernambuco, o que servia como segurança contra as suspeitas de subversividade do método (PAIVA, 2000).



norte-americanos financiavam o programa porque estavam atentos somente ao sucesso da técnica de alfabetização e que era preciso aproveitar os recursos que ofereciam. O programa foi saudado pela imprensa conservadora de então como um grande acontecimento, ressaltando em diversos jornais e revistas que a alfabetização em grande escala pelo método de Freire desagradava tanto a coronéis conservadores quanto a comunistas, porque ele ensinava não somente a ler e a escrever, mas a amar a democracia. Esta experiência deu mais visibilidade às possibilidades pedagógicas e políticas do método acirrando os temores dos conservadores.

Em um contexto de 40 milhões de analfabetos, o método criado por Freire teve muito sucesso e foi amplamente difundido no Brasil. É importante ressaltar que este método foi transposto rapidamente para o plano nacional devido à semelhante situação política que vivia o Nordeste, especialmente os estados do Rio Grande do Norte e de Pernambuco. Candidatos de esquerda eram eleitos prefeitos das capitais, trazendo os seus respectivos programas de ampliação da rede escolar e de combate ao analfabetismo. Um exemplo disso foram os programas, colocados em prática pelo MCP e a campanha “De pé no chão, também se aprende a ler”, realizada no Rio Grande do Norte (PAIVA, 2000).

O então presidente João Goulart interessou-se pessoalmente por ele comparecendo ao encerramento da experiência de Angicos a convite do governador de então que tratava de manter boas relações com o governo federal. O Ministro da Educação chamou Freire para realizar uma experiência em Brasília, promovendo a sua unificação por meio de um acordo entre as distintas organizações políticas que apoiavam programas mais amplos e relevantes, tendo como meta o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), em 1963 (PAIVA, 2000).

O Movimento de Cultura Popular (MCP), o Serviço de Extensão Cultural (SEC), da Universidade do Recife, a experiência de Angicos²² e o Programa Nacional de Alfabetização, do MEC, foram, então, os campos de exercício da criatividade e das práticas pedagógicas de Freire, sempre objetos de novas reflexões e do reposicionamento de sua proposta. No processo de criação do “método”, Freire, salientou o universo vocabular do alfabetizando como ponto de partida. Era na simplicidade deste ato que se encontraria a origem do envolvimento dos alfabetizados, não apenas quanto ao interesse por aprender a ler a palavra escrita, mas por se disporem a participar da problematização de situações e a dialogar quanto à busca de explicações lógicas para as situações/problema. A substituição do formato convencional das

²² Angicos, cidadezinha localizada no sertão do Rio Grande do Norte foi o palco em que, pela primeira vez, Paulo Freire, em princípios de 1963, pôs em prática o seu famoso método de alfabetização de adultos. A ideia de Paulo Freire era fazer com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e viessem a se politizar em 40 horas.



salas de aula pela distribuição dos atores em círculos e o emprego de técnicas de grupo (a conversa, o grupo de estudo, o grupo de ação, o fórum, o grupo de debate e a carta temário) como alternativas à conferência e à exposição didática, preparavam o clima para o diálogo e a descoberta, pelos atores, de saberes já existentes entre eles, mas não percebidos como tais. O “movimento” da consciência intransitiva para a transitivo-ingênua e, desta, para a consciência “fanatizada” (massificação) ou a consciência crítica foi, de certo, o ponto de partida para as construções futuras da pedagogia freireana, inclusive dos princípios do “método Paulo Freire de alfabetização”. A utilização de técnicas audiovisuais (projetores) facilitaria a prática do “método”, tanto quanto poderia facilitar, entre os alfabetizandos e os alfabetizados, sobretudo a partir da problematização e da pergunta/diálogo, a leitura ou releitura crítica do mundo. Apesar de Paulo Freire se sentir cada vez mais interessado em aprofundar a discussão dos fundamentos filosóficos de suas propostas pedagógicas, o sucesso alcançado pelas primeiras experiências com o método, atropelava o desejo de seu idealizador (PAIVA, 2000).

Freire foi combatido por forças de esquerda por apresentar um método não-diretivo, mas seu método foi usado por aquelas forças visando à organização política dos alfabetizandos. Por um lado, estudantes cristãos visavam, com sua utilização, à transformação da massa popular em povo, por outro, militantes de movimentos de esquerda cristã e não-cristã viam nos círculos de cultura a possibilidade de iniciar um trabalho amplo de organização política das classes populares, atuando junto a uma população já alfabetizada e motivada pelo conteúdo transmitido pelo processo alfabetizador por Freire desenvolvido.

O golpe de 1964 inaugurou no país um período autoritário na vida republicana brasileira, representando uma ruptura na concepção das relações entre o público e o privado. A carreira de Freire foi interrompida pelo golpe militar de 31 de março de 1964. Acusado de subversão, ele passou 72 dias na prisão e, em seguida, partiu para o exílio (BORGES, 1976).

Primeiramente foi sem sua família para a Bolívia, onde encontrou dificuldades por parte do embaixador, que se recusava a receber mais um exilado político. Sua família permanecera no Brasil. Entretanto, foi procurado pelo diretor de um departamento do Ministério da Educação da Bolívia, que o contratara para prestar assessoria no campo da educação, em particular da educação primária e de adultos. Como não suportou a altitude de La Paz, mudou-se para o Santiago do Chile, onde viveu o período compreendido entre novembro de 1964 a abril de 1969. No Chile, trabalhou por cinco anos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA).

Longe do Brasil durante praticamente dezesseis anos, Freire continuou atento à realidade brasileira dominada pela



ditadura, impondo enormes restrições às liberdades, suspendendo direitos básicos de cidadania, em diversos momentos, e adquirindo dimensões explicitamente violentas. O Brasil, com o processo intervencionista de 1964 e a consequente derrubada do governo constitucional de João Goulart, deu início ao ciclo militarista que entrou pelos anos 1980²³ que, somado à derrota das esquerdas brasileiras pela ditadura, acabaram por enfraquecer e até mesmo por frustrar a imaginativa de uma revolução social brasileira. O processo de mudança estava se realizando às avessas, sob os auspícios dos militares, que depois promoveriam a transição lenta, gradual e “segura” para a democracia, garantindo assim a continuidade do poder político e econômico das classes dominantes (VELLOSO, 2012).

6. Paulo Freire no exílio e o encontro com a Psicanálise Humanista de Fromm

O período do exílio foi para Freire muito difícil. Assim escreveu na *Pedagogia da esperança*: “É difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou, e notícias do fato que não se deu. Esperar às vezes gente certa que chega, às vezes, ir ao aeroporto simplesmente esperar, como se o verbo fosse intransitivo.” (FREIRE, 1992, p.35)

Mas, ao mesmo tempo, esta experiência lhe proporcionou a oportunidade de consolidar seu pensamento. Foi um tempo de amadurecimento, de mudança de ideias, e, por isto mesmo, sentia-se à vontade em aceitar a influência de autores marxistas das mais variadas filiações sem se atrelar à ortodoxia e sem se sentir obrigados a abdicar de influências anteriores. Em outra carta publicada em *Pedagogia da tolerância*, encontramos um Freire capaz de se perceber, ainda em uma experiência dolorosa, o mesmo homem, com convicções ainda mais fortalecidas acerca do que verdadeiramente o movia:

No exílio venho descobrindo que ele não é apenas um doloroso desenraizamento, um estar fora de “seu” mundo, sem opção do retorno. É também uma porta que se abre, uma oportunidade a mais para o “amor geral”. Por isso mesmo é que minha saudade da Terra e das gentes, das esquinas das ruas em que inesperadamente encontramos uma cara amiga, a minha saudade do sol, do céu, do calor, do luar, do homem estranho que

²³ No caso brasileiro, especificamente, muito embora queiram delimitar a entrada dos militares no processo político a partir de 1964, a história tem demonstrado que, em todos os momentos de crise institucional, as forças armadas apresentam-se como atores políticos atuantes. Assim foi em 1889, com a proclamação da República, mediante um golpe articulado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto e a mocidade militar liderada por Benjamim Constant, e assim sendo, em 1930, com a derrubada da República Oligárquica, que permitiu a instauração do Estado Novo e a deposição de Getúlio Vargas em 1945. Mas foram também os militares que participaram de um processo de estabelecer um regime democrático, que vigorou de 1945 a 1964, e garantiram a posse de Juscelino Kubitschek em 1955, abortando um golpe preparado por setores das forças armadas. (BORGES, 2012).



nunca vira, do menino sujo e faminto, a minha saudade das manhãs suaves, da água da chuva ritmadamente caindo sobre as telhas, como se estivesse cantando uma cantiga de ninar, a saudade de minha tarefa, de minha participação – toda a minha saudade é amena. Não vivo a saudade como um refúgio doentio e piegas do que foi. Eu encaro-a como um instrumento afetivo de pesquisa – como um reencontro com o ontem e um adentramento no amanhã. (FREIRE, 2004, p. 216)

Foi, sem sombra de dúvida, a experiência do exílio que possibilitou a Freire tentar solucionar o problema da liberdade através da educação. Do Chile saiu pela primeira vez em 1966, para realizar conferências e participar de seminários no México, em Cuernavaca, onde reencontrou Ivan Illich²⁴, que conheceu no Recife, no início dos anos 1960, e estabeleceu um bom relacionamento com Erich Fromm (1983; 1967), autor de *O medo a liberdade* (e o *Coração do homem* tão lidos, citados e esmiuçados por Freire (2007; 2003^a; 2003^b; 1979; 2001) nas três obras escritas neste período: *Educação como prática da liberdade* (publicada pela primeira vez em 1967), uma espécie de revisão ampliada de *Educação e atualidade brasileira* (publicada pela primeira vez em 1959) e *Pedagogia do Oprimido* (publicada pela primeira vez entre os anos de 1967-1968), *Ação cultural para a liberdade* (publicada pela primeira vez em 1968), também em espanhol e *Extensão ou comunicação* (publicada pela primeira vez em 1969).

Inconformado com o cerceamento de sua liberdade, a experiência do exílio que veio logo após o golpe militar em 1964, Freire concentrou suas atenções desde o ponto de vista educacional, sobre o problema da liberdade do homem que afligia o momento histórico marcado pela ditadura. Em toda a obra escrita neste período (1964-1969) encontraremos esta preocupação como pano de fundo e eixo estruturante de seu pensamento (BORGHETTI, 2013). Dos diferentes recortes que poderíamos fazer, escolhemos analisar sua relação com a psicologia.

Os processos históricos vividos por Freire foram marcados pela complexidade, isto é, vários acontecimentos distintos produziram uma nova relação enquanto diversas

²⁴ Nascido em Viena, membro de uma família com ascendência judia, croata e católica, estudou histologia e cristalografia na universidade de Florença. Entre 1932 e 1946, estudou teologia e filosofia na Pontifícia Universidade Gregoriana do Vaticano, e trabalhou como padre em Nova Iorque. Em 1956, foi nomeado vice-reitor da Universidade Católica de Porto Rico e, em 1961, fundou o Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) em Cuernavaca no México, centro de investigação que dava cursos aos missionários da América do Norte. Depois de 10 anos, as posturas do CIDOC entraram em conflito com o Vaticano, e em 1976 o centro foi fechado com o consentimento daqueles que dele faziam parte. Illich renunciou à vida de religioso no final dos anos 1960. A partir dos anos 1980, Illich viajou muito, repartindo seu tempo entre os Estados Unidos da América, México e Alemanha. Foi nomeado professor visitante de filosofia e ciência, tecnologia e sociedade na Universidade Estadual da Pensilvânia, e também professor visitante da Universidade de Bremen.



relações distintas convergiram na elaboração das respectivas obras. Freire salientou que o homem somente poderia captar criticamente a o drama no qual estava inserido, conhecendo as rachaduras e condenações da sociedade, se fosse verdadeiramente livre. Por isto, desenvolveu uma ideia de educação embebida da realidade, vinculada com a vida e seus problemas que tornará possível a concretização de uma sociedade somente se composta por homens livres. Neste sentido, a Psicologia pragmatista lhe era insuficiente, pois não lhe trazia elementos para esta compreensão (BORGHETTI, 2013).

Freire encontrou no percurso investigativo de Fromm uma possibilidade capaz de oferecer ao homem contemporâneo respostas para o problema da liberdade, fato que não se realizaria em uma perspectiva pragmatista.

Tanto em Freire quanto em Fromm, encontramos uma forte consciência histórica e propostas contra a alienação política das pessoas a favor do engajamento social, com a finalidade de transformação da realidade. Ambos viveram experiências humanas que os marcaram profundamente: o engajamento religioso que os levou ao comprometimento com a justiça social e o exílio, comum aos dois (Fromm nos Estados Unidos, por causa do Nazismo na Europa e Freire no Chile, por causa da ditadura militar no Brasil). Estas experiências tornaram possível que Fromm desenvolvesse uma teoria sobre o domínio das relações interpessoais, dos sentimentos, das motivações, da percepção intuitiva e da capacidade de cognição e Paulo Freire se apropriasse das ideias de Erich Fromm, para pensar em uma mudança na educação capaz de criar as disposições mentais exigidas pela sociedade democrática, formando homens inquietos, flexíveis, capazes de dialogar e de fazer escolhas racionais e interpretar, do ponto de vista pedagógico, a inexperiência democrática do povo brasileiro do contexto histórico em questão e buscar um caminho formativo de transformação.

Conclusão

Ao analisar o percurso intelectual de Paulo Freire inserido em seu contexto histórico, podemos afirmar que as diversas influências de diversas matrizes filosóficas, inclusive o contato com os chamados pensadores “revolucionários” ajudaram Paulo Freire a fortalecer suas bases científica e religiosa que se explicitaram em sua opção política e posicionamento ético, buscando sempre a coerência entre o discurso e a prática.

Tendo como pano de fundo o cenário liberal-desenvolvimentista vivenciado na década de 1950, Freire foi capaz de reconhecer os avanços da Psicologia Científica no que diz respeito ao conhecimento humano, porém identificou também seus limites em fornecer elementos para a formulação



de concepção integral de homem e vida. Por isto, Freire não se contentou com a proposta do ideário educacional de Dewey, uma vez que este desconsiderava, na visão de Freire, o processo educativo em sua totalidade.

Após sua experiência de exílio, durante o período da ditadura militar brasileira, Freire encontrou no percurso investigativo da psicologia humanista de Erich Fromm, o seu anseio na busca de entender qual a possibilidade de o homem contemporâneo viver sua liberdade em um contexto histórico repressor.

Ao se apropriar da Psicologia Humanista de Fromm, Freire formulou, do ponto de vista pedagógico, a inexperiência democrática do povo brasileiro, propondo à educação brasileira um caminho formativo com vistas à transformação do indivíduo e da sociedade.

Referências

APPLE, Michael; TEITELBAUM, Kenneth. John Dewey. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

AZEVEDO, Fernando ET AL. Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, 65(170), p. 407-425, mai./ago., 1984.

BORGES, Nilson. A doutrina de segurança nacional e os governos militares. In: BRUNEAU, Thomas. **O catolicismo brasileiro em época de transição**. São Paulo: Loyola, 1976.

BORGHETI, Rodrigo. **O problema da liberdade nas obras de Paulo Freire e Erich Fromm**. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Área de concentração: Psicologia. Ribeirão Preto, 2013. 268p.

BRUNEAU, Thomas. **O catolicismo brasileiro em época de transição**. São Paulo: Loyola, 1974.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. Brasília: UnB, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã; da colônia à era de Vargas**. 2a edição. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1986.

DO VALE, Antonio Marques. **O ISEB, os intelectuais e a diferença: um diálogo teimoso na educação**. São Paulo: UNESP, 2006.



FERREIRA, Jorge. O governo Goulart e o golpe civil militar. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). **O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (Coleção O Brasil Republicano; v.3)

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. (Coleção O Brasil Republicano; v.4)

FONSECA, Sérgio. Paulo Freire e Anísio Teixeira: **convergências e divergências (1959-1969)**. Jundiaí-SP: Paco editorial, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

FROMM, Erich. **El corazón del hombre**. (2. ed.) Mexico: Fondo de cultura popular, 1967.

FROMM, Erich. (1983). **O medo à liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1983.

MASSIMI, Marina. A discussão sobre psicologia científica e educação na revista A Ordem de 1930 a 1945. **Cadernos de Psicologia (UFMG)**, UFMG, v. 9, p. 69-84, 2000



MASSIMI, Marina. Métodos de Investigação em História da Psicologia. **Psicologia em Pesquisa**/ 4(02), p. 100-108, julho-dezembro de 2010.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacional-desenvolvimentismo**. São Paulo: Graal, 2000.

ROCHA, J. A. L. Anísio e a igreja. **Especiaria**, v. 3, n. 5-6, p. 151-179, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. A educação e a sociedade brasileira; A educação como problema central da sociedade. In: _____. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. p.345-393.

TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação de educação primária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.27, n.65, jan./mar. 1957. p.28-46.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82.

VELLOSO, Monica Pimenta. Os intelectuais e a política cultural do estado novo. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.) **O tempo do nacional estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. (O Brasil Republicano; v.2)

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis: Vozes, 1984.

XAVIER, Maria do Carmo (org). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.



6

Puericulture et sociétés: une analyse comparée de deux temporalités: la France et l'Équateur (1970 – 2007)

Arlette Meyer:



Le sujet d'étude est une profession de santé concernant l'enfant et sa famille. L'exercice de cette profession est analysé dans deux pays très différents. La comparaison de situations issues de temporalités (espace- temps) et de sociétés distinctes fait l'objet de ce mémoire de thèse.

D'une part, la spécialisation en **France** des infirmières dans les soins aux jeunes enfants (+ 4 ans après le baccalauréat français) : l'infirmière-puéricultrice, dont l'appellation fait référence à la période hygiéniste du début du XX^e siècle ainsi qu'à sa polyvalence médicosociale devient actuellement une clinicienne spécialisée en pratiques avancées.

D'autre part, son équivalent dans un pays d'Amérique du sud, l'**Equateur**, pays andin d'une superficie moitié de la France, colonisé par les Espagnols du XVI^e au XIX^e siècles, suit une formation spécialisée différente : celle d'infirmière communautaire destinée aux centres de santé et/ou celle d'infirmière pédiatrique orientée vers le travail hospitalier.

La méthodologie de **l'Histoire comparée** a permis d'identifier à travers une analyse des ressemblances et des divergences un champ d'exercice dédié au domaine de la santé de l'enfant, ainsi que le rôle de médiatrice culturelle, voire interculturelle qu'est appelée à jouer une intervenante professionnelle dans ce domaine. Intervenante qui ne peut être simple exécutrice, mais qui doit être responsable et autonome : de par sa pensée, ses gestes, ses paroles et ses actes. Le problème de **l'identité personnelle et professionnelle** est ainsi posé.

L'observation a été pratiquée dans la durée (18 mois) sur « le terrain », c'est-à-dire avec une population dans son milieu de vie, qu'il soit familial ou étrange/étranger. Cette rencontre suscite des interrogations chez la personne appelée à exercer en pays étranger sa profession de santé, voire à en modifier l'exercice ; ses questionnements portent sur la culture, sur la situation et les mœurs de santé propres à telle ou telle population (métissée de surcroît), de manière à définir des modes de communication avec la population concernée.

Nous avons donc recherché ce qui est déterminant pour l'efficacité du travail professionnel tant en France qu'en l'Equateur.

S'agit-il :

- Du seul savoir normatif scolaire à base scientifique?
- De la connaissance de la population, de ses usages, de ses coutumes, de son Histoire?
- Ou bien s'agit-il des deux à la fois?

Il s'agit de mobiliser les facteurs qui entrent en jeu dans les processus de santé et de conduire une démarche de résolution de problèmes de soins. Une dynamique doit se créer par un partenariat avec les familles, les autres professionnelles de santé



dans le but d'une amélioration sanitaire mais aussi socioéconomique satisfaisante.

Un retour vers l'Histoire des soins est nécessaire.

Dès 1970, les démarches utilisées sur le terrain sont tournées vers une meilleure connaissance psychologique de l'enfant et de son environnement.

- **LA METHODE D'OBSERVATION:**

La définition de cette démarche est à l'origine, d'inspiration scientifique²⁵, c'est un outil de connaissance, une démarche intellectuelle qui permet de déduire, d'interpréter et d'analyser les comportements des jeunes enfants. A côté des pratiques pédiatriques et des transmissions médicales les structures d'accueil de la petite enfance et les soins hospitaliers vont mettre en œuvre un dispositif d'observation qui emprunte aux protocoles behavioristes et à l'originalité des travaux d'Emmi Pikler à Löczy²⁶ en 1946 ; mais aussi aux méthodes d'observation d'Esther Bick²⁷ en 1948.

L'Observation est conçue comme outil de connaissance et de soin « dès lors qu'est acquise la nécessité de fonder l'action sur la compréhension de l'enfant²⁸ ». La méthode est basée sur la constitution de grilles d'observation où figurent les différents thèmes faisant partie de la vie du jeune enfant. La collecte de données relatives à chacune des situations rencontrées constitue une possibilité d'interrogation sur ses propres pratiques professionnelles. Elle permet d'ancrer la réflexion dans la réalité, de l'enrichir et d'identifier avec plus de justesse les réponses nécessaires au regard des différentes catégories de besoins que l'analyse met en évidence.

- **L'ECOUTE ATTENTIVE (EMPATHIE) DES PATIENTS:**

Elle intègre une notion nouvelle de la santé humaine, où l'homme est en interaction avec son environnement, soit un être biologique et social susceptible d'agir et de satisfaire ses désirs et nécessités (14 besoins selon Virginia Henderson²⁹) lorsqu'il

²⁵ Inspiration scientifique, héritée de la médecine expérimentale (Claude Bernard).

²⁶ Pikler, Emmi, est une pédiatre hongroise connue pour ses travaux sur les compétences du jeune enfant, elle s'attache en 1946 à créer un milieu d'accueil en pouponnière préservé des carences inhérentes à ce genre d'organisation.

²⁷ Bick, Esther, psychanalyste polonaise, développe en 1948, une méthode d'observation, outil de prévention, de travail et de recherche. « *L'Observation selon Esther Bick* », P. Delion, Erès, 2006, 288p.

²⁸ Nègre, Pierre. « *Observation professionnelle : les questions de l'histoire* », in le journal des professionnels de l'Enfance, n° 10 2001.

²⁹ Henderson, Virginia, Infirmière américaine, crée une théorie relative aux 14 besoins des individus, principes fondamentaux des soins infirmiers, 1960, Conseil International des infirmiers, édition revisitée en 1969.



est en bonne santé. Dès lors, le soignant est là pour l'aider en cas de problème à retrouver son autonomie.

- **IMPORTANTANCE DE L'ECRIT:**

La méthode analytique de l'écriture transcrit les consignes et permet une transmission des instructions aux autres membres de l'équipe soignante.

Les modèles abordés font référence à une approche holistique de la santé et à l'utilisation d'un cadre conceptuel. Ils constituent la base de l'exercice infirmier et de la puériculture, pour réaliser des soins de type humaniste et non pas seulement « organicistes et technicistes ». Ces notions élargies du soin permettent-elles une ouverture suffisante à la connaissance et à la compréhension d'une population étrangère afin d'établir un échange satisfaisant et participatif dans le domaine de la santé ?

Le contexte étudié suivant deux périodes distinctes

Le contexte particulier d'un village dans la banlieue de Guayaquil, capitale économique de l'Equateur et grand port sur l'océan Pacifique, est intéressant car il présente diverses caractéristiques particulières:

➤ Une population migrante originaire de toutes les régions du pays bien souvent coupée de ses origines vivant dans des lieux de fortune réinvente une société qui se qualifie de « tropicale ». Cette population du littoral se compose principalement de métis : les Montuvios, dont le sang est à la fois indien, noir et blanc ainsi que de Cholos qui sont soit des Indiens ayant adoptés le mode de vie des occidentaux soit des métis indiens -espagnols. Les Montuvios sont, dans leur ensemble, des paysans et des planteurs de la côte. Ils se consacrent aussi à la pêche. Les petits enfants sur la côte sont souvent appelés les « Cholitos ».

➤ Deux groupes d'Indiens subsistent à l'époque (1970) dans cette zone côtière. Ce sont les Cayapas établis sur les deux rives du rio du même nom et les Colorados qui vivent normalement dans la forêt tropicale. Ces Indiens, souvent dépourvus de terre, se rendent sur la côte afin de gagner leur vie. Mais ils ne sont pas protégés et deviennent la proie des « cabezas » (contremaîtres) qui abusent de leur service, ces hommes mal nourris sont souvent atteints de tuberculose.

L'environnement géographique et sanitaire

Dans le cas présent, il paraît essentiel de partir d'informations correspondant aux aspects suivants:

-L'histoire de la région et plus précisément du village



- La répartition de la population dans l'espace local
- L'accès aux services publics
- Les mouvements migratoires
- Les formes de solidarités et les systèmes de valeurs et de références
- Les formes d'expression concernant les maladies des enfants, la mort, le corps,
- Les pratiques liées à l'accouchement.
- Les premiers gestes devant la maladie
- Les ressources alimentaires

La méthode d'intervention dans le village de San Pedro en 1971-72.

Dans le village de San Pedro (banlieue au sud-ouest de Guayaquil), les réunions et les visites hebdomadaires dites de santé ne sont pas planifiées de manière formelle par le Ministère de la Santé, elles reflètent de prime abord la préoccupation médicale pour ne pas dire d'urgence du moment et le caractère nouveau et gratuit d'un centre de soin, services qui, quand ils existent, sont encore peu nombreux et ne permettent pas aux mères de trouver un lieu à proximité de leur habitation pour régler les problèmes de santé concernant leur enfant.

Ces infrastructures d'accueil pour les consultations des familles seront envisagées par la suite. En attendant, c'est tout un village qui se mobilise afin d'obtenir qu'un service de santé se mette en place progressivement, avant qu'il ne devienne une volonté relevant de la santé publique. Le système communautaire répandu dans ces populations fonctionne, le nom de *Minga* est employé, il signifie aussi bien une prise de décision commune comme celle-ci que la réalisation de travail en commun telle que la construction de maison ou bien la mise en place d'un réseau de distribution d'eau.

Notre équipe d'intervention médicale se compose alors uniquement de femmes, chacune relevant d'une profession distincte et de ministères de référence différents:

- un médecin (docteur en médecine) qui, bien souvent, est une religieuse, seule mandatée par le Ministère de la santé. Les autres personnels sociaux et de santé accomplissent un stage de fin d'étude obligatoire.
- une travailleuse sociale (intermédiaire dans ce rôle entre l'infirmière visiteuse d'autrefois, en France, et l'assistante sociale), du Ministère de l'Education.
- une infirmière-puéricultrice (l'auteur de ces lignes). En mon absence, une infirmière (en dernière année d'étude) assure le remplacement, ou bien un médecin stagiaire ou auxiliaire.

La collaboration avec les habitants du quartier nous permet d'être accueillies dans une salle communautaire, salle



polyvalente en l'absence de dispensaire dans ces années-là (1971 et 1972). L'intendance et l'accueil sont effectués sous la responsabilité de femmes reconnues comme des mères avisées et disponibles. Nous apportons notre propre matériel: trousse médicale d'urgence et quelques accessoires de soins ambulatoires, une toise et une balance, ainsi que des médicaments et ce qui est appelé des « compléments alimentaires ». Les rencontres se passent sous forme de débats où les mères exposent leurs problèmes. (Aucun père n'est présent)

Les thèmes abordés sont les suivants:

- Les mesures d'hygiène en général adaptées aux moyens du bord
- Les soins aux nouveau-nés
- La collecte des eaux de pluie (suivant les consignes OMS) : les toits des ces maisons sont en tôle ondulée.
- L'illustration des régimes alimentaires avec les produits locaux.

La consultation médicale attire un grand nombre de mères avec leurs enfants. Leur assiduité hebdomadaire permet d'établir le carnet de suivi de chaque famille.

Parmi les maladies rencontrées certaines sont en lien avec la situation socio économique comme le fait observer le Dr Plutarco Naranjo, au cours de ses nombreuses investigations. Il définit la pauvreté comme étant le facteur le plus déterminant de la dénutrition.

«La pauvreté se réfère à une condition de vie qui ne permet pas aux individus et à la famille de disposer de ressources nécessaires pour mener une vie saine et raisonnablement agréable : la pauvreté est alors un phénomène social».

En Equateur, à cette époque (1971 à 1973), deux formes de pauvreté peuvent être distinguées selon la CEPAL (Commission Economique pour l'Amérique Latine):

- l'une simple qui consiste en une incapacité multifactorielle pour satisfaire les nécessités élémentaires ou minimales qui concernent l'alimentation, l'éducation, l'habitat et la santé ; par conséquent la pauvreté ainsi définie implique à des degrés plus ou moins importants : ignorance, analphabétisme, dénutrition et incapacité à exercer les droits humains, ceux définis par l'ONU.
- L'autre forme est qualifiée d'extrême ou d'indigence. Même si on le veut, il est impossible de subvenir à de simples



nécessités alimentaires, ce qui se manifeste par une dénutrition avancée et grave.

Les enquêtes nutritionnelles (dirigées par le Dr Naranjo Plutarco) faites au cours de deux décennies (1960 et 1970) sur la santé des enfants équatoriens de moins de 5 ans montrent que, étant donnée la prévalence élevée de la dénutrition infantile, les solutions empiriques employées n'apportent pas de réponses aux problèmes qui se posaient alors.

Ces problèmes médicaux sont:

- La gastro-entérite qui affecte presque tous les enfants sur la côte. Il semble que le climat et ses répercussions sur l'hygiène locale en soit la cause principale. La chaleur et a fortiori l'humidité favorisent la multiplication des bactéries et des parasites. Les denrées alimentaires, si elles ne sont pas conservées à l'abri de l'air et de la chaleur, se détériorent rapidement. L'eau contient et transporte aussi microbes et parasites pathogènes.
- La contamination et la pollution exposent tout particulièrement les enfants aux parasitoses et aux diarrhées (selon l'OMS c'est la maladie infantile la plus répandue dans le monde).
- La déshydratation est souvent plus grave du fait de la chaleur et de la sudation importante.
- Chez les enfants très jeunes, le sevrage est en fait le point de départ de la dégradation de l'état nutritionnel et par conséquent de l'état général de l'enfant; avant 1 an il expose les enfants à des troubles digestifs et à la malnutrition.
- La rougeole (*sarampion*) et la coqueluche (*tos ferina*) sont des maladies graves chez les jeunes enfants; elles véhiculent l'image de la mort surtout chez le nourrisson.
- Les épisodes fébriles
- Les toux : les gênes respiratoires chez l'enfant dès l'âge de 3 ans étaient traitées par l'application de ventouses sur le thorax par les mères qui les posaient avec une extrême dextérité démontrant l'habitude de ce traitement, courant en Equateur, abandonné en France.

L'objectif majeur de la consultation est clair : amener les enfants et leurs mères à trouver un meilleur équilibre alimentaire, mais aussi une prévention vaccinales et sanitaire.

Une méthode personnelle³⁰ est mise en place:

- Une écoute attentive des expressions, concernant les habitudes alimentaires pratiquées dans le village suivant les âges des enfants. (légumes, fruits, viandes de consommation courante, mode de préparation).
- Une référence à une autre personne de la population, que l'on peut considérer comme un « médiateur » va me permettre d'une

³⁰Source : carnets personnels de l'année 1972.



part d'interpréter des pratiques locales étrangères par rapport aux notions de diététique française et, d'autre part, de transmettre des notions de puériculture et ainsi, d'établir un dialogue autour d'un sujet qui suscite un vif intérêt.

➤ Ce dialogue triangulaire permet une distance suffisante et me donne ainsi la possibilité de transcrire un maximum d'informations, que je peux par la suite analyser et compléter.

➤ Une observation et une connaissance s'installent ainsi permettant de mettre en place les moyens de se procurer les aliments dans un périmètre immédiat si possible.

Pour appuyer nos démonstrations, nous avons recours à la technique éducative du « socio drame » : c'est à dire, amplifier sous forme théâtrale les erreurs de comportement faites habituellement et inviter le public à les identifier et ainsi à les corriger.

Cette méthode de participation interactive éveille la curiosité des mamans vis-à-vis de leur propre enfant. Les personnes ressources dans le village, spécialistes des connaissances populaires vont apporter un complément d'aide et de conseils à l'équipe médicale.

Je ferai référence ici à Hélène Stork³¹, qui s'inscrit dans le prolongement des travaux déjà anciens et toujours très présents de Marcelle Geber³² dans une perspective interculturelle. Selon ces deux auteurs, l'investigation culturelle minutieuse se révèle d'autant plus nécessaire que les sociétés dites traditionnelles ne sont pas toujours aussi homogènes dans leurs coutumes qu'il y paraît au premier abord ; et que ces sociétés sont soumises, dans la période étudiée (1971-1972), à des courants d'acculturation extrêmement rapides et puissants qui modifient leurs coutumes et les pratiques de soins infantiles. Pour approcher des sociétés parfois très différentes dans leurs conceptions, leurs croyances et leur équilibre émotionnel, nous avons constaté qu'il convient de se débarrasser autant que faire se peut de tout jugement de valeur, de préjugés, d'interprétations hâtives,

«Sortir de la centration initiale que chacun adopte le plus souvent par rapport à son point de vue propre, abandonner la tendance la plus courante de la pensée spontanée qui serait de se croire au centre du monde et d'ériger en normes universelles les règles ou les habitudes de sa propre conduite ou celles de la culture à laquelle on appartient».(ref. bas de page 73).

³¹Stork, Hélène. *Enfances indiennes. Etude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant*, Paris, Païdos, Le centurion, 1986, 237 p.

³²Geber, Marcelle. *L'enfant africain dans un monde en changement*, Etude ethnographique, Presse Universitaire de France, (Puf), 1998.



Il ne s'agit en aucun cas de calquer le mode alimentaire français, mais de connaître avec une plus grande exactitude l'apport énergétique et vitaminique des divers produits à notre disposition dans ce milieu tropical en fonction des besoins nutritionnels de l'âge et du poids de chaque enfant.

Nous faisons appel à des produits présents sur le marché qui vont être réappropriés par les mères. Par exemple une céréale riche en protéines (9 acides aminés essentiels) telle que le quinoa considérée autrefois comme «l'or des Incas» et la «mère de toutes les graines» auquel sont venues se substituer des céréales d'importation de valeur nutritives moindre (riz). Le yucca, tubercule de manioc peut aussi être intéressante utilisée en bouillie pour le second âge. Quelques gouttes de citron vert (les citronniers sont nombreux sur la côte) ajoutés à un plat quotidien suffisent à apporter la dose de vitamine C journalière indispensable et à faciliter l'absorption du fer.

Il s'avère aussi que les mangroves largement répandues sur la côte protègent un grand nombre d'espèces animales et végétales. Crevettes et crabes ne sont pourtant pas utilisés dans l'alimentation des enfants. Les pêcheurs ramènent les plus petits poissons chez eux les autres étant destinés à l'exportation.

Cette action auprès de la population dans ce milieu particulier me conduit à la réflexion suivante:

- Une action curative ou de prévention doit être forcément suivie d'un plus ample développement au niveau de la communauté, qu'il soit éducatif ou faisant référence à une problématique globale d'aménagement de l'espace pour un environnement salubre.
- C'est ainsi que peut intervenir une dynamique communautaire. Le travail sur la santé est alors à l'origine d'une amélioration des conditions de vie et de stratégies dans le but de les modifier. Toujours dans le même espoir de réduire les causes de la morbidité infantile.

Si l'observation a permis de saisir d'une manière explicite les gestes, les attitudes, les mots de ces mamans et de leurs soignants, il me fut plus difficile de percevoir ce qui était implicite dans leur système de valeurs, dicté par la religion ou la culture et évoqués par de nombreux rituels. N'est-ce pas là une expression de la prise de conscience des limites de communication entre des populations d'origines différentes ? Ainsi les pratiques des autres cultures m'ont fait réfléchir sur mes propres pratiques et la nécessité d'une recherche de son histoire, dès lors la question des **formations professionnelles et personnelles** est posée.



Je constate avec la psychologue Renée Attias³³ que:

«C'est se laisser prendre par la magie d'un voyage qui nous conduit sur d'autres rives, mais sans cesse, nous ramène dans un mouvement régulier vers nous-même, notre histoire, notre culture».

Je me propose d'esquisser une réflexion sur la profession et les professionnelles et d'aborder le classique protocole et thématique de **l'interculturalité**. Tenter un pont sinon des ponts entre deux cultures et des sociétés distinctes sans rejeter l'apport scientifico-médical mais en respectant l'identité des unes et des autres pour donner à entendre un message de santé basé sur la réflexivité.

Le Dr Emiliano Crespo lui-même, médecin équatorien, à son retour de France (1930) avait jugé opportun d'établir une relation entre la puériculture scientifique et la réalité des croyances présentes dans son pays, comme je l'ai évoqué au début de cette étude : preuve qu'il était à son époque le représentant d'une culture véritablement métissée.

Plus de soixante années plus tard (1992), un médecin anthropologue français (Didier Fassin) lors d'une étude de terrain en Equateur démontre l'importance d'associer la pratique de l'enseignement de la médecine moderne avec les exigences éthiques du respect des valeurs traditionnelles, après avoir observé l'inefficacité des promoteurs de santé lors de la conduite d'actions précises de santé publique (par exemple afin de réduire la prévalence de la dénutrition infantile).

Ainsi il devient indispensable désormais de trouver une orientation dans la cosmogonie qu'impliquent la médecine traditionnelle et ses acteurs thérapeutes. Pour passer, le message de santé doit nécessairement se référer à un fondement de type culturel.

Il semble important d'avoir une formation spécifique pour les infirmières intervenant auprès des familles et des enfants pour mieux s'inscrire dans un programme multidisciplinaire.

Les différentes actions de terrain, comme celle de San Pedro en Equateur (1971-73) analysée ici, mais lors d'expatriations plus tardives, comme au Brésil (2000-2003), au Cameroun (1994-97), au Gabon (1979-82), au Sultanat d'Oman (1984-86), ont toutes été pour la puéricultrice expatriée des sources d'interrogations et de réflexions:

➤ d'une part sur des questions concrètes de santé publique et communautaire

³³ Renée Attias, « *Eveil culturel et petite enfance* » in Gazette de l'ACEPP (Association des collectifs enfants parents professionnels), mars 1997.



- mais aussi sur la manière de partager un enseignement *a priori* peu en accord avec les usages et pratiques des pays rencontrés.
- puis, de retour en France, dans l'école du départ, transmettre ces multiples expériences acquises.

C'est pourquoi, en plus de sa spécialité de technicienne et de la relation individuelle *soignant-soigné*, une formation en santé publique apparaît indispensable pour assumer le développement des programmes de santé à mettre en œuvre.

Il est admis que la puéricultrice intervient au sein d'une action qui regroupe à la fois l'aspect préventif et l'aspect curatif et contribue de façon beaucoup plus large au développement de l'enfant au sein de son milieu familial et social.

Les objectifs clairement énoncés correspondent à l'exercice de la pratique sociale de la puériculture:

- reconnaître et analyser le milieu de vie,
- identifier la demande prioritaire de santé d'une population,
- proposer des pistes d'action avec les ressources existantes,
- indiquer les éléments d'évaluation.

Cette approche oblige tous les professionnels de santé, dont les puéricultrices bien sûr, à s'interroger sur les différents facteurs déterminants de la santé, ainsi que sur leurs principaux indicateurs, et par ce fait même, à entrer en contact avec les populations autrement que par le biais unique de la maladie.

Cette orientation montre qu'il est important de savoir exploiter les ressources existantes en matière de santé publique, pour une efficacité à long terme dans les soins apportés aux enfants. Pour ce faire, les puéricultrices doivent mettre en œuvre un partenariat avec les familles et d'autres professionnels, une dynamique se crée ainsi.

Il m'est apparu que la Culture, au sens le plus large du terme, est un élément constitutif de l'identité collective et de l'identité individuelle : en effet, elle confère aux individus des façons de penser, de sentir, de se conduire, de communiquer communes, ainsi que le sentiment d'appartenance à un même groupe et à une même histoire.

Je tiens ici à préciser que, durant toute la démarche (d'initiation à la profession et de son exercice sur le terrain), **deux identités - à la fois professionnelle et personnelle -** ont été mobilisées simultanément.

Tout naturellement, je ferai maintenant référence à trois catégories d'enseignements, catégories évoquées tout au long de mes formations professionnelles mais qui font partie intégrante de mon identité personnelle, puisque le temps long laisse en nous l'empreinte de notre profession et vice versa:

1. le « savoir »,



2. le « savoir faire », 3. et le « savoir être ».

Nous passerons donc maintenant en revue ces trois catégories.

Suivant une tendance très forte de la pensée médicale contemporaine, il serait admis de représenter le « **savoir** » comme une vérité définitive, dogmatique d'autant plus que l'influence de courants anglo-saxons (Canada) est présente dans ma formation mais cette influence n'est pas dominante dans notre tradition française cartésienne. Ce que les Anglo-saxons appellent « *evidence based medecine* », c'est-à-dire la médecine fondée sur les preuves, écarte toute critique et toute créativité personnelle : on est alors en mesure de s'interroger sur le risque de conduites à tenir standardisées. Le « savoir » d'un soignant ne peut avoir cette évidence car les symptômes d'une maladie peuvent revêtir des aspects différents suivant le contexte. L'exemple de la douleur chez l'enfant est important, car suivant les cultures elle peut s'extérioriser violemment ou bien être réprimée.

En ce qui concerne les « **savoir faire** », je pense que nos traditions nous rapprochent énormément de ce que j'ai pu rencontrer dans un pays comme l'Equateur : un « savoir faire » local, ancestral, observé, qui m'a permis de faire un retour sur ma propre culture et de comprendre la logique de certains comportements et attitudes dans un contexte particulier, même si le décalage était absolu avec les pratiques enseignées alors en France. Cette démarche est à l'origine de ce travail de recherche et de l'importance du questionnement dans tout acte de soin.

Quant au « **savoir être** », il est facilité par l'observation sociale de la famille, point d'ancrage universel et une empathie naturelle pour l'enfant qui permet de percevoir hors de toute explication son mal être ou sa joie. Un « savoir être » montre une aptitude à s'adapter aux changements, une ouverture d'esprit.

Personnellement, ces changements successifs en tant que soignante et enseignante me posent alors les questions suivantes :

- De quelle manière connaissons-nous ce que nous observons?
- Parlons-nous de la nature telle qu'elle est, « la chose en soi » de Kant, ou ne parlons-nous pas plutôt de nos propres sensations, de notre propre subjectivité?

C'est ce que nous présentent nos sens, qui est l'objet de notre connaissance, résultante malgré tout de rencontres avec le monde selon des lois bien précises.

Il devient donc important sur ce point, d'évoquer le **concept de représentation**. Etymologiquement, « *representare* » en latin c'est « rendre présent », comprendre.



Didier Houzel³⁴ applique ce concept de représentation à une relation qui nous intéresse : à la relation enseignante et à ses applications pédagogiques.

La représentation que je me suis faite des observations durant les expériences directes sur le terrain s'est exercée de deux manières : l'une pour comprendre ce que j'observais, l'autre afin de rendre accessible et concret mes démonstrations (désir de transmettre), puis une seconde transmission s'est réalisée envers les étudiants dans mon métier de formatrice.

A ce stade de notre réflexion, les questions posées deviennent:

- Comment transmettre dans une dynamique de formation des éléments de son expérience afin de faire évoluer une profession?
- Que peut-on transmettre? Et que faut-il transmettre?
- Un savoir?
- Un savoir-faire?
- Une histoire?
- Des valeurs?
- Une culture qui soit le cycle au terme duquel le sujet se connaît lui-même?

Il apparaît, au terme de notre démarche sur le temps d'une génération, que j'ai « navigué » durant cette recherche vers une **double logique de la ressemblance et de la différence** : un système occidental et moderne de soin qui a croisé le monde plus traditionnel sud-américain, ancré dans les racines d'une Culture ancienne.

Cette rencontre nous a ouvert les yeux sur la signification des symboles et nous a, de manière inattendue, rapproché de nos propres origines grecques et latines.

La médiation entre les deux cultures passe par un point de jonction, au croisement de la cosmogonie inca et confrontée à sa représentation du monde, de la divinisation des forces de la nature et du respect humble et scrupuleux des alternances des saisons et des exigences des éléments climatiques.

Nous retrouvons grâce à un peuple à « identités plurielles » qui a su conserver ses coutumes, ses rites et ses mythes mieux que l'Occidental – ce savoir oublié de la Terre et du Ciel que notre modernité a rejeté. Au terme de notre étude et à la lumière des éléments recueillis sur le terrain en Equateur dans les années 1972-73 d'une part, puis en 2007 d'autre part, nous devrions être en mesure d'aborder de manière plus éclairée la question de la résolution du problème de **la médiation interculturelle**, dans le cas qui nous occupe, à savoir celui d'une profession de soignante auprès des mères et des enfants **et son évolution dans un monde multiculturel**.

³⁴ Houzel, Didier, est pédopsychiatre et intervient dans le cursus de formation des étudiants à l'Institut de Puériculture de Paris.



Les soins, qui sont la base de la formation désignent avant tout un ensemble de questions que cette professionnelle est en devoir de se poser étant donné ses multiples rôles : prévention, promotion de la santé et protection de l'enfant, éducation pour la santé, soin du corps. Les soins constituent au premier abord un ensemble de gestes et de paroles, répondant à des valeurs et visant le soutien, l'aide, l'accompagnement de personnes fragilisées. On peut associer aux soins les tâches d'apprentissage et d'éducation (hygiène, alimentation, prévention) et les dimensions relationnelles et émotionnelles de l'accompagnement. Parce qu'ils sont rencontre et présence, par leur caractère essentiellement relationnel, ils se déploient en soulevant les questions d'identité, de reconnaissance et d'altérité. Les soins s'étendent donc bien au delà de cette dimension de « santé » à laquelle on les a souvent rattachés.

Dans un premier temps, définir ce que soigner peut signifier, quand l'infirmière- puéricultrice rencontre d'autres cultures. En effet, les représentations mentales de telle ou telle maladie, dans les différentes ethnies de populations rencontrées, sont très variables. Si elles ne sont pas prises en compte, le traitement ou le soin risque d'être inutile. L'interprétation que les personnes ont de la maladie et les motifs qui sous-tendent les recours thérapeutiques débordent largement le système strictement médical et mettent en jeu à la fois le système de pensées et de représentation du réel que le soignant doit s'attacher à décoder.

- Comment en vient-on à penser les soins et de quelle façon?
- En quoi la catégorie soins permet-elle la comparaison entre diverses pratiques et diverses sociétés?

Car il est bien évident que les soins ne sont pas devenus partout comme en Occident, un ensemble distinct d'activités, un objet spécifique de préoccupations et de réflexions.

Ce constat nous guide vers quelques grandes questions :

Ainsi, on admet que la biomédecine pourrait être caractérisée par la séparation entre *le cure et le care*, catégories qui sont très marquées en Amérique du Nord (comme je l'ai observé plusieurs années au Canada), et que l'on traduit respectivement par traitement et soins. On admet plus largement maintenant l'idée qu'il n'y a pas une séparation nette entre *cure* et *care*, mais plutôt des médecines variables selon le contexte historique, culturel, économique ou technique que ce contexte soit un paradigme, une institution ou bien un milieu culturel.

Il m'est apparu évident que les compétences professionnelles seulement définies par des codes et des normes sont insuffisantes. Les repères normatifs et techniques ne sont que des outils délimitant un « espace de liberté » dans lequel un



échange est indispensable pour élaborer un projet de soin cohérent.

Convient-il alors d'avoir des repères éthiques pour une relation qui se construit à l'interface du vécu et des relations personnelles du soignant/ soigné ?

La relation de soin est à considérer comme une réalité complexe où interfèrent des valeurs à caractère technique, administratif, économique, juridique, mais aussi culturel, religieux et moral.

Le sens de chaque situation est à découvrir dans l'équilibre entre ces diverses valeurs, pour nous, puéricultrices, c'est dans une délibération pluridisciplinaire que s'effectue cette réflexion.

Pour le médecin de santé publique, Myriam Le Sommer-Péré³⁵, cette réflexion se réfère à un modèle dont il importe de prendre conscience, car il conditionne notre pratique.

Trois types de modèles permettent d'analyser la pratique soignante:

1. Soit, le modèle paternaliste, relation soignant /soigné du siècle dernier. Il régule un rapport de pouvoir. Son fondement éthique est le principe de bienfaisance.
2. Soit le modèle contractuel, son fondement éthique est l'autonomie.
3. Je retiens le 3^e modèle, qui est une approche inter-pédagogique, et tient compte de l'asymétrie créée dans la relation de crise dans laquelle se trouve le patient. Selon cette approche, le soignant engage une dynamique d'ajustement et de négociation entre toutes les parties concernées dont lui-même, évaluant les possibilités et les limites propres à chacune d'entre elles. Il se réfère à une idée de la vie comme processus de croissance continu au cours duquel nous sommes sans cesse en adaptation.

Cette approche est dite pédagogique, car le soignant (la puéricultrice) se situe comme un éducateur ou un formateur qui favorise, en l'accompagnant, des potentialités chez une personne en l'occurrence l'enfant mais aussi la mère ou la famille dont l'histoire est singulière. Selon cette approche, le soignant a lui-même à évoluer, à accepter d'apprendre de la personne soignée et de modifier son regard et sa pratique en ce qui concerne le patient.

Cette approche pédagogique se réfère au principe fondamental énoncé par Kant:

« Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la

³⁵Myriam Le Sommer-Péré, « Relation soignant-soigné : quels modèles de référence ? », PS, n°9, décembre 2000, p. 67-79.



personne de tout autre, toujours en même temps comme une fin et jamais comme un moyen ».

La réflexion sur l'évolution de ma pensée en tant que soignante, éclaire l'horizon sur ma propre pensée à propos de la formation d'abord, puis du soin et de la santé qui me sont apparus comme des dimensions fondamentales de notre existence. Manière intuitive de comprendre le sens de la terre comme un appel du monde qui est en nous, vient éclairer le sens qui peut être donné au soin qui, en toutes circonstances, dans ses pratiques, constitue un événement révélateur des possibilités d'accomplissement personnel tant du soignant que du soigné. Cette perspective ouvre le sens du soin en une dimension culturelle.

Ne convient-il pas de rechercher quelle cohérence il y a entre le sens que je donne en pensée au soin et le sens que je lui donne dans mes pratiques et d'une manière plus large dans leur évolution au fil d'une histoire de vie ? D'où l'importance de cette expression : « *pour une pratique porteuse de sens* ». Dans une pratique, il y a un rapport entre ce qu'elle produit, son effet et son résultat et la manière dont elle le produit : sa *poiesis* et sa *praxis*. Pratiques porteuses de changements, cheminement personnel:

- L'émergence du sens à propos d'une pratique, ce n'est pas le sens de la pratique en elle-même. C'est le sens donné par la personne qui l'exerce dans le cheminement du sens de son existence, en tentant de saisir le sens que donne à son action la personne qu'est le patient, mère et /ou enfant. Les pratiques infirmières ont considérablement changé depuis 20 ans, elles se sont adaptées à des techniques nouvelles, par conséquent à des responsabilités plus grandes.
- C'est pourquoi l'infirmière-puéricultrice s'inscrit dans une perspective de travail porteuse de cette histoire à double sens, celle de son identité professionnelle en elle-même et celle de son identité personnelle même si les deux restent le plus souvent cachées. Toutefois, elle reste insuffisante si l'identité de la personne soignée, celle de son insertion sociale et, plus encore, de sa culture, n'est pas identifiée par le soignant.

Influences et analyse comparée de deux temporalités:

En 1972-73, à Guayaquil, l'exercice de la profession de puéricultrice s'est révélé à nous comme une synthèse souvent réussie des enseignements de base hérités de la médecine européenne à laquelle étaient venus s'intégrer assez récemment des éléments de la médecine traditionnelle transmis par le bouche à oreille intergénérationnel de la civilisation Inca conservés même chez les métis de la Costa équatorienne.



Une génération plus tard (lors de ma mission « retour » de 2006), l'apport d'enseignements, de matériels et de pratiques de santé issus de l'Amérique du Nord était venu compléter, sans remise en cause majeure cependant, l'état des lieux précédent (années 70) dans la pratique du métier de soignante auprès des enfants.

En effet, il est incontestable que le dernier quart du XX^e siècle a vu les Etats-Unis d'Amérique s'imposer comme la première puissance mondiale, avec une prééminence politique, économique, guerrière, spatiale, scientifique et culturelle reconnue.

L'analyse de ce constat fut rendue aisée par le fait que j'ai eu la chance de vivre au Canada britannique (Calgary, Alberta) et d'y côtoyer professionnellement les établissements pédiatriques et/ou de puériculture nord-américains. L'observation et la mise en pratique personnelle des innovations les plus modernes de cette décennie dans son domaine professionnel m'ont bien souvent éclairée avantageusement sur ce qui n'était pas encore en vigueur en France en 2000, mais qui fut retrouvé comme des pratiques adoptées et connues en Equateur en 2006. Il ne serait donc pas exagéré de dire que le système de santé équatorien du XXI^e siècle commençant a, non seulement réussi à intégrer la tradition dans la modernité, en apprenant à son personnel les techniques et pratiques héritées de l'Europe, mais qu'il a en quelques domaines précis aussi été capable de dépasser le maître, en se révélant capable d'adopter parfois des techniques nord-américaines issues de la recherche scientifique US, que la France n'avait pas encore en 2006 voulu ou su faire siennes dans son quotidien de santé publique et en puériculture plus précisément.

Une transmission pédagogique possible:

Nous devons reconnaître que les positions de la puériculture contribuent d'une manière décisive à établir un lien entre la médecine curative et la médecine préventive dans le domaine materno-infantile et qu'il semble appelé à s'intensifier, et la prévention comme stratégie de Santé publique, à se développer en considérant l'enfant dans sa globalité physique et psychique (F. Dolto). Connaître l'origine des pratiques millénaires reconnaître que c'est la culture qui nous conduit à les pratiquer, que la connaissance médicale peut nous aider à les revisiter pour nous-même et pour le nouveau-né. Il est impossible de considérer famille et nouveau-né comme des entités distinctes.

Les choix adaptés aux conditions sociales et économique du temps-lieu ; permet de comprendre les fondements historiques de nos pratiques de soins, et d'aider à envisager leur évolution, ouvrir sur d'autres choix thérapeutiques et permet de relever le défi : expérience à valeur d'expertise.



La recherche approfondie peut faire changer les pratiques, les modes de pensée de même que la réflexion éthique est une démarche qui conduit à une évolution dynamique des fonctions et des responsabilités.

Les obstacles:

On a critiqué la propension à généraliser à des cultures très différentes les conclusions élaborées dans les sociétés occidentales. A ce titre, les comparaisons interculturelles viennent confirmer la nécessité de prendre en compte les contextes dans lesquels le développement se réalise ; la perception de la culture est subjective, on ne la voit pas de la même façon si on la vit ou si on l'observe. Ainsi Lucie Caritoux³⁶, puéricultrice confirme:

« Toute rencontre interculturelle est une rencontre interpersonnelle dans laquelle chaque protagoniste apporte son identité culturelle mais aussi son identité personnelle. Le dialogue entre les mères et les puéricultrices est sans doute la meilleure des approches possibles »

La question délicate de l'Interculturalité?

Au cours de l'analyse comparée que j'ai conduite entre puériculture scientifique apprise et pratiquée en France et confrontée dans les années 70 au monde équatorien métissé de la Costa, à ses coutumes, ses héritages de la grande civilisation Inca, analyse suivie de la mesure, grâce à notre retour de 2007, de l'évolution de ce pays andin sur la génération suivante, J'ai eu l'opportunité d'approfondir les caractéristiques principales de **l'interculturalité**, dont Marandon³⁷ donne la définition suivante:

"La notion d'interculturalité, pour avoir sa pleine valeur, doit, en effet, être étendue à toute situation de rupture culturelle — résultant, essentiellement, de différences de codes et de significations —, les différences en jeu pouvant être liées à divers types d'appartenance (ethnie, nation, région, religion, genre, génération, groupe social, organisationnel, occupationnel, en particulier). Il y a donc situation interculturelle dès que les personnes ou les groupes en présence ne partagent pas les mêmes univers de significations et les

³⁶ Caritoux, Lucie. puéricultrice juriste, Cahier de la puéricultrice mars n° 215, 2008).

³⁷ Marandon Gérard, *Expériences pluriculturelles et pratiques professionnelles dans le travail social CIDOB*, 06/2003.



mêmes formes d'expression de ces significations, ces écarts pouvant faire obstacle à la communication."³⁸

Aujourd'hui avec la banalisation du phénomène de mondialisation, il est devenu courant de voir les rapports interculturels sous forme de conflits, ainsi que l'établissait, en 1993, la thèse principale de Samuel Huntington à présent désuète de « *choc des civilisations* ». Cette perception est bien souvent encouragée par des événements de l'actualité. Il est trop tentant et trop facile de ne retenir d'expériences personnelles difficiles vécues au contact d'une culture différente que le négatif, et par là de les laisser corroborer une version noire du concept dont nous souhaitons aborder maintenant l'autre face. Face, beaucoup plus exigeante, est au contraire porteuse d'éléments positifs, issus de la diversité culturelle, et provenant de la confrontation de deux cultures, chaque culture s'enrichissant au contact de l'autre.

En travaillant à San Pedro de Guayaquil en 1972, j'ai appris autant de la culture qui n'était pas la mienne dans ce monde métissé que l'apport d'un « Savoir » occidental. La culture de la « Costa » d'Equateur induit une perception particulière des paramètres qui influencent le travail de Santé au quotidien : le temps, l'espace, la fonction, l'argent, l'efficacité, les priorités, les relations, l'autorité, la valeur de la parole orale ou écrite. De plus, Guayaquil, par son Histoire et son peuplement, est une mégapole très métissée, et même s'il est vrai que chaque pays et région présente une culture dite nationale, il est apparu que cette ville en possède plusieurs mélangées à des degrés divers. Ce sont bien plusieurs cultures qui se croisent au sein d'une personne et constituent son identité (culture nationale, locale, familiale, d'entreprise...), et Guayaquil, ville métisse en est un exemple.

Je suis allée sans crainte ni *a priori* à la rencontre de ces femmes, de ces enfants, dans un cadre professionnel que je connaissais certes dans ses cadres généraux dits universels, mais pas dans ses caractéristiques culturelles. Je fus mise en contact de ma propre vision du monde de la Santé avec autrui, qui, sans être radicalement différent, présentait néanmoins des variantes, voire, en approfondissant le sujet, des éléments bien surprenants pour une vision très européenne.

Sur le terrain et avec le temps, j'ai appris que l'apprentissage de l'interculturel allie écoute, observation, expérimentation, intuition, et confrontation avec soi-même. Son apprentissage demande un nécessaire déséquilibre, expérimenté jusque dans les malentendus, les conflits même, et finalement la remise en cause de ses propres valeurs ou *a minima* leur relativisation.



L'**interculturalité** ainsi pratiquée et comprise m'a donné l'opportunité de comprendre et d'admettre que mes nouveaux interlocuteurs ne fonctionnaient pas selon les mêmes repères, de me faire comprendre par eux, de diminuer les chocs culturels pour préserver l'efficacité au travail, de porter sur mes interlocuteurs un regard positif et de conserver leur estime et leur confiance en toutes circonstances, d'améliorer ma capacité d'adaptation, afin de surmonter des contraintes inhabituelles au début, acceptées ensuite, de m'ouvrir à la culture nouvelle rencontrée et à sa richesse, à son Histoire, de cultiver dans le travail au quotidien un esprit d'entente, de confiance et de collaboration entre les cultures et entre les personnes, et finalement, de manière surprenante, au terme d'un phénomène d'aller-retour, d'en apprendre beaucoup sur ma propre culture et moi-même.

La philosophie de l'interculturalité que j'ai pratiquée à Guayaquil passait par l'appréhension des différences comme source de richesse humaine, souvent aussi d'enrichissement professionnel. Si ces différences culturelles apportaient presque toujours des difficultés initiales, chacune des cultures me proposait aussi ses solutions, bien souvent différentes de celles auxquelles j'étais habitué dans mon milieu culturel d'origine, l'occidental.

De cette expérience de diversité culturelle en milieu professionnel de santé (mère/enfant), j'ai finalement dégagé les concepts suivants, qui me semblent bien être des « invariants » de l'interculturalité positive:

1. Toute personne doit savoir et accepter que, lorsqu'elle voyage, elle emporte avec elle ses valeurs, et qu'elle prend le risque de les voir remises en cause sans délicatesse, au contact de l'Autre,
2. La prise en compte des variables culturelles (qui varient d'une culture à l'autre) permet à l'Occidental de mieux comprendre sa propre culture et d'entrer dans la compréhension de celles des autres pays,
3. Ce sont ces variables culturelles bien assimilées qui seules permettent de percevoir l'ordre des priorités dans une autre culture.

6A

Cuidados e Interculturalidade*

Arlette Meyer:

Enfermeira-puericultora.

*Parte da tese defendida na Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, orientada pelo Prof. Dr. Jean-Pierre Goubert, junho/ 2013, denominada PUÉRICULTURE ET SOCIÉTÉ: UNE ANALYSE COMPARÉE DE DEUX TEMPORALITÉ. LA FRANCE ET L'ÉQUATEUR(1970-2007). TRADUÇÃO: ELAINE PEDREIRA RABINOVICH.



BSTRACT RESUMO ABSTRACT RESUMO ABSTRACT

Resumo O artigo utiliza o exemplo da profissão de enfermeira-puericultora para ilustrar seu propósito de estudar os exercícios de uma profissão da área da saúde em dois países pertencentes a duas culturas distantes entre si, França e Equador. Para isto, realizou estudos de campo em duas épocas diferentes, anos 1970 e 2006. Na análise das observações de campo em 1972-73, em Guayaquil, Equador, o exercício da profissão de puericultora se revelou uma síntese dos ensinamentos herdados da medicina européia ao qual tinham vindo se integrar, recentemente, elementos da medicina tradicional da civilização Inca, transmitidos inter geracionalmente. Uma geração após, a contribuição dos ensinamentos norte-americanos estava acrescida aos demais. Este estudo constatar que um profissional de saúde considera os cuidados de modo em função de seu universo cultural de referência e de sua esfera social. Eis porque, além de sua especialidade como técnica e da relação individual cuidador-cuidado, sua formação, fazendo referência às ciências sociais e à antropologia, permite compreender as famílias e passar uma mensagem de prevenção. Este trabalho deseja contribuir para o desenvolvimento da profissão de puericultura, assim como ao reforço do diálogo entre áreas culturais diferentes.

Palavras Chave Profissões de Saúde; Saúde da Criança, Cuidados, Ensino, Interculturalidade.

Resumé L'article utilise l'exemple de la profession de infirmière-puéricultrice pour illustrer son propos d'étudier les exercices d'une profession de santé dans deux pays appartenant à deux aires culturelles éloignées, la France et l'Equateur, dans les années 1970 et 2006. Dans l'analyse des observations de terrain en 1972-73, à Guayaquil, Equateur, l'exercice de la profession de puéricultrice s'est révélé comme une synthèse des enseignements hérités de la médecine européenne à laquelle étaient venus s'intégrer assez récemment des éléments de la médecine traditionnelle de la civilisation Inca, transmis intergénérationnellement. Une génération après, en 2006, la contribution des enseignements de l'Amérique du Nord y étaient ajoutés aux autres. On a pu constater qu'un professionnel de santé considère des soins en fonction de l'univers culturel de référence et de la sphère sociale dans laquelle il agit. C'est pourquoi, en plus de sa spécialité de technicienne et de la relation individuelle soignant-soigné, sa formation en faisant référence aux sciences sociales et à l'anthropologie permet de comprendre les familles et de pouvoir passer un message de prévention pertinent. Ce travail veut apporter une contribution au développement de la profession de la puériculture, ainsi qu'au renforcement du dialogue entre aires culturelles différentes.

Mots Clés Professions de Santé, Santé de L'enfant, Soins, Enseignement, Interculturalité.



O objeto deste estudo é uma profissão de saúde referente à criança e à sua família, denominada, na França, puericultura³⁹. O exercício desta profissão é analisado em dois países muito diferentes – a França e o Equador - a partir da comparação de situações decorrentes de diferentes temporalidades (espaço-tempo) e de suas distintas sociedades.

De um lado, existe a especialização na França das enfermeiras nos cuidados às crianças pequenas (quatro anos além da obtenção do mestrado francês): a enfermeira-puericultora, cuja denominação faz referência ao período higienista do começo do século XX, assim como à sua polivalência médico-social, tornando-se atualmente uma clínica especializada em práticas avançadas. De outro lado, seu equivalente em um país da América do Sul, o Equador, - país andino cuja superfície é a metade da França, colonizado pelos espanhóis dos séculos XVI ao XIX -, que segue uma formação especializada diferente: a da enfermeira comunitária destinada aos centros de saúde e/ou a da enfermeira pediátrica orientada para o trabalho hospitalar.

A colocação em perspectiva destas profissões a partir da análise de seu exercício profissional referente à criança e à sua família nestes dois países, pertencentes a áreas culturais diversas, permite esboçar uma reflexão sobre a profissão e sobre os profissionais e abordar o clássico protocolo e a temática da interculturalidade. Tenta apreender a ponte, se não as pontes, lançadas entre duas culturas e duas sociedades distintas sendo beneficiadas pela abordagem médico-científica e, como objetivo, elaborar uma mensagem de saúde pertinente.

Com respeito ao dever ético de um profissional da saúde, o estudo do meio cultural é indispensável para melhor exercer suas práticas e para estar próximo às necessidades e expectativas da população. Isto é mais importante ainda quando se trata de crianças.

A dificuldade em atravessar uma fronteira mental, entre um “aqui” e um “além daqui”, em particular quando se trata de exercer uma profissão de saúde, foi reconhecida mais de uma vez como o provam os trabalhos realizados pela Dra Marie-Rose Moro (2004), que constata efetivamente, enquanto participante das equipes dos Médicos do Mundo, que

Arriscar-se a ir cuidar fora de seu ambiente não é confortável, fazê-lo observando as maneiras do outro, tolerando-os, quer dizer, respeitando as diferenças sem se deixar diminuir por elas ... uma posição interativa é aquela que desejamos defender, postura que manda conhecer os atores em seu ambiente e

³⁹A profissão de enfermeira-puericultora não existe no Brasil, assim como não existe no Equador, onde haveria enfermeira-pediátrica. Há cursos de puericultura no Brasil, como especializações dentro de faculdades de Medicina. (Nota da tradutora).



conhecer o próprio contexto (MORO, 2004, p. 23-24)⁴⁰

De modo semelhante, o trabalho de Hélène Stork (1986) está inscrito no prolongamento dos antigos trabalhos de Marcelle Geber (1998) em uma perspectiva intercultural. Segundo estes dois autores, a investigação cultural minuciosa se revela tanto mais necessária quanto as sociedades ditas tradicionais não são sempre tão homogêneas em seus costumes como parece em um primeiro olhar; e que estas sociedades estão submetidas a correntes de aculturação extremamente rápidas e poderosas que modificam seus costumes e as práticas de cuidados infantis. Para abordar sociedades às vezes muito diferentes em suas concepções, suas crenças e seu equilíbrio emocional, constatamos que convém se libertar tanto quanto possível de todo julgamento de valor, de preconceitos, de interpretações prematuras.

Sair da centralização inicial que cada um adota frequentemente em relação a seu próprio ponto de vista, abandonar a tendência mais usual do pensamento espontâneo de se acreditar o centro do mundo e de erigir em normas universais as regras ou os hábitos de sua própria conduta ou aquelas da cultura à qual se pertence. (STORK, 1986, p. 63-64)⁴¹.

As características principais da interculturalidade são evocadas por Marandon (2003) na seguinte definição:

A noção de interculturalidade, para ter seu pleno valor, deve, com efeito, ser estendida a toda situação de ruptura cultural – resultado, essencialmente, de diferenças de códigos e de significações – as diferenças em questão podendo estar ligadas a diversos tipos de pertencimento (etnia, nação, região, religião, gênero, geração, grupo social, organizacional, ocupacional, em particular). Há, portanto, uma situação intercultural quando as pessoas ou grupos em presença não partilham dos mesmos universos de significações e das mesmas formas de expressão destas significações, podendo

⁴⁰ Prendre le risque d'aller soigner hors de chez soi n'est pas confortable, le faire en observant les manières de l'autre, en les tolérant, c'est-à-dire en respectant les différences sans se laisser anéantir par elles ... une position interactive est celle que nous voulons défendre, posture qui commande d'apprendre des acteurs sur place, du contexte lui-même (MORO, 2004, p. 23-24).

⁴¹ Sortir de la centration initiale que chacun adopte le plus souvent par rapport à son point de vue propre, abandonner la tendance la plus courante de la pensée spontanée qui serait de se croire au centre du monde et d'ériger en normes universelles les règles ou les habitudes de sa propre conduite ou celles de la culture à laquelle on appartient. (STORK, 1986, p. 63-64).



estas diferenças constituírem um obstáculo à comunicação.⁴² (MARONDON, 2003, p. 20)

A propensão a generalizar para culturas muito diferentes as conclusões elaboradas nas sociedades ocidentais tem sido bastante criticada. A este respeito, as comparações interculturais confirmam a necessidade de levar em conta os contextos nos quais o desenvolvimento acontece; a percepção da cultura é subjetiva, não a vemos da mesma maneira se nela vivemos ou se a observamos. Assim, Lucie Caritoux (2008), puericultora, afirma:

Todo encontro intercultural é um encontro interpessoal no qual cada protagonista traz sua identidade cultural, mas também sua identidade pessoal. O diálogo entre as mães e as puericultoras é, sem dúvida, a melhor abordagem possível. (CARITOUX, 2008, p. 20)⁴³

Foi constatado também pela psicóloga Renée Attias (1997) que:

É se deixar tomar pela magia de uma viagem que nos conduz para outras margens, mas, sem parar, leva-nos em um movimento regular a nós mesmos, nossa história, nossa cultura. (ATTIAS, 1997, PAGE)⁴⁴

Nossas pesquisas realizadas no Equador (1970-2007) mostram a preocupação com o respeito aos costumes ancestrais ao introduzir os conhecimentos científicos ocidentais.

O Dr. Emiliano Crespo, médico equatoriano que, na sua volta à França (1930), julgou oportuno estabelecer uma relação entre a puericultura científica e a realidade das crenças presentes em seu país, prova que ele era, em sua época, o representante de uma cultura verdadeiramente mestiça.

Mais de sessenta anos depois (1992), um médico antropólogo francês, Didier Fassin, quando de um estudo de

⁴² La notion d'interculturalité, pour avoir sa pleine valeur, doit, en effet, être étendue à toute situation de rupture culturelle — résultant, essentiellement, de différences de codes et de significations —, les différences en jeu pouvant être liées à divers types d'appartenance (ethnie, nation, région, religion, genre, génération, groupe social, organisationnel, occupationnel, en particulier). Il y a donc situation interculturelle dès que les personnes ou les groupes en présence ne partagent pas les mêmes univers de significations et les mêmes formes d'expression de ces significations, ces écarts pouvant faire obstacle à la communication. (MARONDON, 2003, p. 20)

⁴³ Toute rencontre interculturelle est une rencontre interpersonnelle dans laquelle chaque protagoniste apporte son identité culturelle mais aussi son identité personnelle. Le dialogue entre les mères et les puéricultrices est sans doute la meilleure des approches possibles. (CARITOUX, 2008, p. 21)

⁴⁴ C'est se laisser prendre par la magie d'un voyage qui nous conduit sur d'autres rives, mais sans cesse, nous ramène dans un mouvement régulier vers nous-même, notre histoire, notre culture. (ATTIAS, 1997, p????).



campo no Equador, demonstra a importância de associar a prática de ensino da medicina moderna às exigências éticas de respeito aos valores tradicionais, depois de ter observado a ineficiência dos promotores de saúde quando da condução de ações precisas de saúde pública a fim de reduzir a prevalência da desnutrição infantil.

Metodologia da História Comparada

A metodologia da História Comparada permitiu identificar, através de uma análise das semelhanças e das divergências, um campo de exercício dedicado ao domínio da saúde da criança, assim como o papel de mediadora cultural, qual seja, intercultural, que tem de representar uma interventora profissional neste domínio. Interventora que não pode ser simplesmente uma executora, mas que deve ser responsável e autônoma: por seus pensamentos, seus gestos, suas palavras e seus atos. Deste modo, o problema da identidade pessoal e profissional fica proposto.

Para determinar a eficácia do trabalho profissional efetuado por uma enfermeira-puericultora francesa no Equador, a observação no campo foi praticada durante 18 meses, isto é, de uma população no seu meio de vida, seja familiar ou estranho/ estrangeiro. O contexto de uma vila na periferia de Guayaquil, - capital econômica do Equador e grande porto no oceano Pacífico -, é de interesse porque apresenta características particulares:

- Uma população migrante originária de todas as regiões do país, frequentemente separada de suas origens, vivendo em lugares onde o acaso a levou, reinventa uma sociedade que é qualificada como “tropical”. Esta população do litoral se compõe principalmente de mestiços: os Montuvios, cujo sangue é tanto indígena, negro e branco, assim como os Cholos que são ou indígenas que adotaram o modo de vida dos ocidentais ou mestiços indígenas-espanhóis. Os Montuvios são, no seu conjunto, camponeses e plantadores da costa. Eles se dedicam também à pesca. As crianças pequenas da costa são frequentemente denominadas «Cholitos».

- Dois grupos de indígenas subsistindo na época (1970) nesta zona costeira. São os Cayapas, estabelecidos às duas margens do rio do mesmo nome, e os Colorados que vivem normalmente na floresta tropical. Estes indígenas, frequentemente desprovidos de terra, vão para a costa a fim de ganhar sua vida. Eles não são protegidos e se tornam presa dos «cabeças» (contramestres) que abusam de seu serviço. Estes homens mal nutridos acabam por desenvolver, muitas vezes, tuberculose.



A fim de conduzir um processo satisfatório de resolução de problemas de cuidados ligados à higiene e à alimentação, foi indispensável mobilizar todos os fatores que entram em jogo nos processos de saúde e criar uma dinâmica de parceria com as famílias com outros profissionais a fim de atingir o objetivo desejado.

Esta prática suscitou questionamentos sobre a cultura, sobre a situação e costumes de saúde próprios a uma população mestiça, de maneira a definir modos de comunicação com ela. Teríamos nós recursos:

- apenas ao saber normativo escolar de base científica?;
- ao conhecimento da população, de seus usos, de seus costumes, de sua história?;
- ou de trata de ambos ao mesmo tempo?

Trata-se de mobilizar os fatores que entram em jogo no processo de saúde e de conduzir uma ação para a resolução de problemas de cuidados. Uma dinâmica deve ser criada por um parceiro com as famílias, com os outros profissionais da saúde com a finalidade de uma melhoria sanitária, mas também de uma melhoria sócio-econômica satisfatória.

As metodologias de observação e de comunicação utilizadas

Desde 1970, os processos utilizados no campo estão dirigidos a um melhor conhecimento psicológico da criança e de seu ambiente.

- O MÉTODO DE OBSERVAÇÃO

A definição deste processo é, na origem, de inspiração científica⁴⁵. É um instrumento de conhecimento, um processo intelectual que permite deduzir, interpretar e analisar os comportamentos das crianças pequenas. Ao lado das práticas pediátricas e das transmissões médicas, as estruturas de acolhimento da infância e os cuidados hospitalares vão colocar em ação um dispositivo de observação emprestado dos protocolos behavioristas e da originalidade dos trabalhos de Emmi Pikler em Löczy⁴⁶, em 1946, mas também aos métodos de observação de Esther Bick⁴⁷, em 1948.

⁴⁵ Inspiração científica, herdada da medicina experimental (Claude Bernard).

⁴⁶ Emmi Pikler é uma pediatra húngara conhecida por seus trabalhos sobre as competências da criança pequena. Ela se dedicou, em 1946, a criar uma creche/berçário preservada das carências inerentes a este gênero de organização.

⁴⁷ Esther Bick, psicanalista polonesa, desenvolveu em 1948 um método de observação, instrumento de prevenção, de trabalho e de pesquisa. **L'Observation selon Esther Bick**, P. Delion. Paris: Erès, 2006. 288p.



A observação é concebida como um instrumento de conhecimento e de cuidado, segundo Négre (2001), desde quando se adquiriu a necessidade de fundar a ação sobre a compreensão da criança. O método está baseado na constituição de grades de observação onde figuram os diferentes temas que fazem parte da vida da criança. A coleta de dados relativos a cada uma das situações encontradas constitui uma possibilidade de questionamento quanto às suas próprias práticas profissionais. Ela permite ancorar a reflexão na realidade, enriquecer e identificar com mais justeza as respostas necessárias com respeito às diferentes categorias de necessidades que a análise evidencia.

- A ESCUTA ATENTA (EMPATIA) DOS PACIENTES:

Ela integra uma noção nova da saúde humana, em que o homem está em interação com o seu ambiente, ou seja, um ser biológico e social susceptível de agir e de satisfazer seus desejos e necessidade (catorze necessidades segundo Virginia Henderson⁴⁸) quando tem boa saúde. Desde então, o cuidador está lá para ajudá-lo em caso de problema a encontrar sua autonomia.

- IMPORTANCIA DA ESCRITA

O método analítico da escrita transcreve as instruções e permite a sua transmissão aos outros membros da equipe de cuidados.

Os modelos abordados se referem a uma abordagem holística da saúde e à utilização de um quadro conceitual. Eles constituem a base do exercício da enfermagem e da puericultura para realizar cuidados de tipo humanista e não apenas «organicistas e tecnicistas». Estas noções ampliadas de cuidado permitiriam uma abertura suficiente para o conhecimento e compreensão de uma população estrangeira a fim de estabelecer uma troca satisfatória e participativa no domínio da saúde?

O ambiente geográfico e sanitário

No presente caso, parece essencial partir de informações correspondentes aos seguintes aspectos: a história da região e, mais precisamente, da localidade; a repartição da população no espaço local; o acesso aos serviços públicos; os movimentos migratórios; as formas de expressão referentes às doenças das crianças, da morte, do corpo; as formas de solidariedade e os sistemas de valores e de referências; as práticas ligadas ao parto; os primeiros gestos ante a doença; os recursos alimentares.

⁴⁸ Virginia Henderson. Enfermeira americana, criou uma teoria relativa às 14 necessidades dos indivíduos, princípios fundamentais dos cuidados de enfermagem, 1960. **Conseil International des infirmiers**, edição revista em 1969.



O método de intervenção na vila de San Pedro em 1971-72

Na vila de San Pedro (periferia ao sudoeste de Guayaquil), as reuniões e as visitas hebdomadárias refletem a preocupação médica de urgência do momento e o caráter novo e gratuito de um centro de saúde.

Difundido nestas populações, o sistema comunitário funciona. O nome de *Minga* é empregado, e significa tanto uma tomada de decisão comum como a da realização de um trabalho em comum como a construção de uma casa ou a instalação de uma rede de distribuição de água.

Nossa equipe de intervenção médica se compõe, então, unicamente de mulheres, cada uma de uma profissão distinta e de ministérios de referência diferentes. A colaboração com os habitantes do bairro nos permitiu ser acolhidos em uma sala comunitária.

Os temas abordados são os seguintes: as medidas de higiene em geral, adaptadas aos meios locais; os cuidados aos recém-nascidos; a coleta das águas da chuva (segundo as recomendações da OMS): os telhados destas casas são de telha ondulada; a ilustração dos regimes alimentares com os produtos locais.

A consulta médica atrai um grande número de mães com seus filhos. Sua assiduidade hebdomadária permite estabelecer a guia de acompanhamento de cada família.

O objetivo principal da consulta é claro: levar as crianças e suas mães a encontrar um melhor equilíbrio alimentar, mas também uma prevenção por meio da vacinação e sanitária.

Um método pessoal⁴⁹ foi colocado em prática:

- Uma escuta atenta às expressões, referente aos hábitos alimentares praticados na vila, segundo as idades das crianças (legumes, frutas, carnes de consumo corrente, modo de preparação).
- Uma referência a outra pessoa da população, que pode ser considerada como um «mediador», vai me permitir, de um lado, interpretar práticas locais estrangeiras em relação às noções de dietética francesa e, de outro lado, transmitir noções de puericultura e também estabelecer um diálogo em torno de um assunto que suscita um vivo interesse.
- Este diálogo triangular permite uma distância suficiente e me dá, deste modo, a possibilidade de transcrever um máximo de informações que eu posso, a seguir, analisar e completar.

⁴⁹ Fonte: registros em cadernos de pesquisa pessoais do ano 1972.



➤ Uma observação e um conhecimento são assim instalados que permitem colocar em uso os meios de encontrar os alimentos em um perímetro o mais próximo possível.

Para apoiar nossas demonstrações, recorreremos à técnica educativa do «sócio drama»: isto é, amplificar sob forma teatral os erros de comportamentos feitos habitualmente e convidar o público a identificá-los e, assim, corrigi-los.

Esta ação, junto a esta população neste ambiente particular, conduziu-me à seguinte reflexão:

➤ Uma ação curativa ou preventiva deve ser necessariamente seguida de um amplo desenvolvimento ao nível da comunidade, seja educativo ou fazendo referência a uma problemática global da organização do espaço para um ambiente sadio.

➤ É assim que pode intervir uma dinâmica comunitária. O trabalho em saúde está, assim, na origem de uma melhoria das condições de vida e de estratégias com a finalidade de modificá-las. Sempre na mesma esperança de reduzir as causas da morbilidade infantil.

Se a observação permitiu apreender de uma maneira explícita os gestos, as atitudes, as palavras destas mães e cuidadores, foi-me mais difícil perceber o que estava implícito em seu sistema de valores, ditado pela religião ou pela cultura e evocados por inúmeros rituais. Não estaria aqui uma expressão da tomada de consciência dos limites de comunicação entre populações de origens diferentes? Assim, as práticas de outras culturas me fizeram refletir sobre minhas próprias práticas e a necessidade de uma pesquisa de sua história, donde a questão das formações profissionais e pessoais se colocou.

➤ As diferentes ações no campo, como a de San Pedro no Equador (1971-73), aqui analisada, mas também depois de viagens (expatriações) posteriores, como ao Brasil (2000-2003), ao Cameroun (1994-97), ao Gabão (1979-82), ao Sultanato de Oman (1984-86), foram todas fontes de interrogações e de reflexões para a puericultura expatriada:

➤ De um lado sobre questões concretas de saúde pública e comunitária;

➤ Mas também sobre a maneira de partilhar um ensino *a priori* pouco de acordo com os usos e práticas dos países.

➤ Depois, de volta à França, na escola do começo de minha formação, transmitir estas múltiplas experiências adquiridas.

Eis porque, além de sua especialidade de técnica e da relação individual *cuidadora-cuidado*, uma formação de cuidadora referindo-se às ciências sociais e à antropologia permite compreender as famílias e passar uma mensagem de prevenção pertinente. Admite-se que a puericultutura intervém



em uma ação que reagrupa tanto o aspecto preventivo quanto o aspecto curativo e contribui de modo bastante amplo ao desenvolvimento da criança em seu meio familiar e social. Donde sua abertura a diferentes modos de vida, seja:

- Reconhecer e analisar o meio de vida;
- Identificar a demanda prioritária de saúde de uma população;
- Propor pistas de ação com os recursos existentes;
- Indicar os elementos de avaliação.

Esta abordagem obriga todos os profissionais da saúde, donde certamente as puericultoras, a se perguntar sobre os diferentes fatores determinantes da saúde, assim como sobre seus principais indicadores e, devido a isto, entrar em contato com as populações não apenas pelo viés único da doença.

Esta orientação mostra que é importante saber explorar os recursos existentes em matéria de saúde pública, para sua eficácia a longo termo nos cuidados trazidos às crianças. Para fazer isto, as puericultoras devem realizar uma parceria com as famílias e outros profissionais, assim se cria uma dinâmica.

Neste momento, vou precisar novamente que, durante todo o processo (da iniciação à profissão e de seu exercício no campo), duas identidades – ao mesmo tempo profissional e pessoal – foram mobilizadas simultaneamente.

Farei agora referência a três categorias de ensino, categorias evocadas ao longo das formações profissionais, mas que fazem parte integrante de minha identidade pessoal, pois o tempo longo deixa em nós a marca de nossa profissão e vice versa: o «saber», o «saber fazer» e o «saber ser». Passarei em revista o que estas três categorias representam.

Seguindo uma tendência muito forte do pensamento médico contemporâneo, seria admitido representar o «saber» como uma verdade definitiva, dogmática, ainda mais que a influência de correntes anglo-saxoônicas (Canadá) está presente na minha formação, embora esta influência não seja dominante na nossa tradição francesa cartesiana. É o que os anglo-saxões chamam de «*evidence based medecine*», isto é, a medicina fundada em provas, que afasta toda crítica e toda criatividade pessoal: estamos, agora, em condições de se perguntar sobre o risco de condutas padronizadas. O «saber» de um cuidador não pode ter esta evidência por que os sintomas de uma doença podem se revestir de aspectos diferentes segundo o contexto. O exemplo da dor na criança é importante, porque, segundo as culturas, ela pode se exteriorizar violentamente ou ser reprimida.

No referente aos «**saber fazer**», penso que nossas tradições nos aproximam enormemente do que pude encontrar num país como o Equador: um «saber fazer» local, ancestral, observado, que me permitiu fazer um retorno à minha própria cultura e compreender a lógica de certos comportamentos e atitudes num contexto particular, mesmo se a decalagem era



absoluta com as práticas ensinadas então na França. Este processo está na origem deste trabalho de pesquisa e da importância do questionamento em todo ato de cuidado.

Quanto ao «saber ser», ele é facilitado pela observação social da família, ponto de ancoragem universal e uma empatia natural pela criança que permite perceber, fora de qualquer explicação, seu mal estar ou sua alegria. Um «saber ser» mostra uma atitude para se adaptar às mudanças, uma abertura de espírito.

Pessoalmente, estas mudanças sucessivas enquanto cuidadora e professora, me colocaram então as seguintes questões:

- Como conhecemos o que observamos?
- Falamos da natureza tal qual ela é, “a coisa em si” de Kant, ou falamos antes de nossas próprias sensações, de nossa própria subjetividade?

É o que nos apresentam nossos sentidos que é o objeto de nossa consciência, resultante, apesar de tudo, dos encontros com o mundo segundo leis bem precisas.

É importante evocar o *conceito de representação*. Etimologicamente, «*representare*» em latim é «tornar presente», compreender. Didier Houzel⁵⁰ aplica este conceito de representação a uma relação que nos interessa: à relação professor e a suas aplicações pedagógicas.

A representação que me fiz das observações, durante as experiências diretas no campo, aconteceu de duas maneiras: uma para compreender o que eu observava, a outra a fim de tornar possível e concreto minhas demonstrações (desejo de transmitir), depois uma segunda transmissão foi realizada dirigida aos estudantes na minha profissão de formadora.

Neste estágio de nossa reflexão, as questões colocadas se tornam:

- Como transmitir, em uma dinâmica de formação, elementos de sua experiência a fim de fazer evoluir uma profissão?
- Que se pode transmitir? E que é preciso transmitir?
- Um saber?
- Um saber-fazer?
- Uma história?
- Valores?
- Uma cultura que seja o ciclo no fim do qual o sujeito se conheça a si próprio?

Parece, ao fim de nosso processo no tempo de uma geração, que eu «naveguei» durante esta pesquisa em direção a

⁵⁰ Didier Houzel é psiquiatra e professor no curso de formação dos estudantes no Instituto de Puericultura de Paris.



uma dupla lógica da semelhança e da diferença: um sistema ocidental e moderno de cuidado, que cruzou o mundo mais tradicional sul-americano, ancorado nas raízes de uma cultura muito antiga.

Este encontro abre os olhos para a significação dos símbolos e nos aproximou, de uma maneira não esperada, de nossas próprias origens gregas e latinas.

No assunto estudado, a mediação entre duas culturas passa por um ponto de junção, no cruzamento da cosmogonia inca e confrontada à sua representação do mundo, da divinização das forças da natureza e do respeito humilde e escrupuloso das alternâncias das estações e das exigências dos elementos climáticos.

Encontramos, graças a um povo de «identidades plurais», que soube conservar seus costumes, seus ritos e seus mitos melhor do que o Ocidente – este saber esquecido da Terra e do Céu que nossa modernidade rejeitou. No fim de nosso estudo e à luz dos elementos colhidos no campo no Equador nos anos 1972-73, de um lado, e depois em 2007, deveríamos ser capazes de abordar de maneira mais esclarecida a questão da resolução do problema da mediação intercultural no caso que nos ocupa, ou seja, o de uma profissão de cuidadora junto às mães e crianças e sua evolução em um mundo multicultural.

Eis porque pensamos que os cuidados são a base da formação que designa antes de tudo o conjunto de questões que esta profissional tem o dever de se colocar, sendo dados em seus múltiplos papéis: prevenção, promoção da saúde e proteção da criança, educação para a saúde cuidado do corpo. Os cuidados constituem, numa primeira abordagem, um conjunto de gestos e de palavras, respondendo a valores e visando a sustentação, a ajuda, o acompanhamento de pessoas frágeis. Pode-se associar aos cuidados tarefas de aprendizagem e de educação (higiene, alimentação, prevenção) e as dimensões relacionais e emocionais do acompanhamento. Porque são encontro e presença, por seu caráter essencialmente relacional, eles se desdobram levantando questões de identidade, de reconhecimento e de alteridade. Os cuidados se estendem, assim, bem além desta dimensão de «saúde» à qual estiveram frequentemente ligados.

Como analisar as práticas de cuidados?

Em um primeiro momento, eu definirei o que cuidar pode significar, quando a enfermeira-puericultora encontra outras culturas. Com efeito, as representações mentais de tal ou tal doença nas diferentes etnias das populações encontradas são muito variáveis. Se elas não forem levadas em conta, o tratamento ou o cuidado arrisca ser inútil. A interpretação que as pessoas têm da doença, e os motivos que subentendem os recursos terapêuticos, ultrapassam amplamente o sistema



estritamente médico e colocam em jogo tanto o sistema de pensamento quanto o de representação do real que o cuidador tem de se aplicar em decodificar.

- Como se chega a pensar os cuidados e de que maneira?
- Em que a categoria cuidados permite a comparação entre diversas práticas e diversas sociedades?

Porque é bem evidente que os cuidados não se tornaram em todos os lugares, como no Ocidente, um conjunto distinto de atividades, um objeto específico de preocupações e de reflexões.

Assim, admite-se que a biomedicina poderia ser caracterizada pela separação entre a cura e o cuidado (*cure e care*), categorias que são muito marcadas na América do Norte (como pude observar durante muitos anos no Canadá), e que traduzimos respectivamente por tratamento e cuidados. Retenho agora a idéia de que não há uma separação precisa entre *cure* e *care*, mas antes medicinas variáveis segundo o contexto histórico, cultural, econômico ou técnico, do qual este contexto é um paradigma, uma instituição ou um meio cultural.

Parece-me evidente que as competências profissionais somente definidas pelos códigos ou normas são insuficientes. As marcas normativas e técnicas são apenas instrumentos delimitando um «espaço de liberdade» no qual uma troca é indispensável para elaborar um projeto de cuidado coerente.

A relação de cuidado deve ser considerada como uma realidade complexa onde interferem valores de caráter técnico, administrativo, econômico, jurídico, mas também cultural, religioso e moral.

O sentido de cada situação deve ser descoberta no equilíbrio entre estes diversos valores; para nós, puericultoras, é numa deliberação pluridisciplinar onde esta reflexão se efetua. Creio que a Cultura, no sentido mais amplo do termo, é um elemento constitutivo da identidade coletiva e da identidade individual: com efeito, confere aos indivíduos maneiras de pensar, de sentir, de se conduzir, de comunicar comuns, assim como o sentimento de pertencimento a um mesmo grupo e a uma mesma história.

Para a médica de saúde pública Myriam Le Sommer-Péré (2000), esta reflexão se refere a um modelo do qual se deve ter consciência porque ele condiciona nossa prática. Três tipos de modelos permitem analisar a prática de cuidar:

1. O modelo paternalista, relação cuidador /cuidado do último século. Ele regula uma relação de poder. Seu fundamento ético é o princípio de caridade (*bienfaisance*).
2. O modelo contratual, seu fundamento ético é a autonomia.
3. Retenho o 3^e modelo, que é uma abordagem interpedagógica, e leva em conta a assimetria criada na relação pela crise na qual se encontra o paciente. Segundo esta abordagem, o



cuidador se empenha em uma dinâmica de ajustamento e de negociação entre todas as partes concernentes, portanto também dele próprio, avaliando as possibilidades e os limites próprios a cada uma delas. Este modelo se refere a uma idéia da vida como processo de crescimento contínuo no curso do qual nós estamos sem cessar em adaptação. Esta abordagem é dita pedagógica, porque o cuidador (a puericultora) se situa como um educador ou um formador que favorece, ao acompanhar, as potencialidades de uma pessoa, da criança, mas também da mãe ou da família cuja história é singular. Segundo esta abordagem, o cuidador tem, ele próprio, de evoluir, aceitar aprender com a pessoa cuidada e modificar seu olhar e sua prática no que se refere ao paciente.

Esta abordagem pedagógica se refere ao princípio fundamental enunciado por Kant: *«Aja de tal maneira que você trate a humanidade tão bem na tua pessoa como na pessoa de cada outro, sempre e ao mesmo tempo como um fim e jamais como um meio»*⁵¹

A reflexão sobre a evolução do pensamento enquanto cuidadora esclarece o horizonte quanto ao meu próprio pensamento a propósito da formação, primeiramente, depois do cuidado e da saúde aparecem como dimensões fundamentais de nossa existência.

Seria conveniente procurar qual a coerência entre o sentido que dou em pensamento ao cuidado e o sentido que lhe dou nas minhas práticas e, de modo mais amplo, em sua evolução no decorrer de uma história de vida? Donde a importância desta expressão: *«para uma prática portadora de sentido»*. Na prática, há uma relação entre o que ela produz, seu efeito e seu resultado e a maneira como ela é produzida: sua *poiesis* e sua *praxis*. Práticas portadoras de mudanças, caminho pessoal:

- A emergência de sentido a propósito de uma prática não é o sentido da própria prática. É o sentido dado pela pessoa que a exerce no caminho do sentido de sua existência, tentando apreender o sentido que dá à sua ação a pessoa que é o paciente, mãe e/ou criança. As práticas da enfermagem mudaram consideravelmente há 20 anos, elas se adaptaram a técnicas novas, em consequência, a responsabilidades maiores.
- É porque a enfermeira-puericultora se inscreve em uma perspectiva de trabalho portadora desta história de duplo sentido, a de sua identidade profissional em si própria e a de sua identidade pessoal, mesmo se as duas permanecem, em geral, escondidas. Entretanto, ela permanece insuficiente se a

⁵¹ *Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme une fin et jamais comme un moyen.* Kant



identidade da pessoa cuidada, a de sua inserção social e, mais ainda, de sua cultura, não for identificada pela cuidadora.

A análise de minhas observações no campo

Em 1972-73, em Guayaquil, o exercício da profissão de puericultora se revelou como uma síntese, frequentemente bem sucedida, dos ensinamentos de base herdados da medicina européia à qual vieram se integrar bastante recentemente elementos da medicina tradicional, transmitidos de boca a boca intergeracionalmente, da civilização Inca, conservado pelos mestiços da Costa equatoriana.

Uma geração mais tarde (quando da minha missão « retorno » de 2006), a contribuição dos ensinamentos, dos materiais e das práticas de saúde da América do Norte já havia se completado, sem colocar em questão, contudo, o estado dos lugares precedentes (anos 1970) quanto à prática da profissão de cuidadora de crianças.

A análise desta constatação foi facilitada pelo fato que tive a oportunidade de viver no Canadá britânico (Calgary, Alberta) e de aí cotejar profissionalmente os estabelecimentos pediátricos e/ou de puericultura norte-americanos. A observação e a prática profissional das mais modernas inovações deste decênio neste domínio profissional, frequentemente me esclareceram quanto ao que não estava ainda em vigor na França em 2000, mas que foram encontradas como práticas adotadas e conhecidas no Equador em 2006. Não seria, pois, exagerado dizer que o sistema de saúde equatoriano no século XXI começava, não apenas a conseguir integrar a tradição na modernidade, ensinando ao seu pessoal as técnicas e práticas herdadas da Europa, como também foi capaz, em certos domínios precisos, de ultrapassar o mestre, revelando-se capaz de adotar, algumas vezes, técnicas norte-americanas resultantes da pesquisa científica nos Estados Unidos e que a França não havia ainda desejado, em 2006, ou sabido, tornar suas no cotidiano de sua saúde pública, e na puericultura mais precisamente?

Uma transmissão pedagógica

Devemos reconhecer que as posições da puericultura contribuem de modo decisivo para estabelecer um vínculo entre a medicina curativa e a medicina preventiva no domínio materno-infantil, onde parece especialmente intensificar este elo, e a prevenção como estratégia de Saúde Pública a ser desenvolvida considerando a criança na sua globalidade física e psíquica (DOLTO, 1997). Conhecer a origem das práticas milenares é reconhecer que é a cultura que nos conduz a praticá-las e que o conhecimento médico pode nos ajudar a revisitá-las



por nós mesmos e para o recém-nascido. É impossível considerar a família e o recém-nascido como entidades distintas.

As escolhas adaptadas às condições sociais e econômicas do tempo-lugar permitem compreender os fundamentos históricos de nossas práticas de cuidados e ajudar a ver sua evolução, abrir para outras escolhas terapêuticas e permite transformar o desafio: a experiência como um valor de um especialista.

A pesquisa aprofundada pode fazer mudar as práticas, os modos de pensamento, assim como a reflexão ética é um processo que conduz a uma evolução dinâmica das funções e das responsabilidades.

A questão delicada da interculturalidade

No decorrer da análise comparada que conduzi entre a puericultura científica aprendida e praticada na França e confrontada nos anos 1970 ao mundo equatoriano mestiço da Costa, aos seus costumes, suas heranças da grande civilização Inca, análise seguida da medida, graças ao nosso retorno em 2007, da evolução deste país andino sobre a geração seguinte, tive a oportunidade de aprofundar as características principais da interculturalidade.

Atualmente, com a banalização do fenômeno da mundialização, tornou-se corrente ver as relações interculturais sob a forma de conflitos, como estabeleceu, em 1997, a tese principal de Samuel Huntington, o « *choque das civilizações* ». Esta percepção é frequentemente encorajada pelos acontecimentos da atualidade. É muito tentador e fácil só reter o negativo das experiências pessoais difíceis vividas no contato com uma cultura diferente, e deste modo deixá-las corroborar uma versão negra do conceito que desejamos agora abordar de outro lado. Lado este muito mais exigente que é, ao contrário, portador de elementos positivos, saídos da diversidade cultural e provenientes da confrontação de duas culturas, cada cultura se enriquecendo no contato com a outra.

Trabalhando em San Pedro de Guayaquil em 1972, eu aprendi tanto sobre a cultura que não era a minha neste mundo mestiço quanto sobre a abordagem de um «saber» ocidental. A cultura da «Costa» do Equador induz a uma percepção particular dos parâmetros que influenciam o trabalho da Saúde cotidianamente: o tempo, o espaço, a função, o dinheiro, a eficácia, as prioridades, as relações, a autoridade, o valor da palavra oral ou escrita. Além disso, Guayaquil, por sua História e por seu povoamento, é uma megalópole muito mestiçada, e mesmo se for verdade que cada país e cada região apresentam uma cultura dita nacional, parece que esta cidade possui várias misturas em graus diversos. São, em verdade, várias culturas que se cruzam dentro de uma pessoa e constituem sua identidade



(cultura nacional, local, familiar, empresarial...), e Guayaquil, cidade mestiça, disto é um exemplo.

Fui sem medo nem *a priori* ao encontro destas mulheres, destas crianças, em um quadro profissional que eu conhecia certamente em seus aspectos gerais ditos universais, mas não em suas características culturais. Fui colocada em contato com minha própria visão do mundo da saúde com outra visão que, sem ser radicalmente diferente, apresentava, contudo, variantes, qual seja, aprofundando o assunto, elementos bem surpreendentes para uma visão muito européia.

No campo e com o tempo, aprendi que a aprendizagem do intercultural alia a escuta, a observação, a experimentação, a intuição e a confrontação consigo próprio. Sua aprendizagem pede um necessário desequilíbrio, experimentado até nos mal-entendidos, nos próprios conflitos, e finalmente, no questionamento dos próprios valores ou, no mínimo, em sua relativização.

A interculturalidade assim praticada e compreendida me deu a oportunidade de compreender e admitir que meus novos interlocutores não funcionavam segundo os mesmos marcos; a me fazer compreender por eles; a diminuir os choques culturais para preservar a eficácia no trabalho; a trazer para os meus interlocutores um olhar positivo e a conservar sua estima e sua confiança em todas as circunstâncias; a melhorar minha capacidade de adaptação a fim de ultrapassar as dificuldades não habituais no começo, aceitas a seguir; a de me abrir à nova cultura encontrada e à sua riqueza, à sua história; a cultivar no trabalho cotidiano um espírito de atenção, de confiança e de colaboração entre as culturas e entre as pessoas; e finalmente, de maneira surpreendente, no final de um fenômeno de idas e vindas, a aprender muito sobre minha própria cultura e sobre mim mesma.

A filosofia da interculturalidade que pratiquei em Guayaquil passava pela apreensão das diferenças como fonte de riqueza humana, frequentemente também pelo enriquecimento profissional. Se estas diferenças culturais quase sempre traziam dificuldades inicialmente, cada uma das culturas me propunha também suas soluções, em geral diferentes daquelas às quais eu estava habituada em meu meio de origem, o ocidental.

Desta experiência de diversidade cultural no meio profissional de saúde (mãe/criança), eu finalmente depreendi os seguintes conceitos, que me parecem ser « invariantes » da interculturalidade positiva:

1. Toda pessoa deve saber e aceitar que, quando ela viagem, traz consigo seus valores, e que ela assume o risco de vê-los questionados duramente, no contato com o Outro,
2. A consideração das variáveis culturais (que variam de uma cultura a outra) permite ao ocidental melhor compreender sua própria cultura e compreender as dos outros países,



3. São estas variáveis culturais bem assimiladas que permitem perceber a ordem das prioridades na outra cultura.

Conclusão

A partir deste estudo, os sistemas centralizados de saúde e o intervencionismo médico mostraram seus limites e sua insuficiência para solucionar as exigências sanitárias nos setores populares. Parece indispensável, além disto, no caso, encontrar uma orientação na cosmogonia que implica a medicina tradicional e seus atores terapêuticos. Para transmitir a mensagem de saúde, esta deve, necessariamente, referir-se a um fundamento de tipo cultural.

O ensinamento dado por nossas observações parece orientar os cuidados para uma medicina moderna, conservando, contudo, a possibilidade de um recurso aos conhecimentos mais tradicionais. Assim, em certos centros de saúde e hospitais modernos as diferentes culturas indígenas são levadas em consideração. Por exemplo, as mães têm a escolha de realizar o parto segundo as posições tradicionais e podem ser acompanhadas por médicos e enfermeiras que têm uma formação em etimologia.

Uma escolha é possível, em diferentes países, no que se refere ao que o homem denomina « partos naturais », seja no domicílio, seja nos centros de parto, geralmente exercido por parteiras. É importante que esta escolha exista, desde que as práticas sejam realizadas com um máximo de segurança reservada a grávidas que não apresentam nenhuma patologia particular, o que impõe um acompanhamento regular.

Referências

ATTIAS, Renée. *Eveil culturel et petite enfance*, **Gazette de l'ACEPP** (Association des collectifs enfants parents professionnels), mar., p.1-19, 1997.

BICK, Esther. **L'observation selon Esther Bick**. P. Delion. Paris: Erès, 2006.

CARITOUX, Lucie. **Cahier de la puéricultrice**, mars n. 215, p. 19-21, 2008.

DOLTO, François. **La cause des enfants** Paris: Robert Laffont, 1997.

GEBER, Marcelle. **L'enfant africain dans un monde en changement**. Etude ethnographique. Paris: Presse Universitaire de France, 1998.

HENDERSON, Virginia. **Conseil International des infirmiers**, 1969.



HUNTINGTON, Samuel. **Le choc des civilisations**. Paris: Odile Jacob, 1997.

MARANDON, Gérard. Expériences pluriculturelles et pratiques professionnelles dans le travail social. **CIDOB**, Barcelona, n. 6, p. 20-25, 2003.

MORO, Marie-Rose. **Enfants d'ici venus d'ailleurs, naître et grandir en France**. Paris: La Découverte, Syros, 2004.

NEGRE, Pierre. Observation professionnelle : les questions de l'histoire, **Le journal des professionnels de l'Enfance**, n. 10, pages, 2001.

SOMMER-PERE, Myriam Le. Relation soignant-soigné : quels modèles de référence?, **Perspectives Soignantes**, n. 9, déc., p. 67-79, 2000.

STORK, Hélène. **Enfances indiennes. Etude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant**, Paris: Païdos, Le centurion, 1986.

7

Análise dos indicadores educacionais oficiais (Provas Brasil e SARESP) mediante a construção dos indicadores urbanísticos de escolas representativas das dinâmicas de urbanização de Jacareí/sp

José Oswaldo Soares de Oliveira:

CV: <http://lattes.cnpq.br/4650642006564154> - Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Taubaté (1985), Aperfeiçoamento em Patrimônio Cultural, Mestrado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (1991) e Doutorado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (1998). É professor concursado da Universidade de Taubaté; Pesquisador da Universidade do Vale do Paraíba. Atua como pesquisador associado do Laboratório de Psicologia Sócio Ambiental e Intervenção, LAPSI-IP-USP, e do Grupo de Estudos de Política Ambiental do Instituto de Estudos Avançados, IEA-USP.

Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa:

CV: <http://lattes.cnpq.br/3174632188013555> - Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1978), mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991- O Esvaziamento do coro na tragédia grega e o silêncio nas obras de Harold Pinter) e doutorado em Comunicação e Semiótica (A Pinteresca Tragicidade Contemporânea) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996).

Maria José Alacrino:

CV: <http://lattes.cnpq.br/6885438738821867> - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba (2009). Mestranda em Planejamento Urbano e Regional (UNIVAP).



BSTRACT **RESUMO** ABSTRACT **RESUMO** ABSTRACT

Resumo O presente trabalho buscou responder qual o impacto que a organização sociourbana gera sobre o desempenho educacional dos estudantes. Este tema justifica-se pela importância que as cidades e as condições materiais da vida urbana podem ter na qualidade dos indicadores educacionais.

Palavras Chave Organização Sociourbana; Segregação Social; Indicadores Educacionais; Indicadores Urbanísticos.

Abstract This study sought to answer which impact the organization has on the students' socio-urban educational performance. This subject is justified by the importance of cities and urban life material conditions may have on the quality of educational indicators.

Keywords Socio-Urban Organization, Social Segregation; Educational Indicators; Urban Indicators.



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda aspectos do processo de urbanização representativos das dinâmicas do município de Jacareí, estado de São Paulo, mediante o estudo da identificação de unidades escolares municipais com os indicadores oficiais de ensino.

Sob essa perspectiva, a investigação buscou identificar as possíveis causas dos baixos e/ou diferentes indicadores educacionais de algumas escolas públicas municipais, levando em consideração as características urbanísticas do seu entorno e destacando a disponibilidade à população local de infraestruturas, equipamentos, transportes e serviços.

As análises feitas confrontaram os Indicadores Educacionais já existentes, a saber, Prova Brasil e SARESP, com os indicadores sociourbanísticos (2012-2013), aqui propostos e elaborados, visando a avaliar o impacto da organização do território e sua influência na vida educacional com desdobramentos na vida social.

MATERIAL E METODOS

No caso dessa pesquisa, é considerada a relação entre a organização do território e a qualidade do ensino, específica às dinâmicas de Jacareí, Estado de São Paulo, município de médio porte com população estimada de 211.214 habitantes (IBGE 2010).

Foram utilizados os Indicadores Educacionais obtidos pelos levantamentos de dados na Secretaria de Educação do Município relativos às unidades escolares selecionadas e às Provas Brasil 2009-2011 e SARESP 2010-2011, que indicam os índices da qualidade de ensino. Para tal, os dados levantados foram objeto de criação de uma tabela de Indicadores Urbanísticos a serem relacionados aos Indicadores Educacionais.

A pesquisa de campo realizou-se focando quatro estudos de casos cujos objetos são os bairros Distrito São Silvestre, Distrito Parque Meia Lua, Centro e Veraneio Ijal, delimitados de acordo com os índices educacionais das escolas representativas. Também foram coletadas imagens e informações desses bairros delimitados e destacados.

Dessa forma, foi possível fazer a análise dos dados das escolas municipais e das provas Brasil e SARESP relacionando-a ao Indicador Urbanístico por meio do mapeamento dos suportes materiais dos bairros: infraestruturas, equipamentos, serviços e transportes. Em seguida, foram elaborados gráficos e tabelas com a relação dos dados coletados e obtidos por meio da pesquisa. Por fim, avaliou-se de modo estatístico os gráficos com a média das escolas e o quadro Indicador Urbanístico.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para desenvolver o trabalho, fizeram-se estudos específicos sobre trabalhos realizados no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ) nos quais os autores Queiroz e Kolinski (2009) destacam as relações entre a sociologia urbana e a sociologia da educação, abordando a relação entre a organização material do território e os indicadores urbanísticos. Identificam, igualmente, a influência dos contextos sociais e da organização social do território nas condições efetivas de escolarização de crianças e jovens, com o intuito de compreender quais características, relativas aos indicadores da urbanização dos contextos metropolitanos, poderiam influenciar a qualidade da educação básica.

Apontam, ainda, os autores outros estudos como relevantes e destacam a preocupação com a igualdade de oportunidades educacionais que já vinha aparecendo desde 1960. E, mais recentemente, outra linha de pesquisa conjuga a sociologia urbana e a sociologia da educação incluindo nesse tema as mudanças ocorridas nas cidades, a transformação socioeconômica impulsionada pela globalização e a reestruturação do capitalismo industrial. Situam-se, nesse contexto, o lado negativo da desorganização social e da segregação social, da criminalidade e das áreas economicamente estagnadas, dentre outros problemas sociais de igual relevância.

Em outro momento de suas reflexões, os dois autores afirmam que muitos aspectos, como precariedade sociourbana, concentração territorial da pobreza, deficiência de moradia, do saneamento ambiental, criminalidade violenta, desigualdade social e desorganização do território, exercem impactos negativos sobre o contexto social em que é realizado o processo de escolarização. Por conseguinte, apontam a distribuição desigual de acesso ao bem-estar social e a segregação residencial na cidade como fatores que interferem na qualidade da educação.

Segundo dados medidos pelo IDEB 1ª fase 2007 dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, pesquisa em que Queiroz e Kolinski fundamentam seu trabalho, os piores resultados indicam estar nas áreas mais afastadas do centro o maior número de adultos com baixa renda, seguido de um quadro de baixa escolaridade e de ocupações com menor status e maior precariedade de emprego. É nesse contexto das escolas próximas às favelas que aparecem os mais baixos resultados escolares.

Dada esta realidade, partimos do pressuposto de que esses contextos urbanos metropolitanos conformam condições menos adequadas em termos da oferta de bem estar social e, por



consequência, apresentam menor capacidade de garantir a oferta de educação fundamental de qualidade (QUEIROZ & KOSLINSKI, 2009, p.108).

Ao exame dessa pesquisa do IPPUR, percebe-se que, para uma melhor distribuição de oportunidades educacionais, é necessário conjugar políticas educacionais com políticas urbanas. Se assim não for, delinea-se um quadro de desigualdades de oportunidades com o que concorda outro pensador sobre a educação:

Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo é “privilégio” (GENTILI, 2000, p. 247).

Nesta investigação, optou-se por delimitar os estudos dos Indicadores Urbanísticos às condições materiais diretamente constituidoras de base física do contexto escolar. Isto, portanto, não objetiva negar as demais variáveis, como o crescimento da chamada violência urbana ou de pobreza econômica. Mas buscou-se destacar as condições objetivas que pudessem ser mensuradas em um primeiro momento e, assim, constituir-se em um dos Indicadores Urbanísticos iniciais.

APRESENTAÇÃO DA LOCALIDADE DO ESTUDO

Jacareí, um dos municípios integrantes do Vale do Paraíba no Estado de São Paulo, localiza-se a aproximadamente 80 quilômetros da capital São Paulo e a 355 quilômetros da cidade do Rio de Janeiro.

O município faz limite com as cidades de Igaratá, Santa Isabel, Guararema, Santa Branca, Jambuí e São José dos Campos, conforme o mapa municipal Fig.1.



Figura 1- Municípios que fazem fronteira com Jacareí, SP.
Fonte: JACAREÍ (2005)

A área total do município é de 463 km², correspondendo a 79% de áreas rurais, 14% de áreas urbanizadas e 7% de áreas inundadas.

Em 1652, iniciou-se o povoamento de Nossa Senhora da Conceição de Jacareí, que foi elevada à condição de Vila em 1653. A região ganhou destaque com a exploração do ouro em Minas Gerais até haver a decadência das minas. A compensação veio com a formação de fazendas de café e, em 1822, a cafeicultura já dominava. Foi elevada à condição de cidade com a denominação de Jacareí em 3 de abril de 1849, destacando-se o período de 1860 a 1870 como o do auge da cultura do café.

Em 1950, a industrialização constituiu um marco para a cidade colocando-a numa posição importante entre os maiores centros do eixo São Paulo - Rio de Janeiro. A partir de 1970, o crescimento da cidade foi acentuado por causa da crescente industrialização que, por sua vez, motivou o crescimento populacional. Há uma diversidade de setores que abrangem a industrialização, dentre eles: bebida, serviços, comércio e celulose a movimentar a economia da cidade.

Hoje, Jacareí é constituída por três distritos: Jacareí, São Silvestre de Jacareí e Parque Meia Lua. Segue Fig. 2, com uma visão mais atual do município.



Figura 2: Cidade de Jacareí. Década 1980
Fonte: Acervo da Fundação Cultural Pró-Memória de Jacareí

Regiões e Escolas Delimitadas para o Estudo

Nesta investigação, o território do município de Jacareí está representado pelos bairros Centro, Distrito São Silvestre, Distrito Parque Meia Lua e Veraneio Ijal, áreas que foram escolhidas devido a suas características urbanas diferenciadas e de acordo com o resultado do indicador educacional das escolas municipais de ensino fundamental neles localizadas: EMEF Lamartine Delamare, EMEF Prof. Tito Máximo, EMEF Barão de Jacareí, EMEF Prof. José Eboli de Lima, EMEF Prof.^a Beatriz Junqueira da Silveira Santos, EMEF Presbítero Mábito Shoji.

Cabe destacar que os indicadores de ensino dessas escolas constituem resultados diferenciados pela média alcançada entre boa, ruim e média.

Bairro Centro

O Centro da cidade conta com uma população na área central de, aproximadamente, 26 mil habitantes, segundo pesquisa do IBGE (2010) deixando evidente a forma do processo urbano e a organização do território em seu entorno pautada pelos melhores padrões materiais de urbanização. Trata-se de uma região que retrata uma realidade urbana muito favorável ao bem-estar, no que se refere ao acesso a infraestruturas, equipamentos, transportes e serviços.

Há no Centro ruas com asfalto, calçada para pedestres, transporte coletivo com abrangência a todos os bairros, hospital, comércio, bancos, escolas públicas e particulares, praças, dentre



outros serviços públicos como coleta de lixo e saneamento. Segue Fig. 3.



Figura 3: Centro de Jacareí Data: 25/07/2013
Fonte: Maria José Alacrino

As três escolas localizadas no Centro, EMEF Lamartine Delamare, EMEF Prof. Tito Máximo e EMEF Barão de Jacareí, têm no entorno um território organizado que disponibiliza à população várias opções de acesso, tais como: infraestruturas, equipamentos, transportes e serviços.

Vale destacar que a clientela dessas escolas é proveniente de bairros de várias abrangências da cidade e de classes sociais diferentes. O motivo é que as unidades de ensino são de fácil acesso à população moradora do Centro, mas permitem também possibilidade de acesso aos discentes vindos de outros bairros, devido à existência de pontos de ônibus em suas proximidades.

Distrito São Silvestre

O Distrito São Silvestre foi criado e anexado ao município de Jacareí pela Lei Estadual nº 2343, de 14 de maio de 1980. Localizado a 13,3 quilômetros do Centro, uma considerável distância, abrange os bairros Jardim São Gabriel, Vila Garcia, Vila São Simão, Vila São João II e Jardim Boa Vista.

O Distrito São Silvestre apesar de ser área de aparência rural, bem simples no que diz respeito às construções, tem uma zona industrial ocupada por empresas como, dentre outras, a Votorantim Celulose e Papel (VCP) e a Inox Indústria e Comércio de Aço. Possui, segundo dados do IBGE (2010), uma



população de, aproximadamente, 10.500 habitantes que vivem em um bairro organizado com equipamentos, infraestruturas, serviços e transportes.

A EMEF Prof. José Eboli de Lima, a única escola municipal da região, está no centro do Bairro Vila Garcia e em frente ao 4º Distrito Policial.

De acordo com os dados presentes no plano educacional da escola, seus alunos são provenientes do próprio bairro e também da zona rural. Grande parte dos pais dos alunos é empregada em empresas que prestam serviços terceirizados à produtora de celulose de eucalipto Fibria e à Ahlstrom VCP Ind. de Papéis Especiais S/A. (PLANO ESCOLAR, 2011). Segue fig.4.



Figura 4: entrada da vila São Gabriel Data 12-03-2012
Fonte: Maria José Alacrino

Parque Meia Lua

A Lei Estadual nº 3191, de 23 de dezembro de 1981, estabelece a criação do Distrito do Parque Meia Lua anexado ao município de Jacareí e distante 8,10 quilômetros do Centro.

O Bairro Distrito Parque Meia Lua encontra-se com uma das entradas ao município de Jacareí às margens da Rodovia Presidente Dutra e tem uma população de, aproximadamente, 11.300 habitantes (IBGE 2010).

No local, a parte considerada central é composta por alguns equipamentos, como a EMEF Beatriz Junqueira da Silveira, as **Escolas Estaduais Professor Amaury Teixeira Vasques** e Profa. Olivia do Amaral Santos Canettieri, a Unidade Municipal de Saúde Parque Meia Lua, a Unidade de Pronto Atendimento do Parque Meia Lua (UPA), uma praça, além de serviços, transportes e infraestruturas. Há, também, duas zonas especiais (ZEIS).



O entorno da EMEF Beatriz Junqueira da Silveira é organizado com o oferecimento à população do básico para a vida: infraestruturas, transportes, equipamentos e serviços. Essa escola municipal é centralizada no Distrito e é de fácil o acesso aos discentes e população.

A população tem várias naturalidades: paulistas, mineiros, paranaenses e nordestinos. Os problemas sociais são apontados como responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem, destacando-se a renda das famílias no valor aproximado R\$ 600 oriunda do trabalho dos pais, pois a ajuda da mãe é cuidar da casa e dos filhos (PLANO ESCOLAR, 2011).

Outro fator importante do contexto educacional é a escolaridade dos adultos responsáveis pelos alunos, pois a maioria concluiu os estudos até a quarta série do ensino fundamental (PLANO ESCOLAR, 2011). Segue fig.5.



Figura 5: feira livre aos domingos no Parque Meia Lua Data: 12/03/2012
Fonte: Maria José Alacrino

Bairro Veraneio Ijal

O Bairro Veraneio Ijal localiza-se a 8,7 quilômetros de distância do Centro e suas casas são construções muito simples e pequenas, a maior parte inacabada. . Há construções nos morros e, quando chove, as ruas de terra ficam só lama. O bairro não tem infraestruturas, quase nenhum equipamento e nem serviços.

A EMEF Presbítero Mábito Shoji, a única escola do bairro, está localizada muito distante da maior parte da comunidade, às margens da Rodovia Presidente Dutra. A Prefeitura Municipal de Jacareí fornece meio de transporte para os discentes. O



transporte público do bairro é deficitário, pois o ônibus circula a intervalos de 40 minutos.

A escola está inserida oficialmente na zona urbana de periferia, mas a paisagem é de zona rural. As famílias, na maior parte, estão no programa Bolsa-Família; moram em sítios e trabalham na lavoura; alguns habitantes são caseiros e outros moram na periferia do bairro. O desemprego é uma realidade nessa comunidade. (PLANO ESCOLAR, 2011). Segue fig. 6.



Figura 6: aspecto construtivo do local - Bairro Veraneio Ijal Data 30/05/2012

Fonte: Maria José Alacrino

APRESENTAÇÃO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS E URBANÍSTICOS E A RELAÇÃO ESTABELECIDADA.

Por meio da Secretaria Municipal de Ensino de Jacaréí houve acesso aos dados dos indicadores oficiais utilizados: provas Brasil 2009/2011 e SARESP 2010 e 2011.

Segundo informações disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a prova Brasil é composta por um questionário socioeconômico e cultural do discente e de um conjunto de testes que avaliam o ensino de Língua Portuguesa e a proficiência em Matemática. É aplicada a alunos das 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e os resultados obtidos permitem avaliar a proficiência e o desempenho de acordo com o nível por meio das notas alcançadas.



O foco em leitura permite um diagnóstico amplo do sistema da língua escrita e a prova de matemática avalia habilidades segundo os conteúdos indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Seus resultados englobam a escola, o município, o estado e o Brasil.

Também as informações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP 2010/2011) foram consideradas nesta investigação. É uma avaliação realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

Segundo a SEE/SP, a finalidade é obter informações sobre a situação da escolaridade básica na Rede Pública de Ensino paulista, visando orientar e melhorar a qualidade educacional. A avaliação se baseia na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SAEB).

Com base nos resultados da aplicação das provas Brasil e SARESP por escolas, disponibilizados pela Secretaria de Educação do Município, desenvolveram-se os gráficos dos Indicadores Educacionais para comparação com o Indicador Urbanístico, a seguir representados. Os gráficos foram construídos nesta investigação e para eles foram transpostas as notas dos índices escolares. Conforme figuras 7, 8,9 e 10.

GRÁFICO INDICADOR DE QUALIDADE DE ENSINO

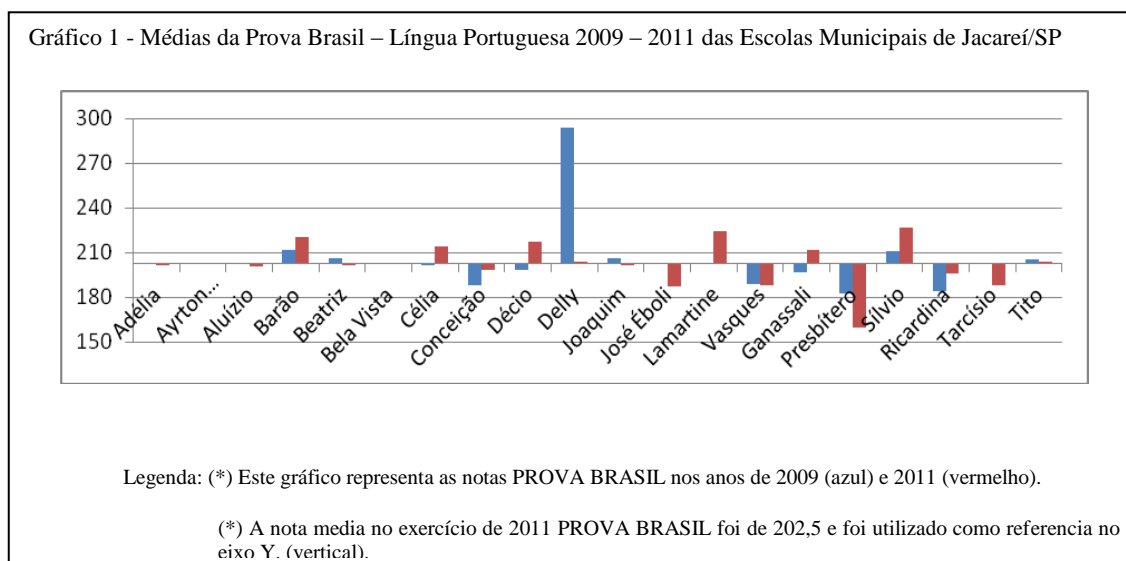


Figura 7: Gráfico 1 - Médias da Prova Brasil – Língua Portuguesa 2009 – 2011 das Escolas Municipais de Jacaré/SP

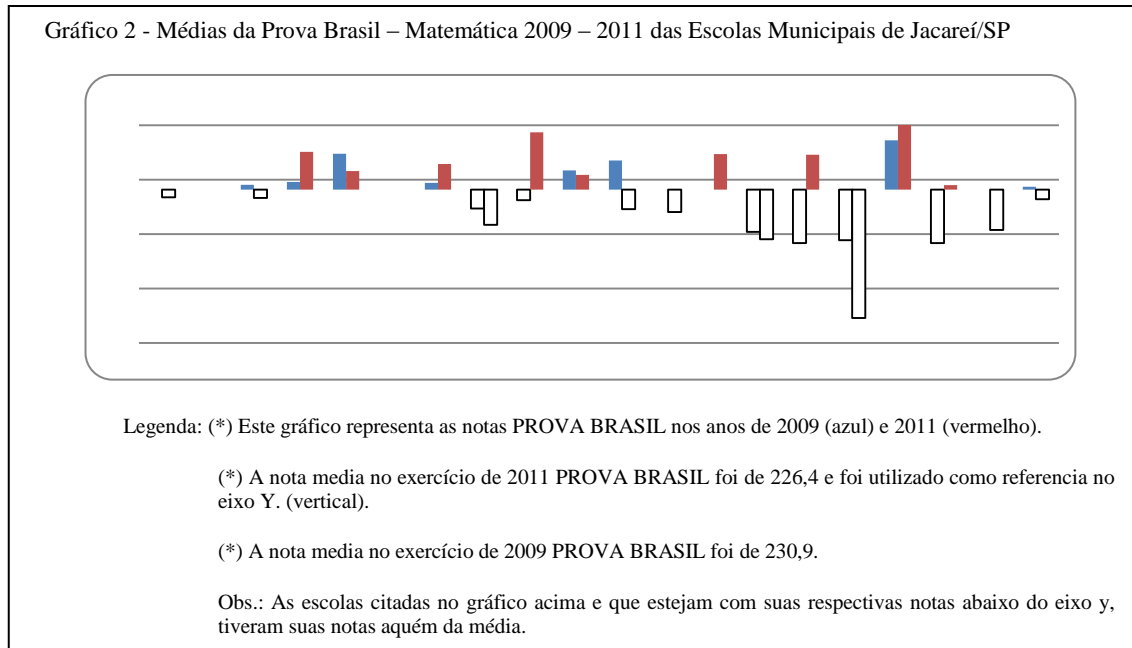


Figura 8: Gráfico 2 - Médias da Prova Brasil – Matemática 2009 – 2011 das Escolas Municipais de Jacareí/SP

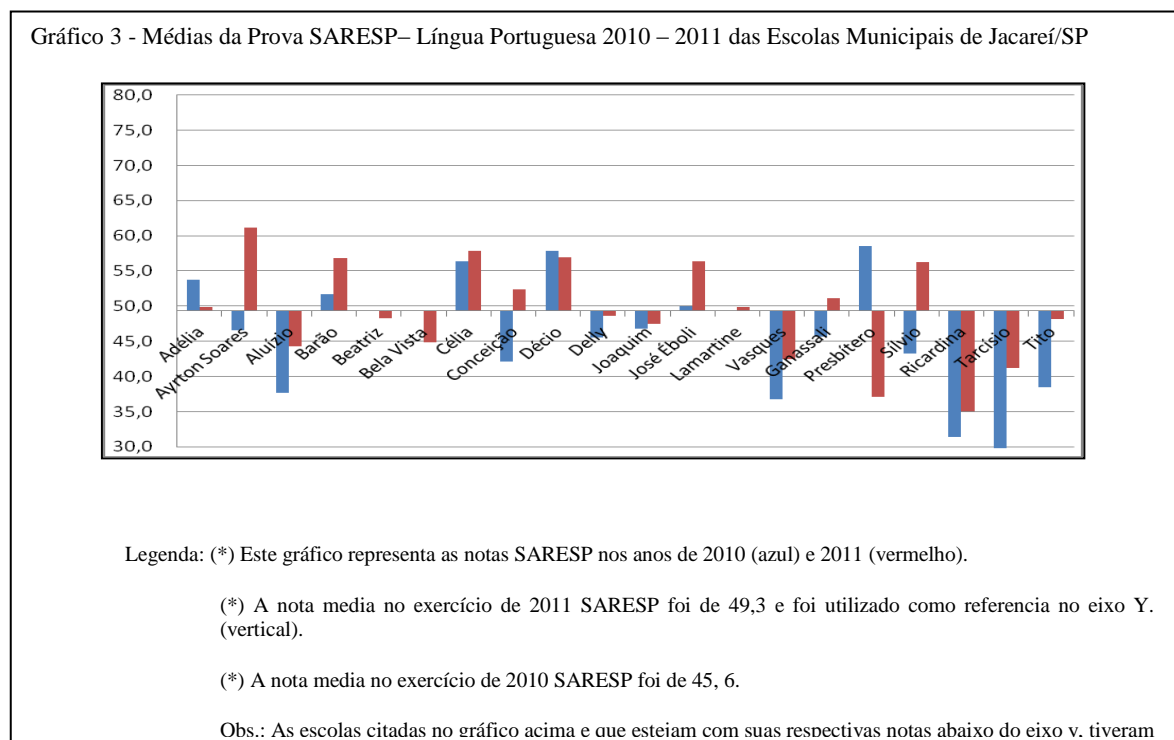


Figura 9: Gráfico 3 - Médias da Prova SARESP– Língua Portuguesa 2010 – 2011 das Escolas Municipais de Jacareí/SP

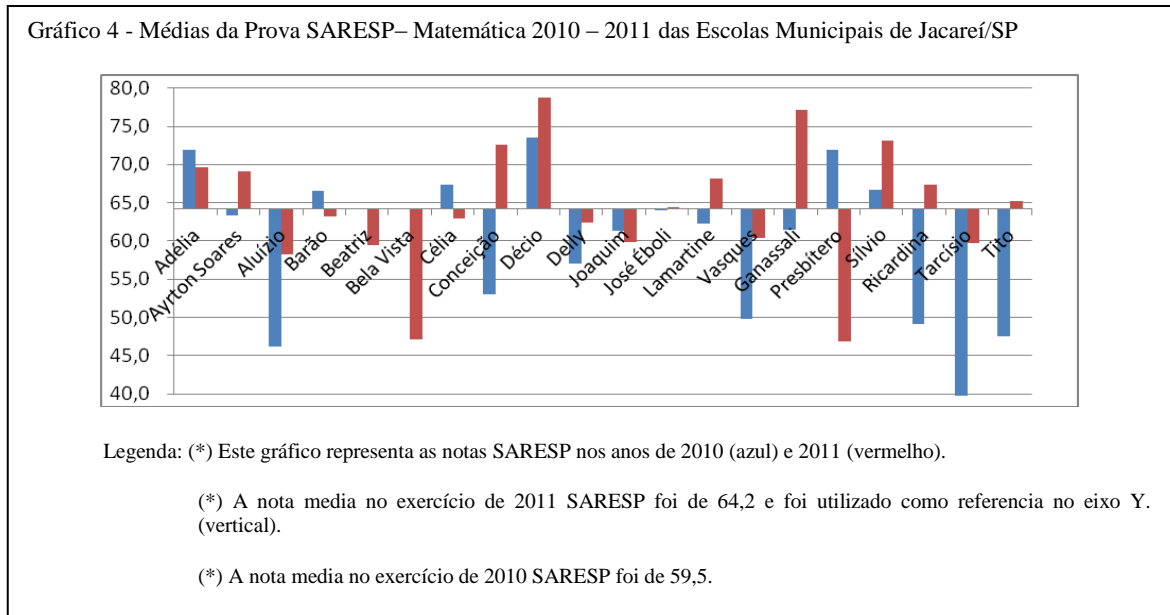


Figura10: Gráfico 4 - Médias da Prova SARESP– Matemática 2010 – 2011 das Escolas Municipais de Jacareí/SP

ESTABELECIMENTOS DE PARÂMETROS PARA A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES URBANÍSTICOS, PAUTADOS PELOS SUPORTES MATERIAIS INERENTES À VIDA URBANÍSTICA CONTEMPORÂNEA: EXISTÊNCIA, QUALIDADE E ACESSO A INFRAESTRUTURAS, EQUIPAMENTOS PÚBLICOS, TRANSPORTES PÚBLICOS E SERVIÇOS.

A pesquisa, ao buscar aferir as condições de ensino em diversas regiões no município de Jacareí, teve como base, já disponível, os indicadores oficiais na área de ensino por meio das provas Brasil 2009/2010 e SARESP 2010/2011. Mesmo assim, ao longo do trabalho, ressentiu-se da necessidade de estabelecer uma análise mais objetiva para aferir estes indicadores de ensino. Optou-se, então, por construir o que se apresenta como o quadro dos Indicadores Urbanísticos.

De início, deve-se destacar que esses indicadores foram celebrados especificamente para essa pesquisa a partir de sua relação com os padrões de urbanização. Tal necessidade se pauta quando presente o processo de reorganização socioespacial urbano nos municípios brasileiros. Portanto, inexistiam dados disponíveis como aqueles utilizados como indicadores do ensino.

Para construir os Indicadores Urbanísticos, de certa forma, a investigação apoiou-se no trabalho de Queiroz e Koslinski (2009). Contudo, o presente trabalho circunscreve um menor número de variáveis que são infraestruturas, equipamentos, serviços e transportes.

Na investigação feita neste estudo, à construção dos indicadores urbanísticos se pauta pela compreensão da dinâmica

de urbanização do município de Jacareí. Assim, sobressaíram, mais precisamente, no caso de infraestruturas: Rede Elétrica, Água, Esgoto, Asfalto; no caso de equipamentos: Quadra, Campo, Centro Esportivo, Hospital, UBS, UPA, Núcleo Comunitário, Biblioteca, Praça; no caso de serviços: Transporte, Escola Municipal, Escola Estadual, Distrito Policial, Coleta de Lixo, Creche, Igrejas, Comércio, Indústrias e Centro Regional de Assistência Social (CRAS).

Para construir a tabela com o conjunto destes indicadores, a pesquisa de campo exploratória investigou aspectos das dinâmicas físicas dos bairros delimitados e anteriormente referidos, verificando as variáveis de existência, qualidade e acesso. O foco foi à localização do bairro e a disposição do oferecimento desses suportes materiais à população. A partir dessa pesquisa de campo, e conforme a delimitação de variáveis proposta por Oliveira J.O.S, no ano de 2012, foram desenvolvidos os quadros 1,2 e 3, a serem apresentados a seguir.

INDICADOR URBANÍSTICO

Área Edificada Coberta: Equipamentos	São Silvestre				Centro			
	Existe	Critério	Peso	Total	Existe	Critério	Peso	Total
NÚCLEO COMUNITÁRIO	S	4	1	4	S	3	1,5	4,5
BIBLIOTECA	N	1	1	1	S	4	1,5	6
CENTRO ESPORTIVO	N	1	1	1	S	4	1,5	6
QUADRA	N	1	1	1	S	4	1,5	6
HOSPITAL	N	1	1	1	S	4	1,5	6
UBS	S	4	1	4	S	4	1,5	6
			2,0	12			5,0	34
Área Aberta: Equipamentos	São Silvestre				Centro			
	Existe	Critério	Peso	Total	Existe	Critério	Peso	Total
PRAÇA	S	3	1	3	S	5	1,5	7,5
CAMPO	S	3	1	3	S	3	1,5	4,5
QUADRA	S	3	1	3	S	4	1,5	6
			3,0	9			5,0	18
Suportes Urbanos: Equipamentos e Serviços	São Silvestre				Centro			
	Existe	Critério	Peso	Total	Existe	Critério	Peso	Total
ESCOLA MUNICIPAL	S	4	1	4	S	4	1,5	6
ESCOLA ESTADUAL	S	4	1	4	S	4	1,5	6
CRECHE	S	4	1	4	S	4	1,5	6
CRAS	S	4	1	4	S	4	1,5	6
TRANSPORTES COLETIVO	S	3	1	3	S	4	1,5	6
SEGURANÇA PÚBLICA: POLICIAMENTO	S	4	1	4	S	4	1,5	6
COLETA DE LIXO	S	4	1	4	S	4	1,5	6
			3,9	27			6,0	42
Infraestruturas	São Silvestre				Centro			
	Existe	Critério	Peso	Total	Existe	Critério	Peso	Total
REDE ELÉTRICA	S	4	1	4	S	4	1,5	6
ÁGUA	S	4	1	4	S	4	1,5	6
ESGOTO	S	4	1	4	S	4	1,5	6
ASFALTO	S	4	1	4	S	4	1,5	6
			4,0	16			5,0	24

Quadro 1: Indicadores Urbanísticos, bairros São Silvestre e Centro

INDICADOR URBANÍSTICO

Área Edificada Coberta: Equipamentos	Pq. Meia Lua				Veraneio Ijal			
	Existe	Critério	Peso	Total	Existe	Critério	Peso	Total
NÚCLEO COMUNITÁRIO	S	3	1,25	3,8	N	1	1	1
BIBLIOTECA	S	3	1,25	3,8	N	1	1	1
CENTRO ESPORTIVO	N	1	1,25	1,3	N	1	1	1
QUADRA	S	4	1,25	5	N	1	1	1
HOSPITAL	N	1	1,25	1,3	N	1	1	1
UBS	S	4	1,25	5	N	1	1	1
			3,3	20			1,0	6
Área Aberta: Equipamentos	Pq. Meia Lua				Veraneio Ijal			
	Existe	Critério	Peso	Total	Existe	Critério	Peso	Total
PRAÇA	S	4	1,25	5	N	1	1	1
CAMPO	S	2	1,25	2,5	N	1	1	1
QUADRA	S	3	1,25	3,8	N	1	1	1
			3,8	11			1,0	3
Suportes Urbanos: Equipamentos e Serviços	Pq. Meia Lua				Veraneio Ijal			
	Existe	Critério	Peso	Total	Existe	Critério	Peso	Total
ESCOLA MUNICIPAL	S	3	1,25	3,8	S	4	1	4
ESCOLA ESTADUAL	S	3	1,25	3,8	N	1	1	1
CRECHE	S	3	1,25	3,8	N	1	1	1
CRAS	S	3	1,25	3,8	N	1	1	1
TRANSPORTES COLETIVO	S	3	1,25	3,8	S	2	1	2
SEGURANÇA PÚBLICA: POLICIAMENTO	S	4	1,25	5	N	1	1	1
COLETA DE LIXO	S	3	1,25	3,8	S	2	1	2
			3,9	28			1,7	12
Infraestruturas	Pq. Meia Lua				Veraneio Ijal			
	Existe	Critério	Peso	Total	Existe	Critério	Peso	Total
REDE ELÉTRICA	S	4	1,25	5	S	3	1	3
ÁGUA	S	4	1,25	5	S	3	1	3
ESGOTO	S	2	1,25	2,5	N	1	1	1
ASFALTO	S	2	1,25	2,5	N	1	1	1
			3,8	15			2,0	8

Quadro 2: Indicadores Urbanísticos, bairros Parque Meia Lua e Veraneio Ijal

Fonte: Maria José Alacrino

TOTALIZAÇÃO DOS INDICADORES URBANÍSTICOS

Totalização dos Indicadores	São Silvestre		Centro		Pq. Meia Lua		Veraneio Ijal	
	Peso	Total	Peso	Total	Peso	Total	Peso	Total
Área Edificada Coberta Equipamentos	2,0	12	5,0	34	3,3	20	1,0	6
Área Edificada Aberta Equipamentos	3,0	9	5,0	18	3,8	11	1,0	3
Suportes Urbanos: Equipamentos e Serviços	3,9	27	6,0	42	3,9	28	1,7	12
Infraestruturas	4,0	16	5,0	24	3,8	15	2,0	8
Total		64		118		73,5		29

Quadro 3: Totalização: Indicadores Urbanísticos

Fonte: Maria José Alacrino

O procedimento metodológico, aplicado nos quadros 1 e 2, considera, também, as referências critério e peso adotadas por esta pesquisa como descrito a seguir.

Como critério, foram atribuídos valores de 1 (um) a 5 (cinco), sendo 1 (um) para inexistente; 2 (dois) para deficitário; 3 (três) para regular, 4 (quatro) para bom e 5 (cinco) para muito bom.

O peso está associado à localização geográfica e foram atribuídos 3 (três) pesos distintos, com valores dependendo do tempo de deslocamento e tendo como referência o Bairro Centro da cidade. Assim, o peso atribuído foi de 1,5 para a região central (tempo de 50 minutos das áreas rurais ao Centro); 1,25 para a região periférica (tempo de 25 minutos das áreas periféricas ao Centro); 1,0 para as áreas rurais, os pontos mais distantes.

Partindo do Bairro Centro, a localização é compreendida como sendo a de maior importância considerando o oferecimento e o acesso a equipamentos, serviços, transportes e infraestruturas pela população. Os habitantes de uma área periférica ou rural parecem ter a exclusão dentro da sua realidade de espaço habitado. Essa população sofre com o deslocamento (tempo e custo), seja por não ter meio de transporte e dele depender, seja por falta de acesso aos suportes materiais.

São justamente as condições de privação, isto é, a ausência de equipamentos, infraestruturas, transportes e serviços que deveriam ser oferecidos à população, os fatores de influência na pontuação dada à organização territorial dos bairros.

Para a totalização, a pontuação aplicada no quadro 3 multiplicou os valores atribuídos aos critérios pelos pesos



atribuídos à localização geográfica, compreendendo a organização do território. Assim, questiona-se a possível influência, direta ou indireta, da localização de uma escola em um bairro distante do Centro e da falta de infraestruturas, equipamentos, serviços e transportes no indicador educacional.

ESTUDOS DE INDICADORES DAS ÁREAS EDUCACIONAIS CONTRAPOSTOS AOS INDICADORES URBANÍSTICOS LEVANTADOS NESTA PESQUISA.

Dadas as características desenvolvidas no indicador urbanístico, criou-se a tabela 1, Indicador Urbanístico e Educacional – Prova SARESP e a tabela 2, Indicador Urbanístico e Educacional – Prova Brasil, nas quais se fez a relação com os indicadores educacionais.

Para desenvolver as tabelas de relação dos Indicadores Urbanístico e Educacional adotou-se como método o resultado do indicador urbanístico, multiplicado pelas médias simples das notas das provas SARESP e Prova Brasil nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, conforme o item Indicador Geral descrito nas tabelas 1 e 2. Esse resultado foi dividido por 1000 para facilitar a visualização do referido indicador.

Tabela 1 - Indicador Urbanístico e Educacional – SARESP

<i>INDICADOR URBANISTICO E EDUCACIONAL</i>							
BAIRRO	AREA	ESCOLA	NOTAS SARESP 2011		MEDIA GERAL	INDICADOR URBANISTICO	INDICADOR GERAL
		Lamartine Delamare	Mat.	68,1	59,0	118,0	7,0
			Port.	49,9			
Centro	Centro	Barão de Jacareí	Mat.	63,2	60,0	118,0	7,1
			Port.	56,8			
		Tito Maximo	Mat.	65,2	56,7	118,0	6,7
			Port.	48,2			
Parque Meia Lua	Periférico	Beatriz Junqueira	Mat.	59,5	53,9	73,5	4,0
			Port.	48,3			
Veraneio Ijal	Rural	Presbítero Mabito	Mat.	46,8	42,0	29,0	1,2
			Port.	37,1			
São Silvestre	Rural	José Eboli	Mat.	64,4	60,4	64,0	3,9
			Port.	56,4			

Tabela 1: Indicador urbanístico e Educacional.
Fonte: Maria José Alacrino

Tabela 2- Indicador Urbanístico e Educacional – BRASIL

INDICADOR URBANÍSTICO E EDUCACIONAL							
BAIRRO	AREA	ESCOLA	NOTAS PROVA BRASIL 2011		MEDIA GERAL	INDICADOR URBANISTICO	INDICADOR GERAL
Centro	Centro	Lamartine Delamare	Mat.	239,5	232,0	118,0	27,4
			Port.	224,4			
		Barão de Jacareí	Mat.	240,3			
			Port.	220,1			
Pq Meia Lua	Periférico	Tito Maximo	Mat.	222,9	213,4	118,0	25,2
			Port.	203,8			
		Beatriz Junqueira	Mat.	233,2			
			Port.	202,1			
Veraneio	Rural	Presbítero Mabito	Mat.	179,2	169,4	29,0	4,9
			Port.	159,5			
São Silvestre	Rural	José Eboli	Mat.	218,2	202,6	64,0	13,0
			Port.	186,9			

Tabela 2: Indicador urbanístico e Educacional.
Fonte: Maria José Alacrino

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação permitiu estabelecer alguns nexos iniciais entre os Indicadores Educacionais e os Indicadores Urbanísticos como, no caso do baixo resultado do Indicador Educacional, constatar que o território em questão não tinha organização sociourbana. O território não tinha, portanto, uma organização pautada no Indicador Urbanístico constituído por infraestruturas, equipamentos, serviços e transportes públicos. No estudo, foi possível identificar no município de Jacareí varias dinâmicas presentes na urbanização de seus territórios, conforme demonstrado pela análise dos quadros 1, 2 e 3 - Indicador Urbanístico e as tabelas 1 e 2 Indicador Urbanístico e Educacional.

Outros fatores de agravantes foram observados, em alguns desses territórios, como a vulnerabilidade social, a baixa renda per capita da população, os locais com problemas ligados à criminalidade e violência que, com certa lógica, desencadeiam o reflexo da urbanização contemporânea e seus problemas.

Destacam-se, desse modo, a exclusão e a segregação espacial em alguns dos territórios dentre os bairros delimitados para o estudo de caso. Foi identificado o Bairro Veraneio Ijal, local desprovido de quase toda organização material, cuja comunidade fica à deriva no território. A população vive sem os cuidados do poder público e sem as garantias vigentes no Plano Diretor de Jacareí, Lei Complementar nº 49, de 12 de dezembro



de 2003, e no Estatuto da Cidade, Lei Federal nº 10.257, de 10 de julho de 2001.

Os Indicadores Urbanísticos elaborados no trabalho permitiram organizar e avaliar os impactos negativos da privação sociourbana espacial para a vida em comunidade e seu reflexo sobre os possíveis resultados ou índices mais baixos dos Indicadores de Qualidade Educacional. Constatou-se que a precariedade de determinada localidade comparada à organização territorial de outra foi o que demarcou a possível influência sobre o Indicador Educacional que, nos locais mais precários em termos urbanísticos, teve menor expressão.

REFERÊNCIAS

GENTILI, P.; SILVA, T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.**

Petrópolis: Vozes, 1994.

GOOGLE MAPS. Disponível em: <https://maps.google.com.br> acesso em 15 fev.2012.

IBGE **Cidades.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/index.php>. Acesso em: 27 jan. 2010.

INEP. **História da Prova Brasil e do Saeb.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>. Acesso em:20 fev.2011.

JACAREÍ. **Plano escolar das Escolas municipais de Jacareí.** Jacareí. Secretaria Municipal da Educação. 2011/2012.

QUEIROZ RIBEIRO, Luiz César de; CAMPELO KOSLINSKI, Mariane. **Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais.** *Eure*, vol.35, n.101-129, 2009, (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).** Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Arquivos/2_Apresentacaodosite.pdf> Acesso em: 30 abr. 2011.

8

Família, relações intergeracionais e projetos de vida

Lílian Perdigão Caixêta Reis: lilian.perdigao@ufv.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/2710436780723053> - Psicóloga, Doutora em Psicologia pela UFBA; Professora Adjunta no Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa - MG.

Em 2012/2013 realizei oficinas para alunos, técnicos e professores da Universidade Federal de Viçosa que trabalham em projetos sociais com famílias. Além disso, com o apoio de alunos matriculados na disciplina Famílias e Políticas Públicas, também realizamos oficinas para jovens e famílias de comunidades da periferia de Viçosa – MG, e de distritos da área rural na Zona da Mata mineira.



BSTRACT RESUMO ABSTRACT RESUMO ABSTRACT

Resumo Priorizou-se neste trabalho a discussão sobre a família, as relações intergeracionais e projetos de vida. Tomou-se como exemplo a situação de jovens carentes e da área rural, que migram de uma cidade para outra com o intuito de investir no estudo, analisando-se o impacto disso na organização de suas famílias. Este estudo evidenciou a importância de abordar estas temáticas para a elaboração de iniciativas e intervenções a serem desenvolvidas com famílias assistidas em projetos sociais.

Palavras Chave Famílias; Relações Intergeracionais; Projetos de Vida.

Abstract In this work, we centered on the discussion about family, intergenerational relationships and life projects. We took as an example the situation of disadvantaged youth in rural area, migrating from one city to another in order to invest in the study, analyzing its impact on their families' organization. This study revealed the importance of addressing these issues for the elaboration of initiatives and interventions to be developed with assisted families in social projects.

Mots Clés Families; Intergenerational Relationships; Life Projects.



INTRODUÇÃO

A motivação para discutir a relação entre família, gerações e projetos de vida surgiu a partir da realização de trabalhos de ensino e extensão, nos quais ministrei oficinas psicopedagógicas para jovens e famílias carentes. Nas oficinas, realizadas principalmente com famílias oriundas da área rural, observei como a ênfase no estudo ganha destaque no projeto de vida dos jovens, levando-os a migrar para cidades maiores em busca de formação, na intenção de alcançar melhores condições de inserção profissional. Discutirei neste artigo, como essa mobilidade geográfica provoca mudanças na vida dos jovens, em especial nas trocas entre as gerações, com repercussões na organização familiar.

MOBILIDADE GEOGRÁFICA E PROJETOS DE VIDA

A questão das migrações é tema muito difundido na realidade das famílias brasileiras, porém convém destacar as novas configurações na forma como esta mobilidade acontece quando o motivo é o estudo universitário.

De fato, sempre ouvimos falar das mudanças de migrantes nordestinos ou do interior para os grandes centros urbanos, motivados por um ideal de melhores condições de vida, mas nesses casos o foco era o trabalho.

No caso de mudanças para outros países, é possível identificar períodos de intensa migração, como nos anos oitenta e noventa, quando a imagem divulgada na mídia reforçava a ideia de sucesso imediato determinado pelas oportunidades de trabalho, em cargos com pouca exigência de formação e ganhos financeiros vantajosos.

Nesse período os filhos aventureiros eram motivo de orgulho para os pais, pois de longe contribuía enviando recursos que complementavam a renda familiar. No entanto, a crise econômica na década passada, de 2005 aos dias atuais, repercutiu no aumento do desemprego na Europa e Estados Unidos, e trouxe como consequência o retorno de muitos brasileiros à terra natal, acompanhados de levas de imigrantes desempregados, em especial os mais jovens.

Com a dificuldade de inserção profissional, e a falta de perspectivas para os jovens, o foco no estudo tornou-se uma alternativa promissora de ascensão social. Nesse sentido, a criação do sistema de cotas foi um dos fatores que também facilitou o acesso de jovens de áreas rurais e/ou de baixa renda à universidade.

Porém, esse tipo de “investimento” só dá retorno em longo prazo, e exige muito sacrifício dos jovens e suas famílias. Mais comprometedor ainda é o fato de que tal investimento não confirma necessariamente o retorno imediato e nem proporcional do ganho financeiro ou da ascensão social.



Segundo Pochmann (2004, p. 223) o estudo não é garantia de mobilidade social, “*na maior parte das vezes, os jovens não conseguem obter condições de vida e trabalho superiores às de seus pais, mesmo possuindo níveis de escolaridade e formação profissional superiores*”.

As implicações do processo de mudança, com a conseqüente inclusão dos jovens no contexto urbano e acadêmico, atingem vários aspectos a meu ver, ainda pouco discutidos, que vão muito além da questão de mobilidade social. O impacto das mudanças na vida dos jovens que vieram de contextos rurais é muito brusco, colocam os jovens numa condição de distanciamento da realidade do mundo da família, que em certa medida, pode levá-los a situações conflituosas.

Ramos (2008) destaca que a vivência migratória

... envolve a capacidade de fazer face à mudança que a decisão migratória origina, a capacidade de gerir as novas relações culturais e os sentimentos de abandono, angústia e perda que a ruptura desencadeia e ainda a capacidade de reconstrução e de incorporação de elementos do novo meio (RAMOS, 2008, p. 59).

Essa adaptação ao novo meio gera mudanças de hábitos, dos mais simples aos mais complexos, relacionados à habitação, alimentação, aos relacionamentos sociais; às concepções culturais, religiosas, educacionais e políticas, obviamente com reflexos no processo de desenvolvimento psicológico do indivíduo (RAMOS, 2008).

Denota-se daí que tais mudanças criam novas configurações em várias dimensões do projeto de vida dos jovens, e não apenas nas dimensões de educação e trabalho. E repercutem também na percepção e na maneira como estes passam a se relacionar com suas famílias de origem.

Scott (2010), ao tratar do tema de famílias e gerações, aponta as seguintes questões:

A migração – uma mobilidade que frequentemente resulta em deslocamentos geográficos e sociais – apresenta um desafio para os estudos sobre família e gerações, já que leva a inserções em novas realidades de interpretações e de relações que precisam ser equacionadas para se entender as transformações e os mecanismos que dão continuidade ao sentimento de pertencimento aos grupos familiares e de parentesco em espaços diferenciados (SCOTT, 2010, p. 253).



A capacidade de lidar com a incorporação dos valores do novo contexto de inserção e aqueles da cultura de origem é um dos fatores preponderantes quando se pensa nas relações do jovem com a família, tema que aprofundarei a seguir.

FAMÍLIA E GERAÇÕES

Scott (2010) destaca três perspectivas do uso do termo gerações: gerações históricas; gerações de parentesco e de família; e gerações etárias. Na primeira acepção considera-se a distinção daquelas pessoas que viveram num mesmo tempo histórico e partilharam as mesmas experiências.

Britto da Motta (2004) esclarece que a concepção de gerações enquanto hierarquia dos grupos de parentesco prevalece nos estudos de antropologia. Já a classificação por grupos etários é mais decisiva para estudos demográficos.

Scott (2010) reforça que nas teorias e no pensamento social uma ou outra perspectiva foi privilegiada quando se trata de considerar a relação entre famílias e gerações. Por exemplo, em alguns períodos da história da sociedade brasileira privilegiava-se a autoridade do pai, como descobrimos através dos estudos de Gilberto Freyre sobre a família patriarcal, nesse caso a lógica era de sobreposição da categoria de parentesco sobre as outras. É mais recente o foco nos interesses individuais, com a defesa de estatutos que privilegiam os grupos etários, como estatuto do idoso, da criança, da juventude.

O que importa aqui é ressaltar a aproximação entre as categorias família e gerações, alinhadas nos estudos de várias disciplinas. Ou seja, mudanças nas trocas entre as gerações, influenciadas pelos aspectos sociais, históricos e culturais, afetam a configuração das famílias.

Por sua vez, Eisenstadt (1956) vai destacar que a família é o primeiro contexto de socialização do indivíduo, no qual ele aprende a desempenhar diferentes papéis importantes para garantir o sistema social. Para ele:

...a primeira e mais básica relação da qual participa um indivíduo é do primeiro tipo, i.e., etariamente heterogênea, qualitativa, particularista e difusa. Estes critérios caracterizam as relações familiares em todas as sociedades e estes grupos e relações são os primeiros e mais básicos agentes socializantes em qualquer sociedade. [...] Na família, o indivíduo aprende os vários tipos de atividades que exigem dele, na qualidade de membro pleno da sociedade e as várias maneiras de superar as tensões e frustrações inerentes à vida social disciplinada. (EISENSTADT, 1956, p. 17).



A família é então um espaço privilegiado de trocas recíprocas entre membros de diferentes gerações, pais e filhos, irmãos, avós e netos. A transmissão intergeracional é bidirecional, ou seja, um passa para o outro, através da partilha, valores, experiências e saberes. E até mesmo os conflitos vivenciados ali serão significativos para promover a mudança e reorganização do grupo familiar (BARROS, 1987; DONATI, 2008; FORACHI, 1972; VALSINER, 2012).

A falta de comunicação é, segundo Donati (2008) o maior empecilho, pois a ausência de diálogo entre as gerações enfraquece os laços familiares, gera incertezas quanto às expectativas recíprocas, produz vazio e desequilíbrios na convivência cotidiana. Mas por outro lado, se esses conflitos são superados, ocorre o fortalecimento das redes de solidariedade, aspecto essencial para traçar novas perspectivas para o futuro, principalmente se consideramos o aumento da expectativa de vida, e a permanência de diferentes gerações no mesmo espaço físico. Portanto, favorecer a integração entre as gerações na família propicia ganho para todos.

O legado da transmissão intergeracional tem valor também na dimensão psicológica, como fator decisivo de estabilidade psíquica do indivíduo e da família. As pessoas “herdam” de suas famílias valores, crenças, padrões de comportamentos e afetivos, transmitidos através das narrativas sobre a história familiar, e estas serão guias que lhes permitirão construir e afirmar uma identidade individual e cultural (CERVENY, 2011; GRANDESSO, 2006).

Pertencer à história familiar, ser parte construtiva dessa história, numa perspectiva de futuro é importante para o jovem. Ecléa Bosi (2006, p. 18) ressalta que “o desenraizamento é a mais perigosa doença que atinge a cultura”. Ela distingue a migração, o trabalho operário e o desemprego como fatores de desenraizamento, e cita Weil para explicar sua posição: “*todo homem tem uma raiz pela sua participação numa coletividade que conserva vivos alguns tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro*” (WEIL, 1979, apud BOSI, 2006, p. 23).

Infelizmente, a imagem distorcida do “caipira”, assinala Yatsuda (2006, p. 103), como “*um sujeito abobalhado, desconfiado, violento, preguiçoso, de modos grosseiros, e que não sabe vestir-se ou apresentar-se em público*” tem por intenção provocar a desqualificação do homem rural.

Yatsuda (2006) retrata a lógica perversa por traz dessa representação, que nega o valor das tradições, do dialeto e da rica cultura interiorana, com o intuito de exaltar o capitalismo e consumismo do mundo moderno.

Na transição dos jovens do contexto rural para o urbano um dos riscos é que, na tentativa de adaptação a novos valores, estes neguem as referências de sua cultura de origem, perdendo suas raízes e até rompendo com suas famílias.



As consequências dessa ruptura seriam drásticas, pois conforme assinala Cerveny (2011), às gerações mais novas cabe a tarefa de contribuírem com as mais antigas, ajudando-as a repensar seus valores e crenças, na adaptação às mudanças sociais:

As gerações subsequentes, pela conquista de maiores informações, por meio do acesso à comunicação, pelo desenvolvimento sociocultural, com mudanças significativas na família, podem dispor de outros recursos que possibilitam lidar com as situações de maneira diferente de como lidaram seus antepassados. Isso resulta tanto em uma maior percepção das repetições dos padrões interacionais, como uma melhor maneira de lidar com as mesmas (CERVENY, 2011, p. 41-42).

Em síntese, o incentivo às gerações mais novas para desbravar outros mundos será positivo se lhes for permitido transitar entre estes, rural e urbano, tradicional e moderno, em posição de igualdade de direitos, pois o acesso a outros contextos quando permite a integração e partilha favorece o crescimento de ambas as partes.

REPERCUSSÕES DA MOBILIDADE GEOGRÁFICA NA VIDA DOS JOVENS E NA ORGANIZAÇÃO FAMILIAR

Apresentarei aqui reflexões a partir de resultados das oficinas psicopedagógicas, nas quais trabalhamos com oito dimensões do projeto de vida, identificadas como áreas de saúde: afetiva, física, intelectual, profissional, familiar, ecológica, social e financeira. Nas oficinas os jovens desenvolvem tarefas e participam de dinâmicas nas quais são incentivados a avaliar os cuidados aos quais se dedicam em cada área, e o que poderiam fazer para melhorar sua saúde em cada uma delas. Posteriormente, planejam suas metas, organizando-as a curto, médio e longo prazo. Através deste trabalho tive a oportunidade de conhecer jovens e famílias de diferentes localidades.

Priorizarei nesta síntese o foco na discussão sobre a dimensão do estudo, que abarca a saúde intelectual e profissional, mas devido à mobilidade dos jovens para outras cidades, gera reflexos também na saúde familiar. Com o intuito de facilitar a identificação das informações, categorizei os dados a partir de três aspectos: o projeto dos jovens; expectativas das famílias; repercussões da mudança na organização familiar.

O projeto dos jovens – é positiva a iniciativa dos jovens de se dedicarem aos estudos, disso não se tem dúvida, pois é



uma forma de investirem em expectativas construtivas para suas vidas, mas em muitos distritos do interior as escolas só oferecem o ensino fundamental, por este motivo, àqueles que desejam seguir os estudos é disponibilizado o transporte. Porém, ouvi de vários jovens que em períodos de chuva nem sempre o ônibus consegue chegar, motivo pelo qual eles acabam por perder a aula. Para quem mora na cidade, andar dois quilômetros a pé, devido à ausência de transporte público, é um dos obstáculos mais sérios enfrentados. No interior, ouvi relatos de jovens que chegaram a percorrer dez quilômetros para retornar a suas casas em ocasiões nas quais o transporte não pode passar.

No caso de quem reside em bairros de periferia, como alguns conjuntos residenciais recém- inaugurados, onde ainda não existem áreas coletivas para convivência, a ausência de transporte inviabiliza o acesso não só à escola, mas também a participação em outros tipos de atividades de lazer, culturais ou esportivas. A distração destes se limita aos programas de TV aberta ou ouvir música. Poucos são os que têm hábito de leitura ou o acesso à informática.

Quem não quer estudar, acaba por investir em relacionamentos afetivos, com vínculos mais sérios, logo após a conclusão do ensino fundamental, ou seja, por volta de quatorze ou quinze anos. A questão da gravidez na adolescência nesses contextos tem outra conotação em relação ao que acontece nos centros urbanos. É praticamente naturalizada a ideia de que se a jovem não estuda ou trabalha, deve então investir em um casamento, com a expectativa ter filhos. Se uma jovem mantém um relacionamento sério a partir dos quinze anos, aos vinte é cobrada, pois já passou da hora de ter o primeiro filho.

Em alguns casos, os sonhos de estudar e trabalhar fora não são bem compreendidos pelas famílias. Assim, os jovens que se dispõem a lutar por suas metas, acabam por enfrentar desafios muito grandes, a motivação e empenho faz com que se submetam a atos de extremo sacrifício, seguros de que assim garantirão a certeza de sucesso.

No entanto, para alguns os limites e as fronteiras entre conhecimento, apropriação dos instrumentos do mundo urbano e acadêmico, e a dificuldade de adequação a regras de convivência sociais muito discrepantes das de seu contexto de origem, tornam-se um peso, que os leva a se sentirem diminuídos e envergonhados.

Por exemplo, nas universidades federais e em muitas particulares, notícias e materiais da disciplina são disponibilizados pelo professor via sistema informatizado. Para alunos que nunca dominaram esta ferramenta, pois não tinham acesso ao computador em suas casas ou nas escolas públicas nas quais estudaram, assimilá-la em pouco tempo se torna motivo de estresse e ansiedade. Como admitir, diante dos colegas da cidade, bastante experientes no assunto, e mesmo para professores que não conseguem abarcar esta hipótese, que não



se sabe utilizar um computador? Situações como essa são extremamente constrangedoras para alguns alunos que vieram de área rural ou de bairros muito carentes, pois os expõem ao ridículo e acentuam suas limitações perante os outros.

Entre as limitações, encontram-se aquelas cognitivas, com a dificuldade de alcançar bom rendimento em certas disciplinas, em geral devido à má qualidade da formação de base, o que os coloca em defasagem em relação a outros colegas, comprometendo sua capacidade de competir em processos seletivos de bolsas e estágios.

O potencial pessoal, decorrente das experiências adquiridas em suas vidas, e referente aos domínios de vários campos, que estes jovens desenvolveram na execução de tarefas próprias dos seus contextos de origem, muitas vezes não tem serventia no mundo acadêmico, sendo desprestigiado pelos outros e por eles mesmos. Estas situações tornam-se graves a ponto de comprometer a permanência desses jovens na escola ou universidade.

Inibidos, alguns se retraem, evitando expor suas aptidões e dificuldades. Há casos nos quais fica evidente o processo de segregação e desqualificação social. A distância entre o mundo rural e urbano parece ser intransponível em certas situações, nas quais aspectos aparentemente banais intensificam a desproporção abissal de aprendizados, hábitos e costumes.

O problema mais sério, a meu ver, é que há casos nos quais os jovens começam a desconsiderar as referências que trazem de suas famílias, negando-as com o intuito de se adequarem e serem aceitos no mundo da cidade. Sem referências, desenraizados, mostram-se vulneráveis e fragilizados, e em certas situações, ficam confusos e em sofrimento.

No projeto que iniciamos com um grupo de jovens de um bairro de periferia de Viçosa, foi de extrema relevância apresentar a universidade para estes, transpondo as fronteiras. De outro lado, na troca tivemos oportunidade de escutá-los, de nos apropriarmos de sua percepção da realidade, de descobrirmos estratégias utilizadas por estes para lidarem com suas dificuldades.

Conhecer a situação desses jovens é de extrema relevância. Fica evidente a importância de valorizarmos os passos dados por eles, mas principalmente a necessidade de pensarmos em criar oportunidades e iniciativas através das quais possamos ajuda-los a ir além, sem que para isso tenham que negar suas origens.

Expectativas das famílias – pais e mães demonstram orgulho da conquista de seus filhos e filhas, exaltando-os perante outras pessoas, e incentivando-os. Mas, em certas situações não conseguem apreender o significado das vivências



dos jovens, seja na escola secundária ou no contexto universitário, em especial os pais iletrados.

A ideia de que os filhos (as) devem disponibilizar um tempo para o estudo, mesmo quando estão em casa, o pedido destes por silêncio para se concentrarem nas tarefas escolares, ou a queixa de cansaço devido ao excesso de estudo, são fatores distantes da realidade de algumas famílias.

Outra queixa dos estudantes vem da cobrança por um retorno financeiro em curto espaço de tempo por parte de suas famílias, como se o ingresso na universidade fosse propiciar ganhos imediatos. É difícil para algumas famílias admitirem a necessidade de oferecer ajuda financeira e permitir que o filho (a) se dedique exclusivamente ao estudo, mesmo porque algumas realmente não têm como responder a essa nova demanda.

Há jovens que fazem de tudo para não preocupar seus pais, pois sabem da impossibilidade destes de lhes apoiarem. Ir à casa poucas vezes, no caso daqueles que moram longe, é uma estratégia para economizar dinheiro. Nesses casos, o sofrimento dos jovens é minimizado, e os pais não chegam a ter noção de quão grave este pode ser. Ao que tudo indica, esta é também uma situação que colabora aos poucos, para acentuar o distanciamento do jovem em relação à sua família. Obviamente as famílias não ficam alheias a isso, mas sentem-se muitas vezes, assim como os jovens, impotentes para mudar tal realidade.

Repercussões na organização familiar – no cotidiano das famílias de área rural ou de comunidades carentes os filhos assumem parte das tarefas da casa, seja no trabalho na roça, no cuidado de animais, ou mesmo em serviços domésticos, como cozinhar, arrumar a casa e cuidar de irmãos mais novos. Tradicionalmente era quase óbvio que os filhos homens assumiriam tarefas de ajuda ao pai, e as filhas assumiriam tarefas domésticas, talvez pelo fato das famílias serem grandes.

Hoje, observamos que a questão de gênero não está mais vinculada às tarefas, talvez pela diminuição das famílias, ou justamente pela falta dos filhos que saíram para estudar e trabalhar fora, pois já não se vê tanto impacto nessa divisão de quem faz o quê.

Encontramos jovens mulheres que cuidam da roça e do gado, e meninos adolescentes que cuidam dos irmãos mais novos enquanto os pais saem para trabalhar.

Mas uma questão se destaca em relação à dimensão profissional nestes contextos, não está necessariamente atrelada ao trabalho formal, mas à capacidade dos filhos de ficarem responsáveis por tarefas compartilhadas com o restante da família. A dignidade da pessoa está em ser boa naquilo que faz. Então, o primeiro impacto da saída dos filhos sobressai



exatamente pela demanda de encontrar alguém que os substitua em suas tarefas.

Para certas famílias esta é uma questão séria e pertinente, pois a ausência do filho (a) gera a sobrecarga de trabalho para os pais ou seus irmãos mais novos. Talvez isso explique o fato dos pais não incentivarem a saída de todos os filhos.

E agrava-se mais ainda a situação daqueles pais que intensificam sua carga de trabalho com o intuito de prover subsistência dos filhos na universidade. As trocas intergeracionais merecem destaque aqui, pois em muitas famílias, essa é a primeira geração que chega à universidade, daí a importância do investimento de todos no sentido de permitir que o estudante leve adiante seu projeto.

Nas trocas intergeracionais a riqueza está também na possibilidade das famílias “desfrutarem” do conhecimento adquirido pelos filhos, motivo pelo qual estes passam a ocupar um lugar de autoridade em suas casas, tornando-se consultores dos pais e parentes. Não obstante, acontecerem situações de conflitos quando há choque de ideias e valores, essas trocas costumam ser bem proveitosas para ambos.

No levantamento feito em nosso trabalho identificamos que os principais conflitos foram provenientes de mudanças por parte dos jovens quanto às crenças religiosas e à vida afetiva e sexual, pois influenciados por valores do contexto urbano estes desconsideraram as referências e imposições de suas famílias.

Por outro lado, houve casos de jovens que sofreram no relacionamento com amigos e colegas justamente porque decidiram seguir valores familiares, como a frequência a cultos religiosos ou preservar a virgindade. Essa fidelidade a esses valores colabora fortalecendo-os no enfrentamento de suas dificuldades, e de alguma forma serve como proteção aos riscos.

Na intenção de proteger e no sentido de atender ao projeto dos filhos que chegam à etapa de cursar o ensino médio ou superior, alguns pais deixam suas terras natais e se mudam com toda a família, alterando suas metas pessoais. Na cidade passam a viver em condições piores, em bairros de periferia. A inserção ou permanência dos pais em trabalhos informais ou operacionais como na área de serviços gerais, em função da pouca formação que possuem, é também uma característica dessas famílias.

Enfim, a crença das famílias e jovens, quando priorizam o estudo considerando-o como fator de ascensão social, não é uma expectativa inviável, porém trata-se de um investimento de muito tempo, aliado a sacrifícios para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha preocupação ao propor a discussão da relação entre família, gerações e projetos de vida decorre de uma inquietação quanto à maneira como lidamos com estas questões



no trabalho com os jovens. Muitas vezes, nós profissionais, e eu me incluo aí também, desconsideramos o impacto que o projeto de estudo tem na vida dos jovens e de suas famílias, quando implica a mobilidade geográfica, em especial naquelas de baixa renda ou da área rural.

Existe sim uma expectativa positiva em direção ao investimento na educação, mas não podemos negligenciar todos os fatores implicados nesse processo e nem negar as repercussões dessa situação no projeto das famílias.

Na nossa situação brasileira, na qual é recente a abertura das universidades públicas para um grande contingente de jovens antes excluídos desse contexto, percebe-se a demanda de maior investimento também no suporte adequado a estes, evitando que fiquem ainda mais fragilizados.

Esperamos que as mudanças nas políticas públicas, inclusive pela aprovação do Estatuto da Juventude, contribuam com a criação de medidas paralelas no sentido de realmente ajuda-los no seu processo de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, M. L. Autoridade e afeto: avós, filhos e netos na família brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BOSI, E. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, A. (Org.) Cultura Brasileira – Temas e Situações. São Paulo: Editora Ática, 2006.

BRITTO DA MOTTA, A. Gênero, idades e gerações. Cadernos do CRH, 17, pp. 349- 355, 2004.

CERVENY, C. M. O. A família como modelo – desconstruindo a patologia. 2ª edição revista e atualizada. São Paulo, SP: Livro Pleno, 2011.

DONATI, P. A Abordagem Relacional da Família. São Paulo: Paulinas, 2008.

EISENSTADT, S. Grupos Etários e estrutura social. In: _____. De Geração a Geração. São Paulo: Perspectiva, 1956, p. 1-35.

FORACCHI, M. O conflito de gerações. In: _____. A juventude na sociedade moderna. São Paulo: Pioneira, 1972, p. 19-32.

GRANDESSO, M. A. Famílias e narrativas: histórias, histórias e mais histórias. In: Cerveny, C. M. O. (Og.) Família e.... São Paulo: Casa do psicólogo, 2006, p. 13-29.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. Em: Novais, R. & Vannuchi, P. (Orgs). Juventude e



Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação social. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 217-241.

RAMOS, N. (Org.) Saúde, Migração e Interculturalidade: perspectivas teóricas e práticas. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2008.

SCOTT, P. Gerações e famílias: Polissemia, mudanças históricas e mobilidade. Revista Sociedade e Estado - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto 2010, p. 251-284.

VALSINER, J. Fundamentos da Psicologia Cultural. Mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre, Artmed, 2012.

YATSUDA, E. O caipira e os outros. In: BOSI, A. Cultura Brasileira – Temas e Situações. São Paulo: Editora Ática, 2006.

9

Participação e movimentos sociais em saúde: esvaziamento ou desarticulação?

Sandra Maria Greger Tavares:

CV: <http://lattes.cnpq.br/2486658124573537> - Pós-Doutoranda do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e Pesquisadora Científica do Instituto de Saúde da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo.



BSTRACT RESUMO ABSTRACT RESUMO ABSTRACT

Resumo Este artigo problematiza a temática da participação no âmbito dos movimentos sociais em saúde. Toma-se por base premissas e trajetórias metodológicas construídas no desenvolvimento de pesquisa de pós-doutoramento sobre formas locais de organização e novas configurações identitárias em saúde, inserida em uma investigação matricial sobre coletivos sociais e políticos. Em sua base empírica se vale de configurações percebidas por meio da observação in situ e de provas testemunhais obtidas em entrevistas nas incursões ao campo - o município de Jacareí em São Paulo. O desenho metodológico é marcado por um olhar etnográfico numa perspectiva interdisciplinar sobre as dinâmicas dos movimentos sociais no contexto urbano de uma localidade interiorana que evidenciou a relevância de conhecer experiências vividas por atores sociais, usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), participantes de movimentos espontâneos e formais (conselhos) de saúde. A discussão analisa a questão da participação social em saúde, um dos princípios organizativos do SUS, na articulação entre argumentações teóricas à luz dos conceitos de liminaridade, inclusão perversa, comunidade e pedaço e as linhas de interpretação tecidas por uma depoente, moradora do bairro de Vila Garcia, líder comunitária e participante de movimentos de saúde. Concluiu-se que há um distanciamento entre o Estado e as bases locais da sociedade. O entendimento da participação social deve se dar para além dos espaços formais de controle social. Postula-se que o direcionamento político das instâncias formais de organização estaria se esvaziando como instrumento para a garantia da igualdade social e da participação democrática. Faz-se necessário que se considere, desde a formulação das políticas públicas de saúde, as formas espontâneas de organização comunitária, marcadas por um coletivismo gregário arcaico (nos moldes rurais) e ao mesmo tempo atravessadas pelas relações econômicas e políticas globais.

Palavras Chave Participação; Movimentos Sociais em Saúde; Comunidade; Saúde Coletiva.



Abstract This article questions the role of participation in social health movements. It is based on premises and methodological directives devised during post-doctorate research on local forms of organization and new identity configurations in health, part of a matrix study on social and political collectives. Its empirical basis is based on field observations configurations, interviews and trips to the field of the research – the town of Jacareí in São Paulo. The methodological design is marked by an ethnographic standpoint in an interdisciplinary perspective on the dynamics of social movements in the urban context of a countryside community. This threw light onto the relevance of knowing the experiences undergone by social actors, users of the Sistema Único de Saúde – SUS (The Brazilian Public Health System), participants in spontaneous and formal (councils) health movements. The discussion analyses the aspect of social participation in health, one of the organizing principles of SUS, at the crossroads of theoretical arguments, in the light of liminality, perverse inclusion, community and part, and the lines of interpretation drawn by one of the interviewees, a resident of the Vila Garcia district, community leader and a health movement activist. The conclusion was that there is a gap between the public system and the local foundations of society. The notion of social participation must be acquired outside the formal areas of social control. It is argued that the political guidance given by formal organizations is losing its effectiveness as a means to guarantee social equality and democratic participation. When formulating public health policies careful consideration should be given to the spontaneous forms of community organization, characterized by an outdated gregarious collectivism (following a rural pattern), while also under the influence of global economic and political relations.

Abstract Participation; Health Social Movements; Community; Public Health.



Introdução

Há especificidades e variações históricas, no que se refere aos movimentos sociais, suas causas e decorrências. Encontram-se transformações no perfil identitário dos movimentos sociais, de acordo com o contexto político e social em que emergiram, ou seja, quanto mais autoritário ou democrático o regime político vigente, maior ou menor será o teor revolucionário e o grau de autonomia destes movimentos. Os movimentos sociais podem se organizar em grupos de ação por classes sociais, assim como estabelecer um recorte transversal na formação de grupos por gênero, etnia, ou em pequenos núcleos comunitários, entre outros modos de articulação.

Gohn (2004), refletindo sobre a participação da comunidade em políticas sociais no Brasil, especificamente ao longo dos anos 1990, refere que o campo da sociedade civil ampliou-se, marcado pelo descentramento do sujeito e pela emergência de uma pluralidade de atores, conferindo relevância ao conceito de cidadania. De acordo com a autora:

“A questão da cidadania - já estava posta nos anos 1980, tanto nas lutas pela redemocratização que levaram ao movimento ‘Diretas Já’, à Constituinte e à nova Carta Constitucional de 1988, destacando a questão dos direitos civis e políticos; como nas lutas populares por melhorias na qualidade de vida urbana” (GOHN, 2004, p. 22).

O conceito de cidadania, no entanto, passa a ser identificado, principalmente a partir dos anos 1990, como cidadania coletiva, ultrapassando a demanda pelos direitos civis e passando a incluir outros direitos, como os direitos sociais básicos: demandas por casa e comida e os direitos sociais modernos, relativos a condições de trabalho, educação, saúde.

De acordo com Goirand (2009), os movimentos sociais surgidos em vários contextos na década de 1980 e depois na de 1990, conhecidos como “novos movimentos” ou movimentos populares (na América Latina) têm como marca a afirmação de um desejo de autonomia em relação ao Estado, aos partidos e à maioria dos sindicatos. Na América Latina, os estudos apontam para a ligação dessas mobilizações com a mudança de valores e o rompimento com estruturas sociais dominantes, além do estímulo para a construção de novas configurações identitárias. A busca de autonomia configura-se nesse momento, não só como uma especificidade desses “novos movimentos”, mas também como uma estratégia política necessária.

Muitos autores perceberam nas práticas associativas autônomas das sociedades civis designadas como “novos



movimentos” uma possibilidade de trilhar caminhos diferentes do autoritarismo, do populismo e da idéia de revolução, sendo estes identificados como fonte possível de inovação social (GOIRAND, 2009).

Segundo Avritzer (2002), a consolidação das democracias latino-americanas apoiou-se na institucionalização de práticas sociais novas, introduzidas pelos ditos “novos movimentos sociais”, por meio da emergência da “política participativa”. Desse modo, as associações voluntárias da sociedade civil introduziram novas práticas num espaço público em que a “deliberação pública” se institucionalizou. Surgiu um novo espaço público, denominado público não estatal, em que irão situar-se conselhos, fóruns, redes, Organizações Não Governamentais (ONGs) e outras formas de articulações entre a sociedade civil e os representantes do poder público, para a gestão de parcelas da coisa pública que dizem respeito ao atendimento das demandas sociais.

Leca (1996) questiona se o pluralismo social e a participação bastariam para garantir a democracia, considerando as dificuldades, ambiguidades e riscos associados a essas práticas deliberativas. O autor refere que:

“os grupos não representam uma prova maravilhosa da diversidade do social nem a expressão de uma ordem providencial. (...) O pluralismo funde o Estado e o social e os torna ingovernáveis, fragmentando cada um em constelações segmentadas de interesses”. (LECA, 1996, p. 223).

Na atualidade, constata-se no Brasil, uma grande desarticulação entre o Estado e a sociedade; entre as políticas públicas e suas bases comunitárias. A intensiva modificação das formas de ocupação do espaço e de organização das pessoas pelos territórios, bem como a rápida expansão de novos modos de inclusão social dos sujeitos parecem não estar sendo devidamente consideradas no planejamento, na gestão e avaliação das políticas públicas. Revela-se um vácuo, um desencontro, que atinge tanto o Estado como a sociedade, impactando o planejamento participativo, em suas dimensões técnica e política e gerando, em última instância, um visível esvaziamento da ocupação do espaço público não estatal e um distanciamento entre as diretrizes das políticas públicas com relação às bases e demandas locais da sociedade civil.

A diversificação das formas de organização dos movimentos sociais e a progressiva consolidação dos espaços públicos não estatais no Brasil apontaram para a necessidade de ampliar o diálogo das esferas estatais com as bases locais. Reforçaram-se os discursos sobre as “comunidades” e os movimentos locais; discursos disseminados ao mesmo tempo por atores locais, poderes públicos e também por pesquisadores.



Já em 1983, afirmava Ruth Cardoso que a questão levantada por esses movimentos de bairro, na ausência de objetivo revolucionário claro ou mesmo de reivindicações democráticas explícitas, não estava numa transformação radical dos sistemas políticos e das sociedades, mas no processo de inclusão política para os quais contribuíam: “por seu aspecto reivindicativo, os movimentos de bairro não parecem capazes de grandes transformações, mas se forem encarados como expressão de uma nova identidade, é possível pensar que se tornem uma nova peça no jogo político” (CARDOSO, 1983, p.6).

Pretende-se neste artigo problematizar o conceito de participação no contexto atual dos movimentos sociais em saúde, considerando formas locais de organização e novas configurações identitárias percebidas em incursões realizadas no município de Jacareí em São Paulo, tomando por base premissas e dados levantados por dois projetos de pesquisa em desenvolvimento: o de pós-doutoramento da autora (GREGER TAVARES, 2012) e a investigação matricial interdisciplinar em que este se insere (TASSARA, 2009).

Movimentos sociais em saúde e participação social

Em que medida os movimentos em saúde configurados espontaneamente como associações voluntárias, seriam representações de modos inovadores de organização e de novas identidades no cenário da saúde? Esses movimentos autônomos poderiam garantir maior afinidade com as demandas locais por saúde das comunidades em que se inserem por estarem mais enraizados com relação ao território em que surgem?

Considerando-se especificamente a questão da organização dos movimentos sociais na área da saúde, no Brasil, desde a promulgação da Carta Magna, em 1988, denominada Constituição Cidadã, garantiu-se a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e de inúmeros dispositivos que sustentam a participação da comunidade na tomada de decisões pelo Estado, constituindo-se em um dos princípios organizativos do sistema, juntamente com a descentralização e a integralidade.

A participação da comunidade no SUS foi regulamentada por meio da Lei Orgânica da Saúde nº 8.142/90 (BRASIL, 1990). Determina-se a partir dessa lei que, em cada esfera de governo federal, estadual e municipal haverá instâncias colegiadas seguindo o princípio da descentralização. Neste sentido, é conferido aos conselhos de saúde caráter permanente e deliberativo, de modo a atuarem no controle da execução da política pública nas instâncias competentes, inclusive em seus aspectos econômicos e financeiros.

Segundo Gohn (2001) foram inúmeras as experiências colegiadas “conselheiristas” em saúde no Brasil. A nova versão dos conselhos de saúde por se apresentar como um canal



paritário de expressão, representação e participação, constituído por gestores e representantes da sociedade civil, seria dotada, em tese, de potencial de transformação política e, se efetivamente representativa, tenderia a imprimir um novo formato às políticas sociais, pois se relacionaria com o processo de formação das políticas e de tomada de decisões

De acordo com a Lei 8.142 (BRASIL, 1990) os Conselhos de Saúde serão compostos por representantes do governo, prestadores de serviço, profissionais de saúde e usuários que deverão dispor da metade das vagas; a outra metade deverá ser repartida entre os membros das outras categorias.

No entanto, como se pode observar nas conclusões de vários estudos sobre a situação dos Conselhos de Saúde no Brasil, no caso os municipais, entre eles a análise realizada por Cotta e cols (2010), a possibilidade de participação da sociedade civil nas decisões políticas do setor saúde, por meio destes dispositivos não tem garantido a superação das desigualdades que ocorrem nas relações sociais em nosso país como um todo. Configuram-se relações assimétricas de poder em que o espaço de deliberação política se faz inacessível e fragilizado, por vezes gerando um efeito de burocratização e engessando a participação política dos grupos populares, mesmo onde essa presença se encontra juridicamente assegurada.

Entre os impasses identificados, em nível nacional, no que diz respeito ao funcionamento dos Conselhos Municipais de Saúde, por meio de estudos realizados em locais diversos, tais como Bahia, Ceará e Santa Catarina, apontados por Serapioni e Romaní (2006) podem-se destacar os seguintes: a dificuldade de comunicação entre Conselho Municipal de Saúde (CMS) e comunidade tem sido apontada como um importante aspecto a ser aprimorado para incrementar o grau de representatividade desse foro de participação; a concentração das informações nos gestores e nos técnicos, que acabam influenciando as decisões do CMS, ficando os representantes dos usuários muitas vezes “alheios ao debate” e sem “voz ativa”, tendo uma participação tímida no processo de discussão dos temas prioritários; a dificuldade de os representantes dos usuários expressarem sua voz para poderem realmente influenciar as deliberações do conselho.

Estes autores indicam que parece existir uma tendência a uma abordagem técnica nas discussões dos CMS, o que contribui para o “silenciamento” dos conselheiros de saúde representantes dos usuários por não dominarem esse vocabulário. Além disso, esse tipo de discussão, que prioriza aspectos técnicos e setoriais dos serviços de saúde, tende a se dedicar pouco ao debate de políticas de saúde que poderiam ter um impacto positivo nos indicadores sociais da população.



Heimann e cols (1992) destacam a vigência da Norma Operacional Básica (NOB) 01/93 (Brasil, 1993) como o momento que maiores contribuições apresentou à reorganização descentralizada do Sistema Único de Saúde (SUS), principalmente por meio da gestão semi-plena; no entanto, aponta que a municipalização só pode ser entendida como processo verdadeiramente descentralizador, na medida em que fortaleça os poderes locais e aprofunde a prática da “gestão descentralizada e participativa no SUS”, favorecendo o “controle social sobre a produção e consumo dos serviços de saúde”, como reza o Relatório Final da 8ª Conferência Nacional de Saúde (HEIMANN et al., 1992, p.39).

A Norma Operacional Básica 01/93 (NOB 01/93) (BRASIL, 1993) previa três formas de gestão: incipiente, parcial e semiplena. Para se habilitarem a qualquer uma delas, era necessário que os municípios, dentre outras coisas, constituíssem Conselhos Municipais de Saúde (CMS): espaços políticos públicos onde são representados, formal e publicamente, os interesses dos representantes da população (CORTEZ, 1998).

Heimann e cols (2001) levantaram uma série de questões discutidas em estudo realizado em doze municípios em todo o país que, tiveram a experiência de dois anos consecutivos de vigência da gestão semiplena preconizada pela NOB 01/93, focalizando os temas da participação social e do controle do público sobre o Estado, por intermédio da atuação dos Conselhos de Saúde. Um dos problemas discutidos, e que interessa diretamente aos questionamentos levantados no presente artigo, diz respeito à natureza da participação nos conselhos, ou seja, quem e de que forma o conselheiro representa. Considerando-se o Conselho de Saúde como um novo centro de poder, haveria necessidade de se desvendarem as formas de representação que se explicitam em seu interior.

De qualquer forma, os resultados do estudo empreendido por Heimann e cols (2001) sugerem, a partir das entrevistas com os conselheiros e na comparação entre os relatórios das conferências e atas dos conselhos com os planos de saúde e relatórios de gestão do governo, “a incorporação de, em média, 70% das reivindicações, sugestões e deliberações dos Conselhos de Saúde, como também das Conferências Municipais de Saúde”. (p.94).

Outro achado significativo refere-se à descoberta de que “em metade dos municípios estudados, ocorreu a criação de outros mecanismos de participação. Entenda-se por outros mecanismos toda e qualquer forma de fórum que não o Conselho ou a Conferência Municipal de Saúde, exigidos pela legislação”. (HEIMANN et al., 2001, p.92). São citados os seguintes mecanismos complementares de organização em saúde que surgem em diferentes municípios: Conselhos Locais de Saúde vinculados às Unidades Básicas de Saúde, algumas



Plenárias de Saúde, Conselhos Distritais de Saúde. Além disso, os autores destacam que as associações de bairro, cuja extensão horizontal e força aglutinadora lhes permitiam influir, muitas vezes decisivamente, nas eleições para prefeito e vereadores, cumpriam um papel relevante no controle dos serviços públicos adstritos à sua área de atuação em alguns municípios (p. 92, grifo nosso).

Gohn (2004), considerando a relevância do conceito de participação social, afirma que

“é no plano local, especialmente num dado território, que se concentram as energias e forças sociais da comunidade, constituindo o poder local daquela região; no local onde ocorrem as experiências, ele é a fonte do verdadeiro capital social, aquele que nasce e se alimenta da solidariedade como valor humano. O local gera capital social quando gera autoconfiança nos indivíduos de uma localidade, para que superem suas dificuldades. Gera, junto com a solidariedade, coesão social, forças emancipatórias, fontes para mudanças e transformação social” (p. 24).

Um método em construção

O projeto matricial em que este estudo se insere movimenta-se por fronteiras interdisciplinares, integrando diversos olhares, tais como: Psicologia Social, Filosofia, Sociologia, Psicanálise, Geografia, Arquitetura e Urbanismo, Psicologia Sócio-Ambiental, Saúde Coletiva, entre outros.

Em ensaio inicial sobre o encaminhamento metodológico para a construção de um campo de investigação no município de Jacareí, SP, Tassara e colaboradores (no prelo) destacam a perspectiva de construção interdisciplinar de um novo objeto, inspirados no código de Barthes, no âmbito do estudo das relações entre dinâmicas psicossociais, espaço humano e modelos de urbanidade.

De acordo com Barthes:

O interdisciplinar, de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em *abandonar-se*. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um “assunto” (tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém (1984, p. 99).



A construção desse novo objeto, no caso do projeto matricial, desenrola-se no cenário atual dos movimentos sócio-espaciais identificados localmente. A aproximação a esses movimentos sócio-espaciais no plano interpretativo e analítico do exercício da pesquisa social, portanto, só pode se dar de forma mediada a partir da inserção do pesquisador no plano local da existência cultural, social e política dos coletivos e sujeitos que pretende estudar.

A pesquisa de pós-doutoramento que suporta as reflexões aqui desenvolvidas, como sub-projeto do referido estudo matricial, compartilha dessa concepção e nela imprime suas especificidades. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, ao visar uma abordagem mais apurada de fatos pertinentes ao cenário dos movimentos sociais de saúde em Jacareí, caracteriza-se por um lado, pela preocupação em contemplar essa dinâmica de reciprocidade entre sujeito e objeto e por outro em desvendar de forma sistemática, o cotidiano multidimensional das microrregiões a serem estudadas numa perspectiva integrativa, capaz de realizar sínteses entre diferentes visões de mundo.

A sensibilidade necessária para realizar aproximações significativas às complexas configurações de um contexto urbano local exige um grau de refinamento que remete ao fazer etnográfico, à luz de uma Antropologia Urbana, que segundo Magnani (1996) caracteriza-se pelo duplo movimento de mergulhar no particular para depois emergir e estabelecer comparações com outras experiências e estilos de vida - semelhantes, diferentes, complementares, conflitantes - no âmbito das instituições urbanas, marcadas por processos que transcendem os níveis local e nacional.

Magnani (1996) já assinalara que as discontinuidades significativas no tecido urbano não são o resultado de fatores naturais, como a topografia, ou de intervenções como o traçado de ruas, zoneamento e outras normas. “Tais discontinuidades são produzidas por diferentes formas de uso e apropriação do espaço, que é preciso, justamente, identificar e analisar (p. 18)”.

A identificação dessas discontinuidades tem privilegiado a investigação dos espaços comunitários, espaços vivos em que pessoas ficam juntas a maior parte de suas vidas. Ainda é possível encontrar no contexto das cidades esse tipo de espaço, que pode ser associado ao conceito de comunidade. Na realidade, sociedade e comunidade configuram dois padrões de interação social, não excludentes, mas coexistentes: o primeiro implica em relações secundárias, vínculos impessoais, visão racional, atitudes utilitaristas - enquanto o segundo evoca relações face a face, sentimento de solidariedade, obediência à tradição, rígido controle social, etc. (LEACH, 1989, p. 50).

A concretização desta perspectiva metodológica está se dando pela inserção dos pesquisadores nesses espaços vivos,



mediante a utilização integrada de dois importantes instrumentos de pesquisa: a observação *in situ* e a entrevista.

Todos os procedimentos de pesquisa utilizados têm sido explicitados e negociados junto aos sujeitos investigados, de acordo com as diretrizes da Resolução 196/96 (BRASIL, 2000). O projeto de pós-doutoramento foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Saúde da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo (CEPIS – parecer n. 127.605).

Movimentos sociais de saúde em Jacareí: vácuo participativo

O panorama sócio-ambiental encontrado no campo, no que se refere aos movimentos sociais de saúde em Jacareí, revela uma situação paradoxal: a “existência vaga” de movimentos de saúde, particularmente os Conselhos Gestores de Saúde, pois, embora esses conselhos tenham sido compostos por lei, encontram-se inativos, também por determinação legal.

Com base em pesquisas realizadas em documentos oficiais (leis, cadastros, regimentos) e contatos informais realizados no campo (com um gestor de saúde e uma liderança de um movimento de saúde desativado há mais de dez anos no município - Movimento Popular de Saúde) foram recuperados fragmentos da história e da situação atual da participação social em saúde (SUS) no município.

Em Jacareí, a criação dos Conselhos de Saúde, em nível municipal e local foi regulamentada pela Lei Orgânica do Município (JACAREÍ, 1990). De acordo com o artigo 162 da referida lei, foram criados a Conferência e o Conselho Municipal de Saúde e os Conselhos Gestores de Saúde, nos seguintes termos: “ A toda Unidade de Saúde, integrante do SUS, corresponderá um Conselho Gestor, tripartite e paritário” (JACAREÍ, Artigo 159, § 6º, 1990).

A organização dos Conselhos Gestores nas Unidades de Saúde do SUS em Jacareí foi regulada pela Lei nº 4.810, de 05 de outubro de 2004 (JACAREÍ, 2004) e pela Lei nº 4.901, de 9 de setembro de 2005 (JACAREÍ, 2005) que alterou a lei precedente, indicando em seu artigo 6º que “a escolha dos membros dos Conselhos Gestores do segmento dos usuários, para a composição do Conselho Municipal de Saúde – COMUS dar-se-ia por eleição a ser realizada em assembléia dos Conselhos Gestores, 45 (quarenta e cinco) dias após as suas eleições”.

Os Conselhos Gestores tem composição tripartite, com 50% de representantes de usuários, 25% de representantes dos trabalhadores e 25% de representantes da administração pública municipal.

No Plano de Gestão (JACAREÍ, 2011) foram identificados 21 Conselhos Gestores cadastrados no município, sendo nove vinculados às UBS (Bandeira Branca, Esperança,



Vila Zezé, Paraíso, Pq. Brasil, Pq. Santo Antônio, Jd. Das Indústrias, Cid. Salvador, Paulistano), sete às UMSF (Unidades Municipais de Saúde da Família) - Jardim do Vale, Pagador Andrade, SAB Vista, São Silvestre, Rio Comprido, Igarapés, Pq, Meia Lua - e os demais a outros equipamentos do SUS, a saber, um ao CAIA (Centro de Atendimento Integral ao Adolescente – Centro), um ao CAPS II (Centro de Atenção Psicossocial – Jd. Paraíba), um ao CAPS ad (CAPS Álcool e Drogas – Centro), um ao SIM (Serviço Integrado de Medicina – Jd. Paraíba) e um ao Ambulatório de Infectologia (Jd. Santa Maria).

Atualmente, conforme relato de alguns representantes do COMUS, os Conselhos Gestores, vinculados às UBS encontram-se vagos, pois as referidas leis (JACAREÍ, 2004/2005) que regulamentaram a organização desses conselhos foram consideradas *inconstitucionais* pelo Tribunal de Justiça (SÃO PAULO, 2011), após um pedido de ADIN - Ação Direta de Inconstitucionalidade.

A inconstitucionalidade dessas leis foi alegada com base no fato de que o Poder Legislativo Municipal não tem legitimidade para deflagrar processo para criar e organizar os Conselhos Gestores nas Unidades de Saúde do SUS do município. Segundo a referida ADIN trata-se, no caso, de atribuição privativa do Chefe do Poder Executivo, de tal forma que o Poder Legislativo invadiu a sua esfera de competência, a quem cabe iniciativa dos projetos de lei que disponham sobre tais matérias.

Sendo assim, percebe-se, numa primeira aproximação ao campo, que a articulação dos movimentos sociais de saúde em Jacareí, seja por grupos formais ou espontâneos, parece estar centralizada no COMUS, situação que tende a se manter, por prazo indeterminado, até a reversão do processo que considerou inconstitucionais as leis que regem a organização e funcionamento dos Conselhos Gestores, ou a aprovação de uma nova lei com esta finalidade. Isso não significa que os representantes dos Conselhos Gestores estejam inoperantes, mas antes que a representatividade dessas instâncias esteja comprometida no âmbito institucional e legal.

No projeto matricial (TASSARA et al, 2009) em que essa pesquisa se insere, foram identificados, por meio de levantamento de dados oficiais sobre os movimentos sociais voluntários ativos em Jacareí e de visitas para o reconhecimento da paisagem geográfica e humana do município, movimentos populares, de caráter religioso e com finalidades sociais, entre elas, algumas iniciativas voltadas para a saúde, mas não exclusivamente.

Como justificativas para a situação encontrada no município pode-se associar as transformações nas dinâmicas dos movimentos sociais com as mudanças no perfil das gestões municipais. Na área da saúde, levantou-se que, na década de



1990, parece ter havido um recrudescimento dos movimentos em saúde, diante da desorganização estabelecida na condução das políticas de saúde e na administração do sistema de saúde pela gestão vigente à época (coligação dos partidos: Arena, PDS, PST, PSDB e PTB).

A partir de 2001, com a assunção da gestão municipal pelo PT, que representava a oposição política até então, constata-se um enfraquecimento dos movimentos em saúde e dos movimentos sociais em geral. Percebe-se que, a partir desse momento, os mecanismos de participação e controle sociais, previstos por lei, passam a ser fomentados por meio de uma gestão mais participativa, seguindo uma tendência nacional. Em certa medida, esse novo cenário político parece ter cooptado algumas lideranças que atuavam nos movimentos sociais, inclusive na área da saúde, que se inseriram nos conselhos e fóruns participativos do próprio sistema público.

Esse parece ter sido o caso do “Movimento Popular de Saúde”, que surgiu na década de 1990, tendo atuado fortemente na área da saúde, na região do Parque Santo Antônio, em Jacareí, até o início da primeira gestão do PT no município, em 2001. Um de seus líderes foi eleito vereador pelo município, passando a canalizar oficialmente algumas demandas locais de saúde a ele reportadas, tendo sido inclusive, o proponente da citada Lei nº 4.810, de 05 de outubro de 2004 (JACAREÍ, 2004) que dispõe sobre a organização dos Conselhos Gestores nas unidades de saúde do SUS.

Diante desse quadro, faz-se necessário inquirir, em primeiro lugar, os critérios de participação que regem as instâncias de controle social que sobreviveram historicamente em Jacareí. Em que medida as organizações sociais resistentes, espontâneas ou formais, estão instrumentalizando a luta pela garantia da igualdade no que tange aos direitos sociais? Isso equivale a questionar se as políticas públicas de saúde que definem as diretrizes que regem a participação e o controle sociais em saúde, entre outras, estão obtendo êxito neste sentido. Seriam apenas os conselhos locais que estariam esvaziados, ou da mesma forma, o próprio direcionamento político dessas organizações estaria sendo enfraquecido como instrumento para a garantia da igualdade social?

Sobreviventes dos espaços comunitários: resistência e participação

De acordo com Magnani (1998), as práticas sociais dão significado ou ressignificam os espaços em que as pessoas vivem e se relacionam, por meio de uma lógica que opera com muitos eixos de significação: casa / rua; masculino / feminino; sagrado / profano; público / privado; trabalho / lazer e assim por diante. No contexto do bairro, por exemplo, uma das formas de apropriação do espaço, tem como referência a articulação de



vínculos já existentes - de família, vizinhança, procedência - resultando na sociabilidade típica do que o autor definiu como pedaço.

O termo na realidade designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém, mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade (MAGNANI, 1998, p. 116).

Pode-se estabelecer paralelos entre as ideias de comunidade e pedaço sem, no entanto, reduzir uma à outra, pois, embora o pertencimento a uma comunidade se dê tomando por base códigos de reconhecimento, laços de reciprocidade, relações face a face, a inserção no pedaço implica, para além do estabelecimento de relações pela proximidade territorial e/ou social, na consideração de sua interação com o âmbito público, mediante, por exemplo, a criação de trajetos desenhados pelos sujeitos em direção à cidade como um todo.

Em Jacareí, foram observadas algumas peculiaridades nos espaços locais visitados que remetem às dinâmicas psicossociais apontadas pelo conceito de pedaço, mais especificamente referidas às relações estabelecidas predominantemente por jovens e homens, mais abertas ao espaço público, mescladas à sobrevivência de indícios de formas de sociabilidade típicas de bairros rurais tradicionais, incorporadas mais comumente pelos habitantes mais antigos e pelas mulheres.

Maria Izaura Pereira de Queiroz, partindo de pesquisas sobre bairros rurais paulistas, indica que a organização nestes locais se constitui

(...) como grupos de vizinhança, cujas relações interpessoais são cimentadas pela grande necessidade de ajuda mútua, solucionada por práticas formais e informais, tradicionais ou não; pela participação coletiva em atividades lúdico-religiosas que constituem a expressão mais visível da solidariedade grupal (...) (QUEIROZ, 1973, p.195).

Em algumas localidades de Jacareí revelam-se traços de um mundo tradicional rural, tais como: importância conferida à dimensão do parentesco, prática de ajuda mútua para resolução de problemas, proximidade territorial das relações, forma de organização social insipiente, “fechamento” da arquitetura local, papel significativo da mulher como referência e liderança na articulação comunitária e a indissociabilidade entre o saber e o fazer.

Nas andanças realizadas em Vila Garcia em Jacareí ocorreram encontros significativos com alguns sujeitos que



poderiam ser designados como sobreviventes de um mundo tradicional por manterem vivas formas de sociabilidade tipicamente comunitárias e, ao mesmo tempo, como lideranças políticas contemporâneas por “resistirem”, ainda que de forma não consciente, diante das forças sociais dominantes, embora com poderes limitados a um coletivismo gregário.

O bairro Vila Garcia, localizado no distrito de São Silvestre, foi formado na década de 1920 e recebeu esse nome em homenagem a família Garcia, os primeiros moradores. De acordo com estudo realizado sobre as mudanças ocorridas no bairro de 1970 a 2010 (COSTA et al, 2010), no início, a localidade era uma fazenda, pertencente à família Garcia, que tinha por principal produção e fonte de renda o cultivo de pêssegos. Essa fazenda possuía uma pequena área para convívio de seus funcionários, que acabou dando lugar a um vilarejo. Posteriormente, o proprietário da fazenda vendeu parte de sua propriedade para uma indústria produtora de celulose que se instalaria no local, devido à possibilidade de retirar a água necessária para a produção do Rio Paraíba do Sul. Foi criado um loteamento para a construção das residências dos primeiros operários atraídos pela indústria, formando o primeiro núcleo de moradores do bairro Vila Garcia.

De acordo com este estudo houve, a princípio, um movimento migratório para essa região, de famílias provenientes do sul do estado de Minas Gerais. O bairro, que compunha a zona rural de Jacareí (aproximadamente 12 Km do centro) é cortado por um braço do Rio Paraíba do Sul, sendo acessado, no início, exclusivamente por uma balsa. Com a instalação da indústria de celulose, a própria fábrica, “Papel Simão S/A”, construiu uma ponte para garantir o acesso à empresa e também ao bairro, que passou a ser o único ponto para a chegada da matéria prima e saída do produto, além do acesso para os moradores do bairro.

O mesmo estudo aponta que, aos poucos, a fábrica foi se expandindo acarretando o aumento do número de funcionários e da população do bairro, composta predominantemente por trabalhadores da empresa com baixa ou nenhuma escolarização e provenientes de zonas rurais em que se praticava a agricultura, portanto, uma mão de obra não especializada. Foi construída uma escola estadual entre 1970 e 1980 onde estudavam predominantemente funcionários e parentes dos mesmos e uma área de lazer de propriedade da empresa. Posteriormente, foram instaladas pela Prefeitura, uma Unidade Básica de Saúde, uma Escola de Educação Infantil, uma Creche, uma Associação Comunitária (Amigos de Bairro) e uma Igreja Matriz Católica, tendo sido construída em terreno doado pela indústria “Papel Simão S/A”.

Os autores (Costa, et al, 2010) destacam o papel catalisador do estado e da indústria na estruturação do espaço local, percebendo ainda indícios do impacto da especulação



imobiliária na fragmentação na região de Vila Garcia, criando-se novos loteamentos/bairros, como a Vila São João, Vila São João I e Vila São Simão no distrito de São Silvestre. Indicam também a existência de uma grande lacuna na gestão estatal local no que se refere à garantia dos direitos sociais em todas as áreas e que, apesar disso, os moradores, que são migrantes em sua maioria, mantêm vínculos identitários com o local, preservando suas raízes culturais.

As impressões geradas a partir da inserção dos pesquisadores na localidade de Vila Garcia, em 2013, por um lado, não foge às percepções apontadas por Costa et al (2010), na medida em que os impactos gerados pelas lacunas da gestão estatal e as contradições sociais vivenciadas pela população ainda podem ser observadas, a despeito das grandes transformações sócio-econômicas em curso no Brasil pós-Lula, com a crescente promoção da inclusão social. Acrescente-se a estas, as intensivas modificações instauradas pelo capitalismo global: a empresa Papel Simão S/A foi incorporada pela fusão da Aracruz com a Votorantim Celulose e Papel, transformando-se, em 2009, na “Fibria S/A”, a maior empresa brasileira de celulose e papel, tendo firmado a partir de 2012, aliança estratégica com a norte-americana “Ensyn” para investir no segmento de combustíveis renováveis a partir de madeira e biomassa.

Entre os encontros significativos que ocorreram em Vila Garcia, destaca-se uma entrevista realizada com uma personagem feminina, exemplar em sua vinculação com os movimentos sociais de saúde no município, que fertilizou importantes reflexões: Dona Rosa (nome fictício).

Dona Rosa: a nordestina que trabalha com o coração

“A verdade eu tenho que falar, doa a quem doer: Eu sou nordestina, não tenho leitura, não sei falar, mas sei trabalhar com o coração” (ROSA, 2013).

Paraibana, 54 anos, veio para Jacareí – São Paulo, para o bairro de Vila Garcia há 21 anos. Seu irmão trabalhava na fábrica de papel (Papel Simão S/A) e mandou chamar seu ex-marido para trabalhar em Jacareí. Venderam tudo que tinham na Paraíba e compraram em Jacareí. Vieram com a família, 12 filhos, sobraram sete. No início viveram de doações, pois não tinham nada, “só filho pequeno pra criar”.

Logo se separou do marido, que foi embora; voltou para a Paraíba. Além de criar e apoiar os filhos, ainda ajuda o ex-marido até hoje, mandando dinheiro para ele. Aponta que, apesar das dificuldades, não sai mais de Jacareí para voltar para sua terra, pois “aqui os empregos são mais fáceis”, lá era só roça (...).

Sua casa, um sobrado, relativamente bem acabado e decorado, situa-se na esquina de duas ruas importantes da



localidade; ponto de passagem, com grande fluxo de pessoas. Localiza-se perto da Escola Municipal de Educação Infantil, de uma Creche mantida pela Prefeitura que tem um espaço de lazer (parquinho) para as crianças, da Unidade Básica de Saúde (a única existente no bairro), de uma Associação de Bairro, de uma Associação Filantrópica mantida pelos vicentinos, de um campo de futebol e da Igreja Matriz Católica São Silvestre.

Mantém as portas de sua casa semi-abertas para as pessoas da comunidade que, ao necessitarem de algo, “dão uma chegada lá” e ao mesmo tempo, observa o movimento do bairro pelas janelas e portas de sua casa que tem duas entradas.

Relata que: “O pessoal aqui, comigo, é um pessoal que gosta de ajudar (...) (hoje) se alguém passar aqui, precisando de alguma coisa, eu vou atrás, eu sou evangélica, e peço ajuda para os vicentinos, que são católicos”.

Dona Rosa participa intensamente da vida do bairro, “conhece todo mundo”, sabe quem é de lá e quem chega de fora. Procura auxiliar a quem chega e não tem nada, como fizeram com ela.

Tem uma preocupação especial com a questão da saúde, tendo sido uma das primeiras conselheiras eleita para o Conselho Gestor da Unidade Básica de Saúde (UBS). Ressente-se com a falta de médicos (...) são bons, mas poucos para atender a todos. Mesmo assim, ainda vem gente de outros bairros que nem atendimento básico em saúde tem, para se consultar. A principal dificuldade que identifica no local, na área da saúde, é a falta de um pronto-atendimento que, aliada à inexistência de um transporte de emergência (ambulância) para levar as pessoas até o centro de Jacareí, resulta na ocorrência de um número elevado de mortes por falta de socorro imediato. Destaca ainda os altos índices de problemas respiratórios, mas não faz uma vinculação espontânea destes distúrbios com a questão da poluição gerada pela indústria de celulose, instalada no local. No momento em que os pesquisadores a estavam entrevistando, bateu à porta de sua casa um senhor dizendo que morava há muitos anos no bairro e nunca havia pedido nada a Dona Rosa, mas que agora estava precisando muito de uma ajuda para completar o dinheiro que faltava para comprar um medicamento inalatório para a filha que sofria de asma grave. No mesmo momento, ela fez a conta de quanto faltava, pegando o monte de dinheiro arrecadado por ele e completando o que faltava.

Ela foi reeleita várias vezes como membro do Conselho Gestor da UBS, mas hoje não participa mais, pois, além de não ser permitido pela lei que se reeleja novamente, refere estar enfrentando muitos problemas pessoais, mas continua ajudando como pode.

“Tanto faz eu ser Conselho Gestor ou não ser; se eu chegar na Unidade de Saúde e



tiver alguém atendendo mal, eu vou direto na Secretaria da Saúde”.

Revela que em pouco tempo, perdeu uma de suas filhas, que foi assassinada e uma neta de 11 anos, que foi atropelada por um caminhão de carga, ao voltar a pé da escola na travessia da ponte. Além disso, cria um neto, pois a mãe dele (sua nora) abandonou a família, e ajuda a cuidar do genro, pai da menina morta, que está com câncer na garganta.

Ao referir-se ao acidente da neta, enfatiza que foi atropelada por um caminhão de carga, mas não relaciona o acidente com o intenso fluxo de caminhões para o transporte de madeira e outros insumos para a indústria local de celulose. Fala que agora paga uma perua escolar para transportar em segurança o outro neto para a escola. Lembra-se apenas, em outro momento que, por ocasião da construção da ponte, ficou acordado entre empresa e Prefeitura que não seria permitida a circulação de caminhões de grande porte pela ponte, mas que isso não estava sendo cumprido.

No deslocamento pelo bairro, foi possível perceber o trânsito frequente de grandes caminhões em alta velocidade, inclusive pela região da ponte, além de terem sido ouvidos vários relatos sobre atropelamentos no local.

Na comunidade, há duas escolas: uma de educação infantil, construída no bairro de Vila Garcia, do lado de cá da ponte, servindo mais à comunidade local e outra, de ensino fundamental, situada na entrada do distrito de São Silvestre, do lado de lá da ponte. Para acessar a escola fundamental as crianças e jovens do bairro de Vila Garcia tem que atravessar a ponte, o que não acontece com as crianças vindas de outros bairros.

Ao ser inquerida sobre a cidade Jacareí, refere que “lá na cidade (centro) tem tudo - referindo-se à saúde - e aqui (bairro) não”.

Discussão

Considerando as características planetárias do processo contemporâneo de globalização, torna-se uma questão essencial, do ponto de vista científico, social e político, descobrir se a motivação para a constituição de grupos populares que surgisse de demandas locais permitiria, a esses grupos, que se articulassem de uma maneira mais permanente e autônoma, e até mesmo resistente ao processo de globalização, podendo conduzir à proposição de alternativas à globalização hegemônica.

De acordo com Tassara (2012), pode-se partir do pressuposto de que tal globalização produzia repercussões nas sociedades pós-coloniais latino-americanas, relacionadas a uma cisão urbana-periurbana. Em decorrência, seria relacionada



também com as correlatas manifestações de não-inclusão, gerando, por hipótese, conseqüências específicas no socioambiente latino-americano. Caberia investigar se os coletivos sociais e políticos analisados, ao reagirem a tal percepção de não-inclusão, buscariam modos de aproximação frente aos modelos de urbanidade, cujo resultado almejado seria, assim, a plena integração desses coletivos a tais modelos, ou se, ao contrário, questionariam os modelos identitários ligados à gênese desta percepção, propondo formas alternativas de configuração identitária.

Além disso, cumpriria saber se os princípios dinâmicos subjacentes à gênese local desses grupos interagem com estas influências da globalização, definindo e/ou influenciando a história dos mesmos. Este último objetivo, de relevância teórica para uma psicologia social dos fenômenos da globalização, geraria um conhecimento sobre relações entre grupos geneticamente vinculados a fortes demandas territoriais e o crescimento de uma originalidade nas manifestações de sua potência de ação (SAWAIA, 2002) frente à globalização hegemônica.

Entende-se como potência de ação,

a capacidade de ser afetado e afetar o outro num processo de possibilidades infinitas de composição da vida. (...) É a unidade do corpo e da mente configurando uma força que vem da alegria de saber-se causa dos próprios afetos e senhor das próprias percepções e ações (SAWAIA, 2004, p.17).

Essa possibilidade de resistência indicaria a existência de formas de enraizamento, ou territorialização da identidade, que sugeririam por sua vez, a permanência da importância dos espaços locais, concomitantemente aos espaços de fluxos globalizantes.

Considerando as formas de organização comunitária como um indício de sobrevivência de raízes mais arcaicas da identidade brasileira, ainda que atravessadas pelas relações econômicas e políticas globais, vislumbra-se nos pequenos grupos de bairros, marcados por um coletivismo gregário (nos moldes rurais) e geralmente liderados por autoridades matriarcais, a configuração de uma célula política, embora com poder e autonomia limitados, frente às grandes distâncias e desigualdades sociais, concretizando ações resistentes, ainda que com caráter mais corretivo que preventivo.

Personagens como D^a Rosa, resistem diante dos desmandos e descasos políticos regionais que atingem seus familiares e vizinhos, na luta pela garantia da igualdade dos direitos sociais, em particular na área da saúde. Ela não tem estudo, nem leitura e não sabe falar, como diz, mas mostra-se relativamente esclarecida sobre a conduta dos políticos do



município e conhece e ocupa os canais de participação do espaço público não estatal, como o Conselho Local de Saúde. Ao mesmo tempo, mostra consciência relativa e poder de ação limitado no que tange ao enfrentamento dos desmandos da política nacional e dos efeitos da perversidade do capital no contexto da globalização.

Evidenciaram-se formas de inclusão perversas (MARTINS, 2002), na medida em que a oferta de equipamentos sociais, entre eles escolas e unidades de saúde não tem garantido a preservação dos direitos à saúde e educação de forma integral, pois, embora os moradores utilizem esses serviços, o acesso aos mesmos é dificultado, quer pela restrição da mobilidade, quer pela vulnerabilidade a acidentes de trânsito, entre outros, isso sem considerar a qualidade da prestação de serviço.

Martins (2002) polemiza a tentativa de conceber a exclusão como centro da explicação da realidade social contemporânea em países como o Brasil. Aponta que: “a concepção de exclusão é antidialética. Ela nega o princípio da contradição, nega a história e a historicidade das ações humanas” (2002, p.3).

O autor analisa as formas perversas de inclusão social como decorrentes de um modelo de reprodução ampliada do capital, que, no limite, produz escravidão, desenraizamento, pobreza e também ilusões de inserção social. Afirma que não há propriamente exclusão e sim formas anômalas e injustas de inclusão. (MARTINS, 2002).

Ao investigar segmentos sócio-culturais brasileiros de baixíssima renda e que, devido a isto, constroem a sua própria moradia, Rabinovich (1997) também questionou o conceito de exclusão e interpretou a situação psicossocial em que vivem estes sujeitos, como sendo uma condição de liminaridade. Identificou os sujeitos de sua pesquisa como habitantes de um espaço marginal, de um espaço-fronteira.

Para a autora, o conceito de liminaridade, extraído de Turner (1974), refere-se às experiências vividas por sujeitos situados no limite, na articulação social de dois tipos de territórios: por um lado encontram-se excluídos, desfavorecidos e marginalizados com relação à forma dominante de ocupação e de organização do espaço social, mas, por outro, são incluídos ao habitarem “espaços de transição” (RABINOVICH, 1997, p. 22).

Alguns relatos demonstram uma condição de liminaridade, revelada nas relações ambíguas entre os moradores e o Estado e também entre os primeiros e o setor privado, aqui representado pela empresa de papel. Por um lado os cidadãos cobram de ambos os setores, a garantia e otimização do acesso aos recursos sociais e minimização de riscos de agravos à saúde; por outro, tendem a ser cooptados pelos sistemas: público e privado, por meio de mecanismos de



suposta participação social, disponibilizados por estas instâncias, mas que não garantem, nem a representatividade dos participantes e muito menos a resolubilidade dos problemas cotidianos enfrentados pela comunidade.

Assim é que D^a Rosa, mesmo sendo atuante nos movimentos sociais locais de saúde, tendo voz, inclusive no Conselho Municipal de Saúde, mostra-se apática e impotente diante da morte por atropelamento de sua neta, recorrendo a soluções paliativas para proteção de seu outro neto, mas não desencadeando uma discussão ou mobilização coletiva consistente para desvelar e contrapor diretamente as problemáticas mais amplas vinculadas às políticas públicas que definem o planejamento urbano (trânsito) e a organização das ações de saúde (acesso a pronto-atendimento).

Na Vila Garcia, é evidente a violência institucional implícita, por exemplo, na falta de cuidado e responsabilização por parte da empresa local pela manutenção cotidiana da segurança e saúde dos moradores que vivem em seu entorno, embora a organização desenvolva projetos sociais no local, mantendo inclusive um NEA (Núcleo de Educação Ambiental) com o objetivo de promover a educação ambiental e a inclusão social para a comunidade.

Os moradores locais reconhecem o papel social exercido pela organização, por exemplo, no oferecimento de cursos de formação para jovens por meio de uma rede de aprendizagem e ações locais, mas enfatizam o papel da empresa no oferecimento de subsídios para realização de obras para melhoria nos prédios públicos, destacando, entre elas, a construção de um parquinho infantil ao lado da creche, como a colaboração mais relevante que a empresa ofereceu à comunidade. Não se manifesta, porém, nestes discursos a consciência sobre as contradições presentes nestas ações, pois, se por um lado procuram dinamizar a economia da região e promover maior inclusão social, por outro carecem de um diálogo mais próximo, profundo e constante com a comunidade local para identificação de suas reais necessidades, oferecendo ações paliativas e remediativas, que acabam por iludir os moradores locais, que, mesmo se opondo aos desmandos do capital, são dependentes dele para sobrevivência e inclusão por meio do consumo. Tanto é assim que as formas de organização comunitária acabam utilizando como recurso principal a realização de abaixo-assinados para resolução de problemas emergentes pela minimização de suas consequências, atuando como uma central de vigilância para a comunidade. São verificadas dinâmicas semelhantes nas relações entre comunidade e o Estado.

Pode-se falar contemporaneamente de sujeitos participantes e autônomos perante as determinações da globalização? A utopia acerca de sujeitos autônomos que participam do planejamento, avaliação, fiscalização e controle



de execução das políticas públicas de saúde, entre outras, subjaz à visão de homem e de mundo que fundamentam essas mesmas políticas. A ética da autonomia não depende da vontade do sujeito, que é operado por uma “máquina” que, embora dependa dele para funcionar, parece trazer como única possibilidade de consciência, o reconhecimento de sua impotência diante destes fatos. É possível que o conceito de potência de ação no mundo globalizado esteja atrelado ao grau de consciência possível sobre esse jogo de forças. No entanto, há indícios de que a fundamentação das políticas públicas brasileiras ainda opere com a ideia de um “sujeito autônomo” que não mais se sustenta.

Em estudo em que se procedeu a uma análise da política pública dos Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis (TASSARA, no prelo) foi destacada a questão da participação, essencial para a operacionalização da política em questão, uma vez que visa à construção intencional e compartilhada de leituras, diagnósticos e planos de ação. Problematizou-se justamente esta possibilidade de construção intencional e compartilhada de leituras da realidade, projetos e planos de ação com elas compatíveis. Essas estratégias e seus fundamentos são comuns às esperanças projectuais (MALDONADO, 1971) impressas em várias políticas públicas contemporâneas, entre elas, as políticas de saúde brasileiras que postulam a participação social como uma relevante diretriz.

Encontra-se aqui uma contradição, também apontada pelos autores: em qualquer planejamento participativo, os planejadores políticos não poderiam antecipar-se no que se refere às decisões que o planejamento exige, tampouco deveriam se fundamentar em análises racionais de situações ditas problemáticas, mas seria condição essencial que a participação se instaurasse desde o princípio de forma descentralizada e fomentada pelos planejadores, na própria identificação do que deve ser considerado como situações prioritárias e de como podem ser compreendidas de uma perspectiva integrada.

No que tange à organização dos movimentos sociais em saúde, no Brasil, desde a promulgação da Carta Magna, em 1988, garantiu-se a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e, posteriormente, de inúmeros dispositivos, em destaque os Conselhos de Saúde, que sustentam a participação da comunidade na tomada de decisões pelo Estado, sendo um dos princípios organizativos do sistema. No entanto, há uma possibilidade de que a mera participação da sociedade civil neste âmbito não garanta o êxito da democratização da saúde.

De acordo com Lima *et al* (2012), a descentralização do Sistema Único de Saúde (SUS) nos anos 1990 refletiu projetos econômicos e sociais de ideologias e finalidades distintas, integrando-se aos princípios defendidos pela Constituição Federal de 1988. Foram priorizadas as relações verticais e se estabeleceu como foco a transferência de poder decisório,



responsabilidades gestoras e recursos financeiros da União para os estados e, principalmente, os municípios. No entanto, apesar da ampliação da abrangência do poder municipal na gestão em saúde, é evidente a fragilidade do planejamento regional das estratégias de descentralização do SUS. Falta adequação às múltiplas realidades brasileiras e a diversificação de políticas e investimentos que melhor relacionassem as necessidades de saúde às dinâmicas territoriais específicas visando à redução da iniquidade no acesso, na utilização e no gasto público em saúde.

A descentralização tem que ser aliada ao fortalecimento das estratégias de regionalização. As regiões, como lócus principal dos processos de regionalização, constituem-se como base territorial para o planejamento de Redes de Atenção em Saúde (RAS), atual eixo condutor da organização espacial do SUS, que possuem distintas densidades tecnológicas e capacidades de oferta de ações e serviços de saúde. Devem se constituir em espaços privilegiados de articulação intergovernamental para a condução do sistema de saúde, como também deveriam potencializar a articulação com a participação social, justamente para canalizar, de forma mais enraizada, as necessidades por saúde e os nós críticos que emergem das dinâmicas territoriais específicas encontradas nas diversas regiões.

A compreensão sobre as formas de articulação, ainda que esvaziadas dos movimentos sociais em saúde encontradas em Jacareí e as contradições inerentes à formulação de políticas públicas, embasadas nos princípios de regionalização e na estratégia de formação de Redes de Atenção à Saúde, entre outros, podem contribuir no desvelamento acerca dos princípios que regem o ideário subjacente ao próprio planejamento participativo e, por extensão, às dinâmicas psicossociais dos coletivos sociais.

Conclusão

As formas de organização social emergentes vêm se dando pelas bordas sociais e à margem do Estado, assumindo configurações de manifestações proto-revolucionárias dispersas e anárquicas, com múltiplos núcleos e lideranças que, portanto, não podem ser designadas como movimentos sociais. São portadoras de reivindicações que convergem para a busca de ampliação da inclusão na ordem hegemônica e pela garantia do poder de consumo, sendo semelhantes neste sentido, mas extremamente variáveis quanto às dinâmicas e conteúdos.

As políticas sociais no Brasil, pós 2005, têm atendido a uma série de reivindicações sociais importantes vinculadas à educação, saúde e habitação, entre outras, mas de forma contraditória não romperam com paradigmas e modelos hegemônicos, acentuando cada vez mais a uniformização de



diferenças sócio-culturais sob a aparência de uma “pseudo-contra-hegemonia”.

Alia-se a esta contradição, outra questão fundamental: se por um lado os direitos sociais têm sido, de certa forma, contemplados pelas leis e políticas públicas brasileiras, percebe-se uma fragilização quanto à garantia a execução dessas leis e à qualidade da gestão das políticas públicas. Nota-se um distanciamento entre o Estado e as bases locais da sociedade e um enfraquecimento do diálogo com as comunidades, embora tenham se multiplicado os espaços de participação social na gestão estatal.

Isso posto supõe-se, a partir de uma primeira aproximação ao campo da saúde em Jacareí, que embora a existência dos Conselhos de Saúde, locais e municipal, tenha sido garantida por lei, ocorreu um esvaziamento, tanto na participação dos sujeitos nesses fóruns, como no poder de representação de seus participantes, particularmente dos usuários do SUS em função dessas dinâmicas contraditórias que perpassam todos os movimentos sociais no Brasil na atualidade. Os Conselhos Gestores mais próximos às comunidades e, por pressuposto, mais afinados às demandas por saúde locais, ainda se encontram ativos, apesar de ter sido decretada a inconstitucionalidade das leis que regem seu funcionamento, mas encontram-se extremamente limitados quanto à representatividade de sua participação no controle social das políticas públicas de saúde.

Neste sentido, mostra-se relevante a aproximação às experiências vividas por atores sociais das bases locais, usuários do SUS, que de alguma forma participaram ou participam dos Conselhos de Saúde, particularmente os locais e/ou de algum tipo de movimento coletivo, ainda que não organizado ou formalizado, mas que manifestam sua liderança e capacidade estratégica de reinventar o cotidiano e superar as dificuldades.

Apesar da velocidade da propagação das informações, o nível de esclarecimento sobre as dinâmicas sociais emergentes mostra-se raso, expressando-se por meio de discursos vazios. É necessário explorar novas formas de aproximação aos sujeitos dessa história, escutar outros atores que vivem essa história no cotidiano, visando aprofundar a análise sobre essas dinâmicas psicossociais.

Referências

AVRITZER, L. **Democracy and Public Space in Latin America**. Princeton-Oxford: Princeton University Press, 2002.

BARTHES, R. Jovens pesquisadores. In: BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



BRASIL. **Ministério da Saúde**. PORTARIA Nº 545, DE 20 DE MAIO DE 1993. Estabelece normas e procedimentos reguladores do processo de descentralização da gestão das ações e serviços de saúde, através da Norma Operacional Básica – SUS 01/93, 1993.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução CNS 196/96 e outras Normas para pesquisas envolvendo seres humanos. (Série Cadernos Técnicos). Brasília, Brasil: Ministério da Saúde, 2000.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Conselho Nacional de Saúde. LEI Nº 8.142, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências, 1990.

CARDOSO, R. C. L. Movimentos sociais urbanos: um balanço crítico. In: SORJ, B. ; ALMEIDA, M. H. T. (Eds.). **Sociedade e política no Brasil pós-1964**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CORTEZ, S. M. V. Conselhos municipais de saúde: a possibilidade dos usuários participarem e os determinantes da participação. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 3, p. 5-17, 1998.

COSTA, S. M. F.; FILHO J. M.; RODRIGO B. Mudanças espaciais no bairro de Vila Garcia, município de Jacareí – SP, no período de 1970 a 2010. **ANAIS do XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica**, X Encontro Latino Americano de Pós Graduação e IV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica Junior. São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba, 2010.

COTTA, R. M. M.; CAZAL, M. de M. e MARTINS, P. C. Conselho Municipal de Saúde: (re)pensando a lacuna entre o formato institucional e o espaço de participação social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 5, p. 2437-2445, 2010.

GOHN, M. da G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, v.13, n.2, p. 20-31, maio-ago, 2004.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOIRAND, C. Movimentos sociais na América Latina: elementos para uma abordagem comparada. **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 323-354, jul-dez, 2009.



GREGER TAVARES, S.M. **Movimentos sociais em saúde: associações voluntárias e conselhos municipais de saúde - potência de ação e enraizamento.** Projeto de Pós-Doutoramento. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2012.

HEIMANN, L. S.; PESSOTO, U. C.; NASCIMENTO, P. R. A gestão semiplena e a participação popular na administração da saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 89-97, jan-fev, 2001.

HEIMANN, L. S.; CARVALHEIRO, J. R.; DONATO, A. F.; IBANHES, L. C.; LOBO, E. F. & PESSOTO, U. C. **O Município e a Saúde.** São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

JACAREÍ. **Secretaria de Saúde.** Relatório de Gestão. Organização da Assistência à Saúde no município no âmbito do SUS, 2011.

JACAREÍ. **Câmara Municipal de Jacareí.** Lei nº 4.810, de 05 de outubro de 2004 Dispõe sobre a organização dos Conselhos Gestores nas Unidades de Saúde do Sistema Único de Saúde no Município de Jacareí e dá outras providências e Lei nº 4.901, de 9 de setembro de 2005. Altera a Lei nº 4.810, de 5 de outubro de 2004, que “dispõe sobre a organização dos Conselhos Gestores nas Unidades de Saúde do Sistema Único de Saúde do Município de Jacareí e dá outras providências, 2004/2005.

JACAREÍ. **Lei Orgânica do Município de Jacareí.** Lei Municipal Nº 2.761, de 31 de março de 1990.

LEACH, E. **A diversidade da Antropologia.** Lisboa: Edições 70, 1989.

LECA, J. La démocratie à l'épreuve des pluralismes. **Revue Française de Science Politique**, v. 46, n. 2, abr., p. 223, 1996.

LIMA, L. D. Regionalização e acesso à saúde nos estados brasileiros: condicionantes históricos e político-institucionais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 11, nov. 2012.

MAGNANI, J. G. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade.** São Paulo: Hucitec, 1998.

MAGNANI, J. G. C. Quando o campo é a cidade: fazendo Antropologia na metrópole. In: MAGNANI, J. G. C. TORRES, L. de L.(Orgs.) Na Metrópole - Textos de **Antropologia Urbana.** São Paulo: EDUSP, 1996. p. 18.



MALDONADO, T. **Meio ambiente e ideologia**. Lisboa: Giulio Eniaudi Editore, 1971.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

RABINOVICH, E. P. **Vitrinespelhos transicionais da identidade: um estudo de moradias e do ornamental em espaços sociais liminares brasileiros**. São Paulo: Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1997.

ROSA, D. Depoimento obtido por meio de entrevista. Jacareí, 2013.

SÃO PAULO. **Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo**. Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN). Inconstitucionalidade das Leis n. 4.810, de 05 de outubro de 2004 e n. 4.901, de 9 de setembro de 2005, todas do município de Jacareí. Protocolo n. 134.316/2010, 2011.

SAWAIA, B. B. Affectivity as an ethical-political phenomenon and locus for critical epistemological reflection in Social Psychology. **International Journal of Psychology**, n.9, p. 17, 2004.

SAWAIA, B. B. Participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, M. (Coord.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: Educ/FAPESP, 2002. p. 115-134.

SERAPIONI, M., ROMANÍ, O. Potencialidades e desafios da participação em instâncias colegiadas dos sistemas de saúde: os casos de Itália, Inglaterra e Brasil **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, p. 2411-2421, Nov., 2006.

TASSARA, E. T. O.; ARDANS-BONIFACINO, H. O.; MASSOLA, G. M.; ARCARO, N.T. Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis (CETS): uma análise da política pública. In *Política Ambiental, Ciência e discurso: Prolegômenos a uma Ciência Ambiental Prospectiva*. **Revista Estudos Avançados, IEA-USP**, São Paulo, no prelo.

TASSARA, E.T.O. **Relatório Parcial apresentado à FAPESP**. São Paulo, outubro de 2012.

TASSARA, E. T. de O.; MASSOLA, G. M.; VICHETTI, S. M. P. **Formas organizativas de coletivos sociais e políticos em cidades latino-americanas: um estudo psicossocial do**



enraizamento em fronteiras urbanas-periurbanas no território de São Paulo-SP. Projeto de Pesquisa apresentado à FAPESP, 2009.

TURNER, V. **O processo ritual: estrutura e anti-estrutura.** Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

QUEIROZ, M. I. P. **O campesinato brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 1973.

10

A subjetividade em questão

Isabelle de Paiva Sanchis: isabellesanchis@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/2319908218517718> - Doutora em psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Miguel Mahfoud:

CV: <http://lattes.cnpq.br/3953712417488145> - Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em psicologia social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.



BSTRACT RESUMO ABSTRACT RESUMO ABSTRACT

Resumo Discute-se o desenvolvimento do tema da subjetividade através de alguns questionamentos e tematizações em diversos campos da filosofia e ciências humanas, colocando em relevo a tônica de um movimento que se direciona ao mesmo tempo para a afirmação de uma singularidade produtiva e constituinte e para as relações que, em sentido contrário, constituem os sujeitos. A subjetividade pode ser pensada na articulação entre os diversos aspectos que compõem esses dois movimentos.

Palavras Chave Subjetividade; Constituição do Sujeito; Singularidade.

Abstract In this article is discussed the development of the notion of subjectivity through thematic and questions in various fields of the humanities and philosophy, emphasizing the movement that is directed simultaneously to the affirmation of a constituent and productive singularity and to the relationships that, to the contrary, constitute the individuals. Subjectivity can be thought on the relationship between the various aspects that make up these two movements.

Abstract Subjectivity; Constitution Of Subject; Singularity.



Este texto faz parte de uma pesquisa mais ampla⁵² em relação ao tema da subjetividade, que é muitas vezes considerada o objeto próprio da psicologia. A apreensão do campo que a envolve é de difícil delimitação e a aproximação a ele deve ser feita necessariamente de maneira interdisciplinar. Primeiramente porque uma anunciada ruptura com a filosofia, domínio que tradicionalmente se ocupou dos temas da subjetividade e da ciência, e do qual a psicologia e as outras ciências humanas herdaram conceitos, pressupostos – e também vetos –, não aconteceu de forma simples, permanecendo, portanto, um grande campo de interseção entre elas. Em segundo lugar porque o desenvolvimento do tema da subjetividade faz parte de um movimento que ultrapassa o campo da psicologia, do qual fazem parte tanto as ciências humanas em geral como também a própria filosofia. E é esse movimento geral numa mesma direção em relação à subjetividade, em distintas perspectivas, que se busca explicitar.

Para isso, alguns elementos foram destacados, entre tantos outros possíveis. O primeiro tópico traz algumas ideias de Descartes, Hume e Kant em relação às concepções de sujeito e de ciência. O segundo, alguns aspectos do marxismo e do positivismo. O terceiro destaca algumas mudanças em relação ao modelo científico que afetaram diretamente o tema da subjetividade. O quarto trata do reconhecimento da singularidade nas ciências humanas. O quinto apresenta um debate em torno dos riscos do reducionismo e do relativismo, chegando ao último, em que se avalia a direção tomada pelas problematizações sobre a subjetividade.

O conhecimento do mundo empírico através do sujeito

É com Descartes (1596-1650) que normalmente se considera o início de uma “filosofia do sujeito”, tendo como base a noção de *cogito*. No entanto, essa referência deve-se mais às suas conclusões do que à sua preocupação original, que não dizia respeito ao sujeito propriamente dito, mas sim à necessidade de estabelecer um fundamento para a ciência moderna que começava a se delinear. Sua questão era saber como era possível o conhecimento, como seria possível saber se o que acreditamos ser o mundo não seria apenas uma ilusão. É então que ele se propõe a abandonar todas as crenças, com o objetivo de encontrar algo de certo, que não pudesse ser abandonado.

Assim, é essa necessidade de fundamento que conduz à dúvida radical, de todas as crenças, desde as que vinham dos sentidos (e assim o próprio corpo), até por fim as operações matemáticas, com a hipótese de que pudesse haver um “gênio maligno” nos fazendo acreditar erroneamente no que pensamos, imaginamos ou sonhamos (DESCARTES, 1979/1641). Mas algo resiste ao argumento do gênio maligno, pois se ele engana, engana alguma coisa, ou seja, se sou enganado, sou certamente alguma coisa. Além disso, o fato de existir está ligado ao fato de pensar que existe, ao próprio fato de poder colocar tudo em dúvida ou de crer, independente da veracidade das crenças (crença inclusive na percepção, independente da veracidade das percepções): “não há, pois, dúvida alguma de que sou, se ele me engana; e, por mais que me engane, não poderá jamais fazer com que

⁵² Trata-se da tese de doutorado em Psicologia da primeira autora, intitulada “Subjetividades em psicologia: um campo anterior à construção dos conceitos”, defendida em 2012, tendo como orientador o segundo autor.



eu nada seja, enquanto eu pensar ser alguma coisa” (DESCARTES, 1979/1641, p.92). É então o *cogito*, o “eu penso”, sua primeira certeza, que funda a possibilidade de ciência, e fornece a garantia subjetiva de toda ideia clara e distinta.

Mas ainda que o *cogito* tenha um valor de princípio no edifício do conhecimento finito, ele é também finito, e não tem, por sua vez, fundamento em si mesmo. A evidência das ideias claras e distintas à imagem do mundo leva à ideia de perfeição, que deve provir de Deus, uma substância infinita, eterna, onisciente e onipotente, que criou todas as coisas que são, e que não pode ter sua origem no próprio *cogito*.

Provada a existência do espírito e de Deus, Descartes chega à existência das coisas materiais e, finalmente, à distinção entre a alma e o corpo, que são substâncias distintas pelo fato de poderem existir uma sem a outra. O espírito é a substância “em que reside imediatamente o pensamento” (DESCARTES, 1979/1641, p.170), ainda que o pensamento ultrapasse a esfera do entendimento. Já o corpo, enquanto matéria, não se distingue da natureza, apesar de formar com a alma uma união incompreensível, mas fundamental (DESCARTES, 1979/1641).

Em relação à ciência, Descartes (1986/1637) propôs um método rigoroso, que se destinava a encontrar na natureza seus elementos mais simples que correspondessem às verdades matemáticas, das quais não se pode duvidar. Um método analítico, em que se deveria “dividir cada uma das dificuldades (...) em tantas parcelas quanto fosse possível e requerido para melhor as resolver” (DESCARTES, 1986/1637, p.65), como também começar “pelos objetos mais simples e mais fáceis” (Idem, p.65), a fim de só incluir no juízo o que se apresenta clara e distintamente ao espírito.

Essa concepção de racionalidade pensada por Descartes é posta em dúvida por Hume (1711-1776), que se pergunta, então, pela “razão da razão”, como o efeito de alguma coisa e não como “o simples aparecer da verdadeira natureza da realidade” (MIGUENS, 2009, p.27). Para isso, ele procura compreender os “poderes e faculdades da natureza humana” (HUME, 1980/1748, p.138), separando e classificando as “operações do intelecto”, corrigindo a “desordem aparente que as envolve quando as tomamos como objeto de reflexão e pesquisa” (idem).

Para Hume, qualquer pensamento, por mais complexo que seja, pode ser decomposto em ideias simples, e todas as ideias, por sua vez, têm sua origem nas sensações. Na base do conhecimento estão, então, as percepções da *mente*, que podem ser de duas classes distintas: as “menos fortes ou vivazes são comumente denominadas *pensamentos* ou *idéias*” (HUME, 1980/1748, p.140). As da outra espécie são as *impressões*, que são “todas as nossas percepções mais vivazes, quando ouvimos, vemos, sentimos, amamos, odiamos, desejamos ou queremos” (Idem, grifo no original). Mas as ideias - ou pensamentos - são subordinadas às impressões, ou são mesmo cópia delas, que por sua vez são diretamente ligadas às experiências empíricas, momentâneas e contingentes.

O que garantiria, então, o conhecimento? Para Hume, “o grande guia da vida humana” é o hábito, o “princípio único que faz com que nossa experiência nos seja útil e nos leve a esperar, no futuro, uma seqüência de acontecimentos semelhante às que se verificaram no passado” (HUME, 1980/1748, p.152). A causalidade se torna, pela



sucessão de experiências, *subjetivamente* necessária, mas empiricamente contingente, sendo que nenhum princípio racional *a priori* pode garanti-la. Além disso, o hábito e o juízo - assim como a impressão, a imaginação ou a razão -, são princípios da natureza, tanto quanto respirar ou sentir (BENOIST, 2003), o que permite o estudo do espírito segundo os mesmos procedimentos que o estudo da natureza. Apesar de não haver uma razão ou lógica *a priori*, que corresponderia à lógica da natureza, a matemática permanece tendo um papel de destaque no conhecimento, por se tratar das relações entre as próprias ideias, distanciando-se, assim, da necessidade da experiência efetiva.

Ao contrário de Descartes e Hume, que se perguntaram sobre a possibilidade de conhecimento, Kant (1724-1804) parte já do princípio de que há conhecimento - e a física newtoniana era a prova disso -, se perguntando, então, “como” ele era possível e qual era sua relação com o mundo em si. A “Crítica da Razão Pura” pretende, entre outras coisas, responder aos argumentos céticos de Hume. E essa resposta se dá através de uma espécie de síntese entre o racionalismo (o caráter necessário do conhecimento) e o empirismo (o caráter necessário da experiência empírica), com o conceito de juízo sintético *a priori*. A ciência não seria possível nem apenas com juízos analíticos (que independem da experiência e que, portanto, não poderiam trazer nenhum conhecimento novo), nem apenas com juízos sintéticos *a posteriori* (que dependem apenas da observação empírica e que são sempre, portanto, contingentes). A questão, então, é saber como podem existir juízos que sejam ao mesmo tempo universais e necessários e também dependentes da forma como o mundo “é”, da experiência, enfim.

A resposta para isso está na ideia de transcendental. Kant diz: “denomino *transcendental* todo conhecimento que em geral se ocupa não tanto com objetos, mas com o nosso modo de conhecer objetos” (KANT, 1980/1781, p.33, grifo no original). É, então, por causa do nosso modo próprio de conhecer que o conhecimento pode ao mesmo tempo ter sua origem no sujeito e seu começo na experiência. Assim, o mundo não é conhecido em si (númeno), apenas o fenômeno, ou seja, os objetos como apreendidos pelas formas puras de sensibilidade ou intuição (espaço e tempo) e pelas categorias do entendimento (responsáveis pela síntese do real nos juízos). O conhecimento coincide com a realidade (o fenômeno) não porque algo interno seja correspondente a algo externo, mas porque justamente a “estrutura” a partir da qual se percebe o mundo é a única possível. A causalidade é, como em Hume, subjetiva, mas de uma subjetividade transcendental e não psicológica.

Tanto Descartes quanto Hume chegaram ao sujeito partindo da intenção de se atingir o mundo, mas foi apenas com Kant que se definiu uma noção puramente formal do “eu” (contra o substancialismo de Descartes e o psicologismo de Hume). A subjetividade, não tendo mais nenhum “conteúdo”, é conduzida, num certo sentido, à lógica, fazendo da filosofia do sujeito um meio para a filosofia do objeto (BENOIST, 1995).

A ciência moderna, para a qual procuravam um fundamento, foi sendo construída de forma unificada pela junção entre a razão – entendida no limite como lógica e matemática – e a observação e a experimentação. O conhecimento universal da natureza só poderia ser atingido por uma razão também universal, pura; e nesse sentido a subjetividade (empírica e não transcendental) se tornava um



obstáculo, devendo, portanto, ser posta de lado no processo científico. Não se trata, no entanto, da negação da subjetividade em si, mas da busca por um método sem interferências que permitisse atingir o conhecimento objetivo do mundo *empírico*. O sujeito é tomado enquanto “condição”, e a condição, na filosofia moderna, está ligada à consciência.

O conhecimento do mundo social

No século XIX surgem perspectivas que, ao contrário dos objetivos primeiros da ciência clássica, buscavam o conhecimento dos fenômenos sociais. Duas das principais tradições de pensamento nas ciências humanas e sociais, o marxismo e o positivismo, apesar de radicalmente diferentes, podem ser aproximadas nesse aspecto específico. Se em um primeiro momento procurou-se conhecer o sujeito do conhecimento para saber do mundo, tratava-se, nesse momento, de buscar elementos no mundo que constituíssem os sujeitos.

O marxismo, a partir da análise das relações de produção, além de inserir de maneira decisiva a questão histórica e social dentro das humanidades, inverte o papel atribuído à consciência, em dois sentidos complementares. Primeiramente por questionar o fundamento da própria consciência – como também sua transparência –, considerando-a diretamente ligada à organização social, e principalmente aos fatores econômicos⁵³. Assim, a produção

de idéias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material (MARX, ENGELS, 2007, p.93).

O segundo sentido, que deriva do primeiro, diz da consciência como sendo um dos aspectos do ser humano, mas não equivalente a ele. Não se pode, então, partir da consciência para conhecer o sujeito, mas, ao contrário, deve-se partir “dos próprios indivíduos reais, vivos”, e se considerar “a consciência apenas como *sua* consciência” (MARX, ENGELS, 2007, p.92). Para Marx, a filosofia partia sempre de uma dicotomia fundamental entre o racional e o sensível, entre os objetos do pensamento e os objetos sensíveis, o que dificultava a apreensão do sensível como atividade prática, “humano-sensível” (MARX, 2007, p.538). E é justamente essa atividade prática que move a história, fazendo com que ela deixe de ser vista como “uma coleção

⁵³ Não sendo, no entanto, único fator determinante: “o fato de que os discípulos destaquem mais que o devido o aspecto econômico é coisa que, em parte, temos a culpa Marx e eu mesmo. Frente aos adversários, tínhamos que sublinhar este princípio cardinal [o fator econômico] que era negado, e nem sempre dispúnhamos de tempo, espaço e ocasião para dar a devida importância aos demais fatores que intervêm no jogo das ações e reações (ENGELS, citado por OLIVEIRA & QUINTANEIRO, 1996, pp.76-77). Cf. QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M.L.; OLIVEIRA, M.G. **Um toque de clássicos**: Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.



de fatos mortos” (MARX, ENGELS, 2007, p.94); e fazendo com que o mundo não deva ser apenas interpretado - como, segundo Marx, os filósofos faziam-, mas, principalmente, transformado (MARX, 2007).

O positivismo surge na esteira do projeto científico consolidado na modernidade, com a defesa de um método científico-natural baseado na junção da racionalidade e da experimentação, aliado ao ideal de progresso através do domínio da natureza. Apesar do espírito positivista⁵⁴, com todas as suas implicações, não poder se resumir às concepções de Auguste Comte (1798-1857), nem no sentido de ter sido ele a criar sozinho nem no alcance que elas obtiveram, deve-se a ele e expressão filosofia positiva, a criação de uma nova disciplina – a sociologia – e a reivindicação de se estudar as relações sociais como fatos naturais.

Uma das ideias norteadoras do método positivo formulado por Comte (1978; 2006) é o seu afastamento em relação à metafísica, e a consideração de que o verdadeiro espírito filosófico se resumiria à dupla faculdade de generalização e sistematização, permitindo, assim, destacar as verdades mais importantes levantadas por cada ciência para depois classificá-las e hierarquizá-las. Nesse sentido, o positivismo de Comte não pode ser considerado um cientificismo, pois, apesar da filosofia para ele deixar de ter o papel de busca por um fundamento, ela permanece, contudo, tendo um papel específico que a distingue das ciências já constituídas. O que se deve abandonar, então, é a intenção de se procurar pelas causas últimas – ou a origem - dos fenômenos, dada a impossibilidade de algum dia poder atingi-las. A metafísica não traria nenhum conhecimento propriamente dito, e o objetivo das ciências deveria ser o de procurar apenas por leis que refletissem a regularidade dos acontecimentos e permitissem a previsão e o controle.

Comte, no entanto, não acreditava em uma ciência unificada. Pelo contrário, afirmava que para cada tipo de fenômeno haveria um método específico mais apropriado. As ciências sociais, por exemplo, dependeriam mais de sua história do que de leis abstratas. Mas o que importa aqui é a concepção de história envolvida. Mesmo que ela ocupe um importante papel na filosofia positiva, ela era tratada em termos de um desenvolvimento linear, progressivo e necessário. Dentro desse quadro, quais seriam o objetivo da filosofia positiva e o principal caráter da “verdadeira ciência”? Tornar a humanidade melhor, tendo como meio para isso a previsão. O espírito positivo “consiste sobretudo em *ver para prever*” (COMTE, 1978, p.50, grifo no original). E prever para controlar e modificar – dessa vez a humanidade, e não apenas a natureza. Com esse objetivo e esse método, dissipa-se espontaneamente, segundo Comte,

a fatal oposição que, desde o fim da Idade Média, existe cada vez mais entre as necessidades intelectuais e as necessidades morais. Doravante, ao contrário, todas as especulações reais, convenientemente sistematizadas, concorrerão sem cessar para constituir, tanto quanto possível, a universal

⁵⁴ Nesse sentido, podem-se pensar tanto nos sistemas universais de classificação – com categorias universais e atemporais do conhecimento-, na importância dada aos arquivos como “prova” empírica dos fatos, como também em todas as teorias que concebiam um progresso linear, dentre as quais o chamado “darwinismo social” de Herbert Spencer.



preponderância da moral, pois o ponto de vista social há de tornar-se nelas necessariamente o laço científico e o regulador lógico de todos os outros aspectos positivos (COMTE, 2006, p.71).

Sendo assim, a “educação universal” seria a responsável pela moralização da humanidade, através do desenvolvimento dos princípios de ordem e de harmonia. O controle é possível porque os fenômenos humanos, individuais ou coletivos, são “os mais modificáveis de todos, [e] é em relação a eles que nossa intervenção racional comporta naturalmente a mais vasta eficácia” (COMTE, 2006, p.62). Nesse sentido, não há uma tentativa de eliminação da subjetividade para se atingir uma verdade isenta de interferências, como no modelo clássico de ciência. Mas, pelo contrário, a subjetividade se torna um alvo, um alvo passível de controle. Não se trata, também, de conhecer a mente para poder se assegurar de um conhecimento objetivo (externo ao sujeito); mas, pelo contrário, de atingi-la.

Elementos de uma nova concepção de ciência

As ciências humanas surgiram, grosso modo, através de sua separação com a filosofia, da reivindicação de seu estatuto científico e da extensão de um modelo científico e de uma concepção de conhecimento originalmente pensados para as ciências naturais. Diversos foram os questionamentos tanto sobre essa separação quanto sobre as especificidades das ciências humanas, entre os quais podem ser destacadas a discussão em torno do psicologismo⁵⁵ e a proposta de “ciências do espírito” de Wilhelm Dilthey (2010). Para além disso, ao longo do século XX, questionou-se também de diversas formas o caráter científico de maneira mais abrangente, colocando em dúvida o próprio modelo de racionalidade da ciência moderna. Um novo modelo, muitas vezes chamado de construtivista⁵⁶, começou a se delinear, no sentido de considerar o conhecimento como uma construção, e não mais como pura representação da realidade. Dentro dessa perspectiva, podem ser evidenciados alguns exemplos (foram escolhidos quatro para esse trabalho, que tratam das relações entre sujeito e sociedade, sujeito e objeto, ciências humanas e ciências naturais ou da questão da historicidade, entre outras), que marcaram de forma profunda o pensamento científico, afetando diretamente o tema da subjetividade.

Wittgenstein (1889-1951) é conhecido por ter mudado a concepção de linguagem até então concebida, enfatizando, por um lado, sua função de comunicação (e não de representação), e, por outro, seu caráter “natural⁵⁷” e construído, por oposição a um caráter

⁵⁵ Nessa discussão, psicologismo significa supor que a teoria do conhecimento pode ser fundamentada em uma ciência do psiquismo.

⁵⁶ O termo construtivismo é empregado aqui de forma muito geral, indicando apenas a construção do conhecimento em oposição à “descoberta” da realidade. Mas indica, ao mesmo tempo, a *desconstrução* de várias ideias que marcaram o pensamento ocidental, como, por exemplo, a ideia de uma origem ou um fundamento absoluto do pensamento, o conhecimento como representação de uma realidade independente, a dicotomia entre o racional e o irracional, ou entre o individual e o social/cultural.

⁵⁷ Natural nesse sentido não se refere à natureza, mas às linguagens efetivamente usadas pelas diversas comunidades. A língua natural se opõe à linguagem *artificial*, abstrata e universal, concebida pela análise lógica do pensamento, supostamente correspondente à lógica da própria natureza.



lógico e universal. A expressão *jogos de linguagem* indica que não há uma essência na linguagem a ser revelada, que corresponderia assim de forma determinante aos fatos, mas sim linguagens diversas em relação, que, em vez

de indicar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa comum a esses fenômenos, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra, - mas sim que estão aparentados uns com os outros de muitos modos diferentes. E por causa desse parentesco ou desses parentescos, chamamos todos de “linguagens” (WITTGENSTEIN, 1979, p.38).

Por um lado, então, o “significado” revela mais do uso que se faz dele em determinados contextos sociais do que de algo externo e independente de sua própria constituição. Ele não é algo que existe e pode ser emitido, não tem sua determinação antes das práticas efetivas que o fazem “acontecer” (MIGUENS, 2007). Por outro lado, o significado é essencialmente social, o que leva Wittgenstein (1979) a negar a existência de uma linguagem privada. Para ele, ao nos referirmos a estados e sensações internas, estamos já utilizando (e precisamos utilizar) uma linguagem constituída socialmente, composta por significados públicos. E da mesma forma que o conhecimento do mundo externo depende do(s) significado(s) lingüístico(s) em uso, o conhecimento de “nosso interior” também não é direto, imediato, sendo construído a partir da(s) mesma(s) linguagem(s) utilizada(s). Essa concepção pragmatista da verdade (já que não podemos pensar em uma realidade, exterior ou interior, independente da linguagem, e que por sua vez a linguagem se constitui através de práticas sociais diversificadas) atinge a concepção de ciência de forma profunda, pois aquilo que era tido como “ruído”, imperfeição, irregularidade, ocultando a pureza de uma lógica universal, passou a ser visto como elemento constituinte da realidade conhecida.

Por outro ângulo, Quine (1953/1995), a partir do ponto de vista da filosofia analítica, questionou os fundamentos do positivismo lógico, que se sustentava a partir de duas teses principais: a primeira, a crença em uma distinção fundamental entre verdades analíticas – baseadas em significações independentes dos fatos – e verdades sintéticas, baseadas justamente nos fatos⁵⁸. A segunda tese, que só se sustenta se a primeira for verdadeira, é a de que todo enunciado que tenha sentido seja equivalente a uma construção lógica que se refere à experiência imediata. De acordo com essa distinção fundamental, o nosso pensamento se move, dependendo do momento, apenas em função de nosso próprio pensamento (traduzido em linguagem) ou em função apenas da experiência. Essas teses são os dois dogmas que Quine rejeitou, e isso por duas razões. Em primeiro lugar, por não ser possível distinguir claramente aquilo que resulta da linguagem lógica (do sujeito) daquilo que se dá pela experiência; em segundo, por não

⁵⁸ O critério da significação, fundamento empirista do positivismo lógico, “é a ideia de acordo com a qual um enunciado é cognitivamente significativo se e só se é ou analítico ou empiricamente verificável ou falsificável” (MIGUENS, 2007, p.148).



haver correspondência exata entre cada expressão significativa da linguagem e um objeto extra-linguístico. Assim, ele defende um empirismo “holista”, ao afirmar que não existem nem fatos nem significados isolados. Além disso, coloca em questão a própria noção de significado – considerado até então como um fragmento puramente lógico -, já que não é a mesma coisa dizer que “todo x é x” e incluir enunciados que dependem do significado atribuído a cada palavra. Como consequência do abandono desses dois dogmas, Quine fala do apagamento da suposta fronteira entre a metafísica especulativa e a ciência natural⁵⁹, assim como também de uma mudança de orientação, na direção do pragmatismo. Isso o leva também a um questionamento em relação às fronteiras entre ciência e outras formas de conhecimento. Segundo Quine, “em termos de fundamento epistemológico, os objetos físicos e os deuses se diferem apenas em grau, não em essência. Os dois tipos de entidade integram nossas concepções apenas como elementos de cultura” (QUINE, 1995, p.241, tradução nossa).

Em uma outra direção, Thomas Kuhn (2006), físico que se tornou historiador e filósofo da ciência, enfatizou a importância da história para a compreensão do corpo de conhecimentos científicos, em dois sentidos complementares. O primeiro diz respeito à própria forma de se fazer história da ciência. Em linhas gerais, a passagem de uma história em que se compara determinada concepção científica do passado com concepções contemporâneas, para uma história em que se tenta compreender essa mesma concepção do passado em relação ao seu próprio contexto de origem. Essa maneira de se fazer história leva ao segundo sentido, que se refere ao caráter histórico do próprio conhecimento científico, sugerindo uma nova imagem de ciência que vai contra a ideia de progresso linear e de acumulação do conhecimento. Assim é que Kuhn diz que seu objetivo, em *A estrutura das revoluções científicas* era “esboçar um conceito de ciência bastante diverso que pode emergir dos registros históricos da própria atividade de pesquisa” (p.19); conceito esse diferente do “estereótipo a-histórico extraído dos textos científicos” (p.20). Ou seja, para Kuhn, novos estudos historiográficos permitem conceber uma nova imagem de ciência; diferente justamente por depender de sua própria constituição histórica.

Assim é que a ciência se realiza através de transformações em relação aos próprios princípios que organizam o conhecimento, fazendo com que cada forma de organização guie a maneira de se olhar para os objetos, a escolha dos problemas pertinentes a serem levantados e das propriedades a serem estudadas e medidas, como também os próprios instrumentos utilizados. Os paradigmas são *incomensuráveis* porque não há uma continuidade entre eles, e suas transformações não dependem exclusivamente de uma racionalidade interna - não se pode separar de forma absoluta os aspectos históricos, sociais e individuais de justificação, as crenças e os valores partilhados, dos critérios lógicos ou empíricos.

De outro ponto de vista ainda, os principais questionamentos em relação ao modelo “clássico” de ciência são atribuídos por Santos (2004) em parte a certos avanços e mudanças na área das ciências naturais, especificamente na física e na química. A primeira mudança teria vindo com Einstein e a teoria da relatividade, em que se

⁵⁹ No caso de Quine, a fronteira foi eliminada naturalizando a metafísica.



questionou o rigor da física newtoniana no campo da astrofísica e se evidenciou o caráter local das medições. A segunda na micro-física, com a mecânica quântica e o princípio da incerteza de Heisenberg e Bohr, e a concepção de que não é possível medir ou observar um objeto sem a interferência do observador, “a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou” (p.43). Por último, a teoria de Ilya Prigogine, com a irreversibilidade dos sistemas abertos, significando que esses sistemas são produto de sua própria história. A aproximação das ciências naturais e sociais, para Santos, é feita através do viés até então tido como aquele mais apropriado para as ciências humanas, já que tem se falado, na física e na química, em história; em imprevisibilidade, em vez de determinismo; em desordem, e não em ordem; em criatividade, e não apenas em necessidade, entre outros (SANTOS, 2004). Para indicar essa inversão, o autor chega a dizer que as teorias recentes na física ou química explicam o comportamento das partículas através de conceitos como democracia nuclear, dominação ou revolução social, por exemplo.

Esses elementos, que compõem um questionamento mais amplo em relação à concepção de ciência, dizem, em parte, de uma “descoberta” da presença da subjetividade; tanto no processo de produção do conhecimento, quanto na própria realidade conhecida. Uma presença reconhecida pelas diversas ciências humanas.

A singularidade nas ciências humanas

Como dito anteriormente, as ciências humanas surgem dentro de uma proposta de totalidade, do encontro de grandes sistemas ou estruturas, mas ao longo de todo o século XX multiplicam-se as teorias que caminham em direção ao reconhecimento das singularidades constituintes.

De uma linguagem pura e lógica, por exemplo, passa-se a estudar a linguagem natural, a levar em consideração os significados pretendidos pelo falante, interpretados pelo ouvinte, constituídos na relação intersubjetiva. Passa-se também à compreensão em conjunto de suas duas funções de apresentação e comunicação, enfatizando por fim seu papel constitutivo das relações sociais. O pensamento se torna, assim, contextualizado, não mais sujeito à universalidade de uma lógica formal.

As análises de amplos sistemas e estruturas dão ainda lugar a teorias que legitimam como objeto de estudo as micro-relações e a construção singular de significado. Os relatos enganosos ou as irregularidades da razão se tornam constituintes, fazendo aparecer o desvio e a norma como componentes de uma só realidade, construídos um em função do outro. De uma atividade abstrata da razão, pensa-se no sujeito concreto como agente, co-construtor de uma história não linear, responsável diante do mundo e dos outros.

Denuncia-se o esquecimento da dimensão simbólica por parte da ciência, e aponta-se de diversas formas a dependência das práticas sociais e dos valores de indivíduos e grupos para a construção do conhecimento.

A suposta neutralidade do pesquisador é questionada, as metodologias qualitativas se multiplicam e são enfatizadas as interações, tanto no plano metodológico (a entrevista, por exemplo, é tratada em termos de uma interação entre o sujeito entrevistador e o



sujeito entrevistado), quanto nas concepções de construção do conhecimento, e ainda nas maneiras de se conceber a construção de identidades sempre em transformação.

A modelos deterministas – em diversos graus – biológicos, sociais, culturais ou discursivos, acrescentam-se modelos “culturalistas”, em que a própria cultura é vista de maneira mais singular.

Esses aspectos, isoladamente ou agrupados, podem ser encontrados em inúmeras abordagens nas diversas disciplinas das ciências humanas, como, por exemplo, no interacionismo simbólico, na corrente da etnometodologia, na abordagem dramaturgica de Erving Goffman, nos estudos interdisciplinares da Escola de Palo Alto, no movimento da Escola dos Annales, na sociologia do conhecimento, no construcionismo social, entre tantas outras.

O caráter histórico das relações sociais (e mesmo da natureza) foi enfatizado, entrando como elemento essencial dentro dos vários campos das ciências humanas. Mas, além disso, na própria disciplina *história* foram levantados aspectos que tendem para o mesmo direcionamento apontado acima. Por exemplo, no lugar de uma “história da humanidade”, totalizante e unificada, surge uma tendência que não apenas considera a necessidade de inclusão de outros povos e culturas, e de novos atores ou “grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais” (BURKE, 1990, p.126), como também coloca a ênfase nos detalhes, no caso particular, em uma “micro-história que se esquia dos grandes contextos” (GUARINELO, 2004, p.20). Uma tendência que colocou em foco e de maneira positiva o “caráter simbólico das relações humanas” (Idem, p.20). Essas perspectivas, então, caminham junto a esse movimento que atinge de forma mais ampla as ciências humanas em geral, ao realizar um deslocamento “da suposição de uma racionalidade imutável (...) para um interesse crescente nos valores defendidos por grupos particulares em locais e períodos específicos” (BURKE, 2004, p.8). A “história cultural” (termo amplo no qual Burke inclui a história das mentalidades ou do imaginário social, entre outros) reflete também um interesse pelo cotidiano, pelas ações individuais e pelo plano da intersubjetividade (GUARINELO, 2004).

Possíveis reducionismos e relativismos

O caminho percorrido pela discussão sobre a subjetividade na contemporaneidade diz em parte da tentativa de superação das dicotomias construídas na modernidade. No entanto, corre-se o risco, nessa busca, de superá-las reduzindo um dos pólos ao outro (OLIVEIRA, 2004). Perspectivas fiscalistas, determinismos biológicos, históricos, culturais ou lingüísticos, podem reduzir a subjetividade àquilo que a determina e constitui. Por outro lado, perspectivas que recusam as diversas determinações podem também acabar negando qualquer forma de relação constituinte. Assim é que tendências umas em oposição às outras transitam de um pólo ao outro, de maneiras mais ou menos extremas.

Duas correntes contemporâneas, o construcionismo social e o construtivismo radical, podem ilustrar tendências



opostas, de certo ponto de vista, na resolução da dicotomia entre o sujeito e o mundo.

O construcionismo social e o construtivismo radical são movimentos que tiveram em comum a crítica a alguns dos pressupostos fundamentais da ciência tradicional, principalmente no que diz respeito às ciências humanas. A principal premissa é a de que os conhecimentos são sempre construídos e relativos, por oposição a um único corpo de conhecimentos válido, representando uma realidade externa – e necessária – aos sujeitos. No entanto, para além desse pressuposto básico, as diferenças são marcantes entre os dois, e dizem respeito, sobretudo, ao papel do sujeito na construção do mundo.

O construcionismo social tem como principal representante Kenneth Gergen, que coloca a linguagem como categoria privilegiada de construção social. Ele propõe que a psicologia se torne uma disciplina essencialmente histórica, pois o próprio mundo psicológico, com seus conceitos e objetos (consciência, comportamento, infância ou velhice, por exemplo), é uma construção social e histórica, não tendo a estabilidade dos objetos das ciências naturais (GERGEN, 2008).

Na perspectiva do construcionismo, o mundo não pode ser representado, o indivíduo isolado não adquire conhecimento e a linguagem não pode ser considerada um mero meio de transmissão, pois é através dela que verdades – sempre transitórias e locais – são constituídas (GERGEN, 1996). O discurso sobre o mundo é então “um artefato de intercâmbio social” (GERGEN, 1985, p.266, tradução nossa), que fornece uma estrutura compartilhada de inteligibilidade. Não há uma estrutura “humana” de compreensão, mas sim uma estrutura social que nos atinge e constitui, sem antes estar em nós. Sendo assim, ser racional “é participar de um sistema que já está constituído; é tomar emprestado de gêneros já existentes, ou se apropriar de formas de fala (e ação correspondente) já colocadas” (GERGEN, 2001, sem página, tradução nossa). Diante disso, “ser objetivo é jogar a partir das regras no interior de uma dada tradição de práticas sociais” (Idem).

Também o construtivismo radical, aqui representado por Ernst Von Glasersfeld, rompe com a ideia de que o conhecimento humano poderia se aproximar de uma representação “verdadeira” de uma realidade independente do sujeito. Glasersfeld (1994) propõe a substituição da noção de representação – como forma de relação entre o conhecimento e a realidade – pela de “viabilidade”. Nessa perspectiva, uma ação ou uma teoria é “viável” na medida em que é útil para a realização de uma tarefa ou para se atingir um fim. O conhecimento, então, tem uma função adaptativa, que, no nível biológico, visa à sobrevivência, e no nível conceitual, “à elaboração de estruturas coerentes e não contraditórias” (p.22).

A linguagem não tem, portanto, a função de apresentação, pois não há significados propriamente ditos, no sentido de se referirem a uma realidade. Além disso, não há nenhuma garantia de que o significado de uma palavra, ou de qualquer símbolo, seja o mesmo para quem a emite e quem a recebe. Os conceitos são particulares, dependendo, assim, da interpretação de cada sujeito; e o conhecimento o resultado da coerência entre as crenças, individuais e



sociais/coletivas (GLASERSFELD, 1998). Ao contrário da perspectiva do construcionismo social, não

é preciso entrar muito profundamente no pensamento construtivista para compreender com clareza que essa posição conduz inevitavelmente a fazer do homem pensante o único responsável por seu pensamento, por seu conhecimento e até por sua conduta (GLASERSFELD, 2005, p.20, tradução nossa).

Por um lado, então, as duas perspectivas apontadas diferem no que diz respeito ao papel do sujeito, tanto na construção do conhecimento quanto em sua própria constituição, e à relação entre o sujeito e o mundo ou entre o indivíduo e a sociedade, o que indica a atualidade da questão em torno dessas antinomias⁶⁰. Mas, sob outro ponto de vista, essas tendências partilham a ênfase dada à *singularidade*, tanto do conhecimento quanto dos sujeitos (uma singularidade mais “individual”, ou mais “cultural/social”), na direção apontada também pelos outros diversos campos. Ou seja, de forma geral, a singularidade, a diferença e a contingência vêm sendo afirmadas em contraposição à universalidade, à unidade e à necessidade. Mas diante desse quadro apontam-se, em perspectivas diversas, alguns riscos do relativismo.

Como exemplo, Rouanet (1987) coloca em questão, através do que ele chamou de um certo irracionalismo, um determinado modo de relação entre o universal e o particular. Um dos exemplos que tomou para explicitar sua posição foi uma pesquisa realizada em São Paulo, por Bárbara Freitag, em 1984, destinada a verificar a validade da teoria dos estágios de Jean Piaget na realidade brasileira. A pesquisa, que confirmou a seqüência psicogenética, afirmou a importância do meio social para o desenvolvimento cognitivo. As conclusões da pesquisa sofreram críticas através de dois tipos de argumento. O primeiro questionava a validade da importação de uma teoria para um contexto bastante diferente. O segundo aceitava a diferença cognitiva entre as crianças escolarizadas e não escolarizadas, mas negava que essa diferença pudesse ser colocada em termos valorativos. Rouanet, ao afirmar que a possibilidade de libertação está fundada na possibilidade de desenvolvimento cognitivo, afirma ser exatamente essa possibilidade de libertação que é negada às crianças que não puderam estudar quando simplesmente não se assume a consequente desigualdade de capacidades cognitivas. Para ele, a suposta igualdade estaria, nesse caso, acabando por ofuscar aquilo que se pretendia superar, mantendo de forma mais profunda a desigualdade social.

A partir de outro ponto de vista, Todorov (1989) sugere que a simples denúncia de um universalismo abstrato, da unidade do gênero humano por um sujeito “kantiano” que não leva em consideração as diferenças individuais, ou de uma cultura universal que ignora sua própria história, pode levar a um relativismo igualmente perverso. Pois, se o relativismo “dos valores, cultural ou histórico, tornou-se lugar comum na nossa sociedade”, ele

⁶⁰ Não se pretendeu de forma alguma reduzir as perspectivas a esses poucos conceitos e argumentos. O objetivo foi apenas o de mostrar que elas podem ser consideradas opostas nesse aspecto enquanto *tendências*.



é frequentemente acompanhado da afirmação, senão de nosso pertencimento a espécies ou a sub-espécies diferentes, pelo menos da impossibilidade por princípio da comunicação entre culturas” (TODOROV, 1989, p.79, tradução nossa).

Para Todorov, um relativismo integral pode acarretar a desigualdade tanto quanto tomar como universal um cultura específica, pois ao afirmar a singularidade, ordena as culturas em uma escala de valor (colocando a sua própria no topo), retirando apenas a ideia de progresso. Tal relativismo, alegando o “direito à diferença”, pode ser aliado de um certo tipo de xenofobia, sugerindo que “todos os estrangeiros voltem para seus países, para viver em meio aos valores que lhes são próprios” (TODOROV, 1989, p.79, tradução nossa).

Ou seja, se uma concepção de sujeito universal, abstrata e necessária foi questionada por perder sua relação com o mundo, com a singularidade das pessoas concretas e das culturas, e com a contingência da história e das relações sociais, a crítica a um relativismo radical questiona o abismo criado entre os próprios sujeitos e a impossibilidade de uma comunicação e construção real. É assim que, dentro de algumas abordagens, a necessidade de uma nova unidade se impõe, na direção de uma nova forma de articulação entre o universal – ou o “humano” – e o particular – o sujeito singular. Se na filosofia moderna do sujeito a singularidade da experiência concreta pôde ser pensada em termos de uma “inexatidão” em relação a um sujeito puro e universal, é um pouco no sentido inverso que algumas perspectivas tomam a singularidade justamente como meio de acesso a algo que a ultrapassa:

À universalidade do homem só podemos aceder pela experiência singular, porque a sua humanidade (o universal) é a sua experiência, isto é, a capacidade de advir a nós mesmos (singularidades) a partir da experiência que fazemos do que nos sucede – de modo que, se a humanidade nos é acessível, é-o não só a partir da experiência, mas como essa experiência mesma, e na medida em que ela nos singulariza (ROMANO⁶¹, 1998, citado por MARTINS, 2007, p.201).

E é, finalmente, nesse sentido, que se pode pensar que a afirmação de uma subjetividade concreta, produtiva e constituinte das relações e do mundo, caminhe junto, de maneira apenas aparentemente paradoxal, a uma crítica às “filosofias do sujeito” e à afirmação de sua constituição pelas relações sociais, culturais, discursivas, com os outros e com o mundo.

⁶¹ ROMANO, C. *L'Événement et le monde*. Paris: PUF, 1998.



Em torno da subjetividade

A introdução desses poucos elementos – entre tantos outros possíveis e apesar da simplificação de teorias muito mais complexas – seguiu o intuito de tornar explícita uma direção - através de campos distintos que muitas vezes não estão em diálogo -, que a tematização sobre a subjetividade tomou de maneira global nas ciências humanas e filosofia⁶²: a singularidade, ligada justamente à complexidade das realidades que a constituem e por ela são constituídas. De forma bastante ampla, retomando o percurso aqui apresentado, pode-se pensar em um caminho que começa na essência e vai em direção à existência. Os elementos dispersos, vindos de áreas e interesses distintos, têm em comum a ênfase na concepção de um sujeito que pode ser pensado a partir de suas experiências efetivas e sucessivas, ao colocarem em questão a validade da ideia de uma essência humana anterior às experiências no mundo.

Assim é que, por exemplo, perspectivas tão diferentes quanto a de Jean-Paul Sartre e a de Ian Hacking podem ser aproximadas desse ponto de vista. Para Sartre (2010), o ser humano é o único ser para quem a existência precede a essência, pois ele se constrói, e não simplesmente é. O “ego” é essa construção, resultado dela e não sua fonte. Hacking (2000), por outro ângulo, ao se preocupar com “o modo como classificamos as pessoas e o efeito que isso produz nelas” (p.10), resume assim sua posição:

“a minha questão está profundamente relacionada com o que uma vez se chamou de natureza humana, exceto por admitir que nossas naturezas são moldadas pelos nossos conceitos. É uma atitude altamente existencialista – nós não nascemos com essências, mas as formamos no mundo social” (HACKING, 2000, p.10).

Existencialismo, entendido dessa forma, não diz respeito, então, a nenhum movimento específico, mas a esse foco na existência singular e contextualizada.

A singularidade é afirmada ao se afirmar também a sua constituição histórica, social e cultural. E a subjetividade pode ser pensada, não como equivalente a qualquer um dos pólos, mas justamente na articulação entre eles, que por sua vez articulam também o particular e o coletivo na diversidade de seus aspectos.

Referências

BENOIST, J. Le naturalisme, avec ou sans Le scepticisme? Après Hume. **Revue de Métaphysique et de morale**, Paris, n.2, p.127-144, 2003.

⁶² Certamente não se trata de uma direção linear, tampouco exclusiva, mas de uma tônica comum a diferentes campos.



BENOIST, J. La subjectivité. In: KAMBOUCHNER, D. (Dir.). **Notions de philosophie I**. Paris: Gallimard, 1995. p.501-561.

BURKE, P. **A Escola dos Annales** (1929-1989). São Paulo: Unesp, 1990.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

COMTE, A. Curso de filosofia positiva. In: COMTE, A. **Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.1-39. (Coleção Os Pensadores).

COMTE, A. (2006). **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Escala, 2006.

DESCARTES, R. Meditações. In: DESCARTES, R. **Discurso do método; Meditações; Objeções e respostas. As paixões da alma; Cartas**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p.73-142. (Coleção Os Pensadores)

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Portugal: Publicações Europa-América, 1986.

DILTHEY, W. **Introdução às ciências humanas**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

GERGEN, K.J. The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. **American Psychologist**, v.40, n.3, p.66-75, 1985.

GERGEN, K.J. **Social Psychology as Social Construction: The Emerging Vision**. 1996. Disponível em <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu1>. Acesso em 16/05/2006.

GERGEN, K.J. Psychological Science in a Postmodern Context. **American Psychologist**, v.56, 803-813, 2001. Disponível em <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu25>. Acesso em 06/06/2006.

GERGEN, K.J. A Psicologia social como história. **Psicol. Soc.**, v.20, n.3, 475-484, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0102-71822008000300018&lng=en&nrm=iso.

GLASERSFELD, E. Von. Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? **Revue des sciences de l'éducation**, v.20, n.1, 21-27, 1994.

GLASERSFELD, E. Von. Construtivismo: Aspectos Introdutórios. In: FOSNOT, C.T. (org). **Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.19-23.

GLASERSFELD, E. Von. Introducción al constructivismo radical. Em: WATZLAWICK, P. (org.). **La Realidade Inventada**. Barcelona: Gedisa, 2005. p.20-37.



GUARINELLO, N. L. História científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de História**, v.24, n.48, p.13-38, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200002&lng=en&tlng=pt. Acesso em 06/02/2012.

HACKING, I. Entrevista. In: REGNER, A.C.K.P. Conversando com Ian Hacking. **Episteme**, v.10, p.9-16, 2000. Disponível em: http://www.ilea.ufrgs.br/episteme/portal/pdf/numero10/episteme10_entrevista_regner.pdf.

HUME, D. Investigação sobre o entendimento humano. In: BERKELEY, G.. **Tratado sobre os princípios do conhecimento humano; Três diálogos entre Hílas e Filonous em oposição aos céticos e ateus e HUME, D. Investigação sobre o entendimento humano; Ensaios morais, políticos e literários**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p.133-204. (Coleção Os Pensadores).

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (coleção Os Pensadores).

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MARTINS, J.G. Experiência e subjectividade em Claude Romano. In: CANTISTA, M.J. (Org). **Desenvolvimento da fenomenologia na contemporaneidade**. Porto: Campo das Letras, 2007. p.167-213.

MARX, K. Marx sobre Feuerbach. In: Marx, K.; Engels, F. **A ideologia alemã**. 2007. p.537-539.

MARX, K; ENGELS, F. I. Feuerbach - fragmento 2. In: Marx, K.; Engels, F. **A ideologia alemã**. 2007. p.93-95.

MIGUENS, S. **Filosofia da linguagem**: uma introdução. Porto: FLUP, 2007.

MIGUENS, S. **Compreender a mente e o conhecimento**. Porto: U.Porto, 2009.

OLIVEIRA, M. A. Subjetividade e totalidade. In: CIME-LIMA, C; HELFER, I; ROHDEN, L. (Orgs.). **Dialética, caos e complexidade**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004. p.85-130.

QUINE, W.V.O. Dos dogmas del empirismo. In: VILLANUEVA, L.M.V. (Ed.). **La búsqueda del significado**: lecturas de folisofía del lenguaje. Madrid: Tecnos, 1995. p.220-243.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M.L.; OLIVEIRA, M.G. **Um toque de clássicos**: Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

ROUANET, S.P. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.



SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SARTRE, J.-P. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TODOROV, T. **Nous et les autres**. Paris: Seuil, 1989.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

11

Sexualidade do casal classe média alta na gestação e no pós-parto sob a ótica feminina*

Juliana Orrico Viana Vilar: juorrico@gmail.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/0657577801239196> - Graduada em Psicologia pela Universidade Salvador (2005); Pós-graduada em Psicologia Conjugal e Familiar pela Faculdade Ruy Barbosa (2007); Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Salvador (2006); Terapeuta Sistêmica formada pelo Instituto Humanitas (2006); Mestre em Família na Sociedade Contemporânea/UCSal.

Elaine Pedreira Rabinovich: elainepedreira@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/1594550972937138> - Psicóloga, Doutora Psicologia Social, IP/USP, Profa. do Programa de Pós-Graduação em Família/UCSal.

* Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2011. sob orientação da segunda autora.



BSTRACT RESUMO ABSTRACT RESUMO ABSTRACT

Resumo Na contemporaneidade, a conjugalidade assume um aspecto paradoxal, pois os casais desejam ter uma vida conjugal pautada pela valorização do sentimento em detrimento do vínculo institucional, ocorrendo, também, uma busca por alto desempenho sexual. Dentro desse quadro, muitos casais adentram na parentalidade com grandes mudanças em suas vidas. Assim, a proposta desta pesquisa foi estudar a dimensão da sexualidade do casal na passagem para a parentalidade. O desenho da investigação foi qualitativo empregando-se análise de conteúdo para responder às questões que nortearam o trabalho. Foram realizadas seis entrevistas semi-estruturadas, três presenciais e três virtuais, com mulheres de classe média alta, cujos filhos tinham idade de 0 a 2 anos, concluindo-se pelas seguintes categorias analíticas: mudanças na sexualidade durante a gravidez; relação com o corpo no pós-parto; sexo após o parto. Com respeito à gravidez e à vida sexual pós parto, a análise das entrevistas indicou que a comunicação entre o casal foi importante para lidar com a vida sexual. O pós-parto foi marcado pelo desinteresse sexual da mulher devido a questões fisiológicas e psicológicas. Destaca-se a grande preocupação feminina com a aparência do corpo como inibidora do prazer sexual. Sugerem-se pesquisas futuras com os parceiros masculinos do casal.

Palavras Chave Sexualidade; Casal; Gravidez; Pós-Parto.

Abstract In contemporary world, conjugality takes a paradoxical aspect, since couples wish to have a conjugal life valuing sentiment at the expense of institutional affiliation, also searching for high-performance sexual. Within this framework, many couples go to the stage of parenting leading to great changes in their lives. Therefore, the proposal of this research was to study the dimension of sexuality in the couple's passage to parenthood. The design of the research used the qualitative method of content analysis to answer the questions that guided the work. Six semi-structured interviews were conducted, three personally and three virtually, with women from upper middle class, with children until 2 y-o, with no significant differences between the two approaches, concluding for three analytical categories: changes in sexuality during pregnancy; relation to the body after deliverance; after birth sex. Regarding pregnancy and after birth sexuality, communication between the couple was an important issue. As to sexuality, after labor was emphasized by women as a period of no sexual interest due to physiological and psychological issues. It was specially noted the great feminine concern related to the body appearance which inhibited sexual pleasure. Future research with the masculine partner of the couple is suggested.

Abstract Sexuality; Couple Dynamics; Pregnancy; After Labor.



INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho foi estudar a dimensão da sexualidade do casal na passagem da conjugalidade para a parentalidade, compreendendo, pela perspectiva feminina, como cada casal se comporta nesta transição e como reage à chegada do primeiro filho.

As mudanças pelas quais tem passado a família, evoluindo de uma família onde o casamento era valorizado para se transformar em um espaço privado a serviço dos indivíduos (SINGLY, 2010), e em que as transformações econômicas e mercadológicas ocasionadas pelas reformas do capitalismo gerando a lógica capitalista pós-moderna geram a liquidez dos vínculos e das relações cotidianas (BAUMAN, 2003), refletem-se necessariamente no modo como o casal vivencia e manifesta a sua sexualidade. Parte importante de tais mudanças veio no bojo do que se convencionou denominar “revolução feminista”. Porém, como inúmeros estudos apontam, as mulheres continuam sendo as principais cuidadoras dos filhos e da moradia. (BRASILEIRO, JABLONSKI & FÉRES-CARNEIRO, 2002).

A transição para a parentalidade acarreta maiores mudanças nesse sistema. É o momento em que os membros do casal deixam de ser apenas cônjuges e passam a ser pai e mãe também. É um momento difícil no qual cada casal vai operar de uma determinada forma, criando padrões de interação e comunicação entre si e agora em relação ao filho (McGOLDRICK, 1995).

Deste modo, pareceu-nos oportuno adentrar na problemática das referidas mudanças pela via do relacionamento sexual conjugal associado à parentalidade recente, isto é, como as mães de filhos pequenos relatam a vida sexual do casal durante a gestação e após o parto. Considerando os casais de estratos sócio-econômicos superiores ocidentais, pode-se dizer ter havido um modelo familiar hegemônico do final do século XIX e início do século XX: uma família “ideal”, a nuclear, composta por pai, mãe e filhos, na qual o pai era a figura de autoridade e o provedor, cabendo à mulher o papel de “rainha do lar” (PERROT, 1991).

Até a primeira metade deste século, casar significava ter filhos e constituir família (DINIZ, 2009). Para um grande número de mulheres, o casamento seria a única forma permitida de ter acesso à vida sexual. Entretanto, este modelo de família começa a perder sua força na segunda metade do século XX quando acontecimentos marcantes acarretaram grandes mudanças. Por questões políticas de controle de natalidade, estabeleceu-se no Brasil o uso da pílula anticoncepcional e do DIU (Dispositivo Intra Uterino). Desta forma, a ciência contribuiu para a emancipação do desejo de ter filhos da mulher, desvinculando-o do desejo do homem e das obrigações do casamento (TEIXEIRA, PARENTE & BORIS, 2009). Nesse



contexto, a sexualidade surge como tema preponderante, rompendo tabus e permitindo o prazer sexual às mulheres sem o risco da gravidez. Estas começam a se olhar de outra forma questionando a sua posição na sociedade e na família (SARTI, 2004) em um processo denominado emancipação feminina e de relações predominantemente igualitárias ou, pelo menos, mais democráticas no casal.

Diante desse panorama Roudinesco (2003) aponta o surgimento de diversos arranjos familiares - famílias co-parentais, monoparentais, pluriparentais, biparentais, homoparentais - indicando a família horizontal, fraterna, múltipla, marcada pelo individualismo moderno, influenciada pela ciência, ocorrendo mudanças nos seus papéis com homens mais maternos e as mulheres escolhendo quando e quantos filhos desejam.

De fato, atualmente, para se definir uma família, é necessário situá-la no tempo e no espaço. Dinâmicas externas e internas fazem dela uma metamorfose constante. Segundo Touraine (1999, p. 120), o mundo moderno tende a ter indivíduos que se concebem “a si mesmo como ator... aquele que modifica o meio no qual está inserido”. Assim, as novas concepções de famílias podem ser caracterizadas como compostas por indivíduos que buscam a cada instante “se encontrar” e questionam suas posições sociais dentro da família e fora dela. Formam vínculos de maneira rápida e o desfazem com a mesma facilidade com que os formaram (GIDDENS, 1993; JABLONSKI, 2003).

Se a conjugalidade já acarreta grandes mudanças na vida de dois indivíduos, a parentalidade traz novas mudanças a nível sócio-econômico e cultural, como também uma maior valorização da circularidade das relações (conjugais, familiares) quando desta experiência desenvolvimental, qualitativamente diferente de todas as restantes. Impõe, por um lado, a nível individual, a revisão dos papéis da infância e dos modelos de interação observados com e entre os pais, e, por outro lado, ao nível do casal, a reorganização das modalidades anteriores de relacionamento e a preparação para a tarefa conjunta de cuidar do bebê (SILVA & FIGUEIREDO, 2005). De fato, para Brasileiro, Jablonski e Feres-Carneiro (2002), a transição para a parentalidade é uma das transições mais críticas para o casal.

Contudo, embora muitos trabalhos estejam disponíveis sobre a conjugalidade, pouco é encontrado sobre a sexualidade em sua relação com a conjugalidade e com a parentalidade.

A gravidez é um processo biológico que repercute no aspecto social, econômico, emocional, psicológico e sexual do homem e da mulher (ORLÁ, ALVES & SILVA, 2004). Na gravidez, muitos adultos já se sentem pais e mães, sendo nesta fase que se criam sonhos e expectativas diante do novo que há por vir que é a criança. Essa fase gravídica pode tornar-se um momento marcante na vida do casal; porém, vem acompanhada



por mudanças bruscas que podem acarretar numa crise conjugal.

O período gravídico traz muitas mudanças internas e externas ao corpo da mulher, que se prepara para assimilar os novos ritmos metabólicos, hormonais e fisiológicos. As alterações biológicas e físicas passam por variações ao nível de secreção hormonal, da estrutura e da função dos órgãos reprodutores (SILVA & FIGUEIREDO, 2005).

Simultaneamente, o casal, ao se descobrir grávido, procura assimilar suas crenças a esta nova realidade e realizar vários re-arranjos, tanto físico-espaciais quanto sócio-psicológicos. Nesta fase, o casal vai lidar também com as novas despesas que antes não existiam na vida a dois: a compra do enxoval do bebê, a arrumação do quarto, os exames periódicos da mulher e, em alguns casos, a mudança para um novo lar que comporte mais um integrante da família.

Por isso, Maldonado (1997) afirma que a gravidez pode integrar e aprofundar o relacionamento conjugal, como também pode romper uma estrutura frágil e neuroticamente equilibrada; por exemplo, quando a mulher quer excluir o marido de sua vida ou quando o homem sente intensos ciúmes do filho que vai nascer da mesma forma que sentiu em relação aos irmãos mais novos. Ou ainda quando a mulher não superou sua dependência infantil em relação à própria mãe, ou até por se sentir inferior enquanto mulher. Sendo assim a gravidez um motivo de desequilíbrio para o casal.

A partir das considerações acima, tomamos por objeto de estudo a transição da conjugalidade para a parentalidade, focalizando a vida sexual do casal. Assim, este trabalho tem como objetivo geral estudar a dimensão da sexualidade do casal na passagem da conjugalidade para a parentalidade e como objetivos específicos identificar as implicações da chegada do primeiro filho na vida sexual do casal atual segundo a ótica da mulher e analisar os aspectos psicológicos e psicossociais envolvidos no processo gravídico e da parentalidade na vida do casal segundo a ótica da mulher.

Conjugalidade nos tempos atuais

Enquanto há 30 anos atrás, a mulher estava destinada apenas à esfera doméstica (Gomes & Resende, 2004), a mulher brasileira contemporânea de classe média, quando mãe de família caracteriza-se, atualmente, pela necessidade de ter uma "dupla-jornada" de trabalho, que envolve responsabilidades domésticas e provisão material da família (DANTAS-BERGER & GIFFIN, 2005). Porém, a mudança de hábitos não acompanha o ritmo da transformação de valores e o homem foi surpreendido pela ruptura da hierarquia doméstica e pelo constante questionamento de sua autoridade (RESENDE, 1997).

O afastamento do modelo tradicional de conjugalidade e, conseqüentemente, a flexibilização e abertura para explorar



novas formas de relacionamento, caracterizam o momento atual. O casal contemporâneo busca hoje no casamento, além de filhos, a realização pessoal, cumplicidade e companheirismo (DINIZ, 2009). Nesse sentido, de acordo com Perlin e Diniz (2005), em pesquisa sobre a satisfação no casamento de homens e mulheres que optaram por relacionamentos de duplo trabalho, o casal contemporâneo busca alcançar o sucesso e a satisfação financeira e sexual. Como hoje a maioria dos casais tem "dupla jornada" de trabalho, considera atingível esta construção do patrimônio familiar. "Já a realização sexual fica comprometida pela carga de controle, prescrições, estereótipos de gênero e conflitos de valores que cercam a vivência da sexualidade" (DINIZ, 2009, p.144).

A contemporaneidade é marcada por mudanças nas representações, nas práticas e nas identidades sexuais. Os fatores que desencadeiam estas mudanças são: a crise na família nuclear, a autonomia da mulher e sua entrada no mercado de trabalho, a sexualidade não mais vista apenas para reprodução e uma política de visibilidade da homossexualidade (FERES-CARNEIRO & ZIVIANI, 2009).

Nichilo (1995, p. 155) verificou que "em toda união conjugal há dois casamentos, o dele e o dela, nem sempre coincidentes". Numa crise conjugal, as mulheres ficam mais frustradas que seus maridos, e acabam vivendo o sexo como obrigação, e a maternidade, como solidão.

Uma marca do casamento atual é que homens e mulheres são exigidos e exigem-se demasiadamente para atender as demandas que muitas vezes são conflitantes, como as demandas de participação e sucesso no mercado de trabalho, de valorização e apoio pelo crescimento individual do(a) parceiro(a) (DINIZ, 2009).

A chegada do primeiro filho e a sexualidade do casal

O nascer do primeiro filho ocasiona uma mudança de identidade social e pessoal, em que há uma mobilização de memórias pessoais e representações sócio-culturais que podem ou não caminhar na mesma direção para os membros do casal. Cada membro do casal é obrigado a construir novas significações dado a sua identidade ter se tornado "incerta" e a realizar aprendizados quanto ao modo de lidar com a novidade que este nascimento representa. De acordo com Carter e McGoldrick (1995), o espaço para os filhos na vida do casal contemporâneo é difícil de criar, já que a força de trabalho se tornou mais equilibradamente povoada por homens e mulheres e não houve uma considerável reavaliação da vida doméstica. Os homens muitas vezes se entusiasmam mais com a gravidez do que com suas esposas, porque a mulher hoje está mais consciente de sua sobrecarga de papéis.

Porém, pode-se supor que alguns casais de nível sócio-



econômico médio conseguem se ajustar e programar a chegada do primeiro filho. A maioria já estabeleceu um bom nível econômico e uma satisfação profissional. Viajam e conseguem ter tempo para o casamento, para a individualidade e para o círculo social. Quando resolvem ter um filho, percebem que têm que abdicar de algumas coisas durante certo tempo (BAWIN-LEGOS, 2006).

Na gravidez, a mulher já apresenta uma alteração hormonal. Muitas mulheres apresentam falta de libido, o que leva a uma ausência de vida sexual do casal, acompanhada de culpa e de preocupação por não estar satisfazendo o marido.

Depois do nascimento do bebê, o primeiro trimestre é considerado como quarto trimestre da gravidez. Durante este período, ocorrem mudanças endócrinas abruptas, que levam a mudanças no afeto e instabilidade que tornam a nova mãe mais vulnerável à resposta de seu marido, da família ampliada e de seu bebê (BAWIN-LEGOS, 2006).

Muitas vezes, a chegada de um filho pode fazer com que a mãe sinta-se ignorada e isolada, sobrecarregada com a maior complexidade das tarefas e relacionamentos. Alguns esposos acabam interpretando a aparente falta de interesse de suas esposas como rejeição, ou deixam de perceber o exaustivo trabalho que elas realizam. Ambos acham que não há um reconhecimento de seu valor pelo outro (CARTER & MCGOLDRICK, 1995), ocorrendo falta de comunicação do casal. Quando isto acontece, a vida sexual do casal também acaba entrando em crise. Casais que não conseguem se comunicar e demandas sexuais estão interligadas. Nichilo (1995) considera que quando a comunicação no casal apresenta ruídos, para evitar o conflito, seus membros podem se isolar.

Como fonte potencial de conflito ante o nascimento de um filho, o homem atual sente-se inseguro quanto à postura da mulher contemporânea, mais segura e independente emocional e financeiramente. Desta forma, o que era para ser uma fonte de prazer passou a ser um fator estressor também (DIEHL, 2002).

Na mesma direção, Féres-Carneiro (2011), baseada em pesquisas e estudos na área conjugal, tantos homens quanto mulheres relataram uma redução da atividade sexual ante o nascimento de um filho face às excessivas cargas de trabalho dos cônjuges.

METODO

Uma amostra intencional foi constituída por seis mulheres, com idades entre 27-37 anos, de nível educacional superior (graduação e pós-graduação), classificados sócio-demograficamente como classe média-alta, residentes na cidade de Salvador, com o filho primogênito de idade de 6 meses-2 anos. Esta faixa corresponde aos anos em que a mulher, em geral, tem de se dedicar especialmente aos cuidados com a



criança. Seus companheiros apresentaram idades de 29 a 41 anos, escolaridade no nível superior completo, e profissões variadas.

Os dados foram coletados através de entrevistas individuais, com roteiros semi-estruturados consistindo em dados sócio-demográficos, contribuição econômica, tempo de namoro e casamento, decisão de ter filho, mudanças durante a gravidez, uso de concepção pós parto, amamentação, o que mudou na vida do casal, dedicação de cada parceiro à criança e aos afazeres doméstico. Três entrevistas foram realizadas de modo presencial e três entrevistas foram realizadas on-line, por meio de e-mail.

Em ambos os procedimentos, o acesso às participantes ocorreu pela técnica da “Bola de Neve” em que uma participante indica a seguinte, sendo a primeira do conhecimento da pesquisadora. Este procedimento é indicado devido à pesquisa levantar questões referidas à intimidade da pessoa.

Utilizou-se o método qualitativo de análise de conteúdo. De acordo com Flick (2009), a entrevista qualitativa não escapa aos efeitos da revolução digital e tecnológica do início do século XXI. Muitas atividades laborais têm utilizado a internet para as suas manobras. As pessoas utilizam os e-mails e salas de redes sociais para se comunicar. Algumas das entrevistadas inclusive, ao serem convidadas a participar da pesquisa, solicitaram ser por e-mail porque se sentiriam mais à vontade para falar livremente e sentiam que “falariam” mais do que ao vivo. Porém, a entrevista on-line deve ser organizada de uma forma diferente da entrevista ao vivo. Flick (2009) sugere que se planeje a coleta de dados de uma forma mais interativa, enviando uma primeira pergunta e, depois de respondida, enviando as subsequentes, sendo realizadas várias trocas de emails no modo aproximado de um “diálogo”.

Na presente pesquisa, o método da pesquisa qualitativa online trouxe vantagens como: o acesso a participantes de diferentes localidades num mesmo tempo; a facilidade de obter mais dados conforme o estudo foi evoluindo; e um espaço de total privacidade onde as entrevistadas se sentissem livres e confiantes para falar.

Após os contatos iniciais por telefone, em que foi explicado sucintamente o objetivo do estudo, entrevistas foram agendadas de acordo com a possibilidade oferecida pela interlocutora. Antes da entrevista, esta leu e assinou o Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido. A análise buscou responder aos itens indicados como objetivos específicos por meio de análise de conteúdo (FLICK, 2009). É importante ressaltar que devido à técnica Bola de Neve ter sido o modo de acessar as participantes, alguns dados pessoais foram alterados para que as entrevistadas não fossem identificadas, preservando a sua privacidade. Também na busca da manutenção da não identificação das entrevistas, suas falas não foram indicadas por



meio de signos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após uma leitura sistemática e detalhada das entrevistas, emergiram as seguintes categorias de análise: Mudanças na sexualidade durante a gravidez; Relação com o corpo no pós-parto; Sexo após o parto.

Mudanças na sexualidade durante a gravidez

Esta categoria englobou os elementos das entrevistas relacionados às mudanças na sexualidade durante a gravidez.

Duas entrevistadas relataram que houve um aumento de libido na gravidez.

"A qualidade da relação foi igual. Na gravidez minha libido aumentou... minha barriga não o incomodava."

"Na relação sexual, nós não tivemos problema, pelo contrário, em muitos momentos fiquei com a libido alta."

Em um caso, o marido se recusou a ter sexo com medo de machucar o bebê, mesmo o médico dizendo que não existiam problemas para o feto.

"Ele mesmo sendo louco por sexo, me surpreendeu. Ele não queria de jeito nenhum porque tinha medo de machucar o bebê."

De acordo com Sueiro, Gayoso, Perdiz e Doval (1998) citados por Silva e Figueiredo (2005), a frequência sexual e o desejo sexual não são afetados pela gravidez. Ocorrem mudanças ao nível do comportamento sexual, nomeadamente ao nível das posições de coito. Verificam ainda que, em alguns casos, o coito é substituído pela masturbação e pela introdução de práticas sexuais gratificantes para ambos os conjugues. De fato, a qualidade do relacionamento da grávida com o companheiro depende de um conjunto múltiplo de circunstâncias como a qualidade do relacionamento com e entre os pais durante a infância, o estilo de vinculação e a presença de sintomatologia psicopatológica (FIGUEIREDO, COSTA & MARGARINHO, 2006). Como não foi pesquisada a história anterior quer dos cônjuges quer da própria conjugalidade, não possuímos elementos para corroborar ou negar os aspectos apontados acima, embora, conforme visto acima, foram observadas diferenças no modo de lidar com a sexualidade durante a gravidez.



Relação com o corpo no pós-parto

Esta categoria de análise agrupou os relatos das entrevistadas referentes à sua relação com o seu corpo após o parto, enfocando também sua perspectiva a respeito da posição masculina quanto ao mesmo tema.

"...me sentindo apenas mãe e provedora de leite, envergonhada com minha barriga mole, cicatriz de cesárea, vazamento de leite, cheiro de leite..."

"Não me sentia bem com meu corpo. O peso já tinha ido embora, mas a barriga ficou bastante esquisita. Me sentia horrível".

Maldonado (1997) aponta que um dos maiores temores da gravidez em mulheres do mundo inteiro está relacionado às alterações do corpo. Destaca o medo da irreversibilidade, de não acreditar que o mesmo corpo que se amplia para abrigar o conceito, teria a capacidade de voltar ao aspecto anterior à gravidez e o temor de tornar-se outra pessoa devido à experiência da maternidade, acabando por ter mais perdas do que ganhos.

Assim, o pós-parto pode, além das relações de cuidado da mãe para com o bebê, é um momento de cuidado com a parturiente: cuidados com a cicatrização, com os seios que agora são fonte de alimento para o bebê, com o cansaço, com as novas exigências, etc.

No entanto, atualmente, as mães de classe média alta apresentam uma nova demanda, que é a preocupação exacerbada em voltar à sua antiga forma.

"...preocupada com meu corpo..."

"No Brasil não basta ser magra. A mulher tem que ser sarada, definida, sensual. Mais do que boa mãe, profissional competente e esposa cuidadora, ela tem que enfrentar o "quarto turno" da academia, correndo atrás de um corpo sempre inatingível. O maior algoz da mulher brasileira é ela mesma, que vive procurando aprovação de outras mulheres. Temos que pensar numa mulher que comporte falhas, não criminalize seu corpo por fugir aos padrões e que aproveite momentos como a maternidade sem querer voltar às pressas à forma anterior" (MORAES apud HAAG, 2011, p.1).

Para Haag (2011), a cirurgia plástica hoje no Brasil permite a aquisição de capacidades novas, mas o uso das tecnologias tem um efeito perverso nas mulheres. O autor



denomina como o “ataque” à maternidade, onde as mulheres vivem uma tensão permanente entre ser mãe e um ser sexual. A possibilidade de cirurgia, dessa forma, acirraria o conflito, pois corrigiria os “defeitos” provocados pela maternidade no corpo pós-parto e na anatomia vaginal. Pode-se comprovar na presente pesquisa, que as entrevistadas se envergonham de uma cicatriz, seja ela no órgão genital feminino, em casos de partos naturais, ou na barriga, em caso de cesárea; não aceitam a flacidez de sua pele, já o corpo se amplia para abrigar o conceito.

Enquanto estas mesmas mulheres se sentiram realizadas com o fato de estarem grávidas, gestando um bebê, hoje, o corpo que precisou se modificar para exercer esta função, não é mais aceito pelas mesmas.

As entrevistadas relatam envergonhar-se, que precisam estar em forma novamente para poderem se mostrar para seus maridos, e até para não “atrapalhar” a vida sexual.

Todas as entrevistadas não aceitaram o corpo após o parto. Além disto, tornou-se um fator estressor na relação com o cônjuge. Passaram a não se reconhecer mais naquele corpo e a não se sentirem desejadas e *sexys*.

"Demorei um pouco também a me sentir sexy, porque meus peitos viraram alimentos e custei a acreditar que eles seriam sexy de novo... meu corpo também só voltou ao que era perto do primeiro aniversário, mas isto não me incomodava muito, o leite incomodava mais."

Para Del Priore e Amantino (2011), existe uma exclusão social quando as mulheres não estão “em forma”, que seria a negação de sua sexualidade. A mulher quando não se julga bonita torna a relação com seu corpo desprazerosa, angustiada e persecutória. Nota-se que fazem uma associação entre a beleza do seu corpo físico e a relação sexual. Muitas vezes, o homem manifesta aceitação da mulher naquela nova forma, mas a mesma se sente envergonhada:

"Ficou péssima. Meu peito, não aceito. Hoje mesmo estava falando pra ele sobre isso. Ele diz que depois se eu quiser levantar, levanto, mas que estou linda assim. Vejo que é paranóia de mulher mesmo, homem não liga."

Deste modo, as entrevistadas manifestam a ambivalência entre o ser-mãe e o ser-mulher sexual, vivenciando a corporeidade como uma “falta” a ser corrigida e sanada, como aponta Haag (2011), por métodos cirúrgicos e/ou por uma dedicação obsessiva a exercícios físicos que a façam retornar ao que era antes de ser mãe. A apontar também que os relatos



indicam uma dissociação entre maternidade e sexualidade, aparentemente mais sentida pelas mulheres, mas a ser estudada do ponto de vista masculino.

Sexo após o parto

Neste item, serão relatados e comentados os trechos das entrevistas em que estar trataram do sexo após o parto.

As entrevistadas relataram ter um desinteresse sexual após o parto.

"Passado algum tempo convivendo com meu filho, perdi totalmente o interesse por sexo"

"...as primeiras semanas, a vida sexual era inexistente, me sentia assexuada..."

".....muito envolvida com meu filhinho e muito cansada para gastar energia com sexo."

Este desinteresse sexual por parte da mulher é fonte de mal-estar conjugal. Para as entrevistadas, a quarentena se revela um período em que a mulher, além de não poder ter relações sexuais, por recomendações médicas, também não tem desejo sexual. A quarentena acaba sendo período de moratória para a mulher em não ter de ter atividade sexual: ela não "precisa" se justificar por não ter libido, já que por questões fisiológicas, não pode exercê-las, mesmo que o marido assim o deseje.

"Bom, logo que ele nasceu, teve o período do resguardo. Tanto não podia porque não é recomendado pelos médicos como também nós ficamos os 40 dias iniciais num ritmo intenso... depois que passou este período, eu voltei a ter relações... mas meu marido ficava nervoso... foi a primeira coisa que ele perguntou ao médico: quando poderíamos ter relação sexual..."

" Me falaram que ia ser pior, que ia durar um mês sem ter... mas comigo não foi assim não, a gente consegue pelo menos duas vezes por semana".

O sexo seria mais uma pressão que a própria mulher coloca sobre si mesma, ou o homem teria dificuldade em esperar pelo tempo que sua mulher precisa para voltar a ter relações sexuais como antes de parir? Assim se expressa Diehl (2002) a respeito da pós-modernidade e o apelo constante da mídia à sensualidade e sexualidade, resultando numa ênfase em desempenho:

"O advento da pós-modernidade impôs aos homens e às mulheres formas estereotipadas



de ser e de se comportar. A mídia, cada vez mais, usa o erótico e o sensual como fontes de venda, criando novos padrões sociais de comportamento... a cada dia divulgam-se novas fórmulas, novos segredos e novas posições sexuais. Sentimentos como o carinho, o afeto e o amor dão lugar à forma e ao desempenho. O culto ao corpo perfeito transforma-se num modelo para alcançar o sexo perfeito” (DIEHL, 2002, p. 149).

Na presente pesquisa, assim se expressou uma entrevistada:

“...depois do nascimento ficamos assim: nos primeiros meses, não existiu praticamente uma vida sexual. Eu não tinha quase vontade nenhuma... isso durou uns dois meses. Se soubéssemos que iria durar tão pouco, teríamos ficado mais tranquilos..”

Nesta fala, podemos perceber a característica da atualidade de viver o aqui-agora, de modo a não ter tranquilidade para antever momentos futuros diversos dos atuais. Assim, esta mesma entrevistada aponta uma melhora no relacionamento sexual, quando questionada sobre a satisfação sexual após o parto:

“...digo até que vem melhorando... o entrosamento e o companheirismo vem melhorando a nossa vida sexual”.

É importante destacar também que existe uma preocupação da mulher em não deixar de atender às demandas do seu marido.

“meu marido ficava apreensivo achando que nunca mais teríamos o sexo de antes...”

Muitas vezes a mulher toma para ela uma inquietação de seu marido, com medo de perdê-lo, não vivendo a quarentena e o momento de entrosamento dela com o bebê de maneira mais plena.

"Eu fiquei muito preocupada quando me dei conta de que já estava acabando a quarentena e que no 41º dia, eu teria que fazer sexo com ele... não tinha libido nenhuma"

Três autoras norte-americanas, Cockrell, O'Neill e Stone (2009), a partir de suas experiências pessoais, entrevistaram



homens e mulheres em algumas cidades dos Estados Unidos para falar sobre o casal e os filhos. Um de seus capítulos versou sobre a vida sexual depois do primeiro filho. As autoras concluem que as mulheres vêem o sexo como obrigação após ter o filho, e o homem tem dele necessidade, sendo este a forma que ele encontra de comunicação com a mulher. Assim, a mulher deve se esforçar para fazer sexo mesmo sem vontade. As autoras sugerem à mulher praticar sexo oral dado este poder ser realizado rapidamente.

Esses resultados diferem dos obtidos nesta pesquisa em vários aspectos: as participantes responderam que sentiam um incômodo muito grande nas primeiras relações sexuais após o parto; sentiam-se muito mal com o seu corpo quando acabam de parir; porém, ao mesmo tempo, indicaram desejar voltar a ser elas próprias, trabalhar, ter o corpo de modo a se sentir sexy, atraente, ter uma vida social; enfim, declararam desejar voltar a se reconhecer enquanto elas mesmas. Indicaram, assim, o próprio desejo de retornar a uma vida sexual plena. Este contexto de passagem entre um estado de relativo desinteresse sexual a um ativo interesse durava cerca de seis meses, tempo variável de mulher pra mulher. No livro, as autoras colocam este período de um a dois anos. Um ponto importante responsável por esta diferença é que, enquanto as brasileiras entrevistadas tinham babá e uma ajudante do lar, as americanas não tinham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo entrevistou seis mulheres com filhos até dois anos de idade, três presencialmente, três virtualmente. A primeira consideração final é de ordem metodológica, pois não houve diferenças importantes entre estes dois modos de abordagem. De fato, algumas mulheres declararam sentirem-se mais confortáveis utilizando um meio indireto para falar de assuntos íntimos, do que conversando diretamente com a entrevistadora.

Para minimizar as diferenças de resultado entre as entrevistas presenciais e as não-presenciais, foi necessário organizar as entrevistas on-line de forma mais interativa, mantendo o objetivo do presente estudo de realizar uma pesquisa qualitativa. As pesquisas, realizadas via e-mail, seguiram o modelo de um diálogo, com uma pergunta por vez. Feita a pergunta, aguardava-se a resposta, para só então enviar uma próxima pergunta, permitindo assim, que as perguntas fossem modificadas de acordo com as respostas recebidas.

Com relação aos aspectos psicológicos e psicossociais envolvidos no processo gravídico e da parentalidade na vida do casal segundo a ótica da mulher, algumas questões se mostraram preponderantes. Durante a gravidez, devido aos processos metabólicos, fisiológicos e psicológicos alterados, a mulher desenvolve uma labilidade emocional ficando mais sensível,



com menos disposição para realizar tarefas simples que faziam parte do seu cotidiano. Houve, então, a necessidade de uma reestruturação na conjugalidade para abarcar esta “nova” mulher.

Em relação à dificuldade deste período, emergiu o modo de o marido lidar com a interrupção da vida sexual.

Com relação à sexualidade, o pós-parto foi marcado pelo sentimento geral de desinteresse sexual por parte da mulher. Os fatores motivadores deste sentimento dividiram-se em questões fisiológicas e psicológicas. A recomendação médica de quarentena foi um fator de alívio para a maioria das entrevistadas. Estas relataram ter vivido grande tensão imaginando quando este período iria terminar, pois se sentiam divididas entre estar disponível sexualmente para seus companheiros e ajustarem-se psicológica e fisiologicamente, após o parto.

Foi possível verificar também que a preocupação com o corpo que, percebido como inadequado, inibia a relação sexual, embora acompanhados de relatos de que seus maridos não se incomodavam com as mudanças decorrentes da gravidez e do parto. Assim, a preocupação excessiva da mulher com seu corpo, aliada ao desejo de prontidão sexual proveniente do marido, não foram facilitadores da vida do casal durante este período.

Apesar de viverem em um período histórico em que há fácil acesso a elementos de caráter sexual, seja na mídia, na literatura ou mesmo na forma de produtos sexuais ofertados em inúmeras *sexy shops*, as entrevistadas mostraram-se inibidas e receosas para falarem de sua vida sexual, algumas delas preferindo utilizar o e-mail para “falar” de sua intimidade sexual, sinal de que, apesar de viverem em um período de esclarecimento sexual e alta erotização, não se sentem confortáveis para falar abertamente sobre o tema. Em sua intimidade ainda existem tabus relacionados ao assunto. Essa “dificuldade” em retratar a intimidade pode deixar lacunas nos relatos.

Provavelmente devido a isto, embora muitos trabalhos estejam disponíveis sobre a conjugalidade, pouco é encontrado sobre a sexualidade em sua relação com a conjugalidade e com a parentalidade.

Um aspecto importante a ser considerado em trabalhos futuros é a contribuição do ponto de vista masculino. Relatos das questões que assolam o universo masculino durante essa fase da vida do casal são importantes para uma visão mais holística do processo.

REFERENCIAS

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2003.



BAWIN-LEGROS, B. **Enfants de soixante-huitards**. Une génération désenchantée. Paris: Eds Payot et Rivages, 2006.

BRASILEIRO, R. F., JABLONSKI, B., & FERES-CARNEIRO, T. Papéis de gênero, transição para a parentalidade e a questão da tradicionalização. **Psico** (PUCRS), v. 33, n. 2, p. 289-310, 2002.

CARTER, B., & MACGOLDRICK, M. As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar. In: B. CARTER & M. MACGOLDRICK. **As mudanças no ciclo de vida familiar** (pp.7-29). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COCKRELL, S., O'NEILL, C., & STONE, J. **Casamento à prova de bebês**: Como ter uma relação equilibrada, manter a chama acesa e formar uma família feliz. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

DANTAS-BERGER, S. M., & GIFFIN, K. A violência nas relações de conjugalidade: invisibilidade e banalização da violência sexual? **Cad. Saúde Pública**, v. 21, n. 2, p. 417-425, 2005.

DIEHL, A. O homem e a nova mulher: novos padrões sexuais de conjugalidade. In: A. WAGNER (Org.), **Família em cena** (pp.135-158). Petrópolis: Vozes, 2002.

DINIZ, G. O casamento contemporâneo em revista. In: T. FÉRES-CARNEIRO (Org.), **Casal e família: permanências e rupturas** (pp. 135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

FÉRES-CARNEIRO, T., & ZIVIANI, C. Conjugalidades contemporâneas: um estudo sobre os múltiplos arranjos da atualidade. In: T. FÉRES-CARNEIRO. **Casal e família: permanências e rupturas** (pp. 83-108). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

FÉRES-CARNEIRO, T. **Conjugalidades contemporâneas: um estudo sobre os múltiplos arranjos conjugais da atualidade**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

FIGUEIREDO, B., PACHECO, A., COSTA, R., & MAGARINHO, R. Qualidade das relações significativas da mulher na gravidez. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, n.1, p. 3-25, 2006.

FLICK, U. **Introdução á pesquisa qualitativa**. 3ed. Porto Alegre: Artmed/ São Paulo: Bookman, 2009.



GIDDENS, A. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1993.

GOMES, A. J. S., & RESENDE, V. R. O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 119-125, 2004.

HAAG, C. A economia das aparências: cirurgias plásticas reforçam ideal do corpo como capital social. **Revista Pesquisa FAPESP**, n. 187, p. 1-5, 2011.

JABLONSKI, B. Afinal o que quer um casal? Algumas considerações sobre o casamento e a separação na classe média carioca. In: T. FÉRES-CARNEIRO, T. (Org.), **Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas** (pp. 141-168). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.

MACGOLDRICK, M. A união das famílias através do casamento: o novo casal. In B. CARTER, & M. MACGOLDRICK. **As mudanças no ciclo de vida familiar** (pp.184-205). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MALDONADO, M. T. **Psicologia da gravidez**. São Paulo: Saraiva, 1997.

NICHILO, M. (1995). A crise de casal entre pseudo-reciprocidade e emancipação. In M. ANDOLFI, C. ÂNGELO & C. SACCU. **O casal em crise** (pp. 155-161). São Paulo: Summus, 1995.

ORLÁ, M. O. B., ALVES, M. D. S., & SILVA, R. M. Repercursões da gravidez na sexualidade feminina. **Enfermagem UERJ**, n. 12, p. 160-165, 2004.

PERLIN, G., & DINIZ, G. Casais que trabalham e são felizes: mito ou realidade? **Psicologia Clínica**, n. 17, p. 15-20, 2005.

PERROT, M. A família triunfante. In: M. PERROT (Dir.), **História da vida privada, 4: da revolução Francesa à Primeira Guerra** (pp. 93-104). São Paulo: Companhia das Letras, 1991. (Original 1987).

PRIORE, M. D., & AMANTINO, M. **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

RESENDE, V. R. A paternidade e o resgate da experiência humana do homem [Resumo]. In UNESP (Org.), **Anais, III Fórum de Debates em Extensão Universitária e Assuntos**



Comunitários (p. 46). Bauru: UNESP, 1997.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004.

SILVA, A. I., & FIGUEIREDO, B. Sexualidade na gravidez e após o parto. **Psiquiatria Clínica**, v. 25, n. 3, p. 253-264, 2005.

SINGLY, F. **Sociologie de la famille contemporaine**. 4. ed. Paris: Armand Colin, 2010.

TEIXEIRA, L. C., PARENTE, F. S., & BORIS, G. D. B. Novas configurações familiares e suas implicações subjetivas: reprodução assistida e família monoparental feminina. **Psico PUCRS**, v.40, n.1, p. 24-31, 2009.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis (Rio de Janeiro): Ed. Vozes, 1999.

12

A guarda compartilhada e o relacionamento parental na interface psicojurídica

Verônica A. da Motta Cezar-Ferreira: veronicacezarferreira@tavola.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/1461501345320159> - Bacharel em Direito, USP. Doutora e Mestre em Psicologia Clínica, PUC-SP. Consultório: R. Belini 140, São Paulo.



BSTRACT RESUMO ABSTRACT RESUMO ABSTRACT

Resumo A Psicologia entende a criação dos filhos pelos pais como importante ao seu melhor desenvolvimento biopsicossocial. A lei determina convivência familiar e comunitária e, para ela, a prioridade é o bem-estar do menor. Partindo desses pressupostos, este trabalho intenta contemplar a visão psicojurídica na fixação adequada de guarda compartilhada entre pais divorciados, sob pena de se tornar letra morta no rol da legislação pátria.

Palavras Chave Guarda Compartilhada; Visão Psicojurídica; Interdisciplinaridade; Direito de Família; Psicologia da Família.

Abstract Assuming as a premise that Psychology considers parents participation fundamental in their offspring biopsychosocial development, and that Brazilian Law imposes children upbringing by their parents in family life, this research intents to contemplate a psychojuridical view on parental relationship for adequate fixation of joint custody after divorce at the risk of becoming an invalid reference in the context of the relevant legislation.

Abstract Joint Custody, Psychojuridical View, Interdisciplinarity, Family Law, Family Psychology.



INTRODUÇÃO

O relacionamento entre pais nem sempre foi o mesmo nas diversas culturas, legislações e sociedades, nas diversas épocas da História. Sempre houve relação entre umas e outras, embora a conversação entre elas não fosse direta e clara e não houvesse a base científica atual para se estabelecer e compreender as inter-relações.

Tal possibilidade ocorreu na segunda metade do século XX com o aparecimento de uma nova epistemologia que revolucionou o pensamento e acarretou uma nova cosmovisão, mudando as formas de raciocínio.

No que tange à família esse novo pensar permitiu observá-la sob novos ângulos, de modo inter-relacional e, assim, compreendê-la de modo mais coerente com a realidade existente.

A relação entre pais e filhos e, especialmente a daqueles em sua função parental tomou novos contornos, o que permitiu, a partir de estudo interdisciplinar, ajudá-los a melhor exercer o dever de criar e educar os filhos no rumo do melhor desenvolvimento biopsicossocial.

Nesse contexto, destacaram-se, em especial, as ciências do Direito e da Psicologia, ao lado de outras, como História e Sociologia, por exemplo.

As maiores dificuldades no exercício da parentalidade encontram-se, como observado e estudado, nas situações de ruptura conjugal: separação e divórcio.

A propósito, optamos pela indistinção entre ambas as expressões, embora a lei tenha permitido o divórcio direto (E.C.⁶³ nº 66, de 2010). Embora a maioria dos operadores do direito entenda que não mais existe, legalmente, a separação, a opinião não é unânime.

Este trabalho tem como objetivo discutir e trazer resultados de pesquisa de doutorado (CEZAR-FERREIRA, 2013) acerca de lei recente que alterou o Código Civil, de 2002, e introduziu a chamada guarda compartilhada no ordenamento jurídico pátrio. Trata-se da Lei nº 11.698, de 13 de junho de 2008, que alterou os artigos, 1.583 e 1.584 daquele Código, e é de suma importância para a educação e criação dos filhos dos divorciados, mas que, ao mesmo tempo, se não aplicada, adequadamente, tenderá a se tornar mais uma letra morta no rol de outras que a legislação encerra.

Eis o teor da lei que instituiu a Guarda compartilhada:

Art. 1^º Os arts. 1.583 e 1.584 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, Código Civil, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1.583. A guarda será unilateral ou compartilhada.

⁶³ E.C. – Emenda constitucional.



§ 1^o *Compreende-se por guarda unilateral a atribuída a um só dos genitores ou a alguém que o substitua (art. 1.584, § 5^o) e, por guarda compartilhada a responsabilização conjunta e o exercício de direitos e deveres do pai e da mãe que não vivam sob o mesmo teto, concernentes ao poder familiar dos filhos comuns.*

§ 2^o *A guarda unilateral será atribuída ao genitor que revele melhores condições para exercê-la e, objetivamente, mais aptidão para propiciar aos filhos os seguintes fatores:*

I – afeto nas relações com o genitor e com o grupo familiar;

II – saúde e segurança;

III – educação.

§ 3^o *A guarda unilateral obriga o pai ou a mãe que não a detenha a supervisionar os interesses dos filhos.*

Art. 1.584. *A guarda, unilateral ou compartilhada, poderá ser:*

I – requerida, por consenso, pelo pai e pela mãe, ou por qualquer deles, em ação autônoma de separação, de divórcio, de dissolução de união estável ou em medida cautelar;

II – decretada pelo juiz, em atenção a necessidades específicas do filho, ou em razão da distribuição de tempo necessário ao convívio deste com o pai e com a mãe.

§ 1^o *Na audiência de conciliação, o juiz informará ao pai e à mãe o significado da guarda compartilhada, a sua importância, a similitude de deveres e direitos atribuídos aos genitores e as sanções pelo descumprimento de suas cláusulas.*

§ 2^o *Quando não houver acordo entre a mãe e o pai quanto à guarda do filho, será aplicada, sempre que possível, a guarda compartilhada.*

§ 3^o *Para estabelecer as atribuições do pai e da mãe e os períodos de convivência sob guarda compartilhada, o juiz, de ofício ou a requerimento do Ministério Público, poderá basear-se em orientação técnico-profissional ou de equipe interdisciplinar.*

§ 4^o *A alteração não autorizada ou o descumprimento imotivado de cláusula de guarda, unilateral ou compartilhada, poderá implicar a redução de prerrogativas atribuídas ao seu detentor, inclusive quanto ao número de horas de convivência com o filho.*

§ 5^o *Se o juiz verificar que o filho não deve permanecer sob a guarda do pai ou da mãe, deferirá a guarda à pessoa que revele compatibilidade com a natureza da medida, considerados, de preferência, o grau de parentesco e as relações de afinidade e afetividade.*

Este é um estudo psicojurídico e, portanto, vê Direito de Família e Psicologia da Família como unidade científica necessária à interpretação dos dramas relacionais que encerra o processo de divórcio e necessária à melhor aplicação legal. É de



se considerar que a Constituição Federal, de 1988, preconiza a dignidade do ser humano como o bem maior, e que o Direito de Família dá espaço suficiente para o melhor exercício possível, nessa área.

1. SOBRE AS RELAÇÕES PARENTAIS

A família é uma construção cultural e a relação entre pais e entre pais e filhos sempre existiu, uma vez que, qualquer que fosse, constituía um tipo de relacionamento. No sentido que se lhe dá hoje em dia, porém, é bastante recente o que se pode chamar de relação parental ou relacionamento parental, ou seja, o relacionamento dos pais no que tange aos cuidados e responsabilidades com os filhos.

A História informa que o modelo de família é construído para naturalizar uma determinada organização social. As bases que definem as relações de gênero e sustentam as funções materna e paterna são históricas, construídas e ideológicas (CECCARELLI, 2006). E, as mudanças nos modelos familiares têm inevitáveis reflexos nas definições de papel do par parental.

Compreendida como nuclear e extensa – a primeira formada por pai, mãe e filhos; a segunda, por pessoas unidas por laços de sangue, ou não, que habitam juntas ou vivem próximas – esse primeiro modelo nem sempre ocupou posição privilegiada. (SILVA, 2002).

No Direito Romano, conjunto de regras jurídicas em vigor de 753 a.C. a 565 (MARKY, 1992; PINHO, 2002), em que o *pater familias* designava o chefe, não o pai no sentido que se conhece, mas como a autoridade máxima e em que o vínculo familiar não era de sangue, mas de poder (PINHO, 2002, p.7), tendo, portanto poder absoluto sobre a família e sobre a pessoa dos filhos (CRETELLA JUNIOR, 1994; PONTES DE MIRANDA, 2000), a lei mudou muito.

O Direito Brasileiro baseia-se no Direito Romano, vindo pelo caminho das Ordenações Filipinas (1603), as quais vigoraram no Brasil até a promulgação do Código Civil de 1916. O Código de 1916 era avançado para a época, mas ainda predominantemente patriarcal.

Segundo Ariès (1978), a educação formal das crianças começou na Idade Moderna, período compreendido entre o século XV e o século XVIII, com os religiosos jesuítas e oratorianos, ordens dedicadas ao ensino. E, foi a partir do século XVIII que a família começou a se organizar em torno da criança, restringindo-se mais à convivência familiar.

Para Julien (2000), o século XX assiste à maior distinção entre o espaço público e o privado, sendo o primeiro, o espaço da conjugalidade, e o segundo, o espaço da parentalidade. Cada vez mais os representantes do espaço público invadem o território privado da família, e as crianças passam também a ser cuidadas por terceiros provenientes do mundo social, como o



professor, o pediatra, o psicólogo, o assistente social e o juiz. Segundo esse autor, a modernidade passa a priorizar o bem-estar das crianças, priorizando-se a proteção, a segurança, a assistência e a prevenção (PENTEADO, 2012). Na contemporaneidade, o estudo do Direito e da Psicologia apontam na mesma direção.

O Código Civil de 1916 previa uma só forma de família: a constituída pelo casamento. Era, portanto, conceito singular que permaneceu até a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesta, foram reconhecidas diferentes formas de família, chamadas de entidades familiares.

Hoje, além das formadas pelo casamento, são famílias ou entidades familiares, no Brasil, as provenientes de união estável, as resultantes de pai com seus filhos ou de mãe com seus filhos, as formadas por casais homoafetivos, dentre outras.

O aval definitivo para a mudança nas relações familiares veio da Constituição Federal de 1988, que, em matéria de família, ampliou o conceito, equiparou homem e mulher na sociedade conjugal e nas relações paterna e materna, conferindo a ambos o exercício do poder familiar (nova designação para pátrio poder) e determinou a igualdade filial, independentemente da natureza da filiação.

A Constituição determinou como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.⁶⁴

1.2 DO PODER FAMILIAR

O Direito reflete o pensamento social de seu tempo. Assim, a forma como a sociedade é estruturada e como se dão as relações sociais é que vai nortear a elaboração legislativa.

Não se há de imaginar que o poder absoluto do pai tenha brotado da mera vontade dos legisladores, nas varias épocas.

Séculos transcorreram, dando total primazia ao homem em todos os aspectos da existência. A mulher era praticamente inexistente enquanto força e presença social, mas útil, como termo de comparação, para que ele ainda mais se investisse do poder absoluto de ser, de ter e de poder. Diante de tamanha cisão não havia como pensar em compartilhamento nas relações de gênero (CEZAR-FERREIRA, 2004a).

A Constituição de 1988, como se disse, ressaltou a proteção à dignidade da pessoa, ampliou o conceito de família, equiparou pai e mãe no exercício do poder familiar e determinou a igualdade filial.

⁶⁴ Cf. art. 227 da Constituição Federal, de 1988.



O art. 21 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), veio consagrar o preceito constitucional, determinando que:

O poder familiar será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da divergência.

Como a Constituição Federal é a Lei Maior à qual todas as demais devem submeter-se, foram essas determinações constitucionais que permitiram que o novo Código Civil estabelecesse normas correspondentes àquela orientação.

O novo Código Civil adveio em 2002, o que não significou ruptura abrupta. Na verdade, ele veio integrar princípios e valores do Código Civil de 1916 com princípios e valores dos novos tempos, num processo, cuja tramitação no Congresso Nacional levou vinte e seis anos, mas cuja transformação imperceptível começou muito antes, em nosso processo de construção histórica e social. O novo Código não abandonou as linhas mestras de codificação do Código de 1916. (CEZAR-FERREIRA, 2004b, 2007, 2012).

O Código Civil de 2002, no art. 1.634, trata dos deveres e direitos dos pais, os quais devem ser exercidos sempre no melhor interesse dos filhos menores, conforme já determinava a Lei nº 8.069 de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, outro importante diploma legal do século findo, conforme mencionado.

O novo Código atribui o poder familiar a ambos os pais, só o exercendo um deles, na ausência ou impedimento do outro.

O poder familiar não é livre e absoluto como era o pátrio poder na Roma antiga e em tempos intermediários. O Estado, no intuito de proteger os menores de idade, fiscaliza o exercício do poder familiar para garantir que seja exercido no superior interesse daqueles e, ao mesmo tempo, impedir que o exercício possa ser prejudicial aos filhos.

Dentro do princípio protetivo, o poder familiar pode ser suspenso em alguns casos e perdido, em outros. Na primeira hipótese, cessado o fato que deu causa à suspensão, o poder pode ser restabelecido.

O poder familiar extingue-se pela morte de um dos pais ou do filho e pela maioria desse último.

A lei prioriza o melhor interesse dos menores⁶⁵ e, nesse sentido, o Estado tutela o bem-estar das crianças e adolescentes, exigindo dos pais todo o empenho na proteção dada à pessoa

⁶⁵ Cf. ECA, artigo 6º: Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.



deles, qualquer que seja a condição do casal, casados ou não. A dignidade da pessoa humana é o bem maior⁶⁶.

Tradicionalmente, o Direito falava em pátrio poder, expressão que não mais existe entre nós. Hoje, o Código Civil Brasileiro fala em poder familiar, não apenas indicando, mas, determinando a total equiparação entre homem e mulher dentro da família. A mudança de denominação, de pátrio poder para poder familiar, é por si mesma importante, pois representa a pá de cal nas diferenças de gênero quanto a direitos e deveres dos cônjuges em relação à sociedade conjugal e dos pais em relação aos filhos.

A partir do século XX, a Psicologia surgiu como um dos agentes normatizadores da sociedade.

No Brasil, atualmente, o poder familiar está distribuído igualmente entre marido e mulher, entre pai e mãe.

Com a equiparação entre homem e mulher na sociedade conjugal e entre pai e mãe nas relações paterna e materna, sacramentou-se a mudança no relacionamento parental. Isso, no entanto, não foi fruto de mera determinação legal, antes, a mudança legislativa deveu-se às inúmeras transformações ocorridas na cultura, na sociedade e na própria lei, durante as quase nove décadas de vigência do antigo Código Civil.

Contemporaneamente, o poder familiar adquiriu caráter protetivo. As obrigações, impostas e monitoradas pelo Estado, constituem antes de deveres privados, um múnus público da exigência de que os pais zelem pelo futuro dos filhos.

Maria Helena Diniz define esse poder como o:

Conjunto de direitos e obrigações, quanto à pessoa e bens do filho menor não emancipado, exercido, em igualdade de condições, por ambos os pais, para que possam desempenhar os encargos que a norma jurídica lhes impõe, tendo em vista o interesse e a proteção do filho. (DINIZ, 2012, p.601).

Outros juristas, como Washington de Barros Monteiro (2001, p. 289) atribuem ao poder familiar conceitos semelhantes.

A lei nº 11.698, de 2008, instituiu a guarda compartilhada. Até então, só a guarda unilateral constava da legislação civil.

2. FAMÍLIA E PARENTALIDADE

Até a revolução feminista dos anos sessenta, as tarefas parentais eram bastante bem estabelecidas: o pai era provedor da família e respondia por ela no âmbito social, e a mãe criava os filhos, provendo-lhes cuidados e afeto na intimidade familiar, ou

⁶⁶ Principal valor tutelado pela Constituição Federal de 1988.



seja, o pai era “o cabeça da família” e a mãe, “a rainha do lar” (CECCARELLI, 2006).

Com a saída da mulher do lar e sua entrada no mercado de trabalho, ocorreram modificações sistêmicas na família, geradas por novas necessidades. Começou a haver nova distribuição de tarefas em relação aos filhos, tornando-se o pai mais participante do dia a dia familiar, alternando com a mãe tarefas como levar ou buscar os filhos na escola, levar a serviços de saúde, e participando de atividades de lazer. A mulher começou a colaborar com as despesas domésticas, e, assim, ambos tiveram que encontrar um novo patamar de estabilização da relação.

Bem verdade que nem tudo foi rápido ou fácil; bem verdade, também, que mais rapidamente o marido se acostumou à contribuição pecuniária da parceira do que a colaborar nos cuidados diuturnos da correria da vida dos filhos. Hoje, cinquenta anos depois, com a naturalização⁶⁷ que o comportamento coparticipativo adquiriu, conversa informal com jovens entre 15 e 30 anos de idade indica que os mais jovens praticamente não imaginam como era a vida familiar de então.

A família continua a ser a base e a matriz da segurança e desenvolvimento dos filhos (BOWLBY, 1990). Os pais são sua referência e norte.

Bowlby (1990) criou a teoria do apego. Apego significa um vínculo afetivo entre um indivíduo e uma figura de apego, geralmente, um cuidador. Os laços entre uma criança e um cuidador são baseados nas necessidades de segurança e proteção da criança, fundamentais na infância. A teoria propõe que crianças se apegam instintivamente a quem cuide delas. A meta biológica é a sobrevivência, e a meta psicológica é a segurança.

O apego gera certo tipo de vinculação. Nessa concepção, de acordo com o apego adquirido, o indivíduo terá base para, na vida adulta, ter diferentes reações diante de situações de proximidade e afastamento, como é o caso da separação conjugal. Isso, todavia, não deve ser entendido de forma determinista, uma vez que experiências posteriores à infância poderão alterar os padrões de apego.

Ainda com foco na Psicologia do Desenvolvimento (AINSWORTH et al, 1978) fizeram estudo, hoje também clássico, sobre o comportamento de vinculação das crianças, concluindo que o relacionamento próximo e adequado a cada fase leva a uma vinculação segura, a qual permite que a criança explore com segurança o mundo ao seu redor. A Ainsworth, que confirmou os conceitos de Bowlby, é atribuído o conceito de base segura.

Segundo Semensato (2009), a teoria do apego aproxima-se da teoria sistêmica (Bertalanffy, 1977), pois ambas

⁶⁷ N.A. Entendemos por naturalização a propriedade de, em razão da continuidade do uso, passar-se a ver como natural, algo que é, originariamente, cultural.



consideram as relações familiares para o desenvolvimento humano e procuram explicar as relações entre o individual e o familiar.

Autores, como Silva (2002), concluem que mesmo a família não sendo mais como a de cinquenta anos atrás, tendo membros mais independentes e se organizando em diferentes estruturas, ainda assim, esses membros mantêm forte ligação entre si, e ela, família, permanece una e solidária.

A família parece ser uma organização que, sob as mais diferentes estruturas, tende a se eternizar e a se universalizar em importância para o ser humano. Isso, independente das dicotomias amor e ódio, aceitação e rejeição. A família costuma ser referência do que se quer, ou não, como modelo.

Por outro lado, as mudanças atuais nos modelos familiares se refletem nas definições de papéis parentais (CECCARELLI, 2006).

Qualquer dos pais pode prestar cuidados em relação aos filhos, embora não se possa desconsiderar o fato de que no começo da vida o ser humano depende fortemente da mãe ou de outro cuidador, pois sendo nessa fase o mais dependente dos interdependentes, requer proximidade, atenção, alimentação, proteção e afeto, necessitando de constante interação com quem lhe cuide. Apenas duas atividades o pai não pode exercer: gestar e amamentar ao peito.

As famílias são as famílias que as pessoas veem nelas. Há quem privilegie laços sanguíneos, ou semelhança física, ou residência comum, ou a existência de filhos, ou ainda quem cuida. Há também quem adote uns desses critérios e pretira outros. Como diz Souza (2010),⁶⁸ são vários os vínculos utilizados para definir uma família: biológico, residencial, afetivo e outros, mas, fundamentalmente, a família pode ser vista como uma unidade de cuidado, que é como a lei também a vê, hoje. As várias características de uma determinada família é que permitirão que ela seja identificada como A ou B. Não há melhor ou pior família, em si, e o que, provavelmente vai diferenciá-las é o quanto podem ser funcionais e afetivas nos cuidados com os seus membros, ter limite de assertividade claro e limite de afetividade alto.

2.1 CASAMENTO E SUAS DECORRÊNCIAS

As grandes transformações sociais da década de sessenta acarretaram profundas modificações nas relações de gênero. O casamento deixou de ter como dogma que seria eterno, dando margem a questionamentos. A mulher, sobretudo em função das conquistas obtidas pelo advento da pílula anticoncepcional e do ingresso no mercado de trabalho, e pela valorização da prestação

⁶⁸ Comunicação oral. PUC-SP, 18/3/2010.



de serviços, passou a interrogar-se e ao parceiro sobre a qualidade de sua relação conjugal.

Aumentou, significativamente, o número de divórcios. ***Índices atualizados do IBGE⁶⁹ indicam que o número de divórcios no Brasil cresceu 45,6%, em 2011, em relação a 2010.***

Os casamentos, no entanto, também podem ser duradouros e satisfatórios. Habilidade na comunicação é imprescindível para a satisfação nas relações conjugais.

Confiança recíproca e respeito mútuo, abertura, tomada conjunta de decisões, correspondência na sexualidade, humor são alguns dos itens geradores de satisfação conjugal. Conclusão importante do estudo de Norgren et al (2004) é que o casamento satisfatório é menos uma questão de escolha certa e mais de trabalho em equipe (NORGREN et al., 2004, p. 583). Resultados dessa ordem podem ser úteis, como norteadores, para o tratamento dos conflitos conjugais, considerado o contexto em que se inserem.

A coexistência do desejo de constituir família e os avanços havidos, sobretudo na tecnologia e informática, persiste e é possível. A separação, entretanto, também persiste e é uma crise não previsível do ciclo vital da família. O equilíbrio emocional de seus membros será afetado, as pessoas ficarão fragilizadas, tenderão a regredir, emocionalmente, e seus impulsos tenderão a exacerbar-se.

Os filhos, quanto mais tenra a idade, mais dependem dos pais para desenvolver-se biológica, psíquica e socialmente de forma adequada.

Diante da compreensão do psiquismo como fruto de inter-relações, a separação não pode mais ser considerada uma questão de leis, apenas. A separação não envolve, tão-somente, uma discussão quanto a direitos e deveres. Os efeitos psicoindividuais e psicossociais que a separação pode acarretar nos levam a perceber que ela é mais do que mero resultado de manifestação de vontade e/ou vontades.

O compromisso da família, enquanto instituição jurídica, não é tão difícil de ser desfeito; difícil é desfazer seu comprometimento como unidade psicoafetiva, porque, como tal, o elo não se desprende tão facilmente sem deixar atrás de si um rastro de prejuízos emocionais.

Da separação ou divórcio, porém, decorrem compromissos de ordem psicológica, jurídica e prática, como é a questão da guarda dos filhos.

⁶⁹ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2294&id_pagina=1>. Acesso em: 20/2/2013.



3. OS CUIDADOS CONJUNTOS

Acreditamos ser o afeto a base do relacionamento humano, a primeira forma de envolvimento do ser humano com o mundo e o ponto de partida para desenvolver-se, aprender e adquirir sua visão de mundo. Como dizemos em Cezar-Ferreira (2012, p. 58), a família é a “pré-escola” da vida.

Os cuidados físicos e afetivos com o bebê levam-no a estar bem no mundo. Sua saúde, sua autoestima, seus aspectos cognitivos estão diretamente ligados a essas atenções. Os pais deverão ser dotados de competência e conhecimentos específicos que os capacitem a identificar e acompanhar os filhos nas várias fases de desenvolvimento de modo a prevenir e evitar dificuldades que gerem ciclos familiares de insucesso (SOARES, 2008).

À medida que crescem, as crianças precisam de cuidados necessários a cada fase do desenvolvimento.

Grzybowski e Wagner (2010) explicam a coparentalidade como um interjogo de papéis relacionados ao cuidado integral da criança pela responsabilidade conjunta dos pais a favor de seu bem-estar.

3.1 A GUARDA DOS FILHOS

Após a separação conjugal, qualquer que seja a organização de família, os filhos menores e os incapazes por razão que não a idade deverão ficar sob os cuidados diários de um dos pais ou de ambos. O instituto jurídico que regula a matéria se chama guarda e é um dos atributos do poder familiar.

A apreciação de casos judiciais de família em que se discutem questões como atribuição de guarda, regulamentação de visitas e alimentos permite observar que o problema não pertence a uma única disciplina: pertence ao âmbito psicojurídico. Nesse recorte, ao Direito, por exemplo, pertence organizar a relação parental pós-divórcio, como à Psicologia pertence pensar em como ajudar as pessoas a se ajudarem⁷⁰ no sentido de aderirem àquela organização, não apenas estipulando acordos, mas cumprindo-os, o que é seu dever.

Ninguém é obrigado a ter filhos, mas pais, em qualquer das formas de entidade familiar, são obrigados a criá-los, não apenas pelos desígnios do afeto e do bom senso, o que seria desejável, mas em função de lei que o determina. Ainda assim, se não estiverem equilibrados emocional e relacionalmente, nenhuma lei terá eficácia suficiente.

Até a promulgação da Lei nº 11.698, de 13 de junho de 2008, que alterou os artigos 1.583 e 1.584 do Código Civil, e instituiu a guarda compartilhada, havia no país, legalmente, uma

⁷⁰ N.A. – As pessoas só podem ser ajudadas na medida de seus próprios recursos.



modalidade de guarda de filhos na separação: a guarda unilateral.

3.2. A EVOLUÇÃO DA VISÃO PSICOJURÍDICA

Do início do século para cá, os operadores do direito começaram a invocar a Psicologia com espontaneidade. Parece ter-lhes ficado claro que é difícil o encontro de soluções no Direito de Família sem a consideração dos aspectos emocionais e psicológicos dos envolvidos e suas consequências, especialmente para os menores.

As perdas, entre as quais se incluem as advindas do divórcio, geram sentimento de luto. No luto sadio, expressão usada por Bowlby (1993), o indivíduo passa por sentimentos que podem ir da negação da perda até sua elaboração com conseqüente reorganização da vida, sendo que, nesse ínterim, o desejo de se reunir ao objeto perdido pode aparecer concomitantemente à raiva por tê-lo perdido.

O luto por morte tem características próprias. Há, porém, outras formas de perda nas quais o objeto perdido permanece no mundo real. Nestas, chamadas de perdas ambíguas por Pauline Boss (2006), há ausência física e presença psicológica. É o caso dos divórcios, em que há perda, mas permanecem as ligações entre pais e filhos.

4. DA GUARDA COMPARTILHADA

Como dito na Introdução deste trabalho, a guarda compartilhada foi introduzida na legislação civil, por meio da lei nº 11.698, de 13 de junho de 2008, que modificou o Código Civil.

Teoricamente, é a melhor modalidade de guarda, visto ser a que mais se aproxima da guarda conjunta dos pais que vivem juntos.

A questão é que no estado de separação ou divórcio, distinção que não cabe no âmbito desta exposição, os pais se desentendem, enquanto casal, e, frequentemente, expressam todo seu ressentimento e dor. Atingem os filhos, mesmo sem o querer, e precisam ser ajudados a encontrar um ponto de equilíbrio na relação parental, a qual em nada se identifica com a conjugal, então inexistente.

Pelo poder familiar, como visto, ambos os pais continuam a responsabilizar-se pela criação e educação dos filhos. No atributo da guarda, no entanto, ambos ou um deles ficará responsável pelos cuidados diuturnos dos filhos.

A proposta de nossa pesquisa foi qualitativa, em visão novo-paradigmática sobre a construção da realidade, buscando



inter-relacionar questões de direito, questões da família propriamente dita e questões entre pais e filhos para refletir sobre o que é melhor em casos de separação ou divórcio. Isso incluiu ouvir juízes de família e desembargadores sobre a mudança no Código Civil e sua importância para o futuro dos filhos de divorciados, bem como ouvir sugestões baseadas na experiência judicante.

Propusemos, em particular, a tentativa de implantação de um serviço especializado de apoio e orientação aos pais para que, não apenas entendam o que significa deter guarda compartilhada – o que a lei impõe – como ajudá-los, psicologicamente ou por meio de mediação familiar, a avaliar sua condição de exercê-la.

O que resultou foi a passagem de um ceticismo inicial a um mergulho no tema com dedicação e empenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em referência representou um desafio. Em primeiro lugar, por se tratar de lei que representa um ideal no que diz respeito a relacionamento entre pais e filhos, em qualquer situação de vida; em segundo, por ser de difícil execução, dado o conflito que, frequentemente, envolve os casais em crise de separação.

A família vive em processo de transformação. Da família dita patriarcal à família que busca o desenvolvimento e a adaptação social de seus membros vai uma distância que, ao contrário, já não mais existe em relação às famílias casadas ou constituídas por união estável e as separadas no que diz respeito à proximidade e à possibilidade de convivência entre pais e filhos.

Contemporaneamente, o Direito de Família volta seu principal olhar para o melhor interesse das crianças e adolescentes, os filhos dessas famílias, qualquer que seja a formação delas, e para a convivência familiar. O melhor interesse do menor e o direito à convivência familiar são princípios constitucionais, e, portanto, basilares de nosso ordenamento jurídico.

Algumas ilações da pesquisa merecem especial atenção.

O melhor interesse das crianças e adolescentes é o bem a ser preservado e protegido. Em decorrência disso, deve-se entender que o “sempre que possível” determinado no parágrafo 2º do art. 1.584 do Código Civil refere-se a sempre que atender ao melhor interesse dos filhos, e não, antes, ao que meramente seja possível para os pais.

Só deverá ser possível para os pais, em primeiro lugar, o que melhor atender ao interesse dos filhos. E melhor atenderá esse interesse quanto mais os pais puderem ter convivência pacífica, possibilidade de dialogar, capacidade de flexibilizar e



de conceder para, juntos, poderem cuidar das responsabilidades parentais.

Segundo a pesquisa, a lei deveria prever, expressamente, que, se for possível, seja fixada a guarda compartilhada, mas se não for, que seja determinada guarda unilateral. Isso, para evitar a ideia de preferência legal e, em decorrência, que a guarda unilateral fique na posição de modalidade menor, como vem acontecendo.

A separação ou o divórcio não afetam o poder familiar, a autoridade parental que atribui aos pais o dever e o direito de acompanhar a transformação e educação dos filhos, e que a guarda compartilhada procura dar equilíbrio, porque a responsabilidade é dos dois. Além disso, ainda se confunde, hoje, guarda compartilhada com guarda alternada, que são modalidades diferentes.

Um importante diferencial na pesquisa foi que embora os participantes tenham se preparado para discorrer sobre sua posição teórica e prática, à medida que se sentiram à vontade trouxeram seu lado humano, experiências pessoais e profissionais, deram seus próprios conceitos de família, separação e conflito, e tiveram empatia com o sofrimento alheio.

Ficou reforçada a importância dos pais no desenvolvimento psicoemocional dos filhos e a necessidade de eles se empenharem na construção de um melhor relacionamento parental após sua separação. Fica claro na concepção dos participantes que o instituto deveria significar para a criança que os pais não se separaram em relação a ela e continuam a exercer toda aquela proteção e amparo como se estivessem casados.

Ficou claro, também, que, para adoção de guarda compartilhada, os pais precisam ter razoável harmonia, bom senso e menos individualismo, em sua relação, bem como reunir um mínimo de maturidade e compromisso para educar os filhos, voltando sua atenção para o que for melhor para eles, visando a protegê-los da melhor maneira possível.

Foi reconhecido que tanto faz mal ao filho o abandono, como a presença prejudicial. Que, muitas vezes, um pai ou mãe problemático é que prejudica, e, por isso, talvez seja melhor mantê-lo/a a alguma distância da criança. Que, da mesma forma que se fala em indenização por abandono afetivo, se deveria falar, também, em indenização por presença prejudicial, tema esse a ser apreciado pela Psicologia.

Para criar os filhos após a separação, em qualquer modalidade de guarda, os pais precisam ter – ou adquirir – possibilidade de dialogar, ser flexíveis, ter espírito de cooperação e poder fazer as concessões necessárias. Esses são aspectos que precisam ser despertados e/ou desenvolvidos nas pessoas, especialmente quando se encontram em meio a um litígio.



De acordo com os participantes, os juízes não estão preparados para lidar com conflito, seja de ordem pessoal, seja de ordem interpessoal, em razão do substrato subjetivo que encerra. Que eles não conseguem resolvê-lo por sentença, e necessitam do auxílio de profissionais de outras áreas, particularmente os psicólogos por seu maior conhecimento da subjetividade humana. Divergências não se resolvem por promulgação de lei e requerem ajuda especializada, até porque o único conflito para cuja resolução os juízes de direito estão preparados é o conflito jurídico.

Teoricamente, nenhum dos participantes duvida que a guarda compartilhada seja a modalidade ideal na medida em que é a que mais se aproxima da guarda conjunta dos pais que vivem juntos. Por outro lado, também concordam que sua execução é muito difícil por requerer pré-requisitos que estão na intimidade das pessoas e fogem às possibilidades de intervenção de um juiz, por mais dedicado que esse seja.

Quanto aos filhos, seu problema não está em pertencer a uma família separada, ou não, mas em viver em uma família com ou sem conflitos. Assim, a pesquisa entendeu que se deve buscar a guarda compartilhada, mas que, para tanto, os conflitos devem ser eliminados ou diminuídos. Nisso, concordam com os resultados da pesquisa psicológica (SOUZA, 2000), que afirma que a diminuição do conflito entre os pais e o estabelecimento de uma relação satisfatória entre eles, após a separação, são positivos na adaptação dos filhos à nova fase de vida, enquanto que a perpetuação do conflito em relação à guarda, alimentos e visitas, dentre outros, são negativos à reestruturação individual e familiar.

Compartilhar a guarda é mais do que aumentar o tempo de convívio entre filhos e pais; é compartilhar, espontaneamente, responsabilidades e deveres no cotidiano dos filhos a partir do diálogo minimamente civilizado e polido, sem precisar lembrar que existe lei.

Os participantes denotaram conhecer outros métodos de auxílio à justiça, além da perícia, como mediação e ajuda psicológica especializada, denotaram fazer uso deles – o que não acontecia há pouco mais de uma década – e mostraram-se interessados em que o Poder Judiciário busque auxílio psicológico extrajudicial, uma vez que os quadros internos se encontram sobrecarregados.

Concordaram os participantes em que existe espaço na lei para a introdução desse auxílio, e que, quanto aos casos concretos, devem ser apreciados, um a um, para avaliação da procedência, ou não, de fixação de guarda compartilhada.

O discurso dos participantes denota estarem significativamente mais sensibilizados pelo discurso psicológico do que o estavam há alguns anos. Entendem que os pais precisam saber, claramente, o que significa compartilhar a



guarda e deveriam ser preparados para o exercício dela, bem como serem acompanhados na pós-separação ou divórcio.

Dependendo do perfil de personalidade do juiz e da abertura que encontre na lei e no Poder Judiciário, ele poderá adotar postura de sensibilização dos operadores do direito, e/ou criar grupos de estudo interdisciplinares e multiprofissionais, incluindo profissionais jurídicos e profissionais da Psicologia e do Serviço Social para, adaptados ao contexto em que se insiram, introduzir uma mentalidade cooperativa nos moldes do que tem sido feito em outros países.

Como pesquisadora, propomos a realização de experiência com o que chamamos de Medidas de Apoio Familiar, visando a encontrar uma melhor estruturação para as alternativas de ajuda na avaliação da possibilidade e preparo parental para o exercício da guarda compartilhada, o que, indiretamente, poderá ser útil ao exercício da guarda unilateral, se for o caso.

Propomos, também, que os advogados se sensibilizem e busquem conhecimentos psicológicos para orientar seus clientes na direção do melhor interesse dos filhos, considerando-se serem eles os primeiros profissionais procurados e a conhecer o problema.

Propomos, ainda, que os juízes de família continuem se aprofundando na matéria, do ponto de vista psicológico, tendo apontado a pesquisa quanto avanço houve nesse aspecto, na última década. E que usem dos recursos disponíveis e de sua criatividade no que seja possível ao exercício da função, e, ainda, façam sugestões ao Poder Judiciário para aperfeiçoamento na atenção a esses casos.

Sugerimos que possibilidades de ajuda psicoterapêutica encontradas em algumas leis, como Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Lei de Alienação Parental (2010), sejam estendidas ao Direito de Família, para maior benefício das famílias em estado de separação, mesmo que requeiram alterações legislativas, bem como que seja utilizada a faculdade prevista no § 3º do art. 1.584 do Código Civil.

A nosso ver, como resultados desta pesquisa:

- Os pais e profissionais teriam que receber mais informações sobre a importância dos primeiros no desenvolvimento biopsicossocial dos filhos.
- Os operadores do direito teriam que estar mais interados dos recursos sistêmicos colocados a sua disposição para que os pais exerçam, adequadamente, a guarda, qualquer que seja a modalidade, inclusive a compartilhada.
- Os profissionais da Psicologia poderiam conscientizar-se de suas possibilidades de ajuda aos casais separados ou em processo de separação para que esses últimos consigam manter uma convivência equilibrada e melhor exerçam a guarda que lhes é atribuída.



- Os pais poderiam procurar recursos profissionais que os ajudem a enfrentar as dificuldades, superar os conflitos e instrumentalizar-se para o melhor exercício da guarda dos filhos.

- No Direito de Família, seria desejável redobram-se os esforços para propiciar assimilação e internalização da mentalidade psicojurídica.

A questão da exequibilidade da guarda compartilhada é complexa e problemática. A pesquisa revelou a importância da visão psicojurídica para seu estudo e compreensão, bem como o fato de que essa é uma inquietação não apenas nossa, mas que acomete outros países que instituíram essa modalidade de guarda e se preocupam com seus menores. Há muito que se fazer e por fazer. É possível iniciar-se algo. Sugerimos, ainda, nessa direção, que sejam realizadas pesquisas aprofundadas sobre o que se tem feito em outros países. Em suma, este é um diálogo que merece ser continuado.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH, M. D. S., BLEHAR, M. C., WATERS, E., e WALL, S.. **Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1978.

BERTALANFFY, L.V. **Teoria geral dos sistemas.** 3. ed. Petrópolis: Editora Voss, 1977.

BOSS, P. **Loss, trauma, and resilience: therapeutic work with ambiguous loss.** New York City: W.W. Norton, 2006.

BOWLBY, J. **Apego.** v 1. Trilogia Apego e Perda. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p.386.

_____. **Perda: tristeza e depressão.** v.3. Trilogia Apego e Perda. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BRASIL . **Código Civil Brasileiro, de 1916.** Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916.

_____. **Código Civil Brasileiro, de 2002.** Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.

_____. **Constituição Federal** – promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____. **Emenda Constitucional nº 66,** de 13 de julho de 2010.



_____. **Lei de Alienação Parental.** Lei nº 12.318, de 31 de agosto de 2010.

_____. **Lei que instituiu a guarda compartilhada.** Lei nº 11.698, de 13 de junho de 2008.

CECCARELLI, P.R. **As repercussões das novas organizações familiares nas relações de gênero.** Cronos. Natal-RN, v.7, n.2, jul./dez. 2006. p. 321-326.

CEZAR-FERREIRA, V.A.M. **Guarda Compartilhada: uma visão psicojurídica do relacionamento parental pós-separação ou divórcio.** 2013. 240f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP. São Paulo, 2013.

_____. **Família, separação e mediação – uma visão psicojurídica.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora GEN/Método. 2012. 252p.

_____. **Família, separação e mediação – uma visão psicojurídica.** 2. ed. São Paulo: Método. 2007. 270p.

_____. **Família, separação e mediação – uma visão psicojurídica.** 1. ed. São Paulo: Editora Método, 2004b. 221 p.

_____. **Sobre a função do pai aos olhos da lei.** In: POLITY, E; SETTON, M. Z; E COLOMBO, S. F. (orgs.). Vetor Editora Pedagógica. São Paulo. 2004a.

CRETELLA JUNIOR, J. **Curso de Direito Romano.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 1994.

DINIZ, M. H. **Curso de Direito Civil Brasileiro - Direito de Família.** v.5. 27ª ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2012. p. 601.

GRZYBOWSKI, L. S.; WAGNER, A. **O envolvimento parental após a separação/divórcio.** Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v.23, n.2, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722010000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr 2011.

JULIEN, P. **Abandonarás teu pai e tua mãe.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

MARKY, T. **Curso elementar de Direito Romano.** 6ª ed. São Paulo: Saraiva. 1992.



MONTEIRO, W. B. **Curso de Direito Civil**. Direito de Família, v. 2, 36ª Ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2001, p.289.

NORGREN, M. P. B., SOUZA, R. M., KASLOW, F., HAMMERSCHMIDT, H. e SHARLIN, S. A. **Satisfação conjugal em casamentos de longa duração: uma construção possível**. Natal: Estudos de Psicologia 2004, v.9, n.3, p.575-584. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a20v09n3.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2012.

PENTEADO, P. A. **Construção Social da Maternidade**. Revista Brasileira de Terapia familiar, v.4, n.1, jul. 2012. p.21-32.

PINHO, L. **A mulher no Direito Romano: noções históricas acerca de seu papel na constituição da entidade familiar**. Revista Jurídica Cesumar. v.2, n.1, 2002. p.7. Disponível em: <<http://cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revjuridica/article/viewFile/428/347>>. Acesso em: 07 jul. 2012.

PONTES DE MIRANDA, F.C. **Tratado de Direito Privado**. v. 9. Campinas: Bookseller, 2000.

SEMENSATO, M.R. **Relações entre os scripts de apego individuais e compartilhados em casais com um filho com autismo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32001/000763440.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 4 ago. 2012.

SILVA, T.M.G. **Família e Historiografia**. Politeia. Vitória da Conquista - Hist. e Soc. V. 2 n.1. 2002, p. 37-46.

SOUZA, R. M. **Depois que papai e mamãe se separaram: um relato dos filhos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, nº 16, v.3, 2000. p.203-211.



13

Comunas da terra: relações entre sujeitos na paisagem híbrida campo-cidade *

Ana Paula Soares da SILVA: apsoares.silva@usp.br

Endereço Av Bandeirantes, 3900. Bairro Monte Alegre, Ribeirão preto (SP), CEP 14040-901.

Telefone: (16) 3602 3659.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9207972960390849>: Docente do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação da FFCLRP-USP, coordenadora do grupo SEITERRA/CINDEDI-USP, membro do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção (LAPSI-USP).



BSTRACT **RESUMO** ABSTRACT **RESUMO** ABSTRACT

Resumo O texto busca refletir sobre alguns processos vividos por adultos e crianças em um assentamento rural caracterizado como Comuna da Terra. Este tipo de assentamento provoca mudanças culturais nas dinâmicas de poder entre cidade e campo e contrapõe modelos hegemônicos de relação dos sujeitos com o ambiente natural. O material empírico é proveniente de atividades de extensão desenvolvidas em Ribeirão Preto (SP).

Palavras-chave Assentamento Rural; Relações Cidade-Campo; Reforma Agrária; Comuna da Terra.

Abstrac This article aims to think over the processes experienced by adults and children in a rural settlement named Land Commune. This type of settlement provokes cultural changes in power dynamics between town and country. In addition, is opposed to hegemonic models of relationship with natural environment. The empirical material comes from extension activities in a rural settlement in Ribeirão Preto (SP).

Keywords Rural Settlement; City-Country Relationship; Land Reform; Land Commune.



1. INTRODUÇÃO

A ampliação no número de assentamentos rurais da reforma agrária, verificada nos anos de redemocratização do país após o período da ditadura civil-militar⁷¹, tem chamado a atenção de pesquisadores de diversas áreas para este contexto. Não são poucas as pesquisas que buscam compreender os processos gerados no interior das dinâmicas de implantação dos assentamentos, abordando desde aspectos referentes à viabilidade econômica às mudanças produzidas na subjetividade e nas condições de vida dos assentados (Leite, Heredia, Medeiros et al, 2004; Simonetti, 2011).

Os assentamentos rurais, na realidade brasileira, são resultado de intensos processos sociais, econômicos, políticos e culturais. As áreas destinadas para a reforma agrária, em suas origens, como assinalam Leite e colaboradores (2004, p. 40), geralmente contaram com a existência de conflitos que, juntamente com “as iniciativas dos movimentos sociais”, constituíram-se no motor das desapropriações.

Na atualidade, os assentamentos consistem na efetivação de política pública, prevista pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988), como instrumento de reorganização da estrutura fundiária e de garantia da função social da terra. Conforme artigo 186 da Constituição Federal de 1988, a garantia desta função exige o cumprimento simultâneo: do aproveitamento racional da produção; da utilização adequada dos recursos naturais; da observância às disposições que regulam as relações de trabalho; do favorecimento do bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores. Essa definição, além de orientar a disputa jurídica e política acerca da posse da terra, aponta um horizonte a ser seguido nos planos de assentamentos que necessitam construir alternativas ao uso anterior da área que foi desapropriada.

Em torno dos assentamentos, seja no momento de sua constituição seja posteriormente, na sua implantação cotidiana, sujeitos sociais disputam concepções de diversas ordens relativas: aos modelos de sociedade vigentes e desejados; aos projetos de desenvolvimento para o país; às formas de uso e ocupação do solo; às relações cidade e campo; às práticas sociais e de sociabilidade. No limite, as disputas de acesso à terra colocam em confronto os entendimentos sobre a democratização dos bens naturais e construídos, materiais e simbólicos, presentes no seio da sociedade brasileira.

Essas disputas, travadas no âmbito das realidades regionais e locais, resultam em uma variedade de tipos de assentamentos rurais. Esta variedade é dependente, dentre outras coisas, do ciclo de vida do assentamento, dos projetos de produção individual e coletiva, das formas de organização no

⁷¹ Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA demonstram que, até 1994, havia 58.317 famílias assentadas. Este número, em 2012, totalizava 1.258.205. Fonte: INCRA, DT/Gab-Monitoria - Sipra Web 31/01/2013. Disponível em <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/questao-agraria/numeros-da-reforma-agraria/file/1148-familias-assentadas>



espaço do assentamento, das flutuações nas políticas de financiamento e de crédito, do tamanho da área ocupada e do número de famílias ali presentes, da integração ao mercado consumidor local, do uso de tecnologias ou inovação produtiva, da presença de reservas naturais na área assentada, da distância em relação aos centros urbanos.

Mais recentemente, como elaboração construída no interior de movimentos sociais do campo e da cidade, surge um tipo novo de assentamento denominado Comuna da Terra.

A proposta de Comunas da Terra é construída, segundo Goldfarb (2011), no final dos anos 90 e início dos anos 2000, como uma das estratégias do movimento social, particularmente pensada para regiões próximas a grandes centros urbanos. Como registro inicial desta proposta, a autora identifica a monografia de Delwek Matheus, intitulada “Comunas da Terra – um novo modelo de assentamento rural do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”, apresentada, em 2003, no curso Realidade Brasileira, da UFJF e Escola Florestan Nacional Florestan Fernandes. Nela, o autor sistematizou as discussões que vinham ocorrendo em São Paulo na direção estadual do MST.

As Comunas da Terra inserem-se num contexto de ampliação dos debates acerca da reforma agrária, a partir de uma compreensão de que esta problemática está intrinsecamente relacionada à questão urbana.

Três elementos são fundamentais na sua formulação: a vinculação originária de seus sujeitos com a cidade; a produção baseada em práticas e princípios agroecológicos; a priorização da concessão e do uso coletivos da terra. Estes três elementos, para além de se constituírem em meras propostas que conjuntamente caracterizariam as Comunas da Terra, são posições contra-hegemônicas aos seus pares antagônicos.

No caso da vinculação com os centros urbanos, é comum a presença de discursos que, apoiados nas estatísticas da distribuição geográfica da população, questionam a pertinência da reforma agrária no momento atual, uma vez que grande parcela da população não possuiria vínculo com o campo. Na proposta de constituição da Comuna da Terra, esse fato não seria em si um problema. Ao contrário, como parte de um diagnóstico acerca da precarização das condições de vida nas cidades, a inserção na reforma agrária e o acesso à terra seriam uma alternativa para parcela da população que vive nessas condições.

Essa alternativa constrói-se não teoricamente, mas a partir da realidade vivida por moradores na cidade São Paulo. Tanto Gomes (2004) quanto Goldfarb (2011) relatam a origem das Comunas da Terra na formação, em 2001, do assentamento Dom Tomás Balduino, localizado próximo à cidade de São Paulo, em Franco da Rocha.

Gomes (Idem) testemunhou de perto o processo que levaria à criação desse assentamento. Como membro do grupo Fraternidade do Povo de Rua, que desenvolvia ações



originalmente junto a moradores de rua e, posteriormente, a moradores de cortiços e favela, o autor vivenciou a aproximação deste grupo ao Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – MTST e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Também presenciou a ocupação de uma área pelo grupo e a mudança de seu nome para Centro de Formação Campo-Cidade. Desta aproximação, resulta a criação do assentamento Dom Tomás Balduino, numa perspectiva de transformação social e de enfrentamento da exclusão vivida pelas pessoas que faziam parte dos projetos desenvolvidos pelo Centro de Formação Campo-Cidade. Outros assentamentos passaram a compor o leque de atuações deste centro. O autor acompanhou assim o que denomina de “itinerários de sentidos”, vividos na transição de pessoas em situação de rua para a condição de assentados, em um espaço situado nos limites da cidade, caracterizado por ele como rururbano.

Para Goldfarb (2011), a proposta implantada no assentamento Dom Tomás Balduino “vinha sendo gestada já desde antes, com os acampamentos Nova Canudos, na região de Iara e Terra Sem Males, na região de Porto Feliz e depois Campinas” (p. 23). Segundo a autora, o que havia de comum era a forte presença de famílias cuja origem estava atrelada à cidade, embora algumas tivessem, no passado, ligações com o mundo rural. Com a presença destas famílias, pode-se falar no que a autora chama de uma “heterogeneização do sujeito da reforma” (p. 81), resultado de um processo de atuação nas fronteiras da cidade que, sem substituir a necessidade da reforma agrária em áreas interioranas, amplia o número de pessoas envolvidas com a luta pela democratização do acesso à terra. Goldfarb (Idem) afirma que, em 2011, as Comunas da Terra somavam, em São Paulo, “sete assentamentos, além de diversos assentamentos” (p. 23).

Nesse processo, a reforma agrária absorve uma quantidade de famílias que, vivendo há muito tempo na cidade, alimentam desejos de retomar origens e valores rurais perdidos em suas histórias de vida e, ao mesmo tempo, possuem dificuldades em realizar-se em espaços muito distantes dos centros urbanos. Esse fenômeno coaduna-se inclusive com as transformações que vem vivendo o campo brasileiro, apontadas por alguns autores como a emergência de “novas ruralidades” (Carneiro, 2011). Nesses espaços, não necessariamente de assentamentos, verifica-se a pluriatividade econômica, em que membros das famílias desenvolvem atividades no campo e na cidade. As atividades mistas, agrícolas e não agrícolas, seriam a criação de condições para a manutenção da família nesse novo rural.

Na Comuna da Terra, nos limites entre o campo e a cidade, junto com a construção de novos sujeitos, constroem-se também novos espaços e paisagens. Os limites borrados destas faixas exercem forças no jogo da expansão urbana e do



movimento de diferentes sujeitos na ocupação dos espaços vazios. Campo e cidade, mais do que polaridades, são compreendidos como movimentos complexos com interpenetrações. As trocas entre os sujeitos e as movimentações de via dupla, nestes espaços de interface, são bastante intensas. Trazer a reforma agrária para estas áreas conduz ao questionamento das formas de ocupação do espaço e da sua identificação simbólica a grupos sociais. A paisagem, que “trata da dimensão das formas que expressam o movimento da sociedade” (Cavalcanti, 2008, p.52), modifica-se e o entorno da cidade vive uma dinâmica renovada, o que implica relações de complementaridade ou de tensionamentos geoespaciais e socioculturais.

O segundo elemento que compõe a proposta das Comunas da Terra, ou seja, a produção baseada preferencialmente em práticas e princípios agroecológicos, exerce função específica nos debates em torno das melhores formas de produção e manejo agrícolas.

Este debate, que vincula o assentamento à questão ambiental, é bastante recente para o movimento o social. Beduschi Filho (2003), Maciel (2007) e Goldfarb (2011) discutem como, por vezes, esta relação é bastante conflituosa, em particular quando existem áreas de preservação ambiental nos assentamentos. Nessas localidades, é comum a contraposição de discursos e sujeitos ambientalistas e assentados. A possibilidade de agregar o manejo dos bens naturais à renda é ainda tema pouco incorporado na prática agrícola e também na cultura dos assentados.

As Comunas da Terra representam assim um movimento contrário à forma dominante de produção agrícola, forma esta que inclui o uso de agrotóxicos e a mecanização. Aderida aos discursos críticos sobre os transgênicos e de seus impactos na soberania alimentar e no controle das sementes, assim como ao questionamento do uso de agrotóxicos e da indústria de produtos agroquímicos, a proposta da Comuna da Terra vê, na escolha do modo de produção, a criação de uma materialidade que tensiona com o modelo dominante. A viabilidade ambiental é colocada em mesmo pé de igualdade, ou melhor, é concebida como intrinsecamente vinculada à viabilidade econômica dos assentamentos. Nesse processo, diferenciam-se os sujeitos assentados, desdobrando-se em sujeitos com preocupações e práticas ecológicas, o que os faz assumir responsabilidades na preservação ambiental.

Essa escolha, originária nos movimentos sociais, foi incorporada pelo Estado ao possibilitar a elaboração de Planos de Desenvolvimento Sustentável – PDS. Embora nem todos os assentamentos que optam pelo PDS possam ser identificados como Comunas da Terra, nelas, necessariamente, o PDS se apresenta como modelo de produção do assentamento. Isto implica os assentados em compromissos também com a



preservação e recuperação dos recursos naturais. A questão agrária mescla-se, assim, à questão ambiental, ampliando os desafios na efetivação do assentamento.

O terceiro elemento que poderíamos identificar como característico das Comunas da Terra diz respeito à titulação coletiva da área e, conseqüentemente, à indução a processos também coletivos de organização social e de trabalho. Como PDS, na Comuna da Terra, não ocorre uma titulação privada individual, mas a concessão de direito real de uso para formas cooperadas de organização dos assentados (Goldfarb, 2011).

A terra, portanto, não se tornará, como nos assentamentos convencionais, uma propriedade com titulação privada e será sempre pública. Por parte do Estado, o reconhecimento das Comunas da Terra e a sua viabilização por meio do PDS permitem a regulação das áreas limítrofes da cidade, que sofrem pressão para comercialização. Por outro lado, é também o reconhecimento de que a pressão para a reforma agrária e para o acesso à terra não existe apenas em áreas afastadas dos centros urbanos, mas está presente em espaços que concentram a população e que apresentam dificuldades em incluí-la nas políticas de moradia e de emprego.

Nos PDSs, é necessário um Plano de Uso do espaço do assentamento, definindo-se as áreas de produção coletiva, de moradia e de produção familiar. O percentual da área a ser preservada ou recuperada ambientalmente depende das legislações e de acordos estabelecidos entre os institutos de terra nacional ou estadual, assentados e, por vezes, Ministério Público, como é o caso de assentamentos da região de Ribeirão Preto (SP), onde um Compromisso de Ajustamento de Conduta, discutido entre os assentados, órgãos do governo e representantes da sociedade civil, definiu as obrigações dos diferentes sujeitos na implantação do modelo agroflorestal dos assentamentos.

Esta organização coletiva do espaço gera uma dinâmica social também intensa, alinhando-se a ou confrontando-se com projetos pessoais de uso da terra. O estabelecimento das áreas de produção familiar tenta garantir assim um equilíbrio entre as possibilidades de manejo em grupo e individual, entre os projetos e os desejos pessoais e coletivos. De toda forma, trata-se de um modo de organização no espaço que se contrapõe à cultura de relação com a terra, geralmente privatista, patrimonialista e degradadora.

A conjunção dos três elementos que caracterizam o que se pode chamar de Comuna da Terra indicia que o que se projeta no horizonte dos assentados não é apenas a reforma agrária, entendida como a colocação de famílias em determinadas áreas. Trata-se de um tipo de sociabilidade e de convivência entre sujeitos, com a natureza e com a propriedade radicalmente contrário ao modelo predominante. Pode-se ainda prever,



portanto, desafios que exigem a capacidade criativa para a construção destas novas formas de relações, de construção e requalificação de um espaço em disputa, de desconstrução de elementos culturais fortemente arraigados na nossa sociedade. Questão agrária, questão urbana e questão ambiental configuram campos de atuação dialogada das Comunas da Terra, na construção de alternativa a modos dominantes de se relacionar e de viver.

Desta forma, as Comunas da Terra constituem-se em verdadeiros laboratórios sociais, uma vez que ali os sujeitos propõem-se a agir e transformar o espaço, a criar estratégias de relação com o entorno e a projetar a mediação com o ambiente natural em novas bases culturais. São múltiplas, portanto, as possibilidades de abordagem e de investigação dos processos vividos pelos sujeitos nesse tipo de assentamento.

Neste texto, é a vivência nos limites com a cidade que procuramos explorar, investigando as tensões iniciais com o entorno e os desafios ao projeto de criação dos filhos em uma área fronteira. Temos defendido que os aspectos que caracterizam as Comunas da Terra implicam a presença de elementos particulares que medeiam a relação entre os sujeitos do campo e da cidade. Acreditamos que a escolha do assentamento na proximidade com a cidade nem sempre significa aceitação do entorno à sua presença. As áreas de interface periurbanas são apontadas, por alguns autores, como aquelas que possuem as piores condições em termos de oferta de políticas públicas (Furtado, 2011). Dadas as características dessas áreas, supõe-se que a chegada de um novo grupo explicita tensões que necessitam ser manejadas. Por outro lado, também defendemos que a proximidade com a cidade reflete-se em desafios na construção dos vínculos entre as gerações e pode tornar frágeis os projetos familiares e coletivos pensados para as gerações seguintes.

Com este enfoque, este trabalho tem por objetivo refletir sobre alguns processos vividos por adultos e crianças no momento de implantação de um assentamento rural, localizado no município de Ribeirão Preto (SP), caracterizado como Comuna da Terra. Pretende-se dar visibilidade às relações com o entorno a partir da negociação inicial da presença dos assentados naquele espaço, assim como apontar algumas tensões presentes na atualidade, quando se observa as pressões da cidade sobre as novas gerações.

2. CONTEXTO DA PESQUISA, MATERIAIS E PARTICIPANTES

2.1 O contexto da pesquisa



O material analisado e aqui apresentado foi construído durante a inserção prolongada em um assentamento localizado na região de Ribeirão Preto (SP).

Essa região tem como atividade econômica principal a monocultura da cana de açúcar. A paisagem rural é predominantemente tomada por grandes imóveis rurais onde se desenvolve a cultura da cana, sendo possível identificar alguns remanescentes de floresta que constituem áreas de reserva legal. Poucos e pequenos sítios sobrevivem neste espaço. Os trabalhadores rurais geralmente moram nas periferias das cidades circunvizinhas a Ribeirão Preto e trabalham no corte da cana ou nas usinas de produção de açúcar e álcool. Não raro, observa-se um movimento sazonal destes trabalhadores que, durante a safra, migram para a região, geralmente das regiões nordeste e norte do país. O grau de urbanização da região, de acordo com a Fundação SEADE, em 2010, era de 99,72%.

A cidade de Ribeirão Preto funciona como polo regional. Sua base econômica funda-se basicamente na oferta de serviços. O setor de comércio tem papel de destaque, o que atrai também os consumidores das cidades do seu entorno e emprega grande parcela da população residente em Ribeirão Preto. Dados disponibilizados pela Fundação SEADE indicam que a participação dos serviços no total do valor adicionado, em porcentagens, era de 80,78 em 2010, maior do que a média regional (67,29) e estadual (69,05). O setor agropecuário correspondia a uma participação de 0,33%, bem menor que os valores regional (3,50) e estadual (1,87). No Índice Paulista de Responsabilidade Social – IPRS, Ribeirão Preto classifica-se no Grupo 2 que agrupa aqueles municípios que, embora com níveis de riqueza elevados, não exibem bons indicadores sociais⁷².

O setor imobiliário cumpre papel central na definição da paisagem local, na transformação dos bairros residenciais em áreas comerciais, na desvalorização ou valorização de determinadas áreas, na movimentação que cria novas zonas de ocupação. As áreas limítrofes e rurais foram transformadas, nos últimos anos, principalmente pela presença de condomínios residenciais, empreendimentos diferenciados e setorizados para populações de maior ou menor renda. A área total do município é de 650 km² e a rural é de 320,32 km²⁷³.

A área em que se localiza o assentamento era disputada por empreendedores para expansão imobiliária destinada à população de baixa renda. Para aquele espaço, havia projetos de loteamento popular.

⁷² Fonte Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados SEADE – Perfil Municipal. Disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>

⁷³ Fonte Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto (SP). Disponível em <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/crp/dados/local/i01area.htm>



O assentamento, assim como o bairro vizinho, localiza-se em uma área de recarga do Aquífero Guarani⁷⁴. Esse fato dá uma particularidade a esse assentamento e influencia o modelo de produção a ser implantado.

A iniciativa do pedido de desapropriação da área para fins de reforma agrária aconteceu em 2000, quando a Promotoria de Justiça do Meio Ambiente e Conflitos Agrários requisitou ao INCRA a desapropriação devido elevado passivo ambiental e suspeita de improdutividade econômica.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que havia chegado à região de Ribeirão Preto em 1999, ocupa a antiga fazenda em 2003 e, em 2005, ocorre a desapropriação para fins da reforma agrária, por meio de decreto presidencial.

O modelo de assentamento escolhido, discutido entre representantes dos assentados, órgãos do governo e membros da sociedade civil, foi o sistema agroflorestral (SAF). Sua proposta consiste no manejo de espécies da flora nativa, unindo a preservação do meio ambiente à exploração econômica e agrícola. Os SAFs são definidos como “formas de uso e de manejo da terra nas quais árvores ou arbustos são utilizados em associação com cultivos agrícolas e/ou com animais, numa mesma área, de maneira simultânea ou numa sequência temporal” (May & col, s/d). Uma vez que grande parte da área era destinada ao cultivo da cana de açúcar, restaram poucas áreas verdes. O modelo do assentamento prevê assim a recomposição da reserva legal, junto com o manejo de árvores frutíferas, grãos, verduras e hortaliças. O projeto de assentamento prevê áreas de produção coletiva (de forma cooperada), áreas de produção familiar e áreas de uso comum para atividades sociais, culturais e de lazer (Firmiano, 2008).

Atualmente, o assentamento é dividido territorialmente em quatro movimentos sociais. Do total de 550 famílias, 260 estão ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra – MST. O trabalho aqui apresentado é desenvolvido junto a essas famílias.

2.2 Materiais e Participantes

O material sobre o qual foi feita a análise é proveniente da inserção em um projeto de extensão universitária, desenvolvido junto a adultos e crianças, desde 2007, no espaço/tempo que o MST denomina de Ciranda Infantil.

Na Ciranda, as crianças participam de atividades livres ou orientadas por temas relativos ao assentamento e às suas vidas. Objetiva-se que elas se apropriem dos espaços, tempos e relações do assentamento por meio de atividades lúdicas. Os

⁷⁴ As águas subterrâneas do Aquífero Guarani distribuem-se em uma extensão total de 1,2 milhão Km² no Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. Do total, 840 mil Km² encontram-se no Brasil, nos Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Fonte www.geomundo.com.br



encontros acontecem aos sábados e reúne em torno de 25 crianças e adolescentes dos 3 aos 16 anos de idade. Nossa participação, que conta com o apoio do Setor de Educação do Assentamento e com o Centro de Formação Dom Hélder Câmara, consiste em colaborar com os adultos na organização das atividades para as crianças.

Ao longo deste acompanhamento, as atividades foram registradas por meio de videogravação, audiogravação, desenhos, fotografias e memórias escritas. Os registros, realizados no período de 2007 a 2012, ajudam-nos numa perspectiva de análise que engloba aspectos temporais. Foram selecionados 12 videogravações que contêm dinâmicas de dramatização sobre a ciranda, discussões coletivas dos cirandeiros, pequenas conversas com as crianças, acompanhamento de atividades de desenho e de brincadeira das crianças. Essas atividades foram transcritas na íntegra.

Também foram realizadas entrevistas, no início de maio de 2013, com sete adultos responsáveis pela organização das atividades junto às crianças ou cuja posição era destacada na implantação do projeto agroflorestal. As entrevistas também foram transcritas.

O material foi tratado de forma a identificar as significações dominantes sobre a vivência nas fronteiras entre o campo e a cidade. Nessa análise, considera-se que as relações dos sujeitos são mediadas por relações socioespaciais. Compartilha-se com Pol (1996) o entendimento de que, na apropriação espacial, ocorre simultaneamente a ação-transformação e a identificação simbólica do espaço. Isto significa que o espaço nunca pode ser concebido apenas nas suas características físicas ou por seus limites geográficos. A construção de um espaço é acompanhada por processos de significações sobre ele. Estes processos, por sua vez, estão intrinsicamente articulados aos grupos sociais que ocupam e se apropriam destes espaços. Por isto, a significação dos grupos é mediada pelos espaços e a significação dos espaços é mediada pelas relações entre os grupos. O (auto)reconhecimento grupal e a categorização do eu acontecem assim como parte de um processo de ocupação do espaço. Segundo Moranta e Urrútia (2005), a autoatribuição das qualidades do entorno torna-se definidora das identidades pessoais e grupais. Para Tassara (2005), a identidade só pode assim ser pensada como uma identidade topológica, uma vez que está ancorada nos territórios, em lugares específicos. Em relação às tensões presentes nos projetos de criação dos filhos em área fronteira, buscamos compreender as expectativas dos pais como parte do que Bastos (2001) denomina de modos de partilhar. Modos de partilhar podem ser vistos como uma categoria de análise que permite compreender as relações entre gerações em contextos situados. É útil para compreender as práticas que envolvem as novas gerações no processo de socialização da família, concebidas



como processos de coconstrução de modos de partilhar a existência. Na análise, entre os diferentes modos de partilhar a vivência no assentamento, ressalta-se o aspecto das expectativas dos adultos em relação à criação dos filhos no espaço fronteiriço assentamento – cidade.

3. RESULTADOS

3.1 A relação com o entorno: de confrontos a hibridismos

As relações do assentamento com o bairro vizinho e com a cidade passaram por um processo de negociação, nem sempre fácil. A chegada do grupo de acampados ao local provoca, por parte dos moradores, reações de rejeição, manifestadas de diferentes formas.

Nas entrevistas, esse momento inicial é descrito por atos de discriminação e tentativas de identificação dos assentados com uma possível piora na qualidade dos serviços públicos, conforme aparece no relato de Valter⁷⁵, um dos entrevistados: “Falava que o postinho estava cheio, porque o sistema de saúde não suportava mais uma quantidade de gente dessa”.

Em relação a situações de preconceito e humilhação sofridos pelos assentados no bairro, são vários os relatos. Aqui, escolhemos trazer a vivência dos adultos em situação de compra em supermercados e das crianças na escola. As duas foram escolhidas pela relação que possuem com a questão da terra e das marcas visíveis que esta deixa no corpo dos assentados, identificando-os enquanto grupo.

Em 2009, em uma das atividades videogravadas na Ciranda, Ruth – uma das responsáveis pelos trabalhos com as crianças – descreve sua vivência:

Ruth: Uma faxineira do [nome do supermercado] que não gosta do Sem-Terra, ela não gosta! Se você entra lá, ela vai atrás... limpando. Ela vai batendo o rodo nas suas pernas. Um dia eu falei para ela “O que a senhora tá fazendo?”. “Ah, Sem-Terra, vocês entram tudo sujando, Sem-terra, que não sei o quê, não sei o quê”. Eu falei assim “Eu vou continuar sendo Sem-Terra, que é a minha identidade. Só que a senhora vai continuar limpando este chão”. Aí, sabe, nesse dia, eu estava até boa... Fui embora. Quando foi outro dia, saiu o dinheiro pra gente tá fazendo a compra. Aí eu chamei “Vamos lá! Vamos”. E fomos pra lá. Fizemos manifestação, entramos, carimbamos [com pés de terra] todinho o mercado. É uma coisa assim que eu acho que vale a pena e ela... Aí nesse dia, fomos lá conversar com o gerente, a respeito dela. Então, desse dia pra cá, ela melhorou. Vale a pena ela chegar pra nós e conversar, não bater o rodo nas nossas pernas, né. Tinha pessoas que saíam de lá chorando. Então, é uma coisa assim que, “é da roça, é da roça!”. Entendeu?

⁷⁵ Os nomes dos participantes foram modificados para garantir o anonimato. Alguns dos nomes foram escolhidos pelos próprios participantes. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP.



Também Marta se junta na partilha da experiência de discriminação, vivida em outro supermercado, num relato com tom de desabafo.

Marta: Só que eu fui num mercado, o de baixo, fui eu e minha filha e a gente foi comprar umas coisinhas lá. E... o homem ficava atrás da gente. Nós estava no corredor ele estava lá. Eu falei “Ah, senhor, o que que está acontecendo?”. “É porque já me roubaram aqui dentro, mas se me roubaram não sabem quem é”. Aí eu falei: “Olha, peço desculpa pro senhor, mas o senhor não precisa andar atrás de mim. Eu sou Sem-Terra, mas eu não me curvo por pouca coisa. O senhor pode ficar despreocupado. E também não vou levar mais nada”. Saí do mercado dele e fui pra outro mercado. Não tem necessidade de comprar onde a pessoa fica duvidando ou vigiando. Eu acho muito crítico isso aí, porque é uma discriminação muito grande. Não é só em mercado... É na maioria dos lugares que às vezes você entra tem a discriminação do Sem-Terra.

Estas situações trazidas pelos adultos também se reproduziam com as crianças, no contexto da escola. No assentamento, não há instituição educacional, o que exige o deslocamento de crianças e jovens, por meio por meio de transporte escolar, para as escolas situadas no bairro vizinho ou em outra localidade na cidade. A mãe de uma delas, também responsável pelos trabalhos com as crianças, descreve uma das situações vividas por um de seus filhos.

Samara: E, ontem, [nome do filho] recebeu uma advertência pela primeira vez. Eu nunca tinha recebido; nenhum dos meus filhos nunca recebeu, foi a primeira vez ontem. A escola me ligou pedindo pra eu ir lá porque o meu filho, no início da aula, se pegou mesmo com um menino lá e derrubaram cadeira lá e os dois foram pra diretoria. Aí eu fui ver o que estava acontecendo. É porque, já fazia dias que, o [nome do filho], né, é da oitava série, fazia dias que ele falava pra mim que o menino chegava pra ele, a hora que ele chega na sala, o menino fala assim: “E aí, olha os pé do sem-terra. Olha os pé do sem-terra!”. Mas ontem, ele apelou mesmo com o menino porque o menino falou assim: “Nossa, além de vocês serem sem-terra vocês são fedido!” Aí ele apelou com o menino “Não tô fedido, não!”. “Ah, sem-terra é fedido mesmo moço”. Aí ele apelou, aí brigaram os dois e foram pra diretoria. Aí falou ela assim “Ah, você e ele devem ser do mesmo jeito”. Aí já colocou assim, “se esse da cidade já tem esse modo, imagina um sem-terra também”, né. Daí meu filho disse “Não. Eu nunca vim pra diretoria. Pode olhar melhor aí”. Aí ela olhou “Ah, é mesmo, é verdade. É, mas como eu já liguei pra sua mãe agora não tem jeito” ((simula fala da professora)).

Outros dois assentados contam sobre a reação das crianças e da escola na tentativa de lidarem com as marcas de terra que identificam, principalmente, os lugares de pertencimento das crianças assentadas.



Lúcio: A faxineira da escola ela pediu pra mim assim “Oh, Lúcio, não tem como você fazer uma cirandinha com essas crianças de vocês? A gente reconhece que lá tem barro, tal. Faz uma cirandinha com eles, de lá pra cá, quando for entrar no portão e faz uma filinha deles e vê, tem essa torneira aqui, para eles indo limpar os pezinhos deles, porque, quando eles chegam na classe, os outro coleguinha fica apontando. Aí fica, tem criança que fica chorando porque sujou a classe”. Aí ela falou “Não é discriminação. É pra ajudar eles, prá não ficarem discriminado entre eles”.

Ruth: É uma coisa que assim, que a gente presencia todos os dias. As nossas crianças, as nossas crianças elas usam dois sapatos. Um, elas entram até o ônibus e o outro, a maioria, quando tá chovendo, elas tiram aquele e põem o outro, e põe num saquinho e deixa lá dentro do ônibus mesmo, né. Elas que sentem na pele dentro da sala de aula e dentro da escola.

A discriminação e o preconceito vividos no bairro, manifestados por adultos e por outras crianças na escola, são enfrentados de diferentes formas pelos assentados.

Ruth e Marta procuram impor, na relação com aquelas pessoas, uma condição de dignidade, num movimento em que reafirmam suas identidades de sem terra e reivindicam o reconhecimento de si enquanto pessoa e enquanto membro de um grupo. No caso de Ruth, ela relata com prazer o dia em que retorna ao supermercado e exerce ali sua posição de superioridade, inclusive “carimbando” o chão com terra. Seu movimento de afirmação de identidade provoca ainda, em resposta, uma fala que coloca a faxineira em uma condição inferior em relação a ela, assentada.

Estas trocas permeiam as relações dos sujeitos em interação no espaço híbrido, mas ao mesmo tempo também homogêneo em reação à classe social, dividida pela inserção ou não no projeto do assentamento. Como posicionamento de superioridade, Samara relata que outra faxineira lhe diz sobre sua decisão de não participar do assentamento: “ah, eu dei a vaga pra quem precisa, imagina, eu não preciso daquilo lá”.

As crianças, por sua vez, desenvolvem estratégias também diversas: choram, carregam sapatos adicionais, usam sacos plásticos nas pernas, brigam na defesa de si mesmas. Reações que, por vezes, buscam um distanciamento da identidade de sem terra e, por outras, procuram defendê-la. Professores e funcionários da escola, ao tentarem lidar com a situação e ajudar as crianças, não raro, reforçam preconceitos.

Este processo de forte tensão, que incide na vida e na auto-identificação dos assentados, modifica-se ao longo do tempo. Outras estratégias são criadas que passam principalmente pela abertura do assentamento para que os moradores do bairro e da cidade conheçam sua realidade e suas posturas.



Samara e Valter, na entrevista realizada em 2013, já transcorridos dez anos da chegada ao local, afirmam sobre a relação com a cidade:

Samara: Eu acho que é boa. Às vezes, eu não posso dizer 100% assim, que nem tudo é... assim. Eu vejo que vai sempre melhorando. Porque no início, as pessoas quando não conhecem e tem um acampamento, ali perto, as pessoas, por falta de conhecimento, fala: “Ah...”. Ficam meio cismadas, meio com medo. Depois começam a conversar com as pessoas, conhecer as pessoas e daí, pouco a pouco, começam a vir no assentamento, começam a levar os produtos. Às vezes, conhece alguém, faz amizade... Nem vendo, falo “Pega!”. Dá milho, dá uma abóbora. Faz amizade com todo mundo. A gente anda na cidade e já conhece as pessoas, e é conhecido.

Valter: Hoje em dia está muito tranquilo. O pessoal leva os produtos ali, o pessoal do bairro vem aqui dentro também passeando, fazendo caminhada.

O estranhamento inicial, em grande parte ligado ao imaginário acerca do movimento social que identifica os assentados – o MST –, com o passar do tempo, dá lugar a relações de aproximação. Para os assentados, é o conhecimento que quebra as visões pré-concebidas, mediadas pelos meios de comunicação e pelos discursos do senso comum.

As práticas de aproximação são variadas, com iniciativas que partem tanto dos assentados como de diversos segmentos sociais. O assentamento passou assim a receber, constantemente, aqueles que manifestavam interesse em conhecer aquela dinâmica social, como por exemplo, professores da rede pública e de centros de pesquisa, estudantes universitários, assentados de outras localidades do país e a mídia local.

Este movimento colaborou para fortalecer os laços sociais, mas, também, a auto-identificação positiva dos assentados no pertencimento àquele espaço, transformando-o em lugar de auto-referência e de vida. Quando se considera que as origens dos assentados não se encontram naquele lugar, este movimento, entendido como apropriação do espaço, torna-se importante para suas identidades e seus processos de enraizamento.

As dinâmicas de troca entre o assentamento e a cidade, dada a liminaridade do espaço, são bastante intensas. Conforme ressalta Samara, ao responder sobre o por quê da mudança nas relações: “Eu acho que é a convivência do assentado... o assentamento e a cidade... Esta coisa de estar indo lá na cidade e eles vindo pro assentamento”. As amizades, as relações de parentesco com moradores da cidade, a inserção mista das famílias em atividades agrícolas e empregos na cidade, a venda de produto, os usos partilhados dos serviços e equipamentos públicos, por exemplo, vão construindo redes de relacionamentos



sociais e afetivos que aproximam e misturam os moradores do assentamento e da cidade.

As identidades previamente concebidas de sem terra aos poucos são reconstruídas a partir de relações concretas. A essa identidade renovada, somam-se aquelas de mãe, trabalhadora, colega, amiga. Diferenciações iniciais dão espaço para identificações posteriores, sem que isto signifique a perda da diferenciação socioespacial dos grupos, que se relacionam nos limites borrados entre o assentamento e o bairro e entre o assentamento e a totalidade da cidade.

3.2 A relação entre os adultos e as crianças: cuidados no espaço fronteiriço

A proximidade com a cidade, inerente à proposta da Comuna da Terra, também tem efeitos nas práticas educativas, mais particularmente, nas expectativas que os adultos criam na formação de seus filhos.

Realizar o desejo de voltar ao ambiente rural, para muitos, significa também garantir aos filhos uma educação diferenciada daquela acontecia na cidade. Saul, expressa este desejo da seguinte forma:

Saul: Meus meninos é dentro de casa, não é moda antiga, mas a gente explica como é que é a vida aqui dentro, como é o comportamento daqui, o comportamento lá de fora. Porque se você planta hoje, daqui dez anos essa semente nasce, daqui cinco anos. Tem hora que a semente brota antes, tem hora que demora, mas ela nasce. Então este comportamento aqui vai servir pro dia de amanhã. Vai servir pra família deles. Eles tão plantando a semente. Vão falar: “meu pai criou desse jeito”. Se tiver certo, pega aquela semente e conserva. A família vai criando a tradição. Meu pai, nós era da roça, mas tinha conhecimento de vida.

A educação pensada por Saul contrapõe os comportamentos da cidade aos do campo. Cidade para ele é lugar de “perigo” enquanto a roça significa “sossego”. Resgatar o rural de sua infância representa retomar as tradições familiares e, conseqüentemente, vincular as gerações.

O assentamento também representa fartura, o que fornece as condições materiais para a educação e o cuidado dos filhos:

Saul: Você tá dando um alimento saudável pros filhos, um frango criado no quintal. É um porquinho; você vai lá no chiqueiro e mata, e joga na mesa. As crianças veem aquilo, já criam um ânimo de vida.

As possibilidades que o espaço do assentamento cria para as crianças foram também destacadas por Samara como aspecto positivo em relação à cidade:



Samara: Essa coisa do espaço, de ficar mais livre, de ter, de poder sair, poder brincar. E lá na cidade, os espaços são menores, tudo mais limitado.

São comuns as manifestações dos adultos de que as crianças do assentamento são diferenciadas em relação às da cidade, são privilegiadas pelo espaço amplo, possuem maior liberdade de locomoção, convivem com o ambiente natural, conhecem os processos de vida e de morte de plantas e animais, podem subir em árvores, comer frutos frescos e nadar no rio. Vários relatos aparecem neste sentido, em diferentes momentos de nossa inserção no assentamento.

Essas descrições trazidas pelos adultos, em alguns momentos, aproximam a infância de seus filhos à vivência da infância pessoal em área rural. Idealizam assim a infância de seus filhos nas lembranças de suas infâncias. Manifestam, no engajamento ao movimento social e na conquista da terra, a busca de condições que concretamente permitam que seus filhos tenham estas vivências.

Em outros momentos, ao contrário, essas descrições aparecem para dar força ao argumento de que estão construindo alternativas diferentes às suas infâncias. Por exemplo, em uma das atividades desenvolvidas em 2008, Zélia afirma:

Zélia: acho que dou muito valor a uma criança, porque eu não tive...a minha infância. No tempo de eu aproveitar a infância, eu, não só eu, como meus irmão, os dois mais velhos, nenhum deles teve. Desde pequenininho já tava no meio da roça trabalhando, ajudando meu pai, minha mãe... pobre, eles precisava disso.

A volta à roça, nos limites da periferia urbana, requer, entretanto, a negociação de imagens e concepções acerca do rural atual que, por vezes, aparece mais fundado em uma percepção romantizada e polarizada em relação à cidade do que necessariamente real. A própria Samara, de alguma forma, menciona as insatisfações das crianças pela escolha dos pais: “Os que vieram mais velhos, eles não se identificaram muito. Eles acham assim, que tem mais facilidade na cidade”.

A preocupação nos limites com a cidade é enunciada principalmente em relação às drogas. Saul expressa os intercâmbios dos filhos e a proteção assegurada no respeito que ele construiu: “Até esses carinhas, maconheiro, esses meninos de maloca, juvenzinho, quando os meus meninos passa, fala: ‘Aquele é filho do Saul. Deixa ele quieto’”. Ruth também verbaliza a presença desta preocupação, em uma das atividades videogravadas em 2008. Ela havia participado de uma reunião do Conselho de Segurança do bairro e informava sobre os debates gerados acerca da presença das drogas nos arredores do assentamento:



Ruth: Eles tã com um grande problema com relação ao... entorpecente em Ribeirão Preto. E, assim, tá aumento a cada dia. E a gente vê isso mesmo que tá aumentando, se ramificando e a nossa preocupação aqui dentro é se ramificar aqui dentro. A gente tá observando tudo isso e a gente vê realmente que tem essa grande possibilidade, infelizmente, de tá vindo aqui pra dentro, né. Porque, no mesmo momento que eles estão aqui dentro, estão lá fora. Eles estudam lá fora, os amigos são de lá de fora. Então, é conscientizar mesmo, é vê o lado bom e o lado ruim dessa...

Além do trânsito diário e das relações construídas, também as próprias famílias, às vezes, dividem-se morando parte na cidade e parte no assentamento. Mestre, por exemplo, possui três filhos e apenas uma delas mora com o pai; os outros dois vivem com a ex-esposa na cidade. Esta forma de partilhar a educação dos filhos entre membros da cidade e do assentamento não é rara, seja com ex-companheiros, seja com companheiros ou parentes, como, por exemplo, avós, morando na cidade. Segundo Mestre, além da filha que mora com ele, outro filho pensa em se engajar no projeto de sistema agroflorestal do assentamento:

Mestre: A minha preocupação qual é? É deixar isto para as próximas gerações, construir isto. Eu fico feliz de ver o Dinho [filho de um amigo] empenhado, isso é muito fantástico, fazendo cursos. Essa relação com a família é muito interessante. Dois dos meus filhos têm bastante interesse.

O envolvimento e a vinculação das gerações mais novas ao assentamento e à cidade acontecem de diferentes formas. Crianças que nascem no assentamento possuem, segundo os assentados, relações mais integradas àquele ambiente. Uma dificuldade maior, neste sentido, é mais frequente entre os filhos mais velhos. A juventude sofre com mais intensidade as pressões da cidade do que as crianças menores.

Do ponto de vista dos assentados, estar no assentamento é parte de um projeto negociado pelos membros da família, em seus diferentes papéis e gerações. Entretanto, o aspecto geracional também aparece nas práticas coletivas organizadas para as crianças como forma de partilhar a vivência no espaço do assentamento. Essa mediação alinha as gerações em torno de um projeto coletivo. Lúcio –um dos assentados responsáveis pela organização das atividades com as crianças – assim se manifesta sobre as expectativas em relação ao trabalho desenvolvido:

Lúcio: Todas as coisas que nós fazemos com as crianças nós mostramos pra eles como foi construído. Quando chegar outras crianças, essas que começaram primeiro, podem falar assim: “Nós começamos dessa forma”. Tem uma história lá no final. A gente tem que trabalhar dessa forma com eles, né. Porque quando chegar lá no final, aí tem uma história bem bonita.



Ao depositar as esperanças de continuidade das atividades coletivas com as crianças, Lúcio avalia positivamente as ações desenvolvidas hoje, capazes de serem contadas posteriormente com certo orgulho.

Este espaço das atividades coletivas e partilhadas constrói-se como uma ferramenta que os assentados criam e que cumpre múltiplas funções. Para os assentados, ele é visto como um instrumento importante para a apropriação do espaço pelas crianças e para a construção da identidade sem terra. É também apontado para aproximar as gerações no assentamento e vincular os sujeitos de diferentes idades nos projetos familiares e coletivos. Nossa análise, contudo, focada pelo interesse nas tensões com o entorno, mostrou que outra função é cumprida pelas atividades coletivas. São várias as manifestações dos responsáveis pelas atividades com as crianças sobre possíveis contribuições deste trabalho para o fortalecimento das crianças no enfrentamento do “mundo lá fora”. Estas manifestações oscilam do otimismo às limitações desse trabalho diante da força deste mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhar as significações dos sujeitos a processos vividos na implantação de um assentamento, baseado na proposta de Comuna da Terra, significa a imersão em um contexto bastante complexo, que faz questionar algumas de nossas pretensas certezas, por exemplo, sobre a viabilidade da reforma agrária na atualidade, as relações de poder entre campo e cidade, as expectativas dos adultos em relação à educação das crianças. Muitas das vezes, estas certezas apoiam-se em construções culturais que fragmentam e polarizam a dinâmica social e pouco contribuem para seu entendimento.

No caso do assentamento estudado, é evidente que os sujeitos, embora não desempenhassem atividades agrícolas quando do envolvimento com o movimento social, desejavam, para si e para seus filhos, habitar em um espaço que lhes permitisse uma vinculação, mesmo que simbólica, com o rural que um dia fez parte de suas vidas. Como diz Saul: “Nada melhor do que um lugar assim. (...) Lugar saudável. Perto da cidade. Tudo que você planta dá”.

Esse sujeito, múltiplo que é pela sua vinculação híbrida, questiona discursos, práticas e políticas que se orientam por concepções dicotômicas de campo e cidade e, conseqüentemente, dos sujeitos que neles habitam. Esse sujeito, agora assentado, não encontrou espaço na vida das periferias urbanas. Na concretude dos laços que estabelece com a cidade e pela mobilidade que impõe interconexões diárias, realiza-se assim, sendo híbrido mesmo. Exige, por este motivo, novos discursos, práticas e políticas que o reconheçam nesta sua



identidade. Sua permanência na luta por aquele lugar – quando outros tantos desistiram em algum momento da longa jornada até a conquista de condições mínimas de moradia e de vida – atesta a intensidade do desejo do espaço fronteiriço para a sua realização pessoal e familiar.

Esse processo, entretanto, não se dá de forma harmônica. Ao contrário, são tensas as relações, permeadas que estão de valorações, imagens e concepções mútuas sobre os grupos sociais aos quais pertencem os sujeitos que ocupam aqueles espaços. Essa intensidade, no caso acompanhado, foi maior no início do assentamento, que fez mudar drasticamente a paisagem local e os usos dos espaços coletivos, questionando a infraestrutura e provocando os sujeitos a olharem-se por meio do olhar do outro. Nesse processo, preconceitos mútuos foram vividos, associados principalmente à vinculação do espaço ao grupo identitário dos assentados (sem terra). Afetaram adultos e crianças, reproduziram-se por diversos sujeitos, materializaram-se por meio de ações de diferentes gerações.

Contudo, o que o caso nos indica é que as próprias relações de proximidade e interdependência entre o assentamento e o entorno constituíram a base para as desconstruções de concepções, medos e receios imaginados. Neste processo, a abertura do assentamento para o “externo” e as estratégias de interação promovidas, ao longo de dez anos de sua existência, produziram relações que hoje atestam apropriações do espaço da cidade pelos assentados e do assentamento pelos habitantes do entorno.

Estas relações, que falam de um movimento de diferenciação discriminativa em direção a uma integração socioespacial, não significam, contudo, ausência de receios, desejos de manutenção de alguns limites e diferenciações de valores. Estes processos evidenciam-se com mais clareza quando se volta o olhar para as relações intergeracionais e para as expectativas dos pais em relação à criação dos filhos naquele espaço.

São as vivências das novas gerações que explicitam, na atualidade, os desafios de se morar nas áreas fronteiriças. Para os assentados, estar no assentamento pode permitir recuperar parte do que significam como mais característico dos modos de vida rural – maior tranquilidade, vida mais saudável, contato com a natureza –, perdido nas suas histórias pessoais. Nos limites da cidade, entretanto, são fortes os “perigos” que ela, cidade, impõe para a manutenção deste projeto. Assim, no espaço projetado fronteiriço, diálogos e tensões se estabelecem entre a geração antecessora e a atual. Ao mesmo tempo em que os adultos projetam os desejos e sonhos da geração atual para as próximas gerações, eles sentem esses projetos ameaçados pelas pressões da cidade. Morar na fronteira é também lidar cotidianamente com esse risco.



REFERÊNCIAS

BASTOS, A. C. S.. **Modos de partilhar**: a criança e o cotidiano da família. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

BEDUSCHI FILHO, L. C. **Assentamentos rurais e conservação da natureza: do estranhamento à ação coletiva**. São Paulo: Iglu, FAPESP, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2000.

CARNEIRO, M. J. (coord.) **Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2011.

CAVALCANTI, L. de S.. **A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida cotidiana**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FIRMIANO, F. D. A formação cultural dos jovens do MST: a experiência do assentamento Mario Lago, em Ribeirão Preto. **Dissertação** - Programa de Pós- Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara, 2008.

FURTADO, M. F. R. G.. Áreas de Interface periurbana: desafios conceituais e metodológicos (p. 147-166). Em R. Randolph, B. G. Southem (Orgs.). **Expansão metropolitana e transformações das interfaces entre cidade, campo e região na América Latina**. São Paulo: Max Limonad, 2011.

GOLDFARB, Y.. **A luta pela terra entre o campo e a cidade**: reforma agrária, movimentos sociais e novas formas de assentamentos. São Paulo: Annablume, 2011.

GOMES, J. A. Itinerários de Sentidos na Marcha para uma Comuna da Terra: Pessoas em Situação de Rua na Cidade de São Paulo em Busca de sua Participação Social. **Dissertação** - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2004.

LEITE, S.; HEREDIA, B.; MEDEIRO, L. [et al.]. **Impactos dos assentamentos**: um estudo sobre o meio rural brasileiro. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; São Paulo: Editora UNESP, 2004.



MACIEL, C. A. A.. Movimentos sociais e agricultura sustentável: o lugar do sujeito geográfico na atualização da questão agrária brasileira (p.119-138). Em G. J. Marafon, J. Rua, M. A. Ribeiro (orgs). **Abordagens teórico-metodológicas em geografia agrária**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

MAY, P. H.; BOHRER, C.B.; TANIZAKI, K.; DUBOIS, J.C.L., LANDI, M. P.M., CAMPAGNANI, S.; OLIVEIRA NETO, S.N.; VINHA, V. G. **Sistemas Agroflorestais e reflorestamento para captura de carbono e geração de Renda**. Disponível em http://www.ecoeco.org.br/conteudo/publicacoes/encontros/vi_en/mesa2/Sistemas%20Agroflorestais_e_Carbono.pdf

MORANTA, T. V. & URRÚTIA, E. P. La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. **Anuario de Psicología**, 36(3), 281-297, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017406003>.

POL, E. La apropiación del espacio. En L. Íñiguez y E. Pol (Eds.), **Cognición, representación y apropiación del espacio**. Colección Monografies Psico-Socio-Ambientals (vol. 9, pp. 45-62). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1996.

SIMONETTI, M. C. L. (Org.). **Assentamentos rurais e cidadania: a construção de novos espaços de vida**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

TASSARA, E. T. O. Proximidades e identidades urbanas. Dinâmicas das representações sociais da urbanidade e espacialização da identidade. **Relatório Final de Pesquisa**. Laboratório de Psicologia Sócio-ambiental e Intervenção (LAPSI-USP). Acordo USP-COFECUB N° 88-02. Processo FAPESP N° 02/00501-5. São Paulo: Universidade e São Paulo, 2005.

14

Pertinência e/ou impertinência de Foucault na visita à Platão?

José Euclimar Xavier de Menezes: menezesjex@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/5194408237403794> - Especialista, Mestre e doutor em filosofia Contemporânea/UNICAMP. Pós Doutor em Filosofia Contemporânea/Pontifícia Università Lateranensi/Roma. Professor Adjunto e pesquisador do Programa de mestrado e doutorado da UCSal/Família na Sociedade Contemporânea.. Professor, pesquisador do curso de Psicologia da FSBa e Editor da Revista Diálogos Possíveis da mesma instituição.



BSTRACT RESUMO ABSTRACT RESUMO ABSTRACT

Resumo No volume II da sua História da sexualidade pode-se antever um resultado: Foucault parece imputar à Platão o conceito de sujeito de desejo. O racionalismo platônico permite esse quase anacronismo? É Foucault quem força a barra com sua interpretação contra-a-corrente do universo dos especialistas ou os indicadores da subjetividade são insidiosos no mundo antigo, de modo mais exuberante no Fedro de Platão ? Estas questões orientam o esforço realizado no presente ensaio, que busca isolar, identificar, analisar e interpretar os atos de leitura de Foucault que tornam a Platão uma espécie de precursor do freudismo.

Palavras Chave Sujeito; Desejo; Erotismo; Platão; Fedro.



Foucault maiêuta: é o que proponho ser a sua condição de leitor contemporâneo de textos clássicos, sobretudo em *Histoire de la folie à l'âge classique*⁷⁶. Trata-se, como se lê no prefácio, de reforço ao argumento que reconhece e estimula a autonomia do leitor. Os editores da sua tese doutoral sugeriram à Foucault que revisasse o texto, para margear mais precisamente as fronteiras da interpretação, blindando-se contra as críticas que se multiplicaram. Foucault recusa o empreendimento-sedutor de corrigir aquelas leituras *Histoire de la folie* escrevendo um prefácio muito breve, dando destaque irônico:

Sou o autor: observem meu rosto ou meu perfil; é a isto que deverão assemelhar-se todas essas figuras duplicadas que vão circular com meu nome; as que se afastarem dele, nada valerão, e é a partir de seu grau de semelhança que poderão julgar o valor dos outros. Sou o nome, a lei, a alma, o segredo, a balança de todos esses duplos⁷⁷.

À Sedução de exercício de ‘tirania de autor sobre os leitores’ Foucault responde com uma recusa⁷⁸. Sua convicção é de que um livro é um “...evento minúsculo, pequeno objeto manejável”⁷⁹, bem mais que propriedade exclusiva de quem o compôs.

Para além das questões políticas aqui envolvidas, esse cenário alberga um problema filosófico do qual Foucault se ocupa no seu ‘passeio’ pela História da Filosofia: a constituição do sujeito. Para aquém da questão psicológica, que o autor conhece à exaustão⁸⁰, o que se decalca no interior do problema da constituição do sujeito, nas lentes usadas no presente trabalho, é o estatuto de sua identidade. Vale dizer: na constituição do sujeito, como se coloca a questão do *si mesmo*?⁸¹

⁷⁶ FOUCAULT, M. *Histoire de la folie à l'âge classique*, Col. Tel, Paris: Éditions Gallimard, 1972.

⁷⁷ FOUCAULT, M., Op. Cit. p. 9. As traduções dos textos são de responsabilidade do ensaísta.

⁷⁸ ROUDINESCO, E., *Leituras de História da Loucura*, RJ: Relume.Dumará, 1994, p. 7, nota 1.

⁷⁹ FOUCAULT, M., Op. Cit.

⁸⁰ FOUCAULT, M., *Maledie Mentale et personnalité*, Paris: Press Universitaires de France, 1954; --- *Doença Mental e Psicologia*, RJ: Edições Tempo Brasileiro LTDA, 1975; --- *Introduction*, in *Binswanger L., Le Rêve et l'Existence*, in Dits et Écrits I, Paris: Éditions Gallimard, 1994; --- *La psychologie de 1850 a 1950*, in Dits et Écrits I, Paris: Éditions Gallimard, 1994; --- *La recherche scientifique et la psychologie*, in Dits et Écrits I, Paris: Éditions Gallimard, 1994, para apontar algumas de suas formulações que antecedem a *Histoire de la folie à l'âge classique*, em cujo espaço realiza uma contundente crítica à antropologia que subjaz ao modo pelo qual a psicologia compreende o homem.

⁸¹ É bastante conhecida a centralidade que toma na *filosofia do sujeito* o combate ao transcendentalismo, contra o qual a discussão se desenvolve em Foucault. Descartes é presença significativa na *Histoire de la Folie* como uma espécie de linha divisória mediante a qual se pode delinear com nitidez um antes e um depois no tratamento dispensado à loucura; É presença, qual fantasma, nos textos foucaultianos da década de 70, qual avatar que confere sustentação a um conjunto de medidas pelas quais a racionalidade moderna se abaterá sobre toda e qualquer ordem implementada; É uma espécie de marca d'água em *Histoire de la sexualité* em que planta raízes a psicanálise, por exemplo. Este indicativo leva em conta as formulações de base em torno da *filosofia do sujeito* propostas por autores como: MARION, J.L., *Le Phénomène érotique*, Col. Figures, Paris: Éditions Grasset & Fasquelle, 2003; ROUANET, S. P., *A razão cativa*, SP: Ed. Brasiliense, 1990; TOURAINÉ, A., *Crítica à modernidade*, Petrópolis: Ed. Vozes, 1994; RICOEUR, P., *Sé come un altro*, Milano: Jaka Book, 2002; GREISCH, J., *El cogito herido: la hermenêutica filosófica e la herencia cartesiana*, Serie Humanitas,



E como Foucault recolhe na antiguidade, elementos que enriquecem o debate sobre esta constituição, um dos eixos privilegiados da filosofia moderna e contemporânea? São as questões que orientam o meu olhar no encaixo da leitura que Foucault ‘comete’ em Fedro.

De chofre, surge um interdito ao empreendimento aqui proposto: a questão do sujeito encontra legitimidade na filosofia antiga? Foucault não está cometendo anacronismo em sua composição? O que ele extrai dos antigos diz respeito aos antigos ou é projeção de um leitor contemporâneo sobre eles?

Provisoriamente, três saídas me auxiliam no enfrentamento dessa dificuldade: 1. A primeira saída reside na trilha que reconhece seu perfil de historiador⁸² como suficiente para lidar com os problemas envolvidos nas técnicas de leituras utilizadas pelos leitores da antiguidade⁸³. Um historiador do porte de Veyne coloca em destaque a contribuição Foucault para a história: construindo a sua escrita, Foucault se dirige aos fundamentos mesmos da história. E é exatamente isso que queremos aqui: isolar as questões fundantes e fundamentais delineadas por Foucault no recurso a um dos textos clássicos que alimentam a sua “narrativa” da *Histoire de la Sexualité*⁸⁴. 2. Eis a segunda saída provisória: na primeira nota de pé de página alocada na introdução do texto, Foucault faz uma ‘confissão mal dissimulada’ da aventura que efetivou com *Histoire de la sexualité*. Diz o texto ‘marginal’:

“Não sou nem helenista nem latinista. Mas me parece que sob a condição de colocar no empreendimento o cuidado necessário, a paciência, a modéstia e a atenção, seria possível adquirir com os textos antigos, gregos e romanos, uma familiaridade satisfatória: quero dizer, uma familiaridade que permite, sem dúvida, segundo uma prática constitutiva da filosofia ocidental interrogar, a seu tempo, a diferença que nos

Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2001 (dentre outros aqui utilizados). A bibliografia que dimensiona a repercussão do *cogito* no pensamento de Foucault está alocada ao fim deste ensaio.

⁸² VEYNE chega mesmo a dizer que “...o pensamento de Foucault é, em suma, a meus olhos, o fundamento de uma boa maneira de conceber a história. Como historiador, em certos momentos, é necessário destacar o fundo dos problemas que se colocam à história, e a meus olhos, quando buscamos esse fundo, quando nós o buscamos mais longe, é Foucault que encontramos.” VEYNE, P., VEINSTEIN, A., *Du jour au lendemain*, émission de France Culture, du vendredi 13 juin 2008, in <http://www.fabriquedesens.net/Paul-Veyne-Foucault-dans-Du-jour>, acessado em 08.01.2010; Essa mesma problemática em desenvolvida em *Foucault revolucionou a história*. In: *Como se escreve a história*. Brasília: UNB, 1995, do mesmo autor aqui referido.

⁸³ CAVALLO, G., CHARTIER, R., *Historia de la lectura*, Madrid: Grupo Santillana de Ediciones S.A., 2001, p. 80: “... não liam absolutamente nada, se destacamos o leitor ‘que se inclui na leitura’ e que escuta a sua própria voz. Não faziam nada além de escutar a própria voz”.

⁸⁴ FOUCAULT, M., *Histoire de la sexualité II: L’usage des plaisirs*, Col. Tel, Paris: Éditions Gallimard, 1984, pp 10/11: Aos olhos do ensaísta, as questões de fundo aqui implicadas são enunciadas pelo próprio Foucault do seguinte modo: “Falar da sexualidade como de uma experiência historicamente singular suporia que pudéssemos dispor de instrumentos susceptíveis para analisar, em suas características próprias e sob suas condições, os três eixos que a constituem: a formação dos saberes que se referem à ela, os sistemas de poder que regulam a prática e as formas nas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade”. No presente ensaio o eixo em relevo é o reconhecimento de si como sujeito.



coloca a distância que temos de um pensamento que reconhecemos ser a origem do nosso e a proximidade que ainda é mantida, a despeito desse distanciamento que subjaz sem cessar.”⁸⁵.

Quer dizer: não se trata de reconstituir o *ethos* greco-romano. A tarefa proposta reside em isolar problemas que estão lá, no debate encetado pelos antigos, mas que nos atingem, forte e intimamente, na nossa própria constituição. Para além dos recursos técnicos dos especialistas que lidam com a antiguidade, o que Foucault considera indispensável para despertar hoje um interesse de sentido sobre o mundo antigo é a questão: o que da experiência grega atinge nossa constituição? O que nos aproxima e o que nos diferencia dos antigos, eles que colocaram as bases de sustentação dos nossos modos de ser e pensar? Questões que, segundo o especialista-autor da “*Elegia erótica romana*”, de “*Acreditavam os gregos nos seus mitos*” e de “*Inventário das diferenças*”⁸⁶ são aquelas mais centrais na escritura da história⁸⁷.

Traçada a moldura do debate, iniciemos com a questão dos perfís do texto em destaque: Quem são os envolvidos no diálogo Fedro?

REALE nos informa que a dinâmica do diálogo é pensada a partir dos dois personagens presentes, que fazem fluir o *logos* no discurso intersubjetivo que tecem, Sócrates e Fedro, este último ainda jovem, mas já treinado na composição de discursos: “...não é um personagem insignificante e incerto, como erroneamente alguém acreditou, mas uma figura bela de jovem irrequieto, amante da arte dos discursos, entusiasta e à procura do melhor.”⁸⁸. Portanto, a estatura de Fedro não é a de um mancebo submetido aos exercícios pedagógicos, mas de um sujeito que já adquiriu competências de afirmação de si, tendo, inclusive, a capacidade de compreender e acompanhar os exercícios socráticos de maiêutica: “*Este personagem, com a sua abertura de espírito, consegue compreender a mensagem de Sócrates bem como o seu convite à filosofia*”⁸⁹. O ‘noves fora’ desse estatuto de maturidade é conferido, segundo REALE, pelo convite que Sócrates faz à Fedro no final do diálogo para que ambos se dirijam à Pan suplicando por sabedoria⁹⁰.

Assim Mondolfo descreve Sócrates, interlocutor de Fedro:

⁸⁵ Idem p. 14.

⁸⁶ VEYNE, P., *Les grecs ont-ils cru a leurs mythes?*, Paris: Éditions du Seuil, 1983; --- *O inventário das diferenças*, SP: Ed. Brasiliense,

¹⁹ 83; --- *A elegia erótica romana (O amor, a poesia e o Ocidente)*, SP: Ed. Brasiliense, 1985.

⁸⁷ VEYNE, P., *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1998.

⁸⁸ REALE, G., *Platone: Tutti gli scritti*, Col. *Il pensiero occidentale*, Milano: Bompiani, 2000, p. 538.

⁸⁹ Idem.

⁹⁰ Idem p. 594, nota 206: “...o filósofo pede para ter tanta sabedoria quanto temperança (ou seja, aquele que sabe que somente deus possui a totalidade da sabedoria, mas sabe também que, decididamente, é superior aos sofistas e à sua aparência de sabedoria)”.



“... torna-se o guia de todo o Iluminismo e de toda a filosofia moderna; o apóstolo da liberdade moral, separado de todo o dogma e de toda a tradição, sem outro governo além daquele da sua própria pessoa e obediente apenas aos ditames da voz interior da sua consciência; o evangelista da nova religião terrena e de um conceito da bem aventurança atingível nesta vida mercê da força interior do homem e baseada, não na graça, mas na incessante tendência ao aperfeiçoamento do nosso próprio ser”⁹¹.

Sócrates é apresentado assim como testemunho de um exercício contínuo de filosofar promotor de uma metamorfose interior do sujeito, seja ele si mesmo, seja ele o seu interlocutor. Assume para si, à custa, inclusive, da própria morte, o desenvolvimento de uma moral que não se reduz à educação tradicional nem aos imperativos das instituições⁹².

O terceiro, de quem se fala provisoriamente, é Lísias, “... *que não age diretamente como ‘pessoa dramática’ mas opera, com seu escrito, sobre Fedro que lê...*”⁹³. Não obstante essa distância, Lísias é um autor de discursos precisos, bem articulados, capaz de persuasão, haja vista o indicativo de REALE a respeito do seu sucesso nos tribunais⁹⁴. Mas Lísias está representado em um manuscrito. Presente está Sócrates, que se move com olhar observador sobre Fedro, que, por sua vez, se movimenta a partir da influência de Lisias, com quem acabara de se encontrar, de cujo encontro resulta seu estado irrequieto com o debate acerca do sentido autêntico do amor: “... *é preferível alguém ceder às instâncias de quem não lhe dedica amor, a entregar-se a quem o ama de verdade.*”⁹⁵. Trata-se, portanto, de um debate em torno do verdadeiro amor, para o que Fedro apresenta à Sócrates uma espécie de critério de mensuração.

Ora, de que modo salta aos olhos do autor de *Histoire de la sexualité* essa busca de um critério que forneça a baliza de uma experiência como a do amor verdadeiro? O contexto deste debate em Foucault ocorre a partir do problema da conduta que se desenvolveu de modo extraordinário em um ambiente desprovido de aparatos normativos. Acorde Foucault, o que os gregos desenvolveram não foi algo rígido para orientar comportamento, mas uma espécie de referência de conduta a ser adotada na condição de o indivíduo decidir fazer a adesão, a

⁹¹ JAEGER, W., *Paidéia: a formação do homem grego*, SP: Martins Fontes, pp. 493/4, 2001.

⁹² DELROUELLE, E., *Métamorphoses du sujet: L'éthique philosophique de Socrate à Foucault*, Col. Le Point Philosophique, Bruxelles: De boeck & Larcier s.a., 2004.

⁹³ REALE, Idem.

⁹⁴ Idem.

⁹⁵ Idem.



partir do reconhecimento de que a proposta era dotada de inteligibilidade. Os gregos criaram um sistema no qual

“... a militância, o militantismo das escolas, das seitas filosóficas (...) se constituíam em um circuito fechado. Tratava-se do poder do proselitismo ou da propaganda, de conquistar aderentes, de ganhar pelo envolvimento do maior número possível de indivíduos”.⁹⁶

Trata-se, portanto, para o autor, de isolar um elemento que vigorou fortemente entre os gregos e que ganha relevância, a meu aviso, em Fedro. A saber, a montagem que os antigos realizaram de algo como uma *Estética da existência*, um modo de pensar e processar a conduta recuando a sua baliza para uma referência a um *si-mesmo*, cujo escopo reside em viver uma vida bela, ponto de ultrapassagem da querela dos conflitos das inúmeras normas que não coexistem pacificamente entre os séculos V e IV A.C. (segundo a leitura que cometo do recorte que Foucault realiza sobre o diálogo platônico). Bem mais que o domínio e o controle da cidade, a questão que se evidencia aqui é quase que uma condição para o realizar, isto é, a competência para o *governo de si*, obtido mediante uma dinâmica de exercícios continuados. É o que tentaremos demonstrar nos contornos que decalco com maior nitidez da leitura de Foucault.

Na *Histoire de la sexualité, L'usage des plaisirs*, Fedro é evocado pontualmente em algumas ocasiões que enumero: 1. Com a função de conferir nitidez às caricaturas dos efeminados. Foucault recorta o parágrafo 239 c-d comentando:

Mas o retrato mais antigo ainda indica seus traços mais essenciais. O primeiro discurso no Fedro em que Sócrates alude aos efeminados, repudia o amor dedicado aos rapazes moles, nutridos na fragilidade da sombra, travestidos de ornamentos pesados e de apetrechos⁹⁷.

2. Identificando a conduta da busca do domínio de si, que Platão reconhece ser o mais belo esforço do sujeito no encaicho da verdade: “...é aquela que permite dizer que se é

⁹⁶ FOUCAULT, M., *Le retour de la morale*, Entrevista com G. BARBEDETTE e A. SCALA, em 29 maio 1984, no *Les Nouvelles littéraires*, nº 2937, 28 junho-5 julho 1984 p. 36-41. Essa entrevista se encontra também em FOUCAULT, M., *Dits et Écrit*, Tomo II. Paris: Gallimard, 2001. p. 1517.

⁹⁷ FOUCAULT, *Histoire de la sexualité*, p. 29. O trecho lido reza: “Consideremos agora a condição e o cuidado com o corpo de parte daquele que não se tornou senhor, ele que é constrito a perseguir o prazer invés do bem. Ver-se-á no encaicho de alguém fraco e sem força, que não se desenvolveu sob a luz do sol, mas na sombra, sem haver feito esforços viris e sem nunca ter suado, dedicado que está a uma maneira de viver delicada e efeminada, ornamentado com apetrechos emprestados à outros, na falta de apetrechos próprios...” - REALE, Op. Cit. p. 549.



‘mais forte’ ou ‘mais fraco’ que si mesmo...’⁹⁸; 2.1. O mesmo é reiterado quando se pensa nos conteúdos que povoam a memória do sujeito: “Com efeito, por ter contemplado ‘as realidades que estão além do céu’ e tendo percebido o seu reflexo em uma beleza daqui de baixo, é tomado pelo delírio do amor, e, posto fora de si mesmo, não se possui mais...”⁹⁹. Suspeito que com essa leitura Foucault esteja delineando a hipótese de que, em Fedro, o que mais interessa não é a competência de Sócrates em ser o pedagogo do percurso difícil do auto controle. Acorde à leitura que aqui cometo, o autor efetiva um deslocamento de ênfase: o pedagogo não é medido por sua competência de ensinamento, mas pela capacidade de se tornar instrumento que cria as *condições de possibilidade* para um ‘*tornar-se si-mesmo*’. Em outros termos, em minha perspectiva, Foucault leva às últimas consequências o caráter teleológico da Paidéia. Ou seja, sugiro que Foucault esteja dando ênfase ao deslocamento da performance de Sócrates como ativador em Fedro de uma atitude filosofante, para o modo como Fedro, ele mesmo, adere à possibilidade de se tornar ativo na arte do filosofar. Nessa medida, Foucault oferece uma leitura ao menos desconcertante do platonismo: o que interessa, de fato, não é o que Sócrates faz com Fedro, mas o que Fedro é capaz de fazer de si a partir das *condições de possibilidade* em que Sócrates se tornou. Colocando de outro modo a minha perspectiva: o propósito de Sócrates é desmontar Fedro dos seus equívocos para desconcertá-lo, extraindo desse exercício derrisório um triunfo quase exclusivo do praticante da maiêutica? Ou bem o contrário: Fedro explicita as possibilidades nas quais Platão crê que um sujeito é capaz de dar-conta-de-si com e a despeito do mestre?

3. Em outra remissão episódica com o propósito de completar o comparativo que realiza entre os gregos e nós a propósito do que gregos nomeiam de “aprodísias” e nós de sexualidade, Foucault evidencia: “...e o Fedro evocava a longa luta do amante contra o seu próprio desejo”¹⁰⁰. A metáfora tomada do campo de batalha indica a compreensão que os gregos têm das forças que habitam o interior do sujeito. Como eles lidam com essas forças antagônicas? Seguramente não do mesmo modo que nós: não há uma compreensão negativa dos “aprodísias”, como na concepção cristã de “carne”, sustém Foucault. O tratamento que dispensam aos “aprodísias” consiste muito mais em um conjunto de práticas que asseguram uma relação prudente, temperante, buscando evitar o excesso implicado. Na direção do comparativo, Foucault quer colocar em relevo que, ao se referirem aos “aprodísias”, os gregos não estão indicando a interiorização de uma regra, nem agindo a partir de uma concepção negativa em relação ao desejo e às

⁹⁸ FOUCAULT, *Histoire de la sexualité*, p. 92. Eis o trecho em destaque: “Ao invés disso, aqueles que não estão enamorados, pelo fato de terem domínio próprio, escolhem aquilo que é melhor; ao invés da notoriedade vaidosa”. REALE, Op. Cit. p. 543.

⁹⁹ FOUCAULT, *Histoire de la sexualité*, p. 119.

¹⁰⁰ Idem p. 54.



ações sexuais. O que eles constroem é a possibilidade ser possível a reestruturação de relação do sujeito consigo mesmo, bem como uma transformação das práticas e das técnicas sobre as quais se apóia essa relação consigo¹⁰¹; 3.1. Em perspectiva vizinha, Foucault explicita a distancia entre o erotismo corrente e aquele adotado no mundo grego. O que mais lhes caracteriza é a formulação de uma ética da renúncia em paralelo à montagem de uma hermenêutica do desejo. Quer dizer, o sujeito é compreendido como sendo capaz de escrutinar o que lhe ocorre, e, positivamente, é competente para exercitar com êxito as medidas de controle dessas ocorrências interiores. E isso em uma perspectiva positiva. As referências de Foucault são declaradas: Não se trata de uma repressão, porque não é a internalização de uma lei que vem barrar a força desiderativa, bem como não se trata de uma atitude negativa frente a uma realidade tão viva.

Mesmo nesses momentos pontuais, evidencia-se o esforço de Foucault em por à prova a idéia de que a questão do sujeito não é artificiosa para o mundo grego. Bem outra coisa se flagra na leitura dos clássicos antigos: a constituição do sujeito é como que a condição para a cidadania, para o governo da cidade. Isso se torna mais premente quando nos concentramos na parte IV de *Histoire de la Sexualité*, especialmente no tópico *Le véritable amour*, em que Foucault efetiva uma analítica menos pontual e mais sistêmica de Fedro.

No enalço dessa trilha, Girons nos adverte acerca do estatuto das artes miméticas no pensamento de Platão, ponto de partida do Fedro. Diz o autor:

A aversão de Platão pelas ‘artes miméticas’ não tinha nada de espontâneo, mas a sua condenação obedecia a um princípio superior. Das duas, uma: ou a arte é uma cópia e poderá ter o mérito da exatidão, mas também do defeito da inutilidade, ou a arte é um simulacro e pode alegrar nossos olhos de uma maneira original, mas correndo o risco de nos induzir ao erro. Lá, pouca realidade, aqui, uma possível ausência de verdade¹⁰².

A cena com a qual Platão inicia seu texto levanta o problema do estatuto da escrita, nos recorda Derrida¹⁰³. Ela é a garantia da memória, ou, o contrário, é o túmulo das significações que só podem ser atualizadas nos exercícios dialógicos?

No jogo do início do texto, Fedro porta um discurso de Lísias sobre o amor. E o problema é que na trama apresentada

¹⁰¹ Idem p. 85.

¹⁰² GIRONS, B. S., *Fiat lux: une philosophie Du sublime*, Quai Voltaire/Édma: Paris, 1993, p. 305.

¹⁰³ DERRIDA, J., *A farmácia de Platão*, SP: Iluminuras, 1991.



por Platão o discurso se funde com o curso do viver. Não é um mero problema intelectual, de composição lógica de um tecido que poderá garantir a memória. Mas de uma oportunidade em que o exercício promotor do referir-se à si mesmo é afirmado. A questão em relevo é, pois, aquela que versa sobre uma atitude passiva de entrega. Fedro se entrega à influencia de Lisias, concedendo ao próprio movimento de repensar as ressonâncias de tal influencia. E o faz sopesando o que Lisias sustém em um texto. Dupla simulação, portanto: Lisias no imaginário delirante de Fedro, é reforçado pela letra morta, em detrimento da presença de um Sócrates dialogante, que não é uma miragem, mas suma realidade à que Fedro deve se treinar para perceber. O que Foucault delinea é essa extraordinária façanha de Platão em indicar que o essencial, não raro, é imperceptível ao sujeito em sua primeira perspectiva. Somente o treino do olhar acurado poderá resgatar o essencial. Neste caso, a realidade intersubjetiva Fedro-Sócrates é o essencial. O que podem dizer reciprocamente? O que podem compor de significativo um para o outro? Ora, em Foucault, Platão consegue tecer uma trama em que isso é flagrado sem a mediação, sem qualquer mediação. Sobretudo a perigosa e sedutora intervenção de um Lisias, habitante de um imaginário de um jovem, presa fácil de uma sedução poderosa e lisonjeadora. Como demover Fedro desse lugar em que se instala? Como resgatá-lo desse fascínio que obnubila ver a realidade verdadeira, aqui e agora?

Sócrates intervém para realizar um diagnóstico dessa entrega. Efetiva uma espécie de ‘noves fora’, de ida até às últimas consequências das decisões de Fedro para conferir as aporias, as vielas sem saídas de um jeito de pensar que projeta um jeito de ser não referidos a si mesmo, mas infletidos, qual vulnerabilidade voluntária, a partir das decisões alheias. Aqui, as decisões pertencem à Lisias, que vaticina acerca do estatuto do amor. Lisias possui as credenciais para conduzir a busca que Fedro deve realizar a partir de uma medida, a verdade? Qual o papel de Sócrates na conferência dessas credenciais: substituir a Lisias? Às duas questões Foucault responde negativamente: “*Grande parte do Banquete e do Fedro é consagrada à ‘reprodução’ - imitação ou pastiche – daquilo que habitualmente se diz nos discursos sobre o amor*”¹⁰⁴.

Lisias não está à altura da tarefa porque distante, presente na letra morta que delata um *rés-do-chão* sobre a matéria tratada, discurso de senso comum, *bavardage*. Nem Sócrates deve ocupar esse lugar, porque o problema aqui não é a afirmação de si de Sócrates, mas de Fedro. Estando presente, qual cúmplice, para testemunhar e reforçar a busca de Fedro, o que Sócrates faz é tão somente espelhar os movimentos de Fedro quando balizados pela busca da verdade, pois que ele,

¹⁰⁴ FOUCAULT, M., *Histoire de la sexualité*, p. 297



Sócrates, incorpora em si mesmo essa exigência de auto-referenciamento, seja para pensar, seja para agir.

Qual é a questão de fundo, fundante, fundamental, como diria Veyne a esse propósito?: “o rapaz deve ceder a quem, em que condições e com quais garantias? E o amante pode desejar legitimamente que o amado ceda com facilidade?”¹⁰⁵. Certamente essa questão é acessória, porque inscrita no universo da arte da sedução, a que o Sócrates platônico refuta peremptoriamente, porque sabe-o instrumento de sujeição.

O que cabe a Fedro, portanto? Tornar-se competente na resistência à sedução para se colocar as questões bem lembradas por Goetz, lendo a Ricoeur e Foucault:

... quem pode falar? Quem pode agir? Quem pode se enunciar? Quem pode se imputar seus próprios atos? (...) Ora, em certos limites e sob certas condições, eu posso falar, eu posso agir, eu posso me enunciar, eu me posso ter como responsável dos meus atos (...) certas teses de Foucault parecem conectar o trabalho de transformação de si e de conservação de si sobre o que versa certo número de textos antigos¹⁰⁶.

E tudo isso se decide em perspectiva de uma prática. Platão escreve sobre o encontro de Fedro e Sócrates para examinar questões práticas. A trama tem uma dramaticidade exatamente porque não se trata de uma simples narrativa elaborada com requinte por um escritor talentoso. O drama nela transbordante decorre do fato de que, todo e qualquer cidadão que deseja estar à altura de enfrentar as questões da Pólis, deve, como exercício de fortalecimento interior, condição da cidadania, se defrontar com as questões acerca da própria constituição. E o que os gregos dispõem para este empreendimento? Reiteradamente Foucault insiste em colocar em destaque esse ponto: eles não dispõem de uma codificação para orientar as condutas. Portanto, o vetor que a norteia o problema não pode ser firmado num ponto extrínseco ao próprio sujeito. E essa realidade é pantanosa, a ponto de permitir viceja influências como a que Lísias efetiva sobre Fedro.

Na diagnose que Sócrates realiza sobre a relação que Fedro entabula com Lísias emerge o indicativo de que o entusiasmo nutrido pelo jovem está projetado equivocadamente para a manutenção de uma tutela do seu mestre. Nesse sentido, Lísias é uma miragem que leva a Fedro a obnubilar as suas próprias potencialidades como sujeito idêntico a si mesmo, em busca do amor verdadeiro. Em se mantendo nesta posição de

¹⁰⁵ Idem p. 297.

¹⁰⁶ GOETZ, R., *Paul Ricoeur et Michel Foucault*, Le Portique [Revista on-line], 13-14 | 2004, Acessado em 14 de janeiro de 2010. URL: <http://leportique.revues.org/index639.html>.



seduzido, o risco que Fedro corre salta aos olhos: não ser si-mesmo.

Em contrapartida, como Sócrates confere garantias da construção de uma trilha em que a passagem pelo outro seja tão somente uma passagem para o si-mesmo? Através de um deslocamento: decidir abandonar o discurso de Lísias e apostar na relação que entabula “neste momento”, em que o diálogo vivo se desenrola dando sentido ao que se pensa, ao que se fala, ao que se vive. Uma vez que os contornos do sujeito estejam postos, quaisquer performances reclamadas do indivíduo se tornam oportunidades para delinear o seu próprio perfil com maior nitidez, independente das variantes que ocorram nas novas vivências.

Mas de que modo Sócrates escapa á ocupação desse lugar de sedutor, ao qual Lísias se assenta ‘confortavelmente’ no relevo de leitura efetivado por Foucault? Se Lísias é identificado como este amante sedutor, distante, que fascina pelo investimento no imaginário de Fedro, Sócrates, ao contrário, o treina e o estimula ao exercício de resistência, de desenvolvimento de competências próprias do jovem, mesmo sob o risco de Fedro reagir aversivamente à este desafio de ‘tornar-se si mesmo’. Como incitar a Fedro a que se mantenha hígido moralmente frente à todo tipo de lisonja que provoca um pavoneamento ‘egóico’, a exemplo produzido por Lísias, sob cujo eixo fedro sateliza descentrado? Mais grave ainda: como se trata de uma ação que parece ser ativada voluntaria e decididamente por Fedro, que aloca Lísias nesse lugar de sedutor, com qual estratégia Sócrates realiza esse deslocamento, a saber, de uma autoridade instaurada por meio de uma miragem, Fedro passa a balizar-se por uma autoridade afirmada pelo exercício do *Logos*?

No meu entendimento, o trabalho sistemático que Foucault realiza na última parte de *Histoire de la Sexualité* o demonstra, particularmente no recorte que realiza de Fedro. Como o autor procede?

O plano de Foucault para desenvolver o tópico que sub-intitula *Le véritable amour* parte do princípio de que há uma base de sustentação na composição de uma moral de renúncia em Platão, base esta que é específica dos gregos e, ao mesmo tempo, distinta do modo pelo qual o cristianismo desenvolverá a sua moral sexual: somente se pode sustentar uma experiência verdadeira de amor se e somente se o alicerce da mesma não estiver posto numa relação do tipo sujeito-objeto, como aquela entabulada no esquema ‘lisiano’. Foucault é enfático ao mostrar que a paisagem na qual se desenvolve o debate é masculina: se trata da definição do suporte relativo que elabora a cultura



grega, cuja elaboração ocorre através das ações de homens que pensam, falam e agem com outros homens¹⁰⁷.

Isso posto, inevitavelmente se confere a fragilidade com que a perspectiva testemunhada pelo discurso de Lísias está acometida para sustentar o desefio de formar homens que constróem um *ethos*: se a tensão entre sedução e honra é aquela mediante a qual se nutre a formação dos homens, a qualidade das relações que vão entabular, a cultura que irão constituir, não se garante o solo firme que possa sustentar o empreendimento. E a razão é simples: no esquema do binômio *sedução/honra* a relação amorosa sempre exigirá da parte do amante os cuidados protetivos com o amado. E os riscos aqui são consideráveis: a tentação de o amante tornar-se tirânico e desenvolver um jogo que lança permanentemente o amado na condição passiva; a necessidade de, externamente, a honra do amado ter que ser defendida, fato que o coloca em dependência extremada do amante, que pode, num revés inerente a esse jogo de susceptibilidade, desonra-lo. O resultado óbvio desse jogo relativo é a instituição de vetor relativo que sustém um sujeito em um dos pólos e um objeto em outro. Ora, nunca caberá ao objeto a autonomia, a competência de condução de si, técnicas sem as quais, no mundo grego, jamais se constitui o sujeito.

Por isso é imprescindível efetivar um recuo que possibilite a alocação da ênfase em um dos pratos para o fiel da balança. Ou seja, invés de ser conferida ênfase na relação amorosa ao sujeito que ama, é imprescindível dar um salto de qualidade e colocar a questão em termos ontológicos: Afinal, o que é o amor?

Não é essa a questão posta por Lísias, e Fedro replica o formalismo de sua argumentação que desfila um conjunto de razões para sustentar o problema de quem deve a quem: os não amantes são despidos de desejos; suas relações são gratuitas e os sentimentos que os envolvem são mútuos; são capazes de estabelecer relações mais duradouras; o universo dos amigos é bem maior que dos amados; não estão submetidos à maledicência; têm privacidade; a amizade é mais digna que o amor; desejam sempre mais que os prazeres corpóreos; são mais racionais; não se apegam à mesquinharia; favorecem a quem mais precisa desinteressadamente; não incorrem em uma relação viciosa, etc.

Aos olhos de Foucault, Platão coloca esse debulhar de argumentos como se fosse algo da ordem de um blá-blá-blá. Sob suas lentes, Platão supera essa querela, coincidente com o comparativo realizado por Xenofontes entre Eros e Philia. Em *Fedro* essa superação é demonstrada pelo contraste entre o

¹⁰⁷ ...Sócrates, cujo interesse era o homem como tal, conhecia todo mundo; e, sobretudo entre os jovens, era difícil aparecer uma cara nova que não lhe despertasse logo a atenção e sobre a qual não se informasse. Ninguém o igualava em perspicácia na observação dos passos da mocidade que ia desabrochando. Era o grande conhecedor de homens, cujas perguntas certas serviam de pedra de toque para descobrir todos os talentos latentes, e a quem iam pedir conselhos, para a educação dos filhos, os cidadãos mais respeitados. JAEGER, W., *op. Cit.*, 522.



discurso de Lísias, no mínimo ingênuo, e o de Sócrates. À longa justaposição dos argumentos de Fedro, Sócrates se põe à escuta. Parece passivo. Na verdade, é paciente. Deixa-se enredar na tecitura do “Fedro lisiano”. Mas, até onde? Não podemos perder de vista que a condescendência de Sócrates obedece ao ditame da maiêutica. Em outras palavras: estamos frente a um Sócrates platônico, estrategista. Sua maestria nessa arte tem a marca da sutileza, por vezes imperceptível, de se deixar ‘enroscar’ no emaranhado discursivo para melhor agir maieuticamente. Não é a toa a resposta de Sócrates à Fedro: “*É demoníaco, meu caro; fiquei fora de mim*”¹⁰⁸. Jogo de ambigüidades que é feito como ondulações que velam, sob da ‘crista da onda’, o que realmente se deseja. Que significa, nessa perspectiva, a resposta do amante do convívio ateniense? Num só tempo: a sutil denúncia do movimento de exterioridade que Fedro realiza; a demonstração de paciência de quem sabe que o exercício pedagógico não é dogmático; a afirmação de que o exercício espontâneo do verdadeiro amor se faz discursivo-existencialmente.

Entretanto, esse jogo tenso revela que Sócrates não é um adulator. Realça o brilho de Fedro no terreno próprio onde este viceja:

Como! Teremos, eu e tu, de elogiar esse discurso, por haver o autor desenvolvido o tema apresentado, ou simplesmente por serem claras e precisas suas impressões e torneadas com a mão hábil? (...). Só me chamou a atenção o aspecto retórico da peça, querendo parecer-me que nesse terreno o próprio Lísias não se considerará bem sucedido¹⁰⁹.

Fedro, grande sabedor da retórica, superior até ao mestre. Expoente do trabalho sofístico¹¹⁰, reconhecido, assim, por Sócrates. Quais são as implicações e significado desse reconhecimento? Fedro, exemplo do conhecimento pretensioso, quer esgotar tudo na elegância retórica. Mestre ardiloso na manipulação das expressões, cujo compromisso prioritário é estabelecido com o bem discursar e não com o referir-se à verdade. Mas, como dizer bem do mal-dito de Fedro que pretende bem-dizer? Em outros termos: como usar de uma perspicácia ao delatar a exterioridade de próprio Fedro ao tratar de um tema que exige um outro ponto de vista para ser veiculado, sem constrangê-lo a uma postura de melindre? Muito simplesmente: Como atingir e resgatar Fedro do treino na confecção-vivência dos discursos extrínsecos?

¹⁰⁸ Idem.

¹⁰⁹ Idem p. 554.

¹¹⁰ Foucault silencia a esse propósito.



Sócrates recusa à autoridade. Safo e Anacreonte são invocados para serem a voz do saber, e não máscaras que Sócrates usa no jogo cênico com vista a não ser logo identificado como autor do que fala. Ou seja, Sócrates sabe do labirinto da rejeição que pode se desencadear em Fedro, e se antecipa à ela deslocando de si e destinando à terceiros o que, de fato, é mais de seu. Numa palavra: projeta, deliberadamente. E o que Sócrates opera com sua projeção? Não um falar de dedo em riste, não uma eloquência arrogante, não uma postura de superioridade frente ao jovem, que pode não entender o nuançamento de movimentos promovidos pela maiêutica. Certamente que se trata de um engenho delicado, de conquista pelo aplanamento mútuo. Sócrates paciente, provocando o ‘enroscamento’ do próprio Fedro na própria trama que este apresenta, em um jogo feito entre os personagens: um agente, outro paciente. Resta saber, em que perspectiva, quem assume qual papel. E é o que se vela na habilidade com que Platão maneja as ambigüidades.

Sem dar-se conta, Fedro foi se expondo. Imperceptivelmente, Sócrates vai propondo uma outra perspectiva menos rígida, alternativa ao modo de proceder sofisticado, aqui revelado arditamente como descentrado, exteriorizado, artificializado. Se o ponto do qual Fedro parte para se posicionar é fixo, em contrapartida o ponto privilegiado de Sócrates é flutuante. Prova? O arrazoado que Sócrates apresenta à Fedro acerca do caráter doentio do amante. Em tudo, inicialmente, parece concordar com Lisias, por quem Fedro está seduzido. No entanto, parecer não é ser. Em sua leitura, Foucault mostra os movimentos que Sócrates realiza nessa ‘terapêutica’ que se resgata o humano vivo, ali onde parecia ‘congelado’.

Concedendo ao domínio de Fedro, Sócrates invoca às Musas para realizar um discurso inspirado. Inicia então uma espécie de parábola que encerra camadas: “*Era uma vez um adolescente de extrema beleza, que vivia rodeado de admiradores*”.¹¹¹ O recurso recobre, pelo menos, três relações: 1. A relação de Fedro com Lisias; 2. A relação de Fedro com Sócrates; 3. A relação do amante com o amado. Entre as duas primeiras, uma distinção do modo pelo qual se efetivam estas relações. E destas para a terceira, o modelo que legitima aferir a superioridade do não amante sobre o apaixonado.

No fundo, a questão é de distinção. Como pode um jovem que é presa de um ardiloso sedutor, conhecer, fazendo distinções? Mais uma vez o texto coloca o jogo: exterioridade X interioridade, ponto de partida crucial para quem deseja realmente conhecer o verdadeiro amor, pois que conhecer genericamente tem referência na superficialidade. E o que Sócrates quer é conhecer essencialmente. Qual é o objeto do

¹¹¹ Idem p. 45.



conhecimento? O amor. O que é o amor verdadeiramente: desejo? Mas desejo também é pertença de quem não ama, de quem tão somente aprecia o jogo de sedução, o jogo das aparências.

Qual o critério, então, para distinguirmos entre o indivíduo que ama e que não ama? Convém saber, por conseguinte, que em todos nós há dois princípios que nos governam e dirigem, e aos quais seguimos para onde quer que nos conduzam: um é o inato desejo dos prazeres; o outro a idéia adquirida de que é preciso procurar o bem¹¹².

Sócrates desloca o problema que confere ênfase ao amante para o amor mesmo. Quase como a dizer: na relação amorosa a exigência é de intersubjetividade. Sem dois iguais é impossível nutrir o amor. Portanto, o critério decisório na definição do amor verdadeiro reside na modificação do estatuto do binômio ativo/passivo para o binômio sujeito/sujeito. A remissão que Foucault realiza ao fato de Sócrates desmontar o critério de Lísias para sustentar o discurso sobre o amor torna a perspectiva evidente: não se diz verdadeiramente sobre o amor com o argumento que sustém que aceitar os favores de quem não se ama é prova de amor. Em discurso sustentável do amor verdadeiro não se deve investir na tentação do delírio do amado e na suposta bondade perene do amante, mas se deve apostar na temperança dos sujeitos implicados na relação¹¹³. Logo, a questão central do discurso de Lísias perde toda a significação frente ao problema que Foucault reconhece ser perseguido pelo Sócrates platônico, a saber, quem ama verdadeiramente? Com a exigência do recuo estabelecido por Sócrates a resposta só pode ser: aquele que é senhor de si. Nem o tirano nem o escravo o podem ser. E por qual a razão? Por que a condição mesma do amor verdadeiro é a soberania de si mesmo.

Feito o enquadramento no qual alocará as questões de relevo em Fedro, Foucault se propõe a demonstrar o modo como Platão realiza essa virada que desloca a atenção dos problemas acessórios em relação ao amor para o sentido mesmo de uma experiência verdadeira.

O que Sócrates captura, em contraste com o discurso de Lísias? Ao invés de deixar a definição do que seja o amor como um pressuposto, Sócrates exige a sua enunciação de modo preciso, porque os riscos de abandonar essa definição ao descritivo das condutas são enormes, sobretudo quando não se garante a soberania dos amantes, porque um deles é mero objeto

¹¹² Idem Pgs. 45/6.

¹¹³ *Eis o que é necessário dizer: 'Não é um discurso verdadeiro aquele que sustém que, mesmo quando se é amante, se deve conceder a quem não é apaixonado, porque ele se encontra em um estado de mania, enquanto o outro.* PLATÃO, *Fedro*, # 244a, in: REALE, Op. Cit. p. 553.



na relação. Na perspectiva da conduta, a questão é encaminhada equivocadamente problematizando os movimentos dos parceiros: como, de que forma, até onde, com quais meios de persuasão ou de demonstração de amizade o amante deverá efetivar o que aspira? E como, sob quais condições, depois de quais ensaios de resistência e prova o amado deve ceder? Ao invés de enunciar questões acessórias como esta, Sócrates faz um recuo mais fundante e se interroga: qual é a origem e a natureza do amor; qual é a constituição de sua força; o que nutre sua manutenção?

Quer dizer, aos olhos de Foucault se evidencia a transformação do objeto amado a partir de sua própria competência em se fazer amado, e não mais a partir da expectativa de que o respeito à ele advenha de fora, da boa vontade do amante. Como garantir o princípio do genuíno amor do lado daquele que, via de regra, corre os riscos de ser um fantoche dos desejos de quem dita as regras, o amante? Pode o amado ter capacidade para se tornar amante? Pode ser o detentor do princípio de instauração e instituição da experiência amorosa? Pode ser parceiro no caminho para tornar o amor aquilo que ele é? Melhor ainda: como garantir que os amantes tenham as condições de possibilidade para realizarem a experiência do amor verdadeiro?

Com essa perspectiva Sócrates desmonta os dois contra-elogios recorrendo à teoria das almas. Para Foucault, as consequências dessa estratégia de Platão na composição do discurso sobre o amor não será elogio nem do amante, nem do amado. Invés disso, Platão enuncia com clareza a natureza frágil do amor: ele é carente, e isso cobra a inclusão do debate em torno da lembrança/esquecimento do mundo das idéias e o percurso sofrido para retornar à esse mundo.

O que a mim chama a atenção é o fato de Foucault, como nietzschiano, não se azedar com Platão nessa perspectiva de privilegiar a alma em detrimento do corpo, ele que se dedica a estudar de forma tão dramática e com um materialismo nada platônico a realidade corpórea, em sua dimensão a mais concreta, o sexo. Por que sua leitura de Fedro mantém os elementos constitutivos do transcendentalismo de Platão, a integridade dos movimentos que são característicos do autor? Como leitor, não poderia se autorizar as inflexões que reputa legítimas à obra de Platão? Desconfio que Foucault esteja realizando um esforço de compreensão não judicativa do platonismo. O que confiro no seu texto é o resgate dos elementos estruturantes de um modo de refletir a realidade em sua complexidade. Quase um recurso de uso das lentes não projetivas de leitor sobre a realidade do autor. Do meu ponto de vista, Foucault procede esse respeito: 1. Marcando que o tema do amor verdadeiro é corrente nos discursos dos gregos; 2. Mas em Platão adquire uma especificidade que se destaca dos tratamentos antecedentes, na medida em que destaca a auto-



determinação no próprio 'objeto amado' para a ação amorosa. Somente assim, aos olhos de Foucault, a posição negativa de Platão para com o corpo nem é definitiva, nem satisfatória para excluir completamente o corpo:

Além disso (e acerca disso tanto o Banquete quanto o Fédro são bastante explícitos) ele não traça uma linha divisória rígida, definitiva e intransponível entre o mau amor do corpo e o belo amor da alma; a despeito da desvalorização, a despeito da inferioridade aqui implicadas relativamente ao corpo quando se compara ao movimento em direção à beleza, a despeito dos perigos implicados de retrocesso e de paralisação, isso não é suficiente para o excluir de todo e para o condenar para sempre¹¹⁴.

Creio não forçar a interpretação em conferir um positividade que resulta da leitura efetivada por Foucault sobre os 'aphrodisias' em Platão. Para ele, o problema reside em dar uma guinada sobre as questão: Eros é determinação do amante? Este é o equívoco. Essa mitigação da força do amado o torna impotente e incompetente para amar. Jamais poderá ser sujeito autor dessa ação se não lhe forem garantidas as condições indispensáveis para amar. E o que Foucault está sustentando é que se não se dota a ele, ou melhor, se não se estatuir que o poder do amor reside na circulação do amar mas na apropriação do amor pelo amante, a garantia do amor verdadeiro não está assegurada. Em circulando, qual potência a que tem livre acesso todos os agentes, é que se assegura esta garantia. E aos olhos de Foucault, Platão deu esse passo, sendo competente para vislumbrar que as garantias de reciprocidade não estão postas na dessimetria que estabelece que o amado seja completamente vulnerável, susceptível ao amante. É esse o questionamento que Platão realiza, aos olhos de Foucault. O diferencial do tratamento do amor em Platão residiria, sob a lupa de Foucault, em que a garantia de uma verdadeira experiência de amor só pode estar nas potências dos amantes na própria experiência de amar, sem que os riscos de apassivamento sejam evitados "de fora" da relação, como é o caso do que reflete Xenofontes, ao sustentar que a honra e a dignidade são os elementos que alertam o amante dos cuidados com o amado. Isso não garante a experiência verdadeira de amor, acorde Foucault. E Platão o garante com o princípio estabelecido: para amar, dois sujeitos o fazem livre e reciprocamente.

O deslocamento da afirmação e do interesse do amante na arte da sedução para a verdadeira e efetiva escansão da experiência: amar se torna uma ação solidária de ambos porque,

¹¹⁴ FOUCAULT, M., *Histoire de la sexualité*, p. 308.



para além de qualquer interesse mesquinho se coloca uma busca infinita pela perfeição. E por isso a tarefa do amante se transforma em algo como o que Sócrates realiza com Alcebiades: ao invés do investimento nos prazeres baixos, o que Sócrates realiza com seu interlocutor do Banquete é um cultivar em quem ama aquilo que é nobre e belo. Somente assim o mestre se torna, portanto, objeto de amor dos jovens. Nele habita uma atração que promove uma inversão completa: ele que se torna amado, desejado, a partir de seus atributos reconhecíveis de testemunho da aspiração pelo que é verdadeiro. O que está provado nesse exercício renúncia? A capacidade de Sócrates vencer a si mesmo, tornando-se, assim, a garantia de sujeito que experimenta o amor verdadeiro e que, em assim testemunhando, captura o interesse dos jovens, sobretudo por tornar transparente a conquista cotidiana da soberania de si mesmo.

A teoria erótica de Platão responde ao tripé: A. De objeto de amor, Platão coloca o problema do amor verdadeiro: sem a relação com a verdade não pode haver critério para amar; reforçando a potencialidade do amado não como um saco vazio, antes, como sujeito competente ao amor, se verdadeiro; o velho como Sócrates é que passa a ser amado. Na verdadeira experiência de amor, aquilo que o amante busca não é a sua metade, mas a verdade, novo eixo de gravitação do discurso platônico acerca do amor. B. Uma busca por si mesmo, necessariamente, é a marca dessa Erótica Platônica, em outra alternativa à do logos. Quer dizer, não é por uma via lógico-discursiva que se efetiva o conhecimento de si. Essa busca pode ser processada por via intuitiva como a que se confere ser realizada com Fedro; C. A conduta substituída pelo princípio proporá uma erótica platônico-socrática: não são os truques relativos à sedução que mobilizarão os amantes, mas a busca convergente dos amantes pela verdade. Isso muda tudo. O próprio ser do amor, como encontrá-lo? Não nos esquemas da sedução, que entabulava relações coisificadas, que dotava o jogo amoroso de elementos perversos de dominação, que esvaziava qualquer possibilidade de autonomia de parte de um dos sujeitos, que estabelecia uma hierarquia perversa e de dominação entre os amantes. Platão muda tudo. Invés do prazer e sua dinâmica, Platão se interroga sobre a *`maîtrise de soi`*. Platão constrói uma economia do prazer que aponta para o domínio de si. Fedro o testemunha, como texto que o leitor Foucault assume enquanto testemunho vivo de um tempo que não está acima da história, mas que se esgueira nas tramas que a história renova.

21 anos após a publicação do texto de Foucault, Jean-Luc Marion publica o seu erudito *Le phénomène érotique*¹¹⁵ silenciando, sintomaticamente, para esta analítica que acabamos de burilar, sobretudo quando, em sua diagnose acerca da

¹¹⁵ MARION, J.Luc, *Le phénomène érotique*, Paris: Grasset, 2005.



instauração e manutenção da filosofia ocidental teríamos estado acometidos, desde as origens (elas estão difusas na diagnose marioniana), de uma espécie de *afasia erótica*, um esquecimento de natureza neurótica, do tipo defensivo, como a psicanálise escrutina nos fenômenos psicopatógenos. Para Marion, um conjunto de saberes e práticas ocidentais procederam, sintomática e sistematicamente, a implementação de um grave esquecimento no interior de nossos modos de ser, de pensar, de agir e de falar do amor. Na letra do autor esse mecanismo mórbido é nomeado de *afasia erótica*.

Na sua rica problematização, MARION usa o recurso do retorno aos momentos chaves pelos quais considera razoável supor essa instalação gradual e eficaz de um certo vazio amoroso que acomete o Ocidente, cujo rastro se evidencia com maior força através do discurso frágil, traiçoeiro, traidor da filosofia:

... não possuímos mais as palavras para dele falar, nem os conceitos para pensar sobre ele, nem as forças para lhe celebrar¹¹⁶.

Embora a filosofia seja o saber mais radicalmente acometido desse sintoma, a estrutura do *recalque* abrange outros como: 1. a poesia, que descreve muito imperfeitamente a experiência erótica; 2. o romance, que retira a experiência erótica de um certo autismo, sem, contudo, possibilitar a consciência dos motivos do esquecimento; 3. a teologia, que malgrado contraria seu discurso vizinho do erotismo, distancia-se da concretude dessas experiências; 4. também a psicanálise está impregnada com tal sintomatologia, exatamente por permitir a descrição dos vácuos que a consciência e o inconsciente expõem sobre o erotismo, mas reduz esse fato à impossibilidade de interpretação da experiência amorosa.

No horizonte da reflexão ocidental, o resultado dessa aridez é pavoroso e se manifesta em um estado de *mendicância erótica*, contornado pelo sentimentalismo desesperado da prosa popular, somado à propagação da pornografia que lança o erótico num abismo vulgarizante, e ainda adicionado à promoção de uma ideologia sempre mais vigorosa que simula dotar o indivíduo de auto-suficiência, espécie de onipotência. Quer dizer, do ponto de vista cultural perdemos coletivamente a significação da experiência erótica, fato desencadeador de uma tentativa malograda de recomposição, que redundará numa vulgarização sem precedentes da intimidade amorosa, estado de coisas mais agravado ainda pela artificiosa instalação de um sentimento de individualidade auto satisfeito.

A filosofia, na diagnose de MARION, parece ter instaurado no grotão de emergência dos saberes humanísticos um distanciamento da perspectiva erótica, pois que, *per si*,

¹¹⁶ Idem p. 9.



priorizou o saber antes mesmo do amor, divorciando de sua constituição esse imprescindível elemento radical de sua própria nomeação, de sua legítima razão-de-ser e de seu genuíno ofício. Tal cisão entre o saber e o amar, e o seqüenciado privilégio do saber em detrimento do amor lançou a filosofia, e todos os saberes que nela assentaram suas raízes, numa incapacidade radical de compreender, conceituar, enunciar, evidenciar o que seja o erotismo. No afã descritivo e explicativo da realidade, a filosofia se preocupou e se ocupou do saber como o elemento divorciado de modo radical da experiência do amor. Essa primazia do saber, num só tempo, dispensa um dos elementos que funda e fundamenta o ofício filosófico, bem como mitiga a força de uma reflexão erigida para expressar as possibilidades experienciais do homem, de modo particular, a experiência do amor. No dizer do autor:

À medida em que a filosofia cessa de se compreender primeiramente como amor, tomando-o como ponto de partida, à medida em que ela reivindica imediatamente um saber e o poupa, não somente ela contradiz sua determinação original, mas foge à verdade, que se converte em ciência dos objetos¹¹⁷.

Obsessão pela objetividade, compulsão pelo cálculo, insistência em firmar-se num avatar exclusivo: este parece ter sido o equívoco, exatamente porque reduz, limita, constrange, esmaga as possibilidades inerentes e necessários do ato filosófico.

O que tudo isso revela? Uma negação da própria condição de fundação e fundamentação de todo saber, traduzido por Marion como amor à sabedoria. A filosofia se auto incumbiu da exclusão do amor e da redução do substantivo *sabedoria* a um sentido meramente técnico, tacanhamente descritivo de uma realidade sem alma e sem força, a ponto de o seu próprio escopo ser transformado em censura de sua origem erótica, trazendo como consequência o esquecimento da *erótica da sabedoria*. Em sua concepção, Marion sustém que não dispomos mais de um conceito que indique essa possibilidade estruturante da experiência humana. Algo como saudade do que não sabemos nomear toma conta de nós, atravessa os nossos discursos, desconcerta nossos gestos catatônicos e vazios de significação, na tentativa dissimuladora do grande mal estar que experimentamos em decorrência desse *não-sei-quê*, desse mal estar difuso, que nos confunde ao nomear e ao reconhecer o que verdadeiramente experimentamos.

Nosso discurso sobre o amor se constrói qual ato acrático: tentamos enunciar, balbuciando o quê não temos a

¹¹⁷ Idem, p. 11.



menor condição de atribuir sentido. Contraditoriamente, uma substantivação sem suporte, sem consistência. Mera fachada.

Essa grave enfermidade não pode ter se instalado acidentalmente. Algo bem arquitetado deve tê-la programado. Afinal, qual é a causa desse estado de coisas? O autor não oferece uma identificação precisa, mas insinua um momento fundante e afirmador dessa atitude descuidada para com o complexo significado da filosofia. Creio não ser forçado reconhecer Platão lá, quase como Nietzsche ao afirmar que “... o pior, mais duradouro e perigoso de todos os erros até aqui foi um erro de dogmáticos, ou seja, a invenção por Platão de um espírito puro e de um bem em si”¹¹⁸. Quer dizer, em nome da busca de um ideal de homem, desenvolveu-se o desprezo pelas coisas demasiado humanas.

As conseqüências já são bastante bem conhecidas: uma afasia erótica, esse esquecimento coletivo que ocorre na formulação dos saberes – fato que o torna ainda mais grave –, sem que um trauma de ordem concreto tenha ocorrido. Trata-se de uma deliberada e defensiva maneira de lidar com um elemento significativo de um determinado circuito, simulando o seu desaparecimento, sua extinção, sua expulsão desse mesmo circuito. Não é aleatório que MARION incorpore a primeira palavra da expressão *afasia erótica* da psicopatologia, porque se trata, efetivamente, de uma morbidez do sistema de memória. Afasia indica a recusa de reconhecer a presença e a função de um elemento significativo da memória, substituindo-o por atalhos que resultam em um discurso bizarro, incongruente, sem sentido. O afásico está acometido de uma incapacidade de enunciar, exatamente porque psiquicamente se recusa a ativar um elemento significante do conjunto mnemônico.

Pois bem: isso teria ocorrido com a filosofia, já desde as suas origens, ela que se tornará o subsolo nutridor dos saberes ocidentais. Conhecido o sintoma, cabe indagar sobre a causa. O que teria ocorrido em sua história para que a filosofia, em um certo sentido, se voltasse contra si mesma, negando-se àquilo que lhe é mais essencial?

Em substituição do movimento intersectivo do erótico com a racionalidade, a filosofia optou pela alternativa: desenvolver-se qual racionalidade sem qualquer suporte na experiência erótica.

A pletera de experiências amorosas foram elaboradas pela filosofia qual fragmentos, à moda esquizóide, a ponto de não ser mais possível reconhecer uma unidade nos modos específicos pelos quais se vivencia o amor. Acrescente-se a essa fragmentação a modalidade radical com que a filosofia traduziu a experiência amorosa, que no seu jargão se formulou como racionalidade erótica. Foi exatamente isso, indica o autor, que a metafísica fez com o amor: exteriorizou-o da experiência do

¹¹⁸ NIETZSCHE, F., *Para além do bem e do mal*, SP: Humus Livraria, 2001, p. 8.



pensar e racionalizou-o em extremo, tornando o amor avesso ao exercício de racionalidade.

Não obstante o fascínio que a leitura de Marion provoca em seus leitores, o que se destaca aqui é uma tensão que expressa com toda a evidência, perspectivas de leituras promovidas por autores quase clássicos acerca de uma mesma base bibliográfica. Inconciliáveis a perspectiva positiva de Foucault a propósito da experiência verdadeira do amor e a angulação de Marion acerca da mitigação da experiência erótica promovida na alvorada da filosofia? Meu posicionamento é bem outro: qual monumento, o texto clássico passa a receber a projeção de luzes que realizam o 'strep tease' de certas possibilidades ainda não esgotada pelo *conflito das interpretações*¹¹⁹, que, mais que nunca hoje, nutre a vida na academia.

Referências

BARROS, G. N. M. B., *O corpo na filosofia de Platão*. In: *A Mulher Grega e Estudos Helênicos*. Londrina: Editora da Universidade de Londrina, 1997.

BOSWELL, J., *Christianisme, tolérance sociale et homosexualité*, éd. Gallimard, 2007.

BOURDIEU, P., *La domination masculine*, Paris: Seuil, 1998.

CALAME, C., *Eros entre los hombres: la polis e Coda elegíaca. Eros educador*. In: *Eros en la Antigua Grecia*. Madrid: Akal, 2002.

----- **Pratiques poétiques de la mémoire**, Paris: La Découverte, 2006.

----- *De l'Antiquité à la Modernité*, Lausanne: Editions Payot, 2003.

-----, **L'Eros dans la Grèce ancienne**, Paris: Belin, 2002

CAVALLO, G., CHARTIER, R., *Historia de la lectura*, Madrid: Grupo Santillana de Ediciones S.A., 2001.

COSTA, J.F., *A Inocência e o Vício: estudos sobre homoerotismo*. RJ: Relume Dumará, 2002.

DELROUELLE, E., *Métamorphoses du sujet: L'éthique philosophique de Socrate à Foucault*, Col. Le Point Philosophique, Bruxelles: De boeck & Larcier s.a., 2004.

¹¹⁹ RICOUER, P., *Le Conflit des Interprétations. Essais d'Herméneutique*, Paris, Seuil, 1969.



- DERRIDA, J., *A farmácia de Platão*, SP: Iluminuras, 1991.
- FLORENZANO, M. B. B., *Nascer, Viver e Morrer na Grécia Antiga*. SP: Atual, 2004.
- FOUCAULT, M. *Histoire de la folie à l'âge classique*, Col. Tel, Paris: Éditions Gallimard, 1972.
- , *Maledie Mentale et personnalité*, Paris: Press Universitaires de France, 1954.
- , *Doença Mental e Psicologia*, RJ: Edições Tempo Brasileiro LTDA, 1975.
- , *Introduction*, in Binswanger L., *Le Rêve et l'Existence*, in Dits et Écrits I, Paris: Éditions Gallimard, 1994.
- , *La psychologie de 1850 a 1950*, in Dits et Écrits I, Paris: Éditions Gallimard, 1994.
- , *La recherché scientifique et la psychologie*, in Dits et Écrits I, Paris: Éditions Gallimard, 1994
- , *Histoire de la sexualité II: L'usage des plaisirs*, Col. Tel, Paris: Éditions Gallimard, 1984.
- , *Le retour de la morale, Dits et Écrit*, Tomo II. Paris: Gallimard, 2001.
- GIRONS, B. S., *Fiat lux: une philosophie Du sublime*, Quai Voltaire/Édma: Paris, 1993.
- GOETZ, R., *Paul Ricoeur et Michel Foucault*, Le Portique [Revista on-line], 13-14 | 2004.
- GOLDHILL, S., *Amor, Sexo e Tragédia: Como os gregos e romanos influenciaram nossas vidas até hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- GREISCH, J., *El cogito herido: la hermenêutica filosófica e la herencia cartesiana*, Serie Humanitas, Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2001.
- JAEGER, W., *Paidéia: a formação do homem grego*, SP: Martins Fontes, 2001.
- LEROY-FORGEOT, F., *Histoire juridique de l'Homosexualité en Europe*, Coll. Médecine et Société, Paris: PUF, 1997.



LESSA, F. S., *Corpo, esporte e masculinidade em Atenas*, V. 10, RJ: Phoênix. Rio de Janeiro, 2004.

MARION, J.L., *Le Phénomène érotique*, Col. Figures, Paris: Éditions Grasset & Fasquelle, 2003

MAZEL, J., *As Metamorfoses de Eros*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MILLER, J., *La passion Foucault*, Paris: Librairie Plon, 1993.

MUNIZ, F., *Sócrates e o prazer*, V. 8, RJ: Phoênix. 2002.
Ocidente, Porto Alegre: L&PM, 1992.

NIETZSCHE, F., *Para além do bem e do mal*, SP: Humus Livraria, 2001

REALE, G., *Platone: Tutti gli scritti*, Col. *Il pensiero occidentale*, Milano: Bompiani, 2000.

RICOEUR, P., *Sé come un altro*, Milano: Jaka Book, 2002.

ROUANET, S. P., *A razão cativa*, SP: Ed. Brasiliense, 1990.

ROUDINESCO, E., *Leituras de História da Loucura*, RJ: Relume.Dumará, 1994

RICOUER, P., *Le Conflit des Interprétations. Essais d'Herméneutique*, Paris, Seuil, 1969.

SALLES, C.. *O Mundo Grego: Homens, Mulheres, Crianças*. In: *Nos Submundos da Antigüidade*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SARTRE, M., *A Homossexualidade na Grécia Antiga*, In: *Amor e Sexualidade no*

SCHNAPP, A., *A Imagem dos Jovens na Cidade Grega*, In: LEVI, G.; SCHIMITT, JC., *História dos Jovens – Da Antiguidade à Era Moderna*. V.1, SP: Cia das Letras, 1996.

SENNETT, R., *Papéis*, In: *O Declínio do Homem Público: As Tirantias da Intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKINNER, M. B., *Classical Athens: The Politics of Sex*, In: *Sexuality in Greek and Roman Culture*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

SPENCER, C., *Histoire de l'homosexualité de l'Antiquité à nos jours*, Paris: Le Pré aux Clercs, 1998



THEML, N., *Público e privado na Grécia do VIIIº ao IVº séc.a.C.: O Modelo Ateniense*. RJ: 7Letras, 1998.

TOURAINÉ, A., *Crítica à modernidade*, Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

ULLMANN, R. A., *Amor e Sexo na Grécia Antiga*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

VEYNE, P., VEINSTEIN, A., *Du jour au lendemain*, émission de France Culture, du vendredi 13 juin 2008, in <http://www.fabriquedesens.net/Paul-Veyne-Foucault-dans-Du-jour>.

-----, *Les grecs ont-ils cru a leurs mythes?*, Paris: Éditions du Seuil, 1983.

-----, *O inventário das diferenças*, SP: Ed. Brasiliense, 1983.

-----, *A elegia erótica romana (O amor, a poesia e o Ocidente)*, SP: Ed. Brasiliense, 1985.

-----, *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1998.

VRISSIMTZIS, N. A., *Pederastia*. In: *Amor, Sexo & Casamento na Grécia Antiga*. São Paulo: Odysseus, 2002.

WHITE, E., *Jean Genet*, Paris: Ed. Gallimard, NRF, Coll Biographie, 1993.



Normas de Publicação



- da Revista** É uma publicação semestral da FSBA. Pode ser comprada, assinada e/ou permutada. Cada número trata de questões relativas ao ensino superior privado e à produção e difusão do conhecimento.
- dos Temas** A revista da FSBA publicará temas que enfoquem questões relativas às áreas de conhecimento em que estão concentrados os cursos que oferece, a saber: Artes Cênicas, Administração - Recursos Humanos e Gestão de Negócios, Comunicação Social – Jornalismo e Publicidade e Propaganda, Direito, Educação Física, Fisioterapia, Psicologia, Normal Superior – Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, Pedagogia, Ciências da Religião.
- Incluem-se ainda os assuntos referentes ao modelo de organização das instituições de ensino privado, pesquisa e extensão, seus efeitos sobre a formação de recursos humanos, sobre a produção e difusão do conhecimento, e análise conjuntural.
- da Publicação**
- 1** As colaborações para publicação na revista Diálogos Possíveis deverão ser inéditas.
 - 2** As contribuições recebidas serão submetidas à apreciação de membros do Conselho Editorial ou consultores ad hoc , dentro de suas especialidades.
 - 3** O Conselho Editorial poderá sugerir ao autor, quando necessário, modificações de ordem temática e/ou formal.
 - 4** Artigos encomendados terão prioridade na publicação.
 - 5** Os trabalhos recebidos não serão devolvidos aos autores.
 - 6** Os artigos devem ser apresentados em conformidade com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas(ABNT).
 - 7** O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma síntese biográfica de, no máximo, duas linhas, na qual devem constar formação profissional, cargo/função, titulação, local de trabalho e endereço eletrônico.
 - 8** O resumo deve ser informativo, e vir acompanhado de três a cinco palavras-chave.
 - 9** O resumo e as palavras-chave devem ser acompanhados de sua versão para o inglês.
 - 10** O sistema de chamada das citações deve ser o alfabético (autor/data) ou numerada.
 - 11** Os trabalhos devem ser digitados em Word (versão 6.0, no mínimo), em fonte Times New Roman, corpo 12, espaço 1/5, com, no máximo, 20 páginas, e devem vir revisados, acompanhados de disquete em Word for Windows.
 - 12** Arquivos inseridos/colados no documento, como imagens e tabelas, devem ser enviados separados do documento.
 - 13** Em casos excepcionais, podem ser encaminhados via internet para o e-mail dialogospossiveis@fsba.edu.br e/ou efd@fsba.edu.br
 - 14** A lista de referências deve ser ordenada alfabeticamente, segundo a autoria dos documentos.
 - 15** As notas devem ser de fim de página.