Intellectus

REVISTA ACADÊMICA DIGITAL

Área: Educação Cultura e Sociedade

N.º 40 Agosto/Outubro 2017 **ISSN 1679-8902**

4 **EDITORIAL**
Prof. Dr. Leandro Eliel Pereira de Moraes

ARTIGOS:

5 **DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA**
PIMENTA, Schleiden Nunes

28 **ÁRVORE GENEALÓGICA DAS PROFISSÕES: UMA ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DE ADOLESCENTES**
PEREIRA, Patrick

41 **DERMEVAL SAVIANI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**
MORAES, Leandro E. P.

70 **O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM:UMA REVISÃO DA LITERATURA**
CAMARGO, Alexandre de Oliveira

90 **VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE HUMANA A PARTIR DA IGUALDADE-EQUIDADE DE GÊNERO**
PAULINO-PEREIRA, Fernando César

110 **COMUNICAÇÃO IMPRESSA: UMA COMPARAÇÃO DE SUA EFICIÊNCIA ENTRE ALUNOS VETERANOS E INGRESSANTES NA FACULDADE DE TECNOLOGIA ZONA LESTE/SP**
DAVID, Rosililia Lima

120 **A MATERNIDADE HISTÓRICA E AS QUESTÕES DA PÓS-MODERNIDADE**
CALEIRO, Regina Célia lima

141 **A CRIAÇÃO JUDICIAL DE NORMAS NO ESTADO CONSTITUCIONAL E DEMOCRÁTICO DE DIREITO: UMA ANÁLISE CONCRETA DA ATUAÇÃO JUDICIAL**
FORTUNA, Marcelo Forli

172 **ENSAIO: A PRESENÇA NECESSÁRIA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**
OLIVEIRA, Regina Maringoni

Áreas de publicação:

Ciências Exatas e Tecnológicas
Ciências Sociais Aplicadas
Educação, Cultura e Sociedade
Saúde

Unidas pela educação

CENTRO UNIVERSITÁRIO FACULDADE MAX PLANCK

www.faj.br • www.facmaxplanck.edu.br

ISSN 1679-8902

Intellectus Revista Acadêmica Digital. Revista científica das seguintes instituições:
Centro Universitário de Jaguariúna - UniFAJ e Faculdade Max Planck.
Eletrônica
Trimestral
Inclui Bibliografia

Editora Chefe:
Profª. Drª. Ana Maria Girotti Sperandio
Assessora Acadêmica do Centro Universitário de Jaguariúna – UniFAJ e Faculdade Max Planck.

Equipe Técnica
Patrick Pereira
Maria Virginia Rosa
Janini de Oliveira Dias da Silva

Equipe de Tecnologia da Informação UniFAJ/Max Planck
Equipe de Marketing UniFAJ/Max Planck

ISSN 1679-8902

EDITORIAL

Prof. Dr. Leandro Eliel Pereira de Moraes

Compreender a educação implica também entender a história da humanidade. Só é possível compreender a educação e a Pedagogia relacionando-as com os fatores políticos, econômicos, culturais e sociais em cada momento histórico. Não há educação fora da sociedade, já que é transformada por esta e colabora na sua transformação. José Martí (1853-1895), poeta e escritor, dizia que “educar é depositar em cada homem toda obra humana que o antecedeu; é dar a cada homem o resumo do mundo vivido até aquele dia em que vive”. Esse é um dos grandes desafios da educação, e que não é uma atividade passiva, pois ela pressupõe uma interação entre trabalho docente e discente, recursos metodológicos, condições estruturais e sociais, além de esforços coletivos e individuais na construção da autonomia intelectual.

Para analisarmos as condições educacionais da atualidade, seus potenciais e suas limitações, é importante uma visão mais ampla e compreendermos como as diversas perspectivas pedagógicas expressam diferentes concepções de mundo, como as decisões políticas e econômicas governamentais interferem diretamente nos espaços educacionais que atuamos como as diferentes perspectivas metodológicas levam a caminhos pedagógicos e educativos diferenciados. Para esse entendimento mais abrangente, necessitamos de uma formação cultural mais ampla.

Os artigos aqui reunidos versam sobre variadas temáticas pedagógicas e educacionais. Você encontrará um instigante texto sobre a questão da maternidade e seus dilemas históricos, sobre o uso das metodologias ativas no ensino superior, sobre a importante temática da relação entre a violência e a educação a partir das relações de gênero, o uso de novas tecnologias na educação, um artigo sobre a relação entre direitos humanos e a educação, sobre o processo de inclusão escolar e sobre a perspectiva pedagógica histórico-crítica.

Em tempos de intolerância, o espaço educacional deve ser uma trincheira da pluralidade e da diversidade. Esperamos que essa edição da Revista Intellectus propicie essa prazerosa experiência

ISSN 1679-8902

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Human rights and education: a necessary reflection

PIMENTA, Schleiden Nunes
Universidade Presbiteriana Mackenzie

MORAES, Gerson Leite de
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo: A origem dos Direitos Humanos é egoística. Despertado por esta acusação de Karl Marx, o seguinte trabalho tem o objetivo de refleti-la e promover pensamentos parelhos ao ceticismo de Nietzsche, a alteridade de Lévinas, a compaixão de Schopenhauer e o moralismo Kantiano. O objetivo é verificar a veracidade do tema e, a depender dos resultados encontrados, trabalhar um possível ensino universal em Direitos Humanos a partir do intrincado egoísmo velado existente em nosso meio social. Na figura do "eu", discriminado moralmente e tido como defeito, pode estar a fonte primeira para a construção de um discurso fundamentado sobre Direitos Humanos.
Palavras-chave: Direitos Humanos; Egoísmo; Medo

Abstract: The origin of Human Rights is selfish. Awakened by this accusation of Karl Marx, the following work aims to reflect it and promote evenly matched thoughts skepticism of Nietzsche, the otherness of Levinas, the compassion of Schopenhauer and Kantian morality. The objective is to verify the veracity of the subject and, depending on the results found, work a possible universal education in human rights from the existing intricate veiled selfishness in our social environment. The figure of the "self" morally broken and considered defective may be the primary source for the construction of a reasoned discourse on human rights.
Keywords: Human Rights; selfishness; fear.

ISSN 1679-8902

INTRODUÇÃO

O indivíduo profundo está para a sociedade assim como a sociedade – tanto como em causa como em consequência – está para o indivíduo, de maneira que "[...] o mergulho no individuado eleva o poema lírico ao universal por tornar manifesto algo de não distorcido, de não captado, de ainda não subsumido" (ADORNO, 2003, p.66), abarcando o universal humano. Tal reflexão é iluminadora e, aliada à acusação marxista de que os Direitos do Homem, tais como apresentados pelos agentes das Revoluções Francesas e Americana, são egoísticos (MARX, 2005, p. 377), despertou esta pesquisa para um mundo de divagações importantes. Mais especificamente, iluminou a possibilidade da conexão entre o egoísmo e os direitos sociais – ou, noutras palavras, daquele para o que chamamos hoje de direitos humanos. Todavia, há mais. Não despertou apenas a ideia de que os dois pontos de vista sejam correlatos – como causa e consequência –, mas que eles também possam se entrelaçar, e, a partir de um, enriquecer a compreensão do outro. Afinal, poderia o Ego ser uma ferramenta basilar para o estudo e para a educação em Direitos Humanos? Por meio de uma revisão bibliográfica que perpassa alguns dos mais importantes filósofos da modernidade e da contemporaneidade, valendo-se do método dialógico (dialética platônica), o conceito de Direitos Humanos é analisado a partir de diversas perspectivas, possibilitando ao leitor uma visão ampla do quadro geral desta temática.

O QUE SERÃO OS DIREITOS HUMANOS

Os Direitos Humanos serão, para este artigo, algo singular. A doutrina jurídica, por exemplo, debate de maneira incansável a respeito de quando haveria nascido tais Direitos Humanos. Na seara do Direito, no entanto, tal debate se limita aos argumentos e aos importes positivistas, que se preocupam com o âmbito legal e de consolidação de regras ou, no mais profundo das abstrações, em debates que meramente tangem à Filosofia do Direito. Em síntese, discute-se: os Direitos Humanos são mutáveis, imutáveis, absolutos ou flexíveis? Como devem ser chamados? Quantas gerações ou dimensões eles possuem? Assim, grande pesquisa existe a respeito da sua evolução histórica,

ISSN 1679-8902

do seu aspecto terminológico, da sua relação com as revoluções sociais e com as constituições promulgadas em torno do planeta. Para este artigo, nada disto importa.

Importa, para estas linhas, qual é a origem dos Direitos Humanos. Todavia, não se trata da origem histórica ou cientificamente conceptiva; trata-se da sua essência, do seu ponto anterior à historicidade, quando do primeiro fôlego ou da primeira impulsão. O que provoca o seu nascimento? Ou, noutros termos, em qual pedra fundamental e cabal os Direitos Humanos gravitam?

Para responder a tais questões, o único rumo a se tomar é qualquer outro que não seja o do Direito. Dizer que os Direitos Humanos são historicamente modernos ou que surgiram a partir de determinada "carta de direitos" ou de "tratado de leis humanistas" é uma afirmação dúbia; decerto que, formalmente, reconhecidamente, em tais atos consagraram-se referidos direitos, mas, a fundo, tratam-se de questões e de valores impossíveis de se delimitar um ponto originário outro que não seja o encontro entre o eu e o outro. É como dizer que uma espécie de animal foi descoberta com a sua catalogação, sendo que a catalogação é mera formalidade que interessa à ciência e a espécie catalogada, em verdade, sempre existiu. Neste ponto, vale a pensa verificar o que escreveu Hannah Arendt no final da parte II da obra *Origens do Totalitarismo*, especialmente a análise que ela faz sobre o pensamento de Edmund Burke, para quem os direitos humanos não passavam de mera abstração, pois os verdadeiros direitos do homem referem-se à "herança vinculada" que é transmitida de geração em geração "dentro da nação". Não que os Direitos Humanos, em sua totalidade, sempre existiram; mas, decerto, a origem dos primeiros valores resguardados hoje pelos Direitos Humanos – dentre os quais está a "vida" – não adveio com o mero se promulgar de um documento, com a simples decisão de um soberano. Naquele ponto originário e natal ao ser humano, mais acertadamente até poder-se-ia dizer que havia a existência relativa do justo e do injusto, de uma relação de interesses ou de um conflito; mas, ainda, não seria possível de se falar etimologicamente em bem e mal porque ainda não havia uma moral e também não se poderia falar em Direito já que nada estava positivado. Trata-se de um

ISSN 1679-8902

espaço em que “a justiça e a injustiça não fazem parte das faculdades do corpo ou do espírito” (HOBBES, 1979, p.77), de maneira que um valor ou uma virtude proveniente só é possível pelo constructo de uma sociedade. Também não estamos a falar de uma espécie de justiça natural ou divina. Se estivermos a falar de algo, o que estaríamos a falar é de algo que ainda não se apegara à linguagem falada, ou a regras escritas, ou a sistemas complexos e sociais. Estaríamos a falar do primeiro contato do *eu* com o *outro,* ou, se preferir, do encontro entre duas criaturas vivas e pensantes – não necessariamente pertencentes à espécie humana –, dando realidade a uma tensão que obriga ambos à estipulação de regras de convivência ou, em temerária hipótese, à eliminação de um deles em prol do poder de sobreviver.

Facilmente, a utilização do termo “poder” utilizado na última frase do parágrafo acima poderia ser trocado pelo termo “direito”. O erro é de simples cometimento, e, ao mesmo tempo, de importante diferenciação. O “direito”, propriamente falando, encontra-se exclusivamente no âmbito legal; o que está incrustado nalgum sistema legislativo é direito, e o que não está lá não o é. Nisto, evidencia-se que a concepção de direitos não é nada mais do que uma criação da sociedade, da inteligência humana, e também nos abre a mente para compreender que nem sempre o que nos parece bom, ou agradável, é direito. Enfim, é possível dizer que o que se torna direito pode ou não ser justo, da mesma forma que um poder utilizado por qualquer criatura no tento de se manter vivo pode ou não pode ser justo também. Tanto o poder quanto o direito se colidem numa precariedade ética, linguística, política e moral estarrecedora, decepcionante, desesperadora porque, afinal de contas, em qual paradigma devemos nos pautar? Aqui está o ponto crucial e que nos induz à reflexão da crise etimológica e plural dos Direitos Humanos. “A vida é essencialmente apropriação, ofensa, sujeição daquilo que é estranho e mais fraco, opressão, dureza, imposição de formas próprias, incorporação e pelo menos, na melhor das hipóteses, exploração” (NIETZSCHE, 1992, p. 185).

Numa análise derradeiramente cética, os Direitos Humanos nem sequer são genuinamente humanos; sua origem se equilibra em uma linha tênue tecida com elementos de medo, poder, perpetuação da vida,

ISSN 1679-8902

eventualidade da morte e, de modo latente, confronto. Esta é uma situação que (para não dizer todos os seres vivos e assim adentrar no argumento de autoridade biológica) outras espécies vivas têm a potência de sentir também. No início, simplesmente, não haveria direito algum; e, ironicamente, julgamos que é exatamente nesse início, nesse confronto entre o *eu* e o *outro*, que está encubada a matéria-prima não apenas do Direito Humano, da alteridade e do respeito, como também da paz perpétua e paradoxalmente a da violência eterna: o ego.

O FRACASSO E A GLOBALIZAÇÃO DO MEDO

Os Direitos Humanos falharam. “A crise do humanismo em nossa época tem, sem dúvida, sua fonte na experiência da ineficácia humana posta em acusação pela própria abundância de nossos meios de agir e pela extensão de nossas ambições” (LÉVINAS, 1993, p. 82). Para muitos eles são regalia de bandidos; noutra via, novos direitos são necessários, ao passar do tempo, para garantir mais direitos. Direitos maiores que guardam direitos menores, direitos menores que guardam direitos maiores; direitos velhos que sobrepõem direitos novos; direitos novos que se conflitam com direitos velhos. Tal emaranhado de dilemas apenas aumenta e, por ser tantos, não sabemos mais o que é o que não é direito. Além disso, sua universalização ainda enfrenta resistências políticas, religiosas e, em suma, culturais. Por quê?

Primeiramente é preciso retroceder ao início dos direitos, à sua origem, ao seu lugar embrionário que deu vazão à era dos direitos. No primeiro contado do *eu* com o *outro* estabelecemos limites, regras, normas de conduta que, posteriormente, são positivadas. Mas, afinal de contas, por que estabelecemos tais regras?

Há quem diga que estabelecemos regras por uma questão de convivência. Há razão nisto, mas apenas em um segundo momento, pois, antes, trata-se de uma questão eminentemente de sobrevivência. O primeiro pensamento que nos vem – ao depararmo-nos com o *outro* – é de medo: medo do diferente, do imprevisível, do que nos acontecerá, do futuro do *eu* de nós mesmos perante

ISSN 1679-8902

este confronto. Aliás, a ânsia pela sobrevivência, o medo contínuo e o perigo de morte violenta, a busca pela paz e pela auto conservação.

> *Não há nessa situação uma ação moral; predomina, no estado de natureza, um egoísmo centralizado na individualidade. [...] é um ser desconfiado, que busca constantemente eliminar os obstáculos que impedem a preservação de sua vida, e, em linhas gerais, o outro. (LOPES, 2012, p. 177)*

Temos como fatores, como ambiente propício para o nascimento do Direito, esta somática: o contato entre duas pessoas. Neste contato, neste confronto, repousa o laboratório de todo o universo jurídico. Aqui, o ego daquelas duas pessoas é pressuposto da consciência, e o medo é o que valida a sobrevivência do ego: o amor a si próprio, o temor da perda de si mesmo, o terror da possibilidade do sofrimento.

O medo de algo é o propulsor para que o homem estabeleça normas – por vezes em forma de lei – para impedir a dor e o sofrimento do *eu*. Para o *eu próprio*, e não para todos; para o *eu*, e não para o próximo também. A prova dessa realidade é justamente a disparidade entre classes existentes em todas as civilizações; o direito que sempre privilegiou e que ainda privilegia alguns em detrimento dos demais; as etnias que sofreram com todo tipo de escravidão. Dentre as distinções históricas encontramos limitações e discriminações no que tange ao "sexo, nascimento, renda, instrução, nacionalidade" (FERRAJOLI, 2003, p.19) e que aos poucos vem sendo mitigadas. O forte sempre legislou em causa própria, na ânsia de manter-se ileso e distante da dor.

Com o tempo e pelo transcorrer das eras, conflitos civis e revoluções sociais, bem como clamores por paz havidos depois de cada grande guerra reivindicaram direitos iguais, direitos de liberdade, direitos de fraternidade entre os povos; clamaram por direitos universais. Queremos a cada dia, a cada novo conflito, a cada novo risco, uma segurança ou uma garantia nova; tememos a tudo e não nos certificamos em nada; globalizamos os direitos; globalizamos o medo.

ISSN 1679-8902

Com o advento das grandes guerras, bem como da facilidade à informação que temos a respeito dos conflitos ao redor do mundo, a defesa de direitos em escala mundial também se deu de forma natural. O conflito, que no princípio se limitava à relação do *eu* com o *outro*, e depois de clãs para clãs, e de cidades para cidades, evoluiu para o patamar do enfrentamento entre países, nações, continentes, alianças armadas que dividiram o planeta em dois.

Aquelas regras de conduta, primitivas, foram alçadas gradativamente à potência universal e, se a origem das primeiras regras teve como propulsor o medo, podemos dizer que a existência do direito universal se deu por conta de um medo à potência universal também. “Medo de quê?”, poderíamos nos perguntar.

A tentativa de universalizar os Direitos Humanos não é, bem, uma ânsia de salvar o mundo, e sim de não permitir que o sofrimento do outro lado do mundo nos atinja também. A relação continua a ser egoística. Em ditos filosóficos, pode-se dizer que a ideia de criar direitos universais nasce não apenas com a sensibilidade do alguém que, conhecendo o sofrimento – talvez por viver próximo aos sofredores, talvez no caso de pobres e miseráveis que subiram ao trono –, não quer que ninguém volte a sofrer, mas, também, por uma questão de *inteligência.* A utilização do termo inteligência, no sentido proposto, aqui, quer distanciar-se da ideia errônea de que o pensamento benevolente seja algo natural; pensar no outro, espelhando-se no outro é uma questão de raciocínio complexo – uma decisão *inteligente*, portanto –, unida à sensação de sofrimento em que o *eu* se vê refletido no *outro*. Sentimo-nos na ideia do sofrimento alheio e não no sofrimento do outro propriamente dito.

Em nível mundial e institucional, assim como nas relações interpessoais, todos os esforços fizeram grandes mudanças embora enfrentem resistências das mais diversas. Em linhas planetárias, apesar dos dispêndios realizados pelas organizações de paz, como a ONU, encontramo-nos em uma situação de pseudos Estados naturais. Hobbes defende a criação do Estado ao dizer que “todo homem, pela necessidade natural, deseja o seu próprio bem, ao qual aquele estado é contrário, no qual supomos haver disputa entre os

ISSN 1679-8902

homens que por natureza são iguais e aptos a se destruírem uns aos outros" (HOBBES, 1979, p.96). A invenção de um poder mundialmente soberano, para garantir tal convivência, é de impossibilidade evidente sem que mais violência e mais aniquilação de culturas diversas seja provocada. Não é tão simples; a criação de um Estado se dá por sujeitos que compartilham uma concepção semelhante em sua multidimensionalidade – religiosa, política, étnica –, enquanto que em termos globais estamos a falar de sociedades já estabelecidas e fechadas a qualquer outro poder soberano que não o que internamente já existe. Afinal, Direitos Humanos devem ser de todos os homens e não de um poder só que os determine a seu bel prazer; não fosse assim, mais uma vez, e mais do que nunca, efetivar-se-ia o egoísmo dos direitos preceituado por Marx, não apenas voltados a uma só classe como controlados por um só Leviatã.

Karl Marx é categórico ao acusar que "nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade" (MARX, 2005, p.377). Na sua visão, em vez de fazer o homem um ser genérico, o que aconteceu foi uma generalização da sociedade, afastando um e outro, de maneira que a o seu único ponto de coesão "é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas" (MARX, 2005, p.377). Ou, noutras palavras, remetendo-nos aos pensamentos de Nietzsche e de Schopenhauer: da conveniência de salvaguardar a potência, de manter a vontade, de sobreviver a qualquer custo. Neste diapasão, a paz não seria um ideal supremo para o mundo, mas uma condição para a salvação do ego ante a selvageria do mundo e dos seus iguais.

Nem sequer a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1948 foge à característica egoística presente, pessoal ou institucionalmente, em toda a história da civilização. Não apenas Marx e Burke elaboram as suas críticas respectivamente à contradição e à abstração do universalismo dos direitos humanos, mas, também, Norberto Bobbio afirma que a reivindicação

ISSN 1679-8902

daqueles referidos direitos enxergava “no homem apenas o cidadão, e no cidadão, apenas o burguês” (BOBBIO, 1992, pp. 99-100), revelando-se como uma declaração que, embora de aparência universalista, representou tão somente os anseios de uma classe econômica ou dominadora.

A ILUSÃO DA COMPAIXÃO

Pois, bem. Na busca por uma saída que não o positivismo daquelas primeiras regras de conduta, nem mesmo a moral religiosa está apoiada na compaixão de maneira isolada, como Schopenhauer entendeu ser o melhor caminho para a salvação humana. Como pagamento pela compaixão, não apenas há o galardão nos céus como também a punição acaso ela não seja praticada.

> *Para Schopenhauer, a consciência moral não ecoa a voz de Deus no recôndito da alma humana, mas é formada como mistura química problemática entre elementos pouco provectos, como temor, eudemonia, preconceito, vaidade, hábito, superstição. Como se pode facilmente notar, essa composição contrasta com a acepção tradicional da consciência moral, especialmente o conceito de dignidade. ‘A mim parece que o conceito de dignidade aplicado a um ser tão pecaminoso quanto à vontade, tão limitado quanto ao espírito, tão vulnerável e perecível quanto ao corpo, tal como é o homem, só pode ser efeito em sentido irônico: Quid superbit homo? Cujus conceptio culpa, Nasci poena, labor vita, necesse mori! [De que se jacta o homem? Uma vez que já sua concepção é culpa; seu nascimento castigo; sua vida, trabalho; e sua morte inevitável]’. Por causa disso, para evitar o ódio e o desprezo pelo homem, um princípio moral realista e autêntico não deve fundar-se na dignidade, mas nos sofrimentos humanos, em suas penas, angústias, carências, mazelas, tal como, aliás, o fez o amor ágape dos evangelhos. (GIACOIA, 2014, pp.366-367)*

Schopenhauer, admirador também da filosofia budista e crente na ideia de que a sublimação do ser humano para um estágio evolutivo superior estaria na prática de simplesmente não provocar sofrimento no mundo – mais do que já existe –, depara-se com um obstáculo considerável. O sofrimento, em

ISSN 1679-8902

determinadas crenças, é natural ou obrigatório: a mutilação dos membros do clã por questões sexuais; os sacrifícios de animais como oferenda aos seus totens, o assassínio de todos que não respeitam as suas leis. Exemplos que fazem a máxima schopenhaueriana ser de eficácia impossível em dimensões universais haja vista a que o medo de referidos povos está hospedado em outras verdades – que, desprovidas de um preceito religioso ou de uma máxima política, que preveja punições, promessas e contraprestações, não são respeitadas porque elas não têm ganho algum. A compaixão por ela mesma parece não ser um bom negócio para o ser humano. Para prestá-la, ele precisa de direitos, positivados, de uma forma ou de outra, positivados. Mesmo que não seja o ideal, a moral de Kant retorna a este tópico sob uma forma de reflexão.

Mas é justamente em Schopenhauer que a máxima maior ou mais sublime se encontra. Falamos do reconhecimento. Um reconhecimento que parte em mão dupla: da compaixão por tudo ao sabermos que fazemos parte de um todo, e a concepção de que o maior dos direitos – e que em verdade seria um dever – é não causar sofrimento ainda maior ao mundo.

"Mas como o homem pode libertar-se desse sofrimento?", Paulo Hahn e Paula Pires se indagam. Na visão schopenhaueriana, tal libertação apenas é possível quando o homem se desperta para a conduta ética, que seria um "nível mais elevado no processo de superação das 'dores do mundo' a partir de um princípio de alteridade, ou seja, do reconhecimento da Vontade que há em cada sujeito e da negação do princípio de individuação" (Disponível em: http://editora.unoesc.edu.br>. Acesso em: 01/09/2014.). Para Schopenhauer, toda imposição da vontade de vida de uma pessoa que invade o direito e a liberdade de outro indivíduo usufruir de suas forças, de seus bens ou de manifestar sua própria vontade é denominada de injustiça, e, ao afirmar que o fundamento de todo mal provém do egoísmo, e sendo o egoísmo o primeiro instinto de sobrevivência e coisa natural a nós, por que não utilizarmos justamente da sua boa utilização para alcançar a compaixão de modo que não seja algo impositivo? Aqui, o pessimismo de Schopenhauer, em querer a compaixão ao passo que também se faz um descrente quanto a ela, esbarra

ISSN 1679-8902

com o ceticismo de Nietzsche em suas considerações – consideradas maléficas por muitos – acerca do egoísmo, numa fusão que dialeticamente pode se transformar na resposta cabal para o ensino dos Direitos Humanos. Compaixão é isso: o rompimento do indivíduo com o próprio indivíduo, a observação de si no outro – ou do outro em si – e que, de certa forma, não é uma desvinculação de si consigo mesmo, mas um processo de internalização que se expande até o outro; significa dizer que não é ignorar a si mesmo para alcançar o outro – não! –, até porque é impossível que qualquer pensamento não parta de si mesmo; mas compreender a si mesmo para reconhecer o que há de si no outro.

"A compaixão é o oposto do egoísmo e da maldade. Ela é a base da ética pela qual um indivíduo reconhece sua essência imediatamente no outro. Para uma ação ter valor moral, ela não pode ter como motivo um fim egoísta" (STAUDT *apud* HAHN, PIRES, p.667). Aqui, várias palavras-chave; "reconhecer", "ética" e "moral" (como construções oriundas da vontade), e finalmente "ela (compaixão) não pode ter como motivo um fim egoísta":

Primeiramente, coloca-se a questão sobre o "reconhecimento": o que seria esse reconhecer? Igualdade nos traços físicos, ou *inteligência* sobre o que seja a espécie humana, ou *inteligência* sobre o que seja vida, ou *inteligência* do que seja animal? Pode haver um reconhecimento do *outro* que seja caracterizado como universal? Se estamos a falar de uma "compaixão pela vontade do *outro*", valeria também para animais que – a princípio – não têm as mesmas vontades que nós? Ou, então, se há vontade também nos outros animais, porque o "ser humano" não os reconhece desde logo como um "dos seus"? O reconhecimento do outro seria uma questão de instinto ou de níveis de *inteligência*? A compaixão proposta por Schopenhauer é possível somente com uma educação que acostume o homem desde sempre a se colocar no lugar não apenas do outro, mas também de outra vida qualquer?

Aqui, eis justamente a problemática do *eu* como início e como fim. Staudt diz que a compaixão não pode ter um fim egoísta, mas não faz menção do "ego" como início. A impressão é de que, mais uma vez, reforça-se a ideia do *eu* como início cabal de qualquer reconhecimento.

ISSN 1679-8902

E, por fim, a questão da ética e da moral como construção (estrutura) de regras (pessoais ou sociais) que avançam ao posto de costumes (direitos). Neste ponto há um ponto delicado, que é a transposição da relação primeva (do *eu* com o *outro*) para um status estrutural (educacional, institucional), no qual se transfere imperceptivelmente aquela "vontade" e aquele "medo" em regras que são, por sua vez, alçados a pilares de alguma instituição (religiosa, estatal), provocando um desligamento *inteligente* do homem para a raiz de onde aquelas regras vieram, e, assim, passam a obedecer às instituições e às estruturas estatais; o "medo", que antes era pessoal, começa a ser sentido contra as "regras e leis" e promessas de "punição" elaboradas por tais instituições (obedece-se às instituições porque o seu medo agora está nelas e não naquela relação primeira). Os Direitos Humanos são estruturas de direitos, provenientes daquela primeira relação (de respeito mútuo, de igualdade – ou seja: de reconhecimento do outro e de si mesmo –, de compaixão, de medo e de vontade). É salutar que analisemos os Direitos Humanos sem analisarmos a nós mesmos primeiramente? Não seria seguir cegamente uma lei (por melhor que ela seja) sem conhecê-la a fundo?

"O fundamento moral, em Schopenhauer, advém de um tipo de conhecimento que não pode ser abstrato, como nos imperativos categóricos de Kant, mas sim de um conhecimento intuitivo e imediato, portanto" (STAUDT *apud* HAHN, PIRES, p.667) e, que não pode ser transmitido. A razão determina a vontade e para Schopenhauer a vontade é anterior à razão. É definitivamente uma questão complexa, embora para Schopenhauer a razão deva dominar a vontade em prol da bondade.

A "vontade" seria a essência? Anterior até mesmo que a compaixão e o medo? Diria que (entrando em confluência com a resignação do entendimento de que viver é "sentir" ou "sofrer") o "sentir" ou "sofrer" são as condições primordiais do homem (anteriores até mesmo à vontade). A busca incessante do homem pela felicidade, como se a felicidade fosse sua condição primeira, pode acabar por se revelar ironicamente como a sua principal causa de sofrimento; pois, se aceitasse e se resignasse para com a sua condição natural (sentir e sofrer), aceitaria os maiores sofrimentos com paz no coração, e, nos

ISSN 1679-8902

momentos de felicidade, alegrar-se-ia com ainda maior satisfação. Os Direitos Humanos teriam também uma origem, um passado de sofreres, e não seria visto meramente como uma estrutura absoluta, perfeita, acabada, divina e intocável, por vezes, anterior mesmo ao próprio homem.

Como se fosse um ciclo interminável, de um argumento que puxa outro, sobre a questão da inteligência necessária à validação dos Direitos Humanos, pode-se dizer que apenas quando o conhecimento domina o impulso cego da vontade é que o homem pode tornar-se bom. Neste sentido, o homem que deseja o bem do outro é aquele que nega a vontade, tornando-se caridoso ao perceber que o mundo é sofrimento e dor e, por isso, renuncia a ele.

A questão do ascetismo não significa ignorar as dores do mundo, mas "sofrer-com" o sofrimento do mundo. Em Schopenhauer, o princípio de alteridade e intersubjetividade constituem a representação que um sujeito faz do outro passando a identificar-se com ele até o momento em que a diferença inicial entre os dois é suprimida. Isto ocorre na compaixão, que não pode ser fundamentada em "princípios abstratos" a serem "prescritos".

Um dos objetivos deste trabalho é reforçar exatamente este ponto: um pensamento sobre Direitos Humanos que não prescreva, pois, como se sabe, Direitos Humanos não são absolutos e sim construções, estruturas sociais, podendo ser destruídas a depender do poder que rege a sociedade em determinada época. Também, tem-se a impressão de que a relação perfeita de "si" para o com o "outro", embora tenha uma raiz logicamente primitiva e inocente, precise (para se aperfeiçoar) de uma inteligência prática também.

Uma proposta seria trabalhar conceitos como Alteridade, Intersubjetividade, Solidariedade como discurso para os Direitos Humanos na atualidade e para a eternidade (aqui a ideia da Paz Perpétua). A maior dificuldade para isto, no entanto, é a diversidade de culturas, com suas próprias estruturas, religiosas e estatais, que os conduzem de uma determinada forma à paz e ao equilíbrio social. Primeiramente é interessante pensar: qual é o medo ou compaixão que rege aquela sociedade? O temor pela punição divina no pós-morte? A punição em vida pelas leis estatais?

ISSN 1679-8902

A TEORIA DO HOSPEDEIRO

As máximas de sobrevivência não são iguais em todos os lugares, e, em vários casos, até a vida é disponível. Consideramos que por duas razões é que altos valores, como a vida, podem ser disponíveis, e suas razões acabaram de serem explicadas: pela norma máxima social, ou pelo medo hospedado em um hospedeiro maior do que o ser humano – como um preceito religioso.

O medo do sujeito que assassinou alguém; o medo de ser castigado por um pecado cometido contra os preceitos do seu deus...

No primeiro caso, claro que há o sentimento diverso em relação ao assassino: o sentimento próximo, dos familiares, que o querem preso ou morto por vingança; e o sentimento longínquo, do restante da cidade, que o quer preso ou morto para que não mate ou para que não ameace a outros e a eles mesmos. No mais, mesmo no sentimento próximo, o desejo de vingança é puramente relacionado ao sentimento que os amigos tinham para com o assassinado, e não ao assinado em si. Noutras palavras, o assassinato de um parente ofende o sentimento, o laço de amizade, a relação que outras pessoas tinham para com ele: mesmo o sentimento de vingança é puramente egoístico.

No segundo caso, o arrependimento do pecado cometido não é unicamente por amor à sua divindade ou por respeito ao preceito, mas também pelo medo da repreensão ou do castigo divino. O temor de não ser salvo, do sofrimento no lago de enxofre e de chamas. Se aqui é que o medo está hospedado – na ânsia da salvação, na devoção à pátria –, nenhum valor humano universal será respeitado. Nietzsche fala dessa impossibilidade. As barreiras culturais, entre os países, apenas são inofensivas enquanto um povo não ameace o outro. Se um direito humano é possível de ser respeitado universalmente, este seria o entre os povos, de modo que todos os povos se respeitassem dentro das suas diferenças; todavia, o foco no ser humano prevaleceu. Este trabalho não tem o intuito de decidir entre os dois, até porque ambos são fadados à ruína.

Há uma diferença entre a construção dos direitos em cada uma das regiões planetárias. O medo e a compaixão primevas são transmitidas para

ISSN 1679-8902

estruturas mais complexas a depender da criação de novos “Leviatãs” (ou estruturas sociais mais intricadas). Algumas sociedades temem a punição de Deus (e a esperança da salvação pós-morte), outras temem o Estado (suas leis e anseiam por estabilidade econômica). Há uma transferência, quase sempre há. É interessante perceber que mesmo nas religiões (em que subsistem direitos) as suas regras foram criadas por alguém (pessoas ou um próprio deus), e, se foram criadas, foi para algum fim: 1) boa convivência; 2) ordem; 3) punição para os que não seguirem tais regras. Caso forem criadas por um ente divino, há um caráter egoístico ainda assim, qual seja: não querer ser desrespeitado e querer ser seguido (mas, aqui, não há reconhecimento mútuo de identidade); enquanto que, se criadas por pessoas, continua a prevalecer o aspecto de medo (de ser violado) e de compaixão (de sua identidade). Impondo regras, o próprio Ser Criador seria um medroso. Nem sempre o reconhecimento da identidade parte do indivíduo ante uma coletividade, mas do indivíduo para com ele mesmo, sendo a coletividade um mero trampolim (espelho) para que ele se reconheça, e, só então, resolva onde irá se inserir.

O eu medroso é um buscador de um ente superior que lhe dê a paz perpétua. Por ele, seus fiéis estão dispostos a tudo. Nesta visão, o Ser Criador (ou o Ser legislador) seria um servo da própria lei que ele elaborou.

Para bem ou para o mal, para o certo ou para o errado, declarar o direito de um povo como universal é catequizar os povos que possuem direitos diferentes consagrados. Por que há povos que aceitam a morte, a pena e a humilhação? Por uma crença: uma esperança, uma ânsia, uma expectativa. Qual? O medo de deus e de suas leis superam o medo da própria violência humana, e o que vence o medo da violência humana é exatamente a esperança na paz perpétua (superior, divina). Noutra oportunidade, interessante seria questionar sobre quem supera o outro: a esperança pela paz perpétua, ou o medo de não ser escolhido para tê-la? A desculpa de um deus foi suficiente para conquistar lugares e povos; mas, e os Direitos Humanos? São suficientes para tanto? Não significa que a ideia de um direito divino supere o medo no próprio homem; a esperança na paz perpétua é superior ao medo de um direito pessoal que (temporariamente) é violado. A esperança

ISSN 1679-8902

supera o medo? Difícil dizer, impossível medir, mas certo é que o medo precede a esperança. Esperança de salvar a que/quem? O eu. Tudo bem, aceito participar dessa paz entre os povos, se “eu” não for ofendido, não for atacado, ver respeitado o meu sagrado = que dá a paz perpétua. Tudo bem aceitar sacrifícios e ser solidário para salvar a si; tudo bem doar a minha vida se, depois, obtiver a paz perpétua (pós-morte).

Aquele medo primitivo, do *eu* e do *outro*, sempre encontra uma sobreposição; ele sempre se transfere para uma órbita maior que proporcione esperanças. Da relação primeira para a sociedade, desta para o Estado e então para a ONU.

Temos um temor e uma esperança no Leviatã; temos um temor e uma esperança em um deus; e, quando não se conhece a origem humana, resta-nos o temor do Leviatã e de um deus, que, posteriormente, é muito difícil de resolver. Passa a ser um medo não somente pela salvação, uma bondade mascarada pelo temor de não ser salvo, quando em verdade o que estamos fazendo é nos utilizar de algo inexistente para fazê-la. Fazer a bondade porque determinado deus quer? Ou fazer a bondade porque queremos que façam a bondade com a gente? Ou fazer a bondade para que não façam maldade com a gente? Ou não fazer maldade para que não façam maldade/bondade com a gente? O argumento racional ou o argumento suprarracional (divino/derivado)? Ambos pairam numa recompensa ou, noutros dizeres, na esperança de sobreviver depois do crime ou depois do pecado; ainda em vida ou depois da morte.

O que fazer, então? Direitos humanos podem intervir em culturas diversas? Mas, o que são direitos humanos para uns e para outros? Ou, noutros termos, onde os direitos humanos de determinado povo estão alicerçados (hospedados)? Lê-se: onde (em qual estrutura) o medo está hospedado? Na religião? No Estado? No costume? Na moral?

ISSN 1679-8902

RETORNANDO AO POSITIVISMO (OU O POSITIVISMO DO MEDO) E A EDUCAÇÃO EM TORNO DO EU MESMO

Com a consolidação da moral, da lei, e a incorporação dela na inconsciente coletivo, verdade é que muitos dos direitos – que foram originados da relação primeira, do medo primário – se tornaram fáceis de assimilação, e, quando nos perguntamos por qual razão não queremos ver o sofrimento alheio, a moral popular responde imediata e automaticamente que é porque é "errado". Dizer que é errado é o mesmo que dizer que não é moral, que não é ético, que não é educado, que não é legal. O termo *legal*, aliás, há tempos já não pertence somente aos ensinos jurídicos e às cadeiras do Direito.

Sobre referida absorção popular, também, existe um lado bom e dois lados ruins: por um lado, não praticamos sofrimento; pelos outros dois lados, esquecemo-nos da sua origem – tornando-nos robóticos, movidos pela tradição e não pelo pensamento –, e também queremos impor nosso programa automático a todos os demais povos que não seguem as mesmas tradições que nós – causando sofrimento no tento de subjugar outro sofrimento.

Embora Kant afirme que o direito é um conjunto de condições nas quais o arbítrio de cada um possa coexistir com o arbítrio do outro segundo uma lei universal, recaímos novamente na celeuma universalista em se tratando de um conjunto de Estados soberanos que possuem o "direito" de infringir ou de ferir a soberania de outro. Embora possamos dizer que um imperativo categórico ou que um conjunto legal possa dar conta da consolidação dos Direitos Humanos, devemos refletir que "A influência positivista entronizou a técnica como o principal objetivo do processo educacional quaisquer vestígios de análise sobre a natureza moral da educação" (BARRETO, 1992, p.66). Bem como Lévinas pensava, o Estado tem o condão ético de resguardar a justiça – ou os Direitos Humanos em si –, e, portanto, significa dizer que há razão na existência do positivismo. A seu modo, o Estado se insere na estrutura fundamental de responsabilidade, e, na medida em que assume este compromisso ético, encontra sua legitimidade. Em síntese, o Estado se legitima quando se vê como também responsável. O

ISSN 1679-8902

Estado assumiria também uma posição semelhante a do *eu* e do *outro*; *um rosto*.

Embora se possa afirmar que os Direitos Humanos em Nietzsche sejam baseados no ego, e, consequentemente, na visão egoística de *eu próprio* no *outro* – pode-se dizer também que, embora brilhantes porque inexistentes, são impossíveis por si só, puramente. Falaríamos de aplicação de novos valores – ou na inversão dos já existentes. Sua construção partiria para uma instrução educacional ou moral, o que nos faria retornar a Kant.

Os Direitos Humanos, hoje, têm um caráter mais de direitos ocidentais. Precisamos de novos paradigmas, algo de direitos primeiros ou direitos primevos. Um povo tentar submeter a cultura sua a uma cultura diferente é um ente hospedeiro atacando o hospedeiro que está em outrem, pretendendo ser *o hospedeiro do hospedeiro*; se a outra cultura se submete é porque o submetedor se transformou no novo hospedeiro do submetido.

Aparentemente não há saída, e recairíamos aqui no pessimismo de Schopenhauer, e acreditaríamos mais nos direitos caninos do que nos humanos. Schopenhauer ataca Kant ao afirmar que ele chegou a conclusões corretas a partir de premissas falsas, e esta afirmação é iluminadora. É justamente o foco do que pretendemos clarear: não que os Direitos Humanos estejam errados; não que positivar regras seja algo errado: importa é o discurso.

Havemos de nos reconhecer, sim; porém, não por intermédio de valores ditos humanos, pois estes mudam tal qual a sua moral. Coadunamo-nos a Nietzsche, neste trabalho, neste sentido. Neste sentido, todo imperativo categórico seria meramente temporário. Coadunamo-nos também a Kant, mas apenas o direito positivado não basta. É preciso de uma psicologia social que trabalhe os direitos humanos em sua verdade, em seu âmago mais profundo, sem o temor do que irá encontrar na essência do Homem e no cerne da razão da existência das civilizações. O reconhecimento seria baseado na relação de reflexo, de medo, proveniente do ego. O instinto de sobrevivência utilizado em sua forma inversa.

ISSN 1679-8902

Se falamos em ética, precisamos nos lembrar de que os grandes erros da ética embasam-se, para Lévinas, em transformar o outro em um outro qualquer e centrar a relação num mesmo, perdendo assim o sentido de identidade com ele, enquanto que, o correto, devesse ser o seu acolhimento. A visão do sofrimento no rosto do outro é que nos encaminha para a ética, uma ética baseada também na responsabilidade e na caridade, de maneira que o que percebemos no outro "não é algo somente dele, mas a revelação da dimensão do divino, que, em lugar de me incutir o imperativo do dever, me inspira a prática de uma compaixão que não espera nada em troca". Assim falando, resta evidente que "a ética não brota de um imperativo categórico, mas num mundo de relações, na comunicação com a coletividade" (MARIN, 2007, pp.11-27).

Necessitamos afirmar a necessidade de uma aproximação dos sentimentos com a razão; de aproximarmos a indiferença institucional com a compaixão. Trata-se de um embate entre Nietzsche (que optaria pela embriaguez delirante ou por uma moral selvagemente dionisíaca) e Kant (no qual o único sentimento moral autorizado é o respeito da lei e da ética), que desemboca num caminho que, ironicamente, o pessimismo de Schopenhauer encontra respostas. Nem apenas boa vontade, nem apenas um princípio de legislação universal. Neste sentido, "A ética da compaixão de Schopenhauer contém uma contribuição importante" (TUGENDHAT, 2009, pp. 177-178).

Trazendo-nos de volta ao pensamento de que tal comportamento, sim, necessita de "inteligência" para "reconhecer o outro". Em busca desse "equilíbrio social e a justa medida entre a paixão e a razão humana", revelam-se a sobrevalência dos Direitos Humanos e da Filosofia Intercultural como os melhores instrumentos. "Afinal, enquanto o egoísmo impulsiona as inclinações pessoais a se auto aniquilarem através dos constantes choques entre as individualidades, a compaixão, por sua vez, aproxima por uma espécie de unificação íntima incondicional". É necessário trabalharmos não contra o egoísmo, mas saber utilizá-lo em prol do outro.

Aqui repousa, finalmente, a discordância para com o pensamento de Schopenhauer e um alinhamento para com o pensamento de Nietzsche. Para

ISSN 1679-8902

Nietzsche, nenhuma ação é desinteressada para consigo mesmo; decerto que podemos falar da compaixão/boa-ação tendo “o outro como fim”, mas, de modo indelével, toda ação parte de “si”. Quando se promove uma ação, imediatamente já se vislumbra possibilidades, já se calcula os resultados, de maneira que mesmo quando o enamorado dá flores para a sua amada, visualiza a satisfação que ele próprio sentirá ao vê-la desenhar um sorriso no rosto. Sempre há um interesse, sempre há uma relação recíproca, não é possível que dois espelhos, contrapondo-se, não se reflitam mutuamente. Na promoção do bem-estar do outro, promove-se automaticamente o bem-estar de si também.

“Se a barbárie está no próprio princípio da civilização, então a luta contra esta tem algo de desesperador” (ADORNO, 1995, p.105). Em meio a tudo isso, se estamos a tratar de uma educação que não defende ideologias e que não repousa na simples apreensão de conceitos prontos ou interessantes à legalidade civil. Estamos a tratar de uma educação que tenha sentido “unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 2003, p.121), que se desprenda do maniqueísmo tradicional e também de pré-conceitos a respeitos de termos como “medo”, “egoísmo” e que busque a verdadeira origem da sociedade. Não possuímos uma educação que vise ao tempo presente; nossas disciplinas concentram-se em técnicas e em papéis que, embora importantes, não refletem.

Um projeto de direitos humanos deve acima de tudo ser capaz de sensibilizar e humanizar, muito mais do que as disciplinas que formam o estudo do ser humano; importando em desconformar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura, esta mesma que constrói um indivíduo consumido pela consciência reificada.

“Trata-se, portanto, de uma filosofia negativa e, ademais, de uma ética que não é construída de forma imperativa, já que os seus fundamentos derivam, sobretudo, do modo de ser do ser humano no mundo” (SCHOPENHAUER, Apud MATOS, 2014). Reforçando a epígrafe deste tópico, uma educação que não seja a mera propagação ilusões e de conhecimentos, de totens e de instituições de coisas mortas, passadas, mutáveis e que se

ISSN 1679-8902

prendem a leis, mas uma educação verdadeira, que mostre ao ser humano as máculas do seu passado, que acuse o que ele realmente é e como trabalhar a sua essência, a sua potência, a sua vontade, a sua compaixão real, em prol da boa convivência entre as sociedades e que se deságuam a um único fim: o respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma forma ou de outra, e respondendo à indagação, o que fazer, então, se a universalização dos Direitos Humanos é impossível de acontecer? As disposições finais deste estudo dizem que: nada. Não há nada a se fazer em termos positivistas ou legais.

Noutro pensamento, será que é mesmo tão necessário universalizá-los? Queremos, afinal, salvar o mundo, ou nos salvar dos nossos próprios medos? Levar segurança em demasia para o mundo pode ser, enfim, um tento egoísta de garantir a nossa liberdade e o nosso poder próprio em termos universais. O medo universal se deu com a globalização; vivemos o medo do mundo todo ao mesmo tempo; queremos que todos sigam as regras do ocidente, e, amanhã, poderá ser o oriente a querer que o ocidente siga as suas regras também. Isto é temerário, para ambos os lados. Nenhuma imposição, por melhor que seja aos olhos de uns, será sempre a melhor para os olhos de outros. Qualquer imperativo total, por si só, seria violento.

Mas, ainda assim, seria possível continuar o questionamento: haveria um mandamento ideal? Um mandamento, talvez, interno (de um povo para si mesmo) e não externo (de um povo para outros povos)?

Que todos se coloquem no lugar do outro dentro de sua própria cultura hospedeira. Aqui pode jazer a paz perpétua; o restante se aparenta significar imposição e opressão. O homem segundo a alteridade; as nações segundo a responsabilidade. O único imperativo possível de ser realizado, e, ao mesmo tempo, um imperativo que não obedeça a regras positivadas nenhuma, tendo sempre em vista que o homem e seus direitos são mutáveis e que ele estará eternamente fadado à sua subjetividade.

ISSN 1679-8902

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. **Palavras e Sinais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo – antissemitismo, imperialismo, totalitarismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BARRETO, Vicente. Educação e violência: Reflexões preliminares. **Revista Brasileira de Filosofia,** vol. XXXX, fasc. 165, pp. 63-70, jan.-mar. 1992.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

FERRAJOLI, Luigi. Derechos Fundamentales. **Los Fundamentos de los Derechos Fundamentales**. Madri: Editorial Trotta, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LOPES, Jecson Girão. Thomas Hobbes: A necessidade da criação do Estado. **GRIOT- Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia - Brasil, v. 6, n. 2, dez. 2012.

GIACOIA, Oswaldo. **Nietzsche x Kant: uma disputa permanente a respeito da liberdade, autonomia e dever.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra. São Paulo: Casa do Saber, 2012.

_____. Crítica da ética e ética crítica**.** In: TORRES, João Carlos Brum (Org.). **Manual de Ética – questões de ética teórica e aplicada.** Petrópolis, Caxias do Sul, Rio de Janeiro: Vozes, EDUCS, BNDES, 2014.

HAHN, Paulo; PIRES, Paula. Uma leitura intercultural da moral da compaixão de Arthur Schopenhauer enquanto suporte ético e crítico para o discurso dos Direitos Humanos na atualidade. **Anais eletrônicos do III Simpósio Internacional de Direito: dimensões materiais e eficaciais dos direitos fundamentais**. On-line. Disponível em: http://editora.unoesc.edu.br. Acesso em: 01/09/2014.

HOBBES, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KANT, Immanuel *apud* PIMENTA, Leonardo Goulart. Justiça, alteridade e Direitos Humanos na teoria de Emmanuel Lévinas. **Revista USCS**, Direito, ano XI, n. 19, jul./dez. 2010.

ISSN 1679-8902

MARIN, Andréia Aparecida. A natureza e o outro: ética da compaixão e educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 2, pp. 11-27, 2007.

MARX, Karl. **A Questão Judaica**. São Paulo: Centauro, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**: **Discurso sobre as ciências e as artes.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SANTOS, Sérgio de Oliveira. **A impossibilidade dos direitos fundamentados em valores humanos, demasiadamente humanos**: a necessária transvalorização dos valores modernos para a dignidade e efetivação dos Direitos Humanos. On-line. Disponível em: http://www.conpedi.org.br/anais/36/12_1749.pdf>. Acesso em: 27/05/2015.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de insultar**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O mundo como vontade e representação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. Über die Freiheit dês menschlichen Willens/Über die Frundlage der Moral. Zurique: Diogenes, 1977, pp. 164 ss. Apud MATOS, Saulo de. O Pessimismo em Kubrick, Rousseau e Schopenhauer: fundamentos da ética no direito e na política. **Temas Contemporâneos de Direitos Humanos**, n. 3, pp. 132-153, nov., 2014.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre Ética**. Petrópolis: Vozes, 2009.

Sobre os autores.

Schleiden Nunes Pimenta. Bacharel em Ciências Jurídicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: snnp@live.com

Gerson Leite de Moraes. Doutor em Filosofia pela UNICAMP. Coordenador de Pesquisa e Extensão da Universidade Presbiteriana Mackenzie – Campus Campinas. E-mail: gerson.moraes@mackenzie.br

ISSN 1679-8902

ÁRVORE GENEALÓGICA DAS PROFISSÕES: UMA ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DE ADOLESCENTES[1]

Genealogical Tree of Professions: A Strategy for the Construction of the Adolescent's Life Purpose

http://dx.doi.org/10.21116/2017.4

PEREIRA, Patrick
PUC-Campinas
Centro Universitário de Jaguariúna - UNIFAJ

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato
PUC-Campinas

Resumo: A construção de um projeto de vida (PV) pelos adolescentes pode direcionar seus comportamentos para atividades mais prazerosas e saudáveis, que darão um sentido às suas vidas e uma perspectiva de futuro. Ter um PV também pode afastar os adolescentes de situações nocivas, como uso de drogas e outros comportamentos de risco. Apesar de sua importância, são raras as práticas educativas que têm como objetivo auxiliar os adolescentes a construírem seu PV. O objetivo deste trabalho é apresentar uma atividade desenvolvida em sala com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de 2013 a 2017 que visa auxiliar na construção do PV a partir de diálogos com seus familiares. Os adolescentes eram solicitados a construir uma árvore genealógica das profissões dos seus familiares, na qual podiam incluir amigos. A seguir, os adolescentes deviam perguntar para cada indivíduo que inseriu em sua árvore as seguintes questões: Qual profissão seguiu?; Qual profissão queria ter seguido?; Qual profissão admira?; Qual profissão sugere que o adolescente siga? Em outro momento, os resultados das questões sobre a árvore eram apresentados e discutidos com o grupo. Os resultados mostraram que essa atividade promoveu: (a) estreitamento do vínculo com seus familiares; (b) conhecimento de diversas profissões; (c) entendimento das suas expectativas e ansiedades, especialmente quando estas têm relações com as expectativas e ansiedades de seus familiares; (d) elaboração de seu PV com o auxílio do conhecimento e experiência de outras pessoas próximas a eles. Nesse sentido, a árvore genealógica das profissões enfatizou a importância da família para a construção do PV e se mostrou uma estratégia de fácil aplicação e favorável ao desenvolvimento dos projetos de vida dos alunos. Deve-se salientar, no entanto, que outros aspectos devem ser levados em consideração para se pensar o PV do adolescente além da escolha profissional.

Palavras-chave: projeto de vida; adolescência; psicologia escolar.

[1] Uma versão menor deste trabalho foi apresentado no VIII Seminário Fala Outra Escola: Reexistir nas Pluralidades do Cotidiano, organizado pelo Grupo de Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp que ocorreu de 25 a 28 de julho de 2017 na Unicamp, Campinas-SP.

ISSN 1679-8902

Abstract: The construction of a life purpose (LP) by adolescents can direct their behaviors towards more pleasurable and healthy activities that will give meaning to their lives and a perspective of future. Having a PV can also drive young out of harmful situations, such as drug use and other risk behaviors. Despite their importance, educational practices that are aimed at helping adolescents to build their PV are rare. The objective of this paper is to present an activity developed in a classroom with students from the third year of High School from 2013 to 2017 that aims to assist in the construction of the PV from dialogues with their relatives. The adolescents were asked to build a genealogical tree of the professions of their relatives, in which they could include friends. Next, adolescents should ask each person who inserted the following questions into their tree: What profession followed?; What profession did you want to follow? What profession do you admire?; Which profession suggests that the adolescent follow?. At another time, the results of the tree questions were presented and discussed with the group. The results showed that this activity promoted: (a) closer bonding with family members; (b) knowledge of various professions; (c) understanding of their expectations and anxieties, especially when they have relations with the expectations and anxieties of their family members; (d) elaboration of their PV with the help of the knowledge and experience of others close to them. In this sense, the genealogical tree of the professions emphasized the importance of the family for the construction of the PV and it was a strategy of easy application and favorable to the development of the life projects of the students. It should be noted, however, that other aspects should be taken into account in order to think about the PV of the adolescent beyond the professional choice

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço importante de interação social (CUNHA, 2007), e possibilita a aquisição de habilidades necessárias para o convívio em sociedade. Dessa forma, a contribuição da escola para a personalidade vai sendo (re)moldada de forma multideterminada pela estrutura do indivíduo, inserida em uma dinâmica constituída histórico-socialmente (VYGOTSKI, 1996). As interações sociais se dão principalmente pelas palavras, e estas "desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo" (VIGOTSKI 2000, p. 208).

Dessa forma é importante que os professores planejem atividades que promovam o desenvolvimento de seus alunos por meio de reflexões e da (re)apropriação dos conhecimentos relativos às suas emoções, tornando-os

ISSN 1679-8902

próprios do pensamento e da consciência (ANDRADE & SMOLKA 2012). Nessa premissa, os alunos enquanto pessoas ativas se constituirão sujeitos para o outro e se formarão enquanto indivíduos (LIMA & CASTRO, 2014) que poderão contribuir com o desenvolvimento do planeta (ONU, 2014).

Tais emoções podem ser o pano de fundo na constituição do projeto de vida (PV), entendido aqui como "uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu" (DAMON, 2009 p. 53). Do ponto de vista do desenvolvimento, a adolescência tem sido considerada como o principal período para se fomentar a elaboração do PV (DAMON, MENON & BRONK, 2003).

É reconhecida a importância da escola, principalmente por meio da atuação dos professores, na fomentação do PV, no entanto são necessárias mais informações sobre como os professores podem contribuir para a contrução dos PV de seus alunos (BUNDIK & TIRRI, 2014). A relevância desse dado complementa a problemática de que a falta de Projetos de Vida na juventude pode trazer prejuízos de ordem pessoal e social, como comportamentos destrutivos, baixa produtividade e dificuldade de se manter relações interpessoais (DAMON, 1955). Nesse sentido, o PV é um aspecto importante a ser estudado, pois está relacionado ao desevolvimento saudável da vida (DELLAZZANA-ZANON & FREITAS, 2015).

Cabe enfatizar a importância da família para que em conjunto com a escola promova a construção do PV. O apoio familiar para o desenvolvimento do PV deve ser dado por meio de uma relação de proximidade que ofereça compreensão, informações, esclarecimentos, oportunidades e conforto emocional, no entanto, nem sempre os pais têm consciência da importância de seu papel, ou sabem como desempenhá-lo de maneira positiva. Nesse sentido a escola pode oferecer momentos para que estas temáticas sejam discutidas com o intuito de instrumentalizar os familiares para lidar com essa esta etapa do desenvolvimento, isto é, a adolescência (LEVENFUS & NUNES, 2016).

Porém, algumas dificuldades frequentemente enfrentadas pelas escolas podem impactar negativamente no desenvolvimento de seus alunos,

ISSN 1679-8902

dentre elas ressaltamos a falta de integração escola-família e a visão do aluno como um consumidor/usuário e não como alguém em desenvolvimento (PEREIRA, MARQUES & JUSEVICIUS, 2013). Por isso, o objetivo deste trabalho é apresentar uma atividade com enfoque na orientação profissional que visa auxiliar na construção do PV, a partir de diálogos entre adolescentes e seus familiares, o que pode ajudar a superar as dificuldades apontadas acima e contribuir para o desenvolvimento integral do adolescente. Para isso, será descrita de maneira detalhada a realização da atividade "Árvore Genealógica das Profissões", que foi elaborada pelo autor principal deste trabalho para ser aplicada com adolescentes do Ensino Médio.

MÉTODO

Essa atividade foi realizada em sala, durante o período de 2013 a 2017, com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola privada do interior de São Paulo. Em sala o professor (primeiro autor deste estudo) explicava a relevância e os objetivos da atividade proposta e combinava com os alunos a data da entrega, que em média era de um mês. A atividade consistia na construção de uma árvore genealógica que contemplasse avós, pais, tios, irmãos, primos e amigos, para os alunos que desejassem. Apesar de amigos não constituírem a genealogia original dos alunos, eles podiam ser incluídos devido à importância afetiva que têm e a influência que exercem sobre as escolhas de seus pares.

A árvore deveria ser montada preferencialmente em forma de fluxograma, mas os alunos eram livres para escolherem seu layout. Considerando a diversidade e a dimensão da família brasileira, alguns membros poderiam ficar de fora, como, por exemplo, tios distantes e primos com quem os alunos tinham pouco contato. Deixar isso claro era importante, para que a atividade não fosse exaustiva para os alunos que tinham famílias muito grandes. Além disso, não se espera que familiares que tem pouco ou nenhum contato com os alunos possam contribuir de maneira significativa para a construção de seu PV.

ISSN 1679-8902

Para cada pessoa incluída na árvore, o aluno deveria fazer e registrar as seguintes perguntas:

(a) Qual profissão seguiu?

Objetivo: ajudar o adolescente a conhecer as trajetórias profissionais de seus familiares e ter acesso a diferentes perspectivas no planejamento de sua carreira, a partir da experiência de vida das pessoas próximas a ele.

(b) Qual profissão queria ter seguido?

Objetivo: promover a reflexão sobre os entraves encontrados pelos seus próprios familiares para se conquistar a profissão desejada, auxiliando na elaboração de estratégias que previnam um planejamento mal elaborado.

(c) Qual profissão admira?

Objetivo: revelar as expectativas dos familiares pelos seus adolescentes e as contradições entre o caminho seguido e o desejado.

(d) Qual profissão sugere que eu siga?

Objetivos: revelar ou confirmar os anseios dos familiares quanto à carreira dos estudantes; abrir um espaço de diálogo entre os familiares e o adolescente para que este se manifeste a respeito de seu próprio desejo; e ajudar o adolescente a perceber suas potencialidades a partir do olhar do outro.

Além dos objetivos específicos de cada pergunta, a atividade proposta tinha como objetivos: (a) aumentar o conhecimento do aluno a respeito da história de sua família, (b) auxiliá-lo a planejar sua própria história, (c) possibilitar a aproximação com os membros de sua família e (d) possibilitar a reflexão quanto às inúmeras possibilidades profissionais e sua relação com a família. As questões feitas pelos adolescentes a seus familiares também permitiam que os familiares recuperassem sua própria história, seus sonhos e suas dificuldades, e se colocassem no lugar dos seus descendentes, permitindo-os fazer suas próprias escolhas, agora com mais propriedade,

ISSN 1679-8902

possibilitando o seu desenvolvimento histórico como um todo (VIGOTSKI, 2000).

Orientou-se aos adolescentes que se algum familiar falecido fosse importante para sua constituição enquanto pessoa, e fosse incluido na árvore, o próprio adolescente poderia responder às perguntas se imaginando no lugar desse familiar ou poderia solicitar que outro parente próximo ao falecido o fizesse. Nesse caso, as respostas revelariam o imaginário a respeito de tal pessoa que ainda se fazia presente para o jovem.

No dia da entrega fazia-se uma devolutiva coletiva com as principais experiências, conhecimentos e reflexões adquiridas com as entrevistas. Com as atividades em mãos os alunos que desejassem poderiam comentar como tinha sido sua experiência, assinalando: (a) como foi a execução da atividade; (b) o que descobriu sobre sua família; (c) como as entrevistas foram realizadas (por exemplo, se visitaram ou telefonaram para); (d) o que acharam das respostas (se era o que esperavam ou se teve alguma surpresa; (e) se a realização das entrevistas contribuiu para a construção de seu PV.

Assim os alunos poderiam trocar o que aprenderam e se aproximarem enquanto grupo pela identificação com as histórias uns dos outros e foi possível conhecer o contexto em que vivem, bem como suas necessidades e perspectivas, o que possibilita a criação de estratégias que favorecem comportamentos saudáveis (Li, 2011) pelo processo de interação entre o indivíduo biopsicossocial dotado de potencialidades e o contexto sociocultural em que vive, promovendo o Desenvolvimento Juvenil Positivo (SCHMID & LOPEZ, 2011).

Em seguida eles entregavam as atividades para leitura posterior do professor, que em momentos individuais intra ou extraclasse auxiliava os estudantes a fazerem uma leitura geral da árvore, contextualizando as relações familiares com os sentimentos dos próprios adolescentes, como expectativas, idealizações, medos, perspectivas e desejos, enriquecendo exponencialmente os resultados da atividade e melhorando sua relação com os alunos.

ISSN 1679-8902

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa atividade foi aplicada com a terceira série do Ensino Médio nos anos de 2013 a 2017 em uma escola privada do interior do estado de São Paulo, totalizando 5 turmas com aproximadamente 20 alunos cada, com excessão da turma de 2017, que contou com 8 participantes. A realização mostrou-se importante para a promoção do projeto de vida (PV) não apenas no âmbito profissional, mas também pessoal e familiar. A maioria dos alunos se empenhou na realização das entrevistas e na elaboração da árvore, embora nem todos tenham optado pela construção do fluxograma. Outras formas de organização, como tópicos e desenhos com legendas atingiram o objetivo da atividade e permitiram uma organização, leitura e interpretação dos dados.

Quase nenhum aluno incluiu pessoas falecidas na árvore, enquanto que quase todos incluíram amigos, revelando a importância das amizades para construção do PV nessa faixa etária, o que indica as possibilidades de mudanças que esses jovens estão exprienciando. Essas mudanças podem fortalecer a concepção tradicional dessa etapa como um risco (SCHOEN-FERREIRA & AZNAR-FARIAS, 2010), ou pode ser considerada como uma oportunidade para fazer florescer o desenvolvimento juvenil de maneira positiva, ao oferecer contingências ao indivíduo que reforcem ou possibilitem comportamentos saudáveis (Li, 2011).

Cabe ressaltar que a maioria dos familiares respondeu “a que te fizer feliz” ou “a que você quiser” para a pergunta 4 – qual profissão sugere para você seguir? – centrando a responsabilidade da escolha profissional no adolescente e na ideia da felicidade. Esse tipo de resposta pode fortalecer a escolha do jovem, ao mesmo tempo em que pode gerar insegurança, uma vez que este não tem subsídios suficientes para ter certeza de que gostará de executar a profissão escolhida.

Por isso é importante a atuação do professor no auxilio às famílias, que muitas vezes não sabem como lidar com essa temática (LEVENFUS & NUNES), e aos alunos que para que consigam prever as consequências de suas ações e elaborar um PV para além da escolha profissional, isto é, que

ISSN 1679-8902

tenha um significado e uma importância para além de si (ARAUJO *et. al,* 2016; DAMON, 2009).

Outro ponto de destaque foi a grande variedade de respostas às perguntas quanto às profissões colocadas, sendo que mais da metade apontava profissões diferentes para cada uma das perguntas, o que pode revelar que grande parte dos familiares não seguiu a profissão que desejava e nem a que admira, sendo ambas diferentes da que sugere para o jovem, talvez por este relatar o desejo ou habilidade para uma profissão diferente.

Em todos os anos ouviram-se relatos de curiosidades familiares, histórias, assim como medos e anseios sobre os quais os adolescentes não tinham conhecimento. Essa troca de saberes possibilitou a aproximação entre eles e suas famílias, pela abertura de um espaço de diálogo que até então não existia. No geral os pais sugeriram alguma profissão baseada em sua própria experiência de vida e no perfil de seu filho(a), mas deixavam claro que a felicidade deste(a) estava em primeiro plano, dando mais segurança para que o adolescente fizesse sua própria escolha.

A resposta às perguntas, em grande parte das vezes veio acompanhada de relatos de experiência, que permitiram o aprofundamento da rotina profissional, o que aumentou ou diminuiu o interesse por determinadas profissões. Esses relatos eram contados em sala pelos alunos no momento da devolutiva em grupo, e despertavam o interesse e atenção dos outros alunos, constituindo-os como sujeitos ativos para o outro e se formando enquanto indivíduos (LIMA & CASTRO, 2014).

Outro fator importante é que a maioria dos alunos tinha familiares cuja profissão não exigia Ensino Superior, e eram admirados pelos adolescentes enquanto pessoa e profissional. Essa constatação abriu espaço para a reflexão de que o caminho universitário não é o único possível, e que a conclusão da primeira graduação não cristaliza outras possibilidades profissionais.

Os familiares mais admirados tinham por característica a realização pessoal e uma presença ativa e afetiva nas relações familiares. A possibilidade de se espelhar em alguém que se importa com sua família tange à ideia de se preocupar com o outro, o que se configura como um fator de proteção contra

ISSN 1679-8902

comportamentos autodestrutivos, como o uso de drogas (ABRAMOSKI *et. al.*, 2017) e o leva a refletir sobre o mundo à sua volta e como eles almejam contribuir com a sociedade em que vivem (DAMON, 2004).

Os resultados dessa atividade reverberaram para além da escolha profissional, e permitiram que os adolescentes refletissem com seus familiares e com seus pares sobre as possibilidades e dificuldades com que se depararam. A relação entre carreira, satisfação pessoal e constituição familiar, além de fortalecer a imagem pessoal, contribui para a elaboração do PV de maneira geral, uma vez que este é construído na relação indivíduo/sociedade, na qual o indivíduo interage com o mundo e a alteridade, num processo contínuo e dinâmico de reconstrução das representações sociais (MARCELINO, CATÃO & LIMA, 2009).

Essa atividade abriu espaço para a palavra dos adolescentes e seus familiares, que traziam "em si as marcas das enunciações anteriores, as marcas de sua história enunciativa concreta, pois ao ser enunciada, a palavra traz em si sua significação histórica e culturalmente constituída" (PRADO, 2013 p.151). Dessa maneira, os adolescentes se apropriaram mais de sua própria história, e como consequência puderam se projetar com mais segurança para o futuro, a partir do resgate da sua história familiar feita por (e em conjunto com) seus familiares, que também tiveram a oportunidade de refletir sobre suas próprias vidas com o cruzamento dos três tempos, o que foram, o que são e o que querem ser, remoldando e recuperando sua própria identidade (GUEDES-PINTO, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a escola enquanto ambiente consiga auxiliar seus alunos a desenvolverem o PV, é necessário que pensem em atividades que levem os estudantes a preverem as consequências de suas ações para além si.

O objetivo deste trabalho, enquanto relato de casos, foi apresentar uma atividade desenvolvida em sala com alunos do terceiro ano do Ensino Médio que visou auxiliar na construção do projeto de vida (PV) com enfoque na escolha profissional, a partir do diálogo com seus familiares. A atividade

ISSN 1679-8902

apresentada além de atender o seu objetivo, também proporcionou outras reflexões para além da escolha profissional.

Os alunos também tiveram a oportunidade de conhecer diferentes histórias de vida e perspectivas dentro e fora do âmbito familiar. Dessa maneira foi possível aumentar a segurança de suas escolhas e promover a construção do seu PV contribuindo com seu Desenvolvimento Juvenil Positivo pelo processo de interação entre o indivíduo biopsicossocial dotado de potencialidades e o contexto sociocultural em que vive.

É importante difundir esse tipo de atividade, pois além de ser de fácil aplicação e exigir pouco recurso financeiro/material, ela instrumentaliza o professor para que ele auxilie seus alunos na construção do PV. Como consequência, isso contribui para a redução dos comportamentos de risco típicos da adolescência e para o desenvolvimento saudável desses jovens, auxiliando-os na projeção de seu futuro e na sua relação com seus familiares e amigos.

Cabe ressaltar que apenas uma atividade, por mais elaborada que seja, é insuficiente para colaborar de forma plena na construção do PV de adolescentes, uma vez que essa construção é o resultado de um processo que envolve várias etapas e momentos históricos do indivíduo. Por isso, outras atividades foram executadas antes dessa, desde a primeira série do Ensino Médio e depois quando eles estão se preparando para sair da escola. Como exemplo, podem-se citar as seguintes: (a) rodas de conversa sobre temas diversos solicitados pelos alunos, como; mercado de trabalho, concepções e modelos familiares, sexualidade, drogas lícitias e ilícitas, autoestima e autoconfiança; (b) rodas de conversa com ex-alunos que estão na faculdade e/ou inseridos no mercado de trabalho; (c) entrevistas com profissionais externos sobre sua trajetória profissional; (d) entrevistas com os professores da escola sobre sua trajetória profissional; (e) busca por currículos escolares e linhas de pesquisa de diferentes instituições de Ensino Superior; e (f) construção da linha do tempo desde o nascimento até o momento atual.

ISSN 1679-8902

REFERÊNCIAS

ABRAMOSKI, K et. al. Variations in Adolescent Purpose in Life and Their Association With Lifetime Substance Use. **The Journal of School Nursing**. N. 1 mar. 2017. Doi: 10.1177/1059840517696964

ANDRADE, J.de J. de & SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. ***Psicologia Estudos****,* Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, dez. 2012.

ARAUJO, U. F., *et. al.* Principles and methods to guide education for purpose: a Brazilian experience. **Journal of Education for Teaching**, 42(5), 556–564. 2016. https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226554

BUNDICK, M. & TIRRI, K.. Student Perceptions of Teacher Support and Competencies for Fostering Youth Purpose and Positive Youth Development: Perspectives From Two Countries. ***Applied Developmental Science***, v 18 (3) p. 148-162, 2014.

CUNHA, R. B. Lembranças de Escola na Formação Inicial de Professores. In: PRADO, G. do V. T. & CUNHA, R. B. (orgs.). ***Percursos de Autoria: Exercícios de Pesquisa****.* Campinas: Alínea, 2007. Cap. 4.

DAMON, W. ***O que o Jovem quer da Vida?*** Como Pais e Professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

DAMON, W. What is positive youth development? **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, 591(1), 13-24. 2004.

DAMON, W.; MENON, J. & BRONK, K. C.. The Development of Purpose During Adolescence. ***Apllied Developmental Science.*** v. 7, n 3, p.119-128, 2003.

DAMON, W. ***Greater Expectations:*** **overcoming the culture of indulgence in our homes and schools**. New York: Free Press. 1995.

DELLAZZANA-ZANON, L. L. & FREITAS, L. B. de L. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. ***Interação Psicologia****,* Curitiba, v. 19, n. 2, p.101-122. 2015.

DELLAZANA-ZANON, L. L.; RITER, H. da S. & F., L. B. de L.. Projeto de Vida de Adolescentes que Cuidam e que não Cuidam de seus Irmãos Menores. In: MACEDO, Rosa Maria Stefanini de. ***Expandindo Horizontes da Terapia Familiar****.* Curitiba-PR: CRV, Pág. 101-122. 2015.

ISSN 1679-8902

GUEDES-PINTO, A. L. ***Memorial de formação*** – Registro de um percurso. 2002. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>. 03/04/2016.

LEVENFUS, R. S. & NUNES, M. L. T. A Família e a Construção de Projetos de Vida. In: LEVENFUS, R. S. (org.). **Orientação Vocacional e de Carreira em Contextos Clínicos e Educativos.** São Paulo: Artmed, 2016. Cap. 2.

LI, Y. School engagement. What it is and why it is important for positive youth development. Advances in Child Development and Behavior. **Elsevier Inc.** 1 ed., Vol. 41, 2011. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00006-3

LIMA, E. Ap. de & CASTRO, R. M. de. Narrativas e Atividade Docente: Perspectivas e Desafios Metodológicos para a Pesquisa em Educação e Formação de Professores. ***Diálogo Educ****.,* Curitiba, v. 14, v. 41, p. 81-100, jan/abr. 2014.

MARCELINO, M. Q. dos S.; CATÃO, M. de F. F. M.; LIMA, C. M. P. de. Representações Sociais do Projeto de Vida entre Adolescentes no Ensino Médio. ***Psicologia Ciência e Profissão,*** Brasília, v. 29, n3, p. 544-557, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Adolescentes e jovens são 28% da população mundial**; ONU pede mais investimentos, 2014. Disponível em: https://nacoesunidas.org/adolescentes-e-jovens-sao-28-da-populacao-mundial-onu-pede-mais-investimentos/. Acesso em: 08 out. 2017.

PEREIRA, P.; MARQUES, C. A. E.; JUSEVICIUS, V. C. C.. A Ação dos Professores diante dos Conflitos entre Alunos. **Intellectus Revista Acadêmica Digital***,* Jaguariúna, n. 25, p. 215-237, out./dez. 2013.

PRADO, G. do V. T.. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento profissional. **Interfaces da Educação***,* Parnaíba, v. 4, n. 10, p.149-165, 2013.

SCHMID, K. L., & J. LOPEZ, S. Positive pathways to adulthood. In **Advances in Child Development and Behavior**. 1 ed., pp. 69–88, 2011. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00004-X.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem***.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Problemas de la Psicologia Infantil. In: ***Obras*** **escogidas** (6 volúmenes), tomo IV. Madrid: Visor/MEC, 2016. Pág. 249-386.

ISSN 1679-8902

Sobre os Autores:

Patrick Pereira: Psicólogo (UNIFAJ, 2012), Psicopedagogo (UNIFAJ, 2016) e Mestrando em Psicologia (PUC-CAMPINAS). Atua como Psicólogo Clínico e Escolar; trabalha no setor de pesquisa do Centro Universitário de Jaguariúna - UNIFAJ. Membro do Grupo de Estudos de Mobilidade e Acessibilidade para Cidades Saudáveis (GEMOBIAS) e do Grupo De Estudos De Promoção Da Saúde E Qualidade De Vida (GEPV) da UNIFAJ.
E-mail: contato@patrick.psc.br

Letícia Lovato Dellazzana-Zanon: É Psicóloga (PUCRS, 2001), Especialista em Terapia de Família e Casal (Domus, 2004), Mestre em Psicologia (UFRGS, 2008) e Doutora em Psicologia (UFRGS, 2014). É Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Curso de Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. É pesquisadora do grupo de pesquisa Psicologia da Saúde e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Curso de Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. É membro do grupo de trabalho Avaliação em Psicologia Positiva e Criatividade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). É colaboradora do Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética (LAPEGE/UFRGS). Atua na área de Psicologia do Desenvolvimento, com ênfase em desenvolvimento do adolescente e construção do projeto de vida
E-mail: leticiadellazzana@gmail.com

ISSN 1679-8902

DERMEVAL SAVIANI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dermeval saviani and the historical-critical pedagogy

MORAES, Leandro Eliel Pereira de
Centro Universitário de Jaguariúna – UniFAJ

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar as principais características da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani, por meio de duas obras referenciais: *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica*. O autor realiza um debate crítico com as principais perspectivas pedagógicas existentes, classificando-as em duas principais correntes: as Teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista e Escola Nova); as Teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e teoria dualista da escola). Saviani afirma que *Escola e Democracia* pode ser considerado uma introdução preliminar à pedagogia histórico-crítica na medida em que suas críticas já são formuladas a partir desta perspectiva teórica, enquanto que na segunda obra suas reflexões são formuladas a partir dos debates gerados pela obra inicial.

Abstract: This article aims to present the main characteristics of the Historical-Critical Pedagogy as developed by Dermeval Saviani in two fundamental books: *Escola e Democracia* and *Pedagogia Histórico-Crítica*. In those works, the author does a critical discussion about the most important pedagogic perspectives, classifying them in two major trends: the non-critical pedagogic Theories (traditional pedagogy, technical-based pedagogy and *Escola Nova* pedagogy); and the critical reproductivist Theories (theories which consider that school is a symbolical violence; others which consider that it is an ideological state apparatus; or the dualistic theory of teaching). Saviani says that *Escola e Democracia* might be considered a preliminary introduction to Historical-Critical Pedagogy, as long as its criticisms have been already made according to this theoretical perspective. The second work reflections, moreover, had been formulated as a response to the discussion generated by *Escola e Democracia´*s release.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar as principais características da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani. Para isso, duas obras serão referenciais: *Escola e Democracia*, publicada em 1983, que, inicialmente, servirá de fio condutor, e *Pedagogia Histórico-Crítica*, publicada em 1991, que aparecerá ao longo do texto como complemento. Ao final, o

ISSN 1679-8902

destacaremos as formulações da segunda obra para compreendermos os fundamentos da proposta elabora pelo autor.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A CRÍTICA COMO PONTO DE PARTIDA

Em *Escola e Democracia*, Saviani realiza um debate crítico com as principais perspectivas pedagógicas existentes, classificando-as em duas principais correntes: **as Teorias não críticas** (pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista e Escola Nova); **as Teorias crítico-reprodutivistas** (teoria da escola como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e teoria dualista da escola). Saviani afirma que "*Escola e Democracia* pode ser considerado uma introdução preliminar à pedagogia histórico-crítica" (2008, p.5) na medida em que suas críticas já são formuladas a partir de uma perspectiva histórico-crítica. Vejamos seu percurso crítico.

No ***capítulo I – As teorias da educação e o problema da marginalidade*****,** Saviani, a partir do contexto econômico, político e social do final da ditadura militar no Brasil, no final da década de 1970 e início de 1980, apontava a grave situação que se encontram as crianças marginalizadas (ou excluídas, para usarmos um termo atual) das escolas. Situação agravada no Brasil, mas que, em escalas diferenciadas, ocorria em vários países. Diante dessa situação, o autor se propõe a analisar como as teorias pedagógicas explicavam o fenômeno da marginalidade. A educação pode ser um instrumento de superação da marginalidade e das desigualdades, promovendo a equalização social?

As Teorias não críticas respondiam positivamente. A sociedade era vista como potencialmente harmônica e a educação atuaria como instrumento de integração social e de correção das distorções sociais.

As Teorias crítico-reprodutivistas respondiam negativamente. A sociedade era vista como conflituosa e a marginalidade era inerente à sua estrutura social e a educação como instrumento de discriminação social e fator de marginalização.

ISSN 1679-8902

Os dois grupos apresentam distintas compreensões sobre a relação entre a educação e a sociedade, portanto, distintas compreensões pedagógicas. Vejamos com mais detalhes cada uma das perspectivas pedagógicas apresentadas por Saviani.

A PEDAGOGIA TRADICIONAL

Em relação às teorias não críticas, a pedagogia tradicional como sistema nacional de ensino data do século XIX, mas, seus antecedentes são anteriores.

Desde o renascimento comercial e urbano do final do período feudal, entre os séculos XII e XIV, um novo processo de mudanças sociais estava em curso: a gênese da sociedade burguesa. O comércio adquiriu dimensões globais. Novas formas de produção da riqueza pressionavam as antigas. As classes dominantes feudais, no processo das unificações nacionais e com o surgimento das monarquias, procuravam sobrevida nas alianças com os novos comerciantes. A demanda por novos produtos pressionava toda a estrutura econômica, política e social do feudalismo, promovendo profundas mudanças. A escolástica foi a expressão filosófica mais desenvolvida desse processo inicial de transição, na medida em que a fé e a razão, a partir de uma adaptação da filosofia aristotélica, construíram a unidade que buscava explicar os novos tempos. Mas, na medida em que a nova dinâmica social burguesa avançava, aprofundando os conflitos entre os setores e classes sociais com interesses distintos, novas perspectivas teóricas se faziam necessárias para dar conta dessa nova realidade em movimento.

Sem romper com a Igreja Católica, que possuía um forte controle sobre a produção teórica europeia, importantes intelectuais apresentam, desde o século XVI, um questionamento, aberto ou velado, dos dogmas religiosos, procurando desvelar e compreender a realidade existente a partir da ciência e da filosofia. Esse movimento teórico tem sua correspondência nos interesses que a burguesia possuía para desvelar a ordem feudal. As armas teóricas da

ISSN 1679-8902

burguesia foram a defesa da igualdade, da liberdade, da propriedade, do indivíduo e da democracia, representadas no Humanismo, no Liberalismo e no Iluminismo. A burguesia necessitava compreender e transformar a realidade. Seu movimento foi progressista e revolucionário, prática e teoricamente. Nesse sentido, a Reforma Protestante seguiu esse mesmo movimento e produziu importantes contribuições para a popularização da educação.

É nesse contexto de consolidação burguesa, com a derrubada do sistema feudal, que os sistemas nacionais de educação se estruturam, ganhando força no final do século XIX. A educação é afirmada como instrumento de combate a ignorância e, por consequência, pela solução da marginalidade. A premissa iluminista da educação como direito de todos e dever do Estado transforma a escola no local privilegiado desse processo. A estrutura pedagógica dessa escola estava centrada no professor, que, detentor da sabedoria, transmitiria aos alunos o conhecimento acumulado pela humanidade. Se inicialmente houve um entusiasmo com esse processo, posteriormente o fracasso da escola na solução da marginalidade ficou evidente. A evasão escolar era enorme, nem todos tinham condições de permanecer na escola e as desigualdades sociais aumentavam. É nesse momento que surgem as críticas a esse modelo escolar, então denominado tradicional, possibilitando o surgimento de uma nova pedagogia.

A PEDAGOGIA NOVA

Se na Europa o processo de desenvolvimento capitalista já estava em curso desde os séculos anteriores, nos Estados Unidos é somente após um longo processo de conflitos, passando pela Independência (1776) e pela Guerra Civil (1861-1865) que a burguesia estadunidense promove a sua revolução, rompendo os últimos bloqueios para o pleno desenvolvimento industrial. É nesse período que está em curso profundas alterações no processo produtivo. Desde 1860 a expansão das indústrias siderúrgicas e a concentração industrial aceleram-se com a denominada II Revolução Industrial. O neocolonialismo foi a forma adequada para os países imperialistas

ISSN 1679-8902

controlarem as fontes de matéria prima, a exportação de capitais e o controle de mercados de consumo. A ação imperialista dos estados, juntamente com os interesses dos grandes monopólios, deu a tônica das relações internacionais entre os países, em meio a primeira grande crise econômica do capitalismo, que se estendeu de 1873 a 1895.

A classe trabalhadora, principalmente a europeia e a dos Estados Unidos, também passou por profundas mudanças sociais. As lutas travadas até então asseguraram direitos e conquistas em variados setores sociais, como a organização sindical, direitos trabalhistas, sufrágio universal em alguns locais, melhoria das condições de trabalho para determinados setores operários, a necessidade da solidariedade internacional, entre outras. A democracia tão defendida pela burguesia contra o regime feudal foi duramente conquistada pela classe trabalhadora. As novas contradições do capital provocavam novas formas de luta, novas conquistas, mobilizações crescentes, revoltas que ameaçam a ordem burguesa (Comuna de Paris, Revolução de 1905 na Rússia, Revolução Russa de 1917, entre outras). Diante dessa pressão, a burguesia encontrou novas formas de exploração e dominação. Se no período anterior, nos países centrais do capitalismo, a única forma de aumento de lucratividade foi a exploração da força de trabalho de forma absoluta, a partir do final do século XIX, a burguesia, com as lutas em curso e com o avanço tecnológico, pôde explorar a força de trabalho de forma relativa. Isso não garantiu a diminuição da exploração, pelo contrário, ela se intensificou pela utilização de capital constante (trabalho morto) em relação ao capital variável (trabalho vivo). Se a burguesia, diante dessas novas formas de exploração, amenizou as crises de superprodução de mercadorias com a monopolização da economia, suas consequências foram o aumento do desemprego, a possibilidade de melhora nas condições de vida de alguns setores operários e a intensificação dos conflitos entre os países imperialistas, que desembocou na I Guerra Mundial.

É nesse contexto que a Escola Nova surge como solução para a marginalidade, mantendo a crença no poder de equalização social pela escola.

ISSN 1679-8902

John Dewey (1859 – 1952), filósofo e educador estadunidense, foi um dos pioneiros dessa nova perspectiva pedagógica. Sua obra Democracia e Educação, escrita em 1916, resgatando elementos da pedagogia de Rousseau, advoga uma perspectiva democrática para a educação a partir da crítica da transmissão conhecimento pronto e acabado, defendendo o desenvolvimento crítico da relação entre ensino e a prática.

No Brasil, o principal representante da Escola Nova foi Anísio Teixeira (1900 – 1971), advogado e educador, primeiro tradutor de Dewey, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com passagens por diversos órgãos governamentais, entre eles o Ministério da Educação, onde, na década de 1950, comandou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, fundou e comandou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES, fundou e foi reitor da Universidade de Brasília. Além de inúmeras obras importantes, Anísio Teixeira também foi o criador de experiências escolares da pedagogia nova, como foi a Escola Parque de Salvador, em 1951, que serviu de exemplo para outras experiências no Brasil.

Saviani, após contextualizar o surgimento da Escola Nova, que se dá na crítica à pedagogia tradicional, constata o início de um amplo movimento de reforma, o “escolanovismo”. Inicialmente surgem experiências restritas, depois, há uma defesa de sua generalização. Diferente da pedagogia tradicional, a escola nova não trata o marginalizado como o ignorante, como o que não adquiriu conhecimentos, mas sim como o rejeitado. Alguns teóricos do “escolanovismo” aproximaram-se da pedagogia por meio de experiências com os “anormais”, crianças que possuíam variadas deficiências (Decroly e Montessori, por exemplo). Diante da patologização educacional, defendem que os homens são essencialmente diferentes, cada indivíduo é único. Portanto, existem diferenças naturais no processo de aprendizagem de cada um que devem ser respeitadas, não sendo possível um processo educacional homogêneo.

A educação é vista como instrumento de equalização social na medida em que promova a integração entre os indivíduos, respeitando suas diferenças.

ISSN 1679-8902

Nesse sentido, há um deslocamento do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos ou processo pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para não-diretivismo, da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia filosófico-científica para o experimentalismo baseado na biologia e na psicologia. O importante não é aprender, mas aprender a aprender, ou seja, o que importa é o método e não tanto o conteúdo. Para implementar essa proposta pedagógica é preciso uma profunda alteração na estrutura escolar e maiores investimentos.

Os ideais da Escola Nova se propagaram como portadores de todas as virtudes enquanto que a e pedagogia tradicional era portadora de todos os vícios e problemas.

Saviani avalia que as consequências da Escola Nova trouxeram um afrouxamento da disciplina, despreocupação com a transmissão de conhecimentos, rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. Em contrapartida, a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, agravando o problema da marginalidade. Em resposta a esse fracasso, há uma tentativa de construção de uma “Escola Nova Popular”, desenvolvida principalmente com Paulo Freire e Freinet, de caráter mais progressista. Por outro lado, há uma reação conservadora que desemboca na defesa de uma pedagogia instrumental, o tecnicismo.

A PEDAGOGIA TECNICISTA

As críticas à Escola Nova datam da primeira metade do século XX. As premissas da pedagogia tecnicista são a neutralidade científica, os princípios de racionalidade, a eficiência e a produtividade, ou seja, trata-se de uma pedagogia objetiva e operacional. Há uma defesa da objetivação do trabalho pedagógico, da adaptação ao mercado de trabalho. O planejamento da educação se dá de forma racional com enfoque sistêmico, no microensino, no tele ensino, nas especializações. No ensino tecnicista, o professor e o aluno estão secundarizados diante das exigências racionais do sistema fabril. O

ISSN 1679-8902

marginalizado, nesta concepção, será o incompetente e improdutivo. A educação é vista como suporte para o equilíbrio sistêmico, para o aumento da produtividade. Sua sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, a cibernética, a filosofia neopositivista e para o método funcionalista. Agora, o que importa é aprender a fazer. Com a pedagogia tecnicista, a marginalidade é agravada.

TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

As teorias crítico-reprodutivistas surgem num contexto específico, o pós-Maio de 1968, conforme descreve Saviani em Pedagogia Histórico-Crítica (2008, p. 65-67, 131-132). Todos esses teóricos produziram suas obras de referência entre 1970 e 1971. Naquele momento havia uma expectativa muito grande sobre as possibilidades de a revolução cultural ser o caminho mais adequado para atingir a revolução política e social. Diante das críticas dirigidas ao socialismo soviético e ao stalinismo, o maoísmo e a revolução cultural chinesa colocavam-se como contraponto para diversos intelectuais de esquerda. Alguns, como Herbert Marcuse, afirmavam que o novo sujeito revolucionário não era mais o proletariado, mas, a juventude. Se a Escola Nova pretendia transformar a realidade pela escola, o movimento de 68 pretendia realiza-la pela cultura. A França foi o epicentro desse processo, tendo o movimento estudantil agitado o país e atingido níveis de radicalidade que preocuparam o governo. A resposta foi um intenso processo de repressão e de tecnocracia em variados níveis. No Brasil, com as intensas mudanças em curso desde a década de 1930, além do movimento operário e popular que já estavam organizados antes da Era Vargas, o movimento estudantil entre em cena como movimento de massas. Lembremos a Passeata dos Cem Mil, em junho de 1968, após a morte do estudante Edson Luís pela Polícia Militar. A diferença foi que aqui no Brasil, e em quase toda a América Latina, foi implantada uma ditadura militar.

ISSN 1679-8902

Com o fracasso do movimento de Maio de 1968, os teóricos critico-reprodutivistas formulam suas perspectivas a partir da constatação de que seria impossível o sucesso desse movimento, pois pretendiam mudar a realidade pelos elementos superestruturais (pela cultura), sem alterar a estrutura econômica da sociedade. Para eles, a superestrutura, em seus elementos políticos, jurídicos e ideológicos, apenas refletia o desenvolvimento da estrutura econômica. Portanto, esse mesmo raciocínio valeria para o papel da educação e da escola, que seriam meros reprodutores da lógica econômica predominantes.

É por isso que, diferente das teorias anteriores, não encontraremos nas teorias crítico-reprodutivistas uma proposta pedagógica, elas realizam um crítica da educação e do sistema escolar e não acreditam na possibilidade de uma escola diferente da existente.

A chegada dessas teorias no Brasil cumpriu um papel importante na crítica a ditadura militar e a sua pedagogia tecnicista, sendo muitas vezes identificadas com as perspectivas marxistas. Somente depois é que as diferenciações ficaram mais evidentes.

O ponto de partida de Bourdieu e Passeron, formuladores iniciais dessa perspectiva, é a construção de uma teoria educacional universal, ou seja, suas explicações abarcam toda a experiência educacional e pedagógica da humanidade. Para eles, toda e qualquer sociedade se estrutura como um sistema de relações de força material e, sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. As principais manifestações da violência simbólica são os meios de comunicação, a religião, as artes e literatura, a propaganda, a moda, a educação familiar etc.

O objeto de estudo central desses autores é a ação pedagógica institucionalizada, o sistema escolar. A Ação Pedagógica (AP) é uma imposição da Autoridade Pedagógica (AuP), que realiza o Trabalho Pedagógico (TP) pela inculcação. Nesse sentido, a função da educação é a reprodução das desigualdades sociais. Os marginalizados, não possuindo força material, não

ISSN 1679-8902

possuem força simbólica, fazendo com que a educação reforce a marginalização.

Saviani, concordando com as críticas de Snyders, refirma que Bourdieu e Passeron, influenciados muito mais por Weber e Durkheim, ainda que possuam uma visão crítica da estrutura social e dos seus mecanismos de dominação ideológicos, tratam a luta de classes e seus possíveis desdobramentos como mera reprodução e não como possibilidades de superação da sociedade capitalista.

TEORIA DA ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO (AIE)

Louis Althusser é o formulador inicial dessa teoria e sua obra referencial é Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Inicialmente ele faz distinção entre aparelhos repressivos e aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Os principais AIE são: a religião, a escola, a família, o direito, a política, o movimento sindical, os meios de comunicação, a cultura. Para Althusser, a ideologia age como força material, sendo que a educação é o instrumento privilegiado de reprodução das relações de produção capitalistas e os marginalizados são a classe trabalhadora.

Para o autor, o AIE escolar é o mecanismo da burguesia para perpetuar seus interesses, mas, diferente de Bourdieu e Passeron, Althusser não nega a luta de classes, afirma que nos AIE escolar ela se desenvolve, mas é diluída pelo peso da dominação burguesa.

TEORIA DA ESCOLA DUALISTA

Teoria elaborada por Baudelot e Establet (1971), que defendem a existência do dualismo da escola como instrumento de dominação burguesa, em que a escola burguesa privilegia a rede secundária e superior, enquanto que a escola proletária dedica-se aos estudos primários e profissionais. Os autores retomam os conceitos de Althusser para analisarem a escola dualista, escola como AIE, onde há a inculcação da ideologia dominante e o

ISSN 1679-8902

recalcamento, sujeição e disfarce da ideologia proletária. Nesse sentido, a escola é vista como fator de marginalização.

Saviani também acompanha a crítica de Snyders, que afirma: "Baudelot e Establet ou a luta de classes inutil".

PARA UMA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Saviani realiza uma crítica das teorias anteriores, sintetizada da seguinte forma:

> *[...] de um poder ilusório (teorias não críticas) para a impotência (teorias crítico-reprodutivistas). Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na retificação da estrutura social em que as contradições são aprisionadas. (2009, p. 27-8).*

Na obra Pedagogia Histórico-Crítica (2008, p. 67), Saviani, após defender que essas teorias cumpriram no Brasil um importante papel de crítica e resistência a ditadura militar e a sua pedagogia tecnicista, que colaboraram para a análise e crítica da realidade, afirma que elas não avançaram além disso. Não se trata de criticar aquilo que não se propõem, já que, Saviani, emprestando uma observação de Luiz Antônio Cunha, reafirma que esses teóricos possuíam "teorias sobre a educação" e não "teorias da educação" (2008, p. 136). Além disso, devem ser considerados clássicos e, como tal, devem ser estudados.

O autor critica nos dois grandes grupos de teorias a ausência de uma perspectiva histórico-dialética, ou seja, a possibilidade das contradições sociais promoverem mudanças na estrutura social. Se as teorias não críticas enxergam as mudanças de forma harmônica, em que a educação, por si só, é capaz de resolver os problemas sociais, as teorias crítico-reprodutivistas levam os educadores progressistas a um beco sem saída, pois, segundo esses

ISSN 1679-8902

teóricos, não há possiblidade de resistência e de luta por uma educação que questione a dominação burguesa.

> *Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignorem que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Consequentemente, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes, o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize. Neste contexto, foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas. Este anseio é que está na base da formulação de uma proposta que supere a visão crítico-reprodutivista. (2008, p.67).*

Buscando uma perspectiva histórica, Saviani questiona: "[...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?" (2009, p. 28), respondendo que a escola é determinada socialmente, situada numa sociedade de classes com interesses distintos, sendo possível articular a escola com os interesses dos dominados e superar a marginalidade.

No capítulo II – Escola e Democracia I: a teoria da curvatura da vara, a partir da abordagem política do funcionamento interno da escola de 1º grau, Saviani faz uma exposição baseada em três teses:

a) Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (Escola Nova);

b) Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos;

c) Quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi. Quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.

Essas teses são defendidas sob um recurso metodológico emprestado de Lênin, a teoria da curvatura da vara, que defendia que "quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta coloca-

ISSN 1679-8902

la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto". (Apud Saviani, p. 34). É isso que Saviani faz.

O HOMEM LIVRE

O educador apresenta em linhas gerais o processo histórico de definição da essência humana. A partir de suas reflexões, acrescentamos algumas considerações. Vejamos.

No período primitivo a explicação do mundo, dos fenômenos da natureza baseava-se na religião. O destino dos homens estava diretamente ligado aos deuses que, pela mediação da natureza, determinavam a história da humanidade. A essência humana estava na vontade dos deuses.

Os gregos desenvolveram uma concepção de mundo que unia a vontade dos deuses e dos homens. Os deuses abrem as oportunidades, os homens as aproveitam num sentido ou em outro. Aristóteles dizia que o universo era dividido entre o eterno e o efêmero, com camadas hierárquicas. Para além da esfera terrestre, nas constelações, nos planetas tudo era eterno. Na terra, local do efêmero, tudo era classificado também de forma hierárquica: seres inorgânicos, orgânicos, escravos, seres humanos, semideuses. Todas as relações sociais eram naturalizadas, sempre houve escravo, sempre haverá, segundo o pensador grego. O escravo era escravo por natureza, ou seja, sua condição decorria de sua própria essência como homem.

No Império Romano, a concepção de mundo predominante poderia ser sintetizada na frase "os deuses eram romanos", tão conhecida entre eles. Os romanos levaram adiante aquilo que os gregos diziam das oportunidades oferecidas pelos deuses. A riqueza romana era uma questão prática. Por isso, o pouco desenvolvimento no campo filosófico. Por outro lado, o campo da arquitetura, do direito, da arte da guerra foi altamente desenvolvido.

Com a crise e a queda do Império Romano, o mundo, lugar de sofrimento para os escravos passa a penetrar a ideologia da classe dominante. Esse sofrimento real dos escravos e da sociedade romana em crise torna-se terreno fértil para o cristianismo. Inicialmente Agostinho e depois Tomás de

ISSN 1679-8902

Aquino, ainda que tenham diferenças importantes[2], darão fundamentação teórica e religiosa para a sociedade feudal. Para eles a essência humana, criatura de Deus, era a-histórica, imutável, pecadora, justificando as relações sociais do feudalismo.

Já no período moderno, Hegel é o pensador que primeiro desnaturaliza a história. Na relação homem/natureza, quem comanda é a humanidade. Para ele o homem é produtor da história, que é concebida pelo desenvolvimento do espírito, processo de elevação do sujeito em si para si, através do processo do conhecimento, de apropriação de conceitos cada vez mais complexos, resultando na identidade sujeito-objeto. Para Hegel toda relação de conhecimento é uma relação entre sujeito e objeto. A humanidade inicialmente (sujeito em si) se vê como objeto, momento em que ocorre a objetivação, a alienação e a exteriorização. Isso significa que a humanidade não se vê como produtora de si mesma, ela é, até então, apenas um processo de objetivação da natureza ou dos poderes mágicos e religiosos. Através do processo lógico do conhecimento a humanidade reconhece o objeto como produto de sua própria história, como a própria humanidade (sujeito para si), momento de superação do sujeito em si, momento de conquista da liberdade. Analisando o mundo em que vivia, fundamentalmente após a Revolução Francesa, com a consolidação burguesa, Hegel defendia que a humanidade havia chegado ao espírito absoluto, patamar máximo de desenvolvimento, momento de complementaridade entre o singular e o universal, em que o Estado é o locus de atendimento das necessidades coletivas, deixando de ser opressor para representar a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Nesse sentido, Hegel mantém a defesa de uma essência humana, também imutável, a do homem

[2] O ponto de partida para as respectivas reflexões é distinto. Santo Agostinho parte do dualismo platônico entre corpo e alma para produzir suas reflexões sobre a "cidade de Deus" e a "cidade dos homens", defendendo a primazia do espiritual sobre o terreno, ou seja, da submissão da razão diante da fé ou da política diante do poder espiritual, enquanto que São Tomás de Aquino recupera Aristóteles e seu realismo para fundamentar suas reflexões sobre a razão e a fé, amenizando a submissão do político diante do espiritual, afirmando que no plano terreno essas duas esferas operam num processo de colaboração.

ISSN 1679-8902

burguês, egoísta e proprietário privado dos meios de produção, mas, uma essência do homem livre e igual, que Saviani afirma que são apenas formais.

É sobre essa base que a burguesia estrutura a pedagogia da essência (todos são livres e iguais) e da escolarização para todos. A escola era vista como condição para a consolidação da ordem democrática.

A MUDANÇA DE INTERESSES

Se, na Revolução Francesa, o Terceiro Estado (burguesia, campesinato, operariado) representava os setores interessados na transformação social, o mesmo não se pode dizer nos processos revolucionários de 1848/49, que se espalharam pela Europa. Nesse momento, com o rápido crescimento do operariado, com as mazelas produzidas pela sociabilidade do capital, a burguesia, que ainda não havia produzido a sua revolução, preferiu caminhos menos perigosos aos seus interesses. Uma unidade entre ela e setores populares seria um risco incontrolável. As revoluções burguesas, nesse momento, vieram “pelo alto”. As manifestações e sublevações operárias foram reprimidas. A partir daí, não interessa mais à burguesia o desvelamento da realidade, muito menos processos revolucionários que incluíssem os setores populares. Agora, o que interessava era a conservação da ordem. A teoria vira instrumento de justificação. De classe revolucionária, a burguesia passa a ser uma classe reacionária e se coloca contra o movimento histórico que estava inserida.

A burguesia, da pedagogia da essência (tradicional), passa a defender uma pedagogia da existência (Escola Nova). Da igualdade, passa a defender o respeito às diferenças individuais essenciais, que se reflete em processos distintos de aprendizagem. Para essa nova perspectiva educacional, alguns aprendem mais, outros, menos. E isso está na natureza humana, segundo essa nova teoria. Na pedagogia da essência (tradicional), o caráter revolucionário se expressa pela defesa da igualdade essencial entre os homens, contra os privilégios existentes, enquanto que o caráter reacionário da pedagogia da existência (Escola Nova) se expressa pela legitimação e

ISSN 1679-8902

naturalização da dominação, da sujeição, dos privilégios por meio da desigualdade essencial dos indivíduos.

A FALSA CRENÇA DA ESCOLA NOVA

Saviani observa que uma das críticas da Escola Nova à pedagogia tradicional foi em relação ao seu suposto caráter pré-científico e dogmático, fato que o autor refuta, afirmando que o ensino tradicional possui um método expositivo, indutivo, portanto, científico. Lembra também que esse procedimento foi constituído durante o período das revoluções industriais, estruturando-se:

> *[...] por meio de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação, correspondem ao esquema do método indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna. (2009, p.40).*

Na escola, isso aparece quando o professor apresenta um novo conteúdo por meio de uma exposição do assunto, esperando que o aluno o assimile por meio da comparação com os conteúdos anteriormente apresentados, momento da observação. Assimilado o novo conhecimento, é possível sua generalização. Finalmente, a aplicação é realizada com as “lições de casa”, com os exercícios em sala de aula, demonstrando se assimilou ou não os novos conhecimentos, momento de confirmação da assimilação e da aprendizagem. O processo recomeça com a recapitulação dos conteúdos anteriores.

Saviani questiona porque a Escola Nova não reconhece nesse processo um método científico.

ISSN 1679-8902

ENSINO NÃO É PESQUISA

Saviani responde o questionamento anterior afirmando que a Escola Nova tratou o ensino como processo de pesquisa, pressupondo que alunos e professores desconhecessem os assuntos estudados, ou seja:

> *[...] o ensino seria uma atividade (1° passo) que, suscitando determinado problema (2° passo), provocaria o levantamento de dados (3° passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4° passo) explicativas dos problemas em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5° passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (2009, p. 42).*

Enquanto que o ensino tradicional partia do conhecimento já obtido, sistematizado e propagado pela ciência, o novo método pressupunha tratar o ensino como uma recuperação metodológica da pesquisa. Se no ensino tradicional o destaque recai sobre o professor, sobre os conteúdos e sobre os aspectos lógicos, na pedagogia nova o foco é o aluno, com seus aspectos psicológicos, motivacionais na busca do conhecimento. O primeiro centra na transmissão do conhecimento já obtido, o segundo no processo de sua obtenção.

Saviani critica que a Escola Nova dissolveu a diferença entre pesquisa e ensino. O ensino ficou empobrecido e a pesquisa inviabilizada. A pesquisa virou uma incursão direta ao desconhecido. “O ensino não é um processo de pesquisa” (2009, p.43). Sem o conhecido não se chega ao desconhecido, como defende o ensino tradicional. Além disso, o desconhecido não é definido individualmente, mas socialmente entre pesquisas que são relevantes e irrelevantes. Por isso, o autor classifica essa nova perspectiva como pseudocientífica, enquanto trata o método tradicional de científico.

A ESCOLA NOVA NÃO É DEMOCRÁTICA

Outra crítica da Escola Nova à pedagogia tradicional foi em relação ao seu caráter supostamente antidemocrático. A nova pedagogia aparecia como

ISSN 1679-8902

sinônimo de democracia, enquanto que o ensino tradicional era tachado como autoritário. Saviani, nadando contra a corrente, afirmou que era justamente contrário, as consequências da pedagogia nova foram antidemocráticas, enquanto que algumas características da pedagogia tradicional proporcionavam horizontes democráticos, na medida em que não abriam mão da transmissão de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade e, assim proporcionavam aos alunos uma formação cultural mais ampla. O abandono de uma essência igualitária para uma essência humana desigual foi o ponto de partida desse processo. Outro elemento de reforço das desigualdades é que as experiências da Escola Nova ficaram restritas a pequenos grupos, já privilegiados, enquanto que o "povão" ficou com o ensino tradicional. Podemos dizer que atualmente parte considerável do ensino público foi conquistado pelos ideais da Escola Nova, mas, sem a estrutura que ela requeria, empobrecendo a qualidade do ensino às camadas populares.

ESCOLA NOVA: A HEGEMONIA DA CLASSE DOMINANTE

A partir dessas três teses, Saviani avalia as consequências da Escola Nova na realidade educacional brasileira. Para isso, indica dois momentos cruciais: em torno da década de 1930 e a reforma 5.692, de 1971.

O primeiro momento refere-se aos passos iniciais da Escola Nova no Brasil com a fundação da Associação Brasileira de Educação - ABE, que aglutinou os educadores dessa nova perspectiva pedagógica, conhecidos como Pioneiros da Educação Nova, que lançam seu Manifesto em 1932. Na Constituição de 1934 os liberais, defensores da escola nova, e os católicos, defensores do ensino tradicional, travaram uma dura batalha em torno do tema educacional, retomada no processo constituinte de 1946, momento em que os escolanovistas ganham terreno, sendo maioria na comissão que elaborou o anteprojeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para analisar esse período inicial, Saviani resgata a tese de Jorge Nagle – Educação e sociedade na 1ª República, descrevendo que o início desse século XX foi marcado, no campo pedagógico, inicialmente, pelo

ISSN 1679-8902

entusiasmo pela educação e, logo em seguida, pelo chamado otimismo pedagógico da Escola Nova. Esse processo ocorreu num país que passava pela ascensão do movimento operário e de outros setores sociais descontentes com os rumos do país, pela crise de hegemonia coronelista. Para os adeptos da nova pedagogia, a escola seria o canal privilegiado de melhoria nas condições de vida e de qualificação da participação política do povo. Nesse sentido, o escolanovismo abraça a defesa da reforma educacional, em consonância com a dinâmica social que exigia reformas sociais. Além disso, diante do vertiginoso desenvolvimento econômico em curso após a década de 1930, que impulsionou uma nova dinâmica social, a Escola Nova tornou-se sinônimo de progresso e de democracia. Para as elites, o povo não votava "corretamente" por ignorância, por isso, também aderiram a reforma educacional, apoiando diversas experiências da pedagogia nova. Como esse processo não foi generalizado, o fosso entre as experiências da pedagogia nova e o ensino destinado às camadas populares aumentou. O auge desse movimento escolanovista será apenas na década de 1960, interrompido pelo Golpe Militar.

No segundo momento, com a Reforma de 1971, por meio da Lei 5.692, houve uma flexibilidade nos anos de aprendizagem. Em locais onde não fosse possível seguir o curso normal, os anos seriam abreviados de acordo com as distintas realidades, o que provocou um brutal rebaixamento na qualidade de ensino das camadas populares.

Para superar esse processo de marginalização das camadas populares que ocorreu nesses dois períodos, Saviani advoga a defesa na prioridade dos conteúdos: dominar o que os dominantes dominam como condição de libertação. Só com o acesso aos conteúdos as camadas populares terão condições de defender seus interesses, pois, sem isso, serão mais facilmente dominadas. É nesse sentido que o conteúdo cultural se alia com uma perspectiva política. Além disso, o educador salienta a importância da disciplina no processo de aprendizagem, elemento que a Escola Nova negligenciou.

ISSN 1679-8902

Percorrido esse caminho, Saviani encerra este capítulo afirmando que a curvatura da vara foi levada ao lado oposto, ou seja, diante do fervor escolanovista, a defesa da pedagogia tradicional foi importante para refutar o credo que que a Escola Nova foi portadora de todas as virtudes e da pedagogia tradicional como portadora de todos os vícios. Mas, chegado a esse ponto, o educador pode defender uma perspectiva pedagógica que não seja nem a tradicional nem a nova, sem negar suas importantes contribuições, apontando para uma pedagogia revolucionária.

No capítulo III – Escola e Democracia II – para além da curvatura da vara, as três teses anunciadas anteriormente são mais bem definidas como antíteses, já que se preocupam muito mais em refutar as falsas premissas da Escola Nova do que afirmar alguma originalidade. Neste momento, a partir da antítese, o autor busca uma síntese, uma nova proposta pedagógica.

PEDAGOGIA NOVA E PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA

Inicialmente, Saviani explica que há uma equivalência entre as expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência”, tratadas anteriormente, abarcando um amplo movimento filosófico: o pragmatismo, o vitalismo, o historicismo, o existencialismo, a fenomenologia, com suas diferentes vertentes.

PARA ALÉM DAS PEDAGOGIAS DA ESSÊNCIA E DA EXISTÊNCIA

Na busca de uma pedagogia revolucionária, o educador reafirma que as pedagogias não-críticas não historicizam os processos educacionais, ou seja, não percebem as diversas influências políticas, econômicas e sociais nos determinados contextos em que os processos educacionais estão inseridos, e são ingênuas porque acreditam no papel redentor da educação. Afirma também que o caráter revolucionário da pedagogia da essência estava na defesa da igualdade, mas era apenas formal, devendo-se transformar numa igualdade real.

ISSN 1679-8902

Quais as tarefas da pedagogia revolucionária? Os educadores revolucionários devem atuar com os demais setores sociais no processo de transformação social, na construção de uma sociedade igualitária; na sua atuação cotidiana, deve colaborar na difusão de conteúdos vivos e atualizados; a pedagogia crítica, sabendo-se condicionada, deve compreender o papel da educação na dinâmica social, ou seja, a educação não transforma a realidade, mas, em determinadas circunstâncias, pode cumprir um papel fundamental nesse processo, por isso, estabelece um relação dialética com a sociedade: sendo determinada, exerce determinação no processo de transformação social.

PARA ALÉM DOS MÉTODOS NOVOS E TRADICIONAIS

As críticas da Escola Nova não são totalmente infundadas, principalmente aquelas direcionadas ao mecanicismo, a repetição de conteúdos vazios, entre outras, que a pedagogia tradicional produziu. Mas, a pedagogia nova, na medida em que foi aplicada residualmente, com acesso facilitado muito mais à elite do que aos setores populares, e nas experiências populares o que se viu foi a mescla dos ideais da Escola Nova com a dura realidade e a estrutura da pedagogia tradicional, teve como efeito pratico o aprimoramento da educação das elites e do esvaziamento da educação das classes populares com o afrouxamento da disciplina e com a secundarização da transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Por que não generalizar a Escola Nova, com acesso a todos? Paulo Freire e Freinet defenderam isso, com um viés popular, mantendo a crítica em relação à transmissão de conhecimentos da pedagogia tradicional, defendendo uma educação dialógica, centrada nos alunos, na troca de conhecimentos. Saviani denomina esse movimento como “Escola Nova Popular” e afirma que as dificuldades em sua implantação também se deveram aos novos interesses burgueses. Novas propostas pedagógicas surgem, inclusive a desvalorização da escola como local privilegiado de aprendizagem, a desescolarização, que Saviani critica duramente, pois os seus defensores são justamente os já escolarizados, os que já se beneficiaram dela. Para os setores populares não

ISSN 1679-8902

interessa a desescolarização, é preciso defender a escola, superando os antigos métodos tradicionais e novos, superação com incorporação de elementos que contribuam para uma nova perspectiva metodológica que valorize a preocupação e a iniciativa do aluno sem abrir mão da importante tarefa do professor na transmissão de conteúdos, compreendendo a intrínseca relação entre educação e sociedade.

Para isso, Saviani propõe os seguintes passos: a) o ponto de partida do processo de aprendizagem não é nem o aluno nem o professor, mas a prática social, comum a ambos, ainda que se posicionem em condições diferenciadas em relação ao conhecimento e a experiência dessa prática social; b) a problematização da prática social e quais os conhecimentos são necessários para solucioná-los; c) apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para equacionar as problematizações da prática social; d) catarse: incorporação dos instrumentos culturais para a transformação social; e) ponto de chegada: a prática social, agora em condições diferenciadas. Se inicialmente existia uma distância em relação aos conteúdos entre professores e alunos, nesse ponto a distância deve minimizada e superada, se havia desigualdade no inicio, agora deve-se buscar a igualdade de conhecimentos. O ponto de partida do processo de conhecimento é o mesmo do ponto de chegada, a prática social, mas, mediado pela ação pedagógica, são momentos qualitativamente diferentes. Saviani alerta que esses passos não são cronológicos, mas articulados num mesmo movimento, compreendendo um esforço didático de apresentação de sua perspectiva pedagógico. Nesse sentido: “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. ” (p. 65). A referência teórica que Saviani advoga é o materialismo histórico e dialético, de Karl Marx, e a educação se articula com a necessidade de transformação das relações sociais de produção capitalistas.

ISSN 1679-8902

PARA ALÉM DA RELAÇÃO AUTORITÁRIA OU DEMOCRÁTICA NA SALA DE AULA

O educador retoma sua tese sobre os efeitos antidemocráticos da Escola Nova, que supõe uma igualdade de posições entre o aluno e o professor desde o início do processo de aprendizagem, dando como um dado a igualdade e as relações democráticas como consequências de seu processo pedagógico. A crítica à Escola Nova não pode ser uma defesa de relações autoritárias em sala de aula. Os critérios para avaliar a democracia em sala de aula não são puramente internos, mas, fundamentalmente externos: a prática social.

A educação é mediação, pressupõe desigualdade (de conhecimentos) no ponto de partida e igualdade no ponto de chegada. O processo educativo é uma passagem da desigualdade para a igualdade. É preciso assumir isso para combater o engodo de que a igualdade e as relações democráticas estão dadas simplesmente por uma aplicação metodológica. Muitas vezes os métodos tradicionais, na medida em que proporcionaram um acervo cultural aos alunos, tiveram consequências futuras mais democratizantes nas práticas sociais do que as proporcionadas pela nova pedagogia. Essa passagem da desigualdade para a igualdade não é feita apenas na educação, trata-se de um processo social. Não há democracia em sala de aula se não houver democracia social.

CONCLUSÃO: A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR

Saviani finaliza esse capítulo apontando o caráter preliminar de suas propostas, que devem ser verificadas e criticadas pelos educadores por meio do vínculo de suas práticas pedagógicas com a prática social global, defendendo a necessária relação dos conteúdos específicos em cada disciplina com finalidades sociais mais amplas, o que significa um profundo comprometimento com a qualidade do que é ensinado, o que possibilitará a relação entre conteúdos específicos com a luta política.

ISSN 1679-8902

No Capítulo IV – Onze teses sobre educação e política, Saviani relaciona a educação e a política como dimensões distintas e unitárias. Essas teses são aforismos que sintetizam as reflexões que serão desenvolvidas na obra Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, reproduzimos abaixo o texto original (p. 79-81).

> *Tese 1: Não existe identidade entre educação e política.*
> *COROLÁRIO: educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si.*
>
> *Tese 2: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.*
>
> *Tese 3: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa.*
> *0BS: As teses 2 e 3 decorrem necessariamente da inseparabilidade entre educação e política afirmada no corolário da tese 1.*
>
> *Tese 4: A explicitação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa.*
>
> *Tese 5: A explicitação da dimensão educativa da prática política está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política.*
> *OBS: As teses 4 e 5 decorrem necessariamente da efetiva distinção entre educação e política afirmada no corolário da tese 1. Com efeito, é possível captar a dimensão política da prática educativa e vice-versa na medida em que essas práticas forem captadas como efetivamente distintas uma da outra.*
>
> *Tese 6: A especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não-antagônicos.*
> *COROLÁRIO: a educação é, assim, uma relação de hegemonia alicerçada, pois, na persuasão (consenso, compreensão).*
>
> *Tese 7: A especificidade da prática política sê define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos.*
> *COROLÁRIO: a política é, então, uma relação de dominação alicerçada, pois, na dissuasão (dissenso, repressão).*

ISSN 1679-8902

Tese 8: As relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca.

Tese 9: As sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política.

Tese 10: Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação.
0BS: Nas sociedades de classes a subordinação real da educação reduz sua margem de autonomia mas não a exclui. As teses 9 e 10 apontam para as variações históricas das formas de realização da tese 8.

Tese 11: A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica.
OBS: A tese 11 põe-se como conclusão necessária das teses anteriores, que operam como suas premissas. Trata-se de um enunciado analítico, uma vez que apenas explicita o que já está contido nas premissas. Esta tese afirma a autonomia relativa da educação em face da política como condição mesma da realização de sua contribuição política. Isso é óbvio uma vez que, se a educação for dissolvida na política, já não cabe mais de prática pedagógica, restando apenas a prática política. Desaparecendo a educação, como falar de sua função política?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E BUSCA DE UMA NOVA SÍNTESE

Na obra Pedagogia Histórico-Crítica há vários momentos de contextualização, de retomada, de ênfase em aspectos já tratados em Escola e Democracia. Por isso, incluímos várias reflexões desta segunda obra na primeira parte deste texto, permitindo-nos um direcionamento maior neste momento.

Saviani relata que as origens de sua formulação datam do final da década de 1960, momento em que ele, ministrando um curso na Universidade Federal de São Carlos, “não diferenciava a concepção crítico-reprodutivista da

ISSN 1679-8902

própria dialética" (2008, p. 68), encontrando dificuldades de encontrar textos educacionais dessa vertente. Seu maior amparo inicial foram os textos de Boudelot e Establet, A escola capitalista na França, e um texto de Paulo Freire – Ação cultural para a liberdade, pois os anteriores estavam imersos, segundo Saviani, numa concepção dialética idealista.

Diante das perspectivas idealistas e das crítico-reprodutivistas, Saviani, por volta de 1977 e 1978, cunhou a expressão "histórico-crítica" para a sua perspectiva, tendo 1979 como marco desse processo, pois, após coordenar a primeira de turma de doutorado em Educação da PUC-SP, relata sua primeira experiência de debate coletivo na busca de saídas para o impasse gerado pelos crítico-reprodutivistas.

Logo após o lançamento de Escola e Democracia, em 1983, houve um intenso debate sobre as suas concepções, gerando críticas das mais variadas. Saviani, dialogando com as objeções às suas novas formulações, afirma que muitas delas foram tratadas dicotomicamente.

A primeira delas é a relação entre forma e conteúdo na educação escolar, refutando os ataques de que suas propostas seriam conteúdistas, Saviani relembra que o sentido próprio "da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. O conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia como tal." (2008, p. 74). Por isso que ele trata das especificidades do cientista e do professor, das dinâmicas próprias da pesquisa/ciência e da transformação do saber elaborado para o saber escolar. E de que forma se relacionam?

> *A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, cientifico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. (2008, p. 75).*

Portanto, não há uma negação da forma, das metodologias adequadas ao processo educativo, o que se buscou foi defender a importância dos conteúdos secundarizados pela Escola Nova, relacionando-os de maneira adequada, ou seja, a forma com conteúdo.

ISSN 1679-8902

Em seguida trata da relação “socialização” versus “produção do saber”. Aqui, Saviani, a partir de sua leitura de Marx, advoga a necessidade de apropriação e socialização do saber como elemento de conquista popular no processo de controle dos meios de produção[3]..

Na relação entre “saber” versus “consciência”, a pedagogia histórico-crítica foi acusada de dar mais importância à aquisição do conhecimento do que colaborar para uma consciência crítica. Saviani defende que não é possível construir uma consciência crítica à margem do saber, que é necessário que a classe trabalhadora domine os instrumentos de elaboração do conhecimento para fortalecer sua própria consciência de classe.

“Saber acabado” versus “saber em processo” é outra dicotomia discutida pelo educador, que refuta que suas teses defendam a simples transmissão de um saber acabado, defendendo que o conhecimento é produzido socialmente, possui uma dimensão histórica, portanto inacabado. Isso não significa que a produção do conhecimento existente não possa ser transmitida e, ao mesmo tempo, questionada, superada. Não há possibilidade de produzir algo novo a partir do nada, o novo conhecimento pressupõe o anterior como ponto de partida, ainda que seja um ponto de partida crítico.

“Saber erudito” versus “saber popular” ou “ponto de partida” versus “ponto de chegada” são dicotomias que apresentam a cultura erudita como algo exclusivo das elites dominantes, que seria inacessível para as camadas populares, e, em contraposição, o saber popular como conhecimento próprio e legítimo dos setores populares e que, nesta posição, para os educadores progressistas, estaria o verdadeiro processo pedagógico e ponto de partida para uma educação crítica. Saviani questiona essa dicotomia, apontando a inter-relação entre esses saberes, que não há saber erudito inteiramente burguês nem saber popular imune às influências burguesas. Um dos elementos da dialética demonstra que, numa unidade contraditória, uma coisa pode se transformar no seu contrário, ou seja, muitas vezes o saber popular pode estar

[3] Sobre essa questão há um polêmico debate sobre a questão do trabalho como princípio educativo travado por Tumollo (2005) e Frigotto (2009).

ISSN 1679-8902

permeado de senso comum, de ideias burguesas, assim como, nas palavras de Gramsci, também permeadas de bom senso que permitem às camadas populares acessarem o conhecimento em defesa de seus próprios interesses.

> *Então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de* ***forma elaborada*** *os seus interesses, os interesses populares? (2008, p. 79, grifo meu).*

Saviani responde afirmando a necessidade de uma cultura popular elaborada, sistematizada, que supere essa dicotomia, que não se limite a apenas afirmar a cultura popular. É preciso ir além. A escola é o espaço mais adequado para a aquisição do saber elaborado, que deve levar em conta o ponto de partida da cultura popular, mas que deve ir além dela. Se não fosse assim, não haveria necessidade da própria escola. A cultura popular elaborada deve ser o ponto de chegada, colaborando assim para que as camadas populares defendam seus próprios interesses. Nesse sentido, defende a

> *[...] especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica [...]. (2008, p. 103).*

Em seguida, o educador se propõe a examinar os desafios práticos de sua perspectiva, identificando, naquele momento histórico (que ainda hoje se mantém), três grandes problemas para a implantação de uma nova ação pedagógica nacional:

> *a) a ausência de um sistema de educação – que vem desde o processo inicial de formalização educacional no Brasil, baseada na descentralização educacional, a cargo dos estados, acarretando problemas tanto no processo de alfabetização, na universalização do ensino fundamental, no financiamento da educação;*

ISSN 1679-8902

> *b) os pressupostos teóricos vigentes na estrutura organizacional da educação – que se refere às tentativas de mudanças pedagógicas que não são acompanhadas pelas necessárias alterações estruturais da escola, ou seja, não basta que professores e alunos sejam convencidos da nova perspectiva metodológica, é preciso investir em estrutura, materiais e instrumentos pedagógicos. A estrutura material, inalterada, age sobre os agentes educacionais obstaculizando a nova proposta;*
> *c) a descontinuidade educacional – problema que é evidente no processo inicial de alfabetização e educação na medida em que a continuidade é elemento fundamental para que não haja reversão de elementos básicos e estruturantes desse processo pode ser comparado com as políticas educacionais alteradas em cada mudança de governo, não permitindo uma avaliação correta do funcionamento, dos erros e acertos, das correções etc.*

Esses são os elementos materiais a serem discutidos para a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica. Portanto, não se trata apenas de uma nova metodologia que, por si só, resolveria os problemas da educação, trata-se de mudanças estruturais e pedagógicas que colaborem para a melhoria das condições educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalhas das idéias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 40, Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? In: **Educação e Sociedade**: Campinas, jan. /abr.2005, v. 26, n. 90, p. 1-18.

ISSN 1679-8902

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO DA LITERATURA

THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN HIGHER EDUCATION IN THE CONSTRUCTION OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS: A LITERATURE REVIEW

CAMARGO, Alexandre de Oliveira
Faculdade Max Planck

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi identificar, por meio de uma revisão bibliográfica, a eficácia da utilização das metodologias ativas na construção do processo ensino e aprendizado no ensino superior, bem como suas contribuições ao centrar no aluno o protagonismo do próprio aprendizado. São destacadas como vantagens da utilização das metodologias ativas: autonomia dos alunos, desenvolvimento de senso critico e criatividade, melhora no desenvolvimento de habilidades, entre outras. A pergunta significativa que norteou este trabalho foi: encontra-se na literatura da área indicações de estudos sobre a eficácia da utilização das metodologias ativas? Esta foi respondida pelo mapeamento realizado destacando as características de estudos realizados sobre a produção do conhecimento realizado na área, preferencialmente ao longo dos últimos 10 anos. Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, tomando como fontes as referências aqui apresentadas. Este estudo aponta a necessidade de ampliação da abrangência deste mapeamento no Brasil sobre a eficácia da utilização das metodologias ativas.

Palavras chave: metodologias ativas, ensino-aprendizado e andragogia no ensino superior.

Abstract : The text presents the effective use of active methodologies in the construction of the teaching and learning process in higher education and their contributions to the focus on students as learning itself protagonists compared to teaching methodologies "traditional". The objective of this research was to determine effective use of active methodologies in the construction of the teaching and learning in higher education. They are highlighted as the use of active methodologies advantages: student autonomy, critical sense of development and creativity, improved skills development among others. Therefore, it is needed more field studies in Brazil, comparing the use of active

ISSN 1679-8902

methods with teaching methodologies "traditional", helping to raise awareness of the regulatory bodies of higher education in Brazil .

Keywords: active methodologies, teaching and learning and andragogy in higher education.

INTRODUÇÃO

Crianças e adultos são indivíduos significativamente diferentes, mas esta diferença tende a se dissipar, entre outros aspectos, por meio do desenvolvimento psicológico da criança que produz modificações profundas e progressivas até tornar-se um individuo adulto. (CAVALCANTI; GAYO, 2005)

Diversos estudos falam sobre a infância, caracterizam-na como um período que as mesmas necessitam de cuidados de terceiros e de uma postura protetora dos professores. Na adolescência iniciam-se o período de questionamentos e rebeldias. Já no individuo adulto, através de sua consciência e liberdade, se percebe como “ser livre, autônomo”, capaz de tomar decisões, fazer escolhas, tomada de ações para alcançar os seus objetivos, sendo também responsável no sentido de saber como agir e reagir perante os desafios e problemas existenciais, onde o mesmo começa a arcar com as consequências de seus atos e decisões. Essas situações de aprendizado, acertos, erros e vivências são exclusivamente suas, subjetivas, são incorporadas à sua identidade e sua maturidade psicológica. Portanto o adulto como aprendiz requer uma filosofia educacional específica, realizada através de técnicas que utilizem estas peculiaridades para potencializar seu aprendizado, sendo as bases da Andragogia, uma das alternativas que respondem a esta necessidade educacional. (CARVALHO *et. al.*, 2010; CAVALCANTI; GAYO, 2005)

Paulo Freire também já afirmava em 1996 que na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias.

ISSN 1679-8902

Segundo Linderman (1926), o sistema acadêmico Brasileiro se desenvolveu numa ordem inversa onde os alunos são secundários e solicitados a se ajustarem a um currículo escolar pré-estabelecido, onde grande parte do aprendizado consiste em transferência passiva de experiência e conhecimento do professor aos alunos, estando, portanto em desacordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

> *De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2015) no seu artigo 43, compete ao ensino superior: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...] prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.*

Segundo Reeve (2009), o professor deve contribuir auxiliando na promoção da autonomia do aluno em sala de aula, oferecendo explicações racionais para dar suporte em determinados conteúdos ou atividades; não sendo controlador, sendo paciente aos diferentes ritmos de aprendizagem. Estas posturas por parte dos professores, segundo o autor, seriam requeridas daqueles que buscam conduzir a formação de futuros profissionais nas mais diversas áreas, e que pode ser estimulada por meio de metodologias ativas. A implementação dessas metodologias pode vir a favorecer a motivação autônoma dos alunos, pois fortalece a percepção dos mesmos, inclusive por ser a origem da própria ação. Assim, podem ser apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas de formas criativas.

ISSN 1679-8902

> *As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. Com a intenção de fazer a aproximação entre estes estudos voltados para a promoção da autonomia do aluno e o potencial da área pedagógica na mesma direção. (BERBEL, 2011, p. 28)*

Tendo como base a literatura crítica aqui apresentada que indica a baixa eficácia das metodologias de ensino "tradicionais" usadas no ensino superior, esta pesquisa tem como objetivo verificar, por meio da análise de trabalhos já disponibilizados na literatura, a eficácia da utilização das metodologias ativas na construção do processo ensino e aprendizado no ensino superior. Espera-se que este trabalho, ainda que modesto, suscite reflexões por parte da comunidade acadêmica, dos órgãos reguladores da educação superior e sirva de motivação para outros estudos que investiguem e aprofundem a temática aqui anunciada.

METODOLOGIA

O estudo consiste em uma revisão bibliográfica sobre o uso das metodologias ativas no ensino superior na construção do processo ensino-aprendizado. Inicialmente realizou-se a pesquisa por meio da busca de material sobre o tema a ser abordado nos meios eletrônicos (Scielo e Google Acadêmico) e livros. A definição dos descritores foi realizada através do site *Australian Thesaurus of Education*, que foram os seguintes: metodologias ativas, ensino-aprendizado e Andragogia no ensino superior. Nesta busca deu-se preferência para artigos publicados nos últimos 10 anos, sendo utilizados artigos fora desta data quando o mesmo foi de grande relevância para o trabalho. Os idiomas restritos pesquisados foram: português e inglês. Esta

ISSN 1679-8902

pesquisa verifica a eficácia da utilização das metodologias ativas na construção do processo ensino-aprendizado no ensino superior.

DESENVOLVIMENTO

ANDRAGOGIA X PEDAGOGIA NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZADO

> *O método pedagógico de educar no modelo clássico tem como pilar mestre a responsabilidade do professor como o centro da aprendizagem. O mesmo decide o que ensinar, o método a ser utilizado e como avaliar o progresso do aluno ficando como o papel dos alunos, apenas a submissão e obediência. Já, o processo de aprendizagem de indivíduos adultos nas bases da Andragogia, parte do aluno ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, considerado como agente capaz, autônomo, responsável, dotado de inteligência, consciência, experiência de vida e motivação, tirando o mesmo da postura passiva das metodologias tradicionais e passando para uma postura mais ativa corresponsável pelo processo educacional. (CAVALCANTI; GAYO, 2005)*

Knowles (1980) refere que cabe ao professor ser facilitador da aprendizagem e verificar quais são as metodologias mais adequadas em cada situação. Observa que os aspectos de dependências, possíveis faltas de experiências prévias na área, a não compreensão da relevância de conteúdos ou quando os alunos necessitam acumular rapidamente conhecimentos, o modelo pedagógico tradicional pode ser o mais adequado. Portanto, para a construção da relação ensino-aprendizado para o individuo adulto, a utilização de diversos modelos pedagógicos é o recomendado, assim como sua evolução para a utilização do modelo Andragógico.

Importa salientar que, para a concepção do professor como facilitador, se faz necessárias mudanças na postura do professor tradicional. Nogueira (2004) destaca algumas diferenças, conforme apresentadas no quadro 1 abaixo.

ISSN 1679-8902

Quadro 1: Processo de ensino aprendizagem segundo duas perspectivas.

Processo de (ensino) aprendizagem	Perspectiva	
	Pedagogia	Andragogia
Elaboração do plano de aprendizagem	- Pelo professor;	- Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Diagnóstico de necessidades	- Pelo professor;	- Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Estabelecimento de objectivos	- Pelo professor;	- Através de negociação mútua;
Tipologias de planos de aprendizagem	- Planos de conteúdos organizados de acordo com uma sequência lógica;	- Diversos planos de aprendizagem (e.g. contratos de aprendizagem, projectos de aprendizagem) sequenciados pela prontidão dos aprendentes;
Técnicas de (ensino) aprendizagem	- Técnicas transmissivas;	- Técnicas activas e experienciais;
Avaliação	- Pelo professor; - Referência a normas; - Através de pontuação, notas.	- Pelo aprendente; - Referência a critérios; - Através da validação dos companheiros, facilitador de aprendizagem e peritos na área.

Fonte: NOGUEIRA, (2004, p. 4).

RESULTADOS

Com base nas revisões de literaturas, o quadro abaixo demonstra os resultados encontrados na utilização das metodologias ativas no ensino superior. Foram encontrados em média 1.210 artigos nas bases de dados eletrônicas, dos quais foram exclusos os artigos disponíveis de forma incompleta, restando 190 completos. Através da leitura dos resumos destes,

ISSN 1679-8902

foram selecionados os artigos que estavam mais relacionados com o estudo, dos quais foram utilizados 7 conforme tabela abaixo.

Quadro 2: Metodologias ativas na construção da relação ensino-aprendizado no ensino superior.

Autores	Objetivo	Resultados
SHINODA *et. al.,* 2014	Identificar a percepção de alunos dos cursos de pós-graduação stricto sensu em administração quanto à utilização da Andragogia.	Foi identificado que os alunos perceberam a emergência de um processo de preparação, de estabelecimento de clima colaborativo, de estabelecimento de objetivos e de avaliação contínua do processo de aprendizagem.
MAIA, *et al.,* 2012	Descrever a validação de metodologias ativas de educação em saúde, na promoção da alimentação saudável de crianças do Ensino Fundamental.	As metodologias ativas de ensino-aprendizagem favoreceram no desenvolvimento de competências dos discentes de enfermagem envolvidos na educação e promoção da saúde infantil, possibilitando-lhes uma abordagem eficaz e coerente com o papel de futuros profissionais de saúde.
GOMES e*t al.*, 2010	Utilização de metodologias ativas na disciplina de Políticas Públicas de Saúde Mental oferecida na Universidade Federal do Rio de Janeiro usando-se a metodologia ativa da problematização associada à inserção dos estudantes em novos cenários de prática.	Segundo os autores, foi possível instalar novas concepções de saúde e de educação, e democratizar as relações entre professores e estudantes, foi possível proporcionar aos estudantes aprendizagem e vivências no campo das Políticas Públicas de Saúde, por meio do uso de estratégias pedagógicas que valorizam o ensino centrado no estudante e sua capacidade de construir conhecimento com autonomia.
BORGES; ALENDAR, 2014	Verificar o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do nível superior.	O uso das metodologias ativas é uma possibilidade de recurso didático para uma formação crítica e reflexiva do estudante universitário, e se lança como uma prática pedagógica inovadora, trazendo a participação coletiva como requisito fundamental para a aprendizagem, que visa por meio da reflexão, e do compartilhamento de conhecimento, uma formação do individuo como um ser que se forma à medida que se relaciona e se apropria da realidade humana.

ISSN 1679-8902

BARBOSA; MOURA, 2013	Relatam vivenciarem inúmeras experiências positivas na utilização da aprendizagem baseada em problemas (ABProb) e na aprendizagem baseada em projetos (ABProj) em alunos de ensino profissional e tecnológica e em alunos de projetos de pesquisa em cursos de pós-graduação em Educação Tecnológica.	Os autores apontam que ambos os métodos são de grande eficácia na construção do conhecimento contextualizado e aquisição de habilidades para a formação de um profissional em sintonia com necessidades do campo do trabalho.
DOMICO; MATHEUS, 2009	Implantaram na disciplina de Fundamentos, Métodos e Técnicas de Ensino (FMTE) o uso das metodologias ativas com o objetivo de analisar as representações a respeito das relações entre a prática da Enfermagem e a Educação, revelar expectativas referentes à disciplina e avaliar o uso do Método de Projetos.	O emprego de metodologia de ensino ativa apresentou muitas vantagens, considerando-se os resultados almejados como o aprender a aprender, ação competente, ética e estética.
LAWS; *SOKOLOFF*; *THORNTON*, 1999·.	Avaliaram a compreensão conceitual de princípios básicos de física em cursos de graduação de física.	Ensino tradicional: 5 – 15 % de entendimento dos conceitos básicos de física, enquanto após aplicação das metodologias ativas obteve – se 90 % de entendimento dos conceitos.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Os métodos de ensino convencionais que privilegiam a transmissão do conhecimento pelo professor faziam sentido quando o acesso à informação era mais difícil. Com o acesso à internet e divulgação aberta de muitos materiais e cursos, podemos aprender com pessoas diferentes e a qualquer hora. Diante deste atual panorama cabe ao professor do ensino superior propor metodologias que promovam um perfil de alunos autônomos, proativos, e que conseguem solucionar os problemas do dia a dia do mercado de trabalho de maneira correta e criativa. O uso das metodologias ativas são pontos de partida para avançar neste perfil de alunos e futuro profissional. (MORAN, 2015)

ISSN 1679-8902

Shinoda *et. al.* (2014) apresenta um estudo com o objetivo de identificar a percepção de alunos dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Administração do estado de São Paulo quanto à utilização da Andragogia. A amostra deste estudo foi composta por 84 alunos de pós-graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Escola de São Paulo (FEA-USP) e por 55 alunos de pós-graduação em Administração da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas(EAESP-FGV). Assim, um total de 139 estudantes de pós-graduação em Administração, das duas universidades, compõe a amostra.

O instrumento de coleta de dados foi composto por duas partes, sendo que a primeira parte continha uma Escala dos Elementos do Processo de Andragogia de Wilson (2005), constando dados como preparação dos alunos, estabelecimento do clima, objetivos de aprendizagem, desenho da experiência de aprendizagem, atividades de aprendizagem e avaliação e a segunda, dados descritivos. A referida escala foi aplicada para se conhecer o grau de concordância que cada indivíduo atribui à aplicação das variáveis dos elementos do processo de Andragogia no seu cenário de aprendizagem. Dessa maneira, a Escala dos Elementos do Processo de Andragogia foi operacionalizada por intermédio de uma escala de cinco pontos variando de 1 – discordo totalmente até 5 – concordo totalmente.

Como principais resultados, foi identificado que os alunos perceberam a emergência de um processo de preparação, de estabelecimento de clima colaborativo, de estabelecimento de objetivos e de avaliação contínua do processo de aprendizagem. Os pesquisadores destacam que o fato de o aluno ter ou não uma experiência anterior como professor, não resultaram em diferenças significativas na percepção do uso de Andragogia e que são necessárias mais pesquisas sobre o seu uso para o campo da educação de adultos e, desta maneira, colaborar para a qualidade do ensino para este público no país.

Maia, *et al.,* (2012) apresenta um estudo com o objetivo descrever a validação de metodologias ativas de educação em saúde, na promoção da alimentação saudável de crianças do Ensino Fundamental. O estudo foi um projeto de integração de dois componentes curriculares: Educação em Saúde e Eixo Interdisciplinar, do curso de Enfermagem, da Faculdade de Juazeiro do Norte. Foram selecionadas 25 crianças, por meio da amostragem não

ISSN 1679-8902

probabilística intencional, as quais se encontravam na faixa etária requerida pelo estudo para testagem das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, construídas para educação e promoção da alimentação saudável em crianças do Ensino Fundamental.

Os dados foram coletados por meio da observação das atividades desenvolvidas e anotadas em diário de campo, bem como pela filmagem e fotografia do transcurso da pesquisa e dos resultados obtidos, nos momentos de construção e aplicação das metodologias, dinâmicas e jogos dos quais as crianças foram convidadas a participar.

A dinâmica de grupo de avaliação foi confeccionada a partir de materiais didáticos de fácil acesso, tais como papel, madeira, cartolina e gravuras condizentes com a noção de alimentação adequada. A dinâmica desenvolveu-se com a colagem de figuras de alimentos em dois painéis, em local propício à visualização: o primeiro deles destinado à colagem de figuras de alimentos saudáveis, e o segundo, de alimentos inadequados à saúde. Em seguida, as crianças realizaram a colagem em seus respectivos locais, conforme sua percepção alimentar, sem influência dos pesquisadores.

Observou-se que, 84% das crianças efetivaram a colagem adequada dos alimentos, demonstrando assim a aquisição de saberes a partir da interação com os meios de comunicação, o ensino familiar nutricional e o convívio social infantil. No entanto, 16% não obtiveram sucesso na diferenciação entre alimentos saudáveis e não saudáveis. Foi usada uma atividade de minuto-cinema, efetivada com a reunião das crianças em um auditório da unidade escolar, cujo material audiovisual permitiu a apresentação de um vídeo sobre o valor nutricional das frutas e verduras para o adequado desenvolvimento infantil, por meio de canções.

Verificou-se que as crianças demonstraram interesse na obtenção de conhecimento sobre a valia dos alimentos abordados, o que corroborou o enriquecimento desse momento de ensino-aprendizagem. Construiu-se a metodologia momento-teatro mediante a leitura e interpretação do conto infantil “Joãozinho e Maria”, seguida da elaboração de uma peça teatral adaptada a o

ISSN 1679-8902

público do estudo. Obteve-se um resultado positivo, considerando a temática abordada, que enfatizou os males de uma alimentação baseada em doces e guloseimas, bem como a interação e aprendizagem entre sujeitos e pesquisadores, proporcionada via atividade. A estratégia caixa dos sentidos consistiu na criação de uma urna de madeira, com estampas ilustrativas, destinadas a enfatizar a importância das frutas e verduras. Foi adquirida uma caixa esquematizada, bem como uma variedade de frutas e verduras típicas. Os participantes foram estimulados, um a um, por meio do sentido tátil, a descobrir o alimento contido na urna. No final da dinâmica, discorreu-se sobre o valor nutricional dos mesmos na alimentação humana, assim como sua valia nutricional. Observou-se que as crianças, na sua totalidade, obtiveram êxito em identificar o alimento oculto, por meio de sua textura e consistência. Consequentemente, acredita-se que a dinâmica contribuiu melhorar as habilidades cognitivas infantis, bem como para a melhoria da compreensão acerca do papel das frutas e verduras na alimentação.

Os autores concluíram que as estratégias implementadas possibilitaram o aprendizado mútuo entre sujeitos e pesquisadores acerca de hábitos alimentares saudáveis e sua validade ao adequado desenvolvimento infantil. Durante todas as atividades as crianças mostrarem-se bastante motivadas a incorporar os saberes sobre nutrição adequada, tendo em vista a redução dos riscos de doenças. Neste contexto as metodologias ativas de ensino-aprendizagem favoreceram no desenvolvimento de competências dos discentes de enfermagem envolvidos na educação e promoção da saúde infantil, possibilitando-lhes uma abordagem eficaz e coerente com o papel de futuros profissionais de saúde.

Para ativar mudanças na disciplina de Políticas Públicas de Saúde Mental oferecida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Gomes *et al* (2010) utilizaram a metodologia ativa da problematização associada à inserção dos estudantes em novos cenários de prática.

A proposta da problematização opõe-se ao ensino tradicional por trabalhar na lógica da transferência de informações e conhecimentos, mas em

ISSN 1679-8902

movimentos que criam possibilidades para sua produção ou construção, tendo por finalidade provocar o surgimento de outras formas de ensinar e aprender, nas quais estudantes e professores são co-partícipes do processo, estabelecem entre si uma relação dialógica, em que a transferência de informações e a memorização são substituídas pela construção ativa do conhecimento por meio da vivência de situações reais ou simuladas da prática profissional.

O aprendizado nestes alunos foi estimulado em seminários clínico-teóricos, em estudos de casos, na problematização do real e em grupos reflexivos e, na outra parte do curso os estudantes se dividem em grupos interdisciplinares, visitam e permanecem em serviços de saúde mental por 4 semanas e ao final do período os relatos são apresentados em mesas redondas para os professores.

Foi aplicado um questionário estruturado no último dia de aula aos cinquenta estudantes dos diferentes cursos participantes da experiência, momento em que foram orientados quanto aos objetivos da investigação. Todos os matriculados participaram voluntariamente do estudo, de modo que os dados analisados referem-se ao universo investigado. As respostas foram tabuladas e interpretadas, usando-se a frequência simples e o cálculo percentual.

Entre os principais resultados foram destacados: 48 (96%) dos voluntários foram identificados, aspecto bastante significativo se levarmos em conta que os estudantes foram informados que tanto o preenchimento quanto a identificação eram optativos, a avaliação do método empregado indica que a disciplina foi considerada satisfatória para 83,3% dos estudantes, com destaque para os seguintes aspectos: as visitas aos cenários de prática contribuíram para a formação profissional, de acordo com a opinião de 92% dos estudantes; a interação dos aspectos teóricos e práticos foi satisfatória para 80% dos estudantes; contribuição da disciplina para a compreensão do funcionamento do SUS e da Rede de Saúde Mental, com aprovação de 84% dos estudantes; a forma de avaliação, que contempla o desempenho dos

ISSN 1679-8902

estudantes em diferentes etapas e cenários (visita, mesa-redonda e diário de bordo) - e que caracteriza a avaliação formativa, na medida em que oferece possibilidades de ressignificação de experiências e saberes em momentos diferenciados do curso - também foi considerado satisfatório para 84% dos estudantes, o que é ratificado pelo índice de 88% de aprovação quanto aos critérios utilizados; a metodologia ativa foi considerada adequada à disciplina por 60% dos estudantes. Em relação ao seu próprio desempenho no curso, 78% dos estudantes assumem terem participado ativamente nos ambientes de aprendizagem e que isto contribuiu para a aquisição de novos conteúdos sobre a saúde mental e sua rede de assistência. Em outro quesito, 92% dos estudantes afirmam sentirem-se preparados para estagiar na rede pública de saúde mental após o término da disciplina.

Percebeu-se que a prática do professor foi considerada satisfatória nos quesitos: aquele que verifica a implicação do docente (entusiasmo) com a disciplina, o que foi confirmado por 96% dos estudantes; e o quesito que avalia a possibilidade de repetir a experiência com o mesmo professor, que recebeu 82% de manifestações positivas. Segundo os autores, os resultados mostram que, mesmo na reestruturação de uma disciplina, é possível instalar novas concepções de saúde e de educação, e democratizar as relações entre professores e estudantes.

Foi possível proporcionar aos estudantes aprendizagem e vivências no campo das Políticas Públicas de Saúde, especificamente na área da saúde mental, por meio do uso de estratégias pedagógicas que valorizam o ensino centrado no estudante e sua capacidade de construir conhecimento com autonomia. Os autores ainda sugerem a substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que promova um processo de construção do conhecimento, por meio de métodos ativos e análise das situações da prática social.

No levantamento bibliográfico feito por Borges; Alencar (2014), com o objetivo verificar o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do nível superior, os autores destacam a

ISSN 1679-8902

importância do professor com formação reflexiva, a adoção de bases reflexivas de ensino, originadas no confronto de situações problemáticas, criando no aluno um pensamento critico e reflexivo para análise e solução da situação proposta.

Tal perfil resolutivo e reflexivo, atualmente, é perfil exigido pelo mercado de trabalho. A utilização das Metodologias Ativas no Ensino Superior vem fornecer ferramentas pedagógicas para criar este perfil profissional, como é o caso do Aprendizado Baseado em Problemas (PBL, *Problem Basead Learning*). Esse é um método caracterizado pelo uso de problemas do mundo real para encorajar os alunos a desenvolverem pensamento crítico e habilidades na solução de problemas e adquirirem conhecimento sobre os conceitos essenciais da área em questão, bem como a composição de Grupos Operatórios, que consiste em trabalhos em grupo. Um processo ativo de troca e produção de conhecimento, e não somente difusão de informações, um conhecimento apropriado e condizente com cada realidade.

Os autores concluem que o uso das metodologias ativas é uma possibilidade como recurso didático para uma formação crítica e reflexiva do estudante universitário, favorecendo a participação coletiva como requisito fundamental para á aprendizagem, que visa por meio da reflexão, e do compartilhamento de conhecimento, uma formação do individuo como um ser que se forma à medida que se relaciona e se apropria da realidade humana. Os autores destacam ainda a escassez de fontes de pesquisa e sobre a necessidade de um maior aprofundamento nos estudos de aplicações teóricas e práticas, no que tange as diversas metodologias ativas existentes, uma vez que o seu conhecimento pode significar um grande diferencial na atuação do professor universitário.

Barbosa; Moura (2013), relatam vivenciarem inúmeras experiências positivas na utilização da aprendizagem baseada em problemas (ABProb) e na aprendizagem baseada em projetos (ABProj) em alunos de ensino profissional e tecnológico e em alunos de projetos de pesquisa em cursos de pós-graduação em Educação Tecnológica.

ISSN 1679-8902

Os autores apontam que ambos os métodos são de grande eficácia na construção do conhecimento contextualizado e aquisição de habilidades para a formação de um profissional em sintonia com necessidades do campo do trabalho. Pontuam, ainda, como benefícios do uso destas metodologias ativas: a construção da aprendizagem significativa e contextualizada, a construção de conhecimentos, habilidades e competências, o trabalho cooperativo, a solução de problemas e realização de projetos que transformam ideias em resultados.

Os autores concluem que ambas as metodologias ativas apresentadas, ABProb e ABProj, têm muito a oferecer para melhorar a eficiência e eficácia da aprendizagem no contexto da Educação no Brasil.

Domico; Matheus (2009) implantaram na disciplina de Fundamentos, Métodos e Técnicas de Ensino (FMTE) o uso das metodologias ativas com o objetivo de analisar as representações a respeito das relações entre a prática da Enfermagem e a Educação, revelar expectativas referentes à disciplina e avaliar o uso do Método de Projetos.

Tal método parte da premissa de colocar os estudantes no centro do processo ensino-aprendizagem, e os professores como mediadores do processo. Optou-se primeiramente por sensibilizar os estudantes para os temas Educação, Educação em Saúde e Enfermagem com leituras de textos e debates em classe, a partir da leitura de resenhas e resolução de casos e depois, organizou-se o bloco teórico com conteúdos do Planejamento Educacional com referências teóricas e conceituais do processo ensino-aprendizagem.

Esses conteúdos foram ministrados na primeira hora de aula pelas docentes, para subsidiarem às duas horas/aula subsequentes para o desenvolvimento dos projetos educacionais em saúde pelos alunos, subdivididos em grupos de até oito alunos. Nesse segundo período da aula, as docentes circulavam pelos grupos ajudando-os no desenvolvimento do projeto. A partir dessa experiência, as perguntas de estudo formuladas foram: Quais as representações dos discentes a respeito das relações entre a Enfermagem e a

ISSN 1679-8902

Educação? O que os discentes esperam da disciplina FMTE? Quais as respostas dos alunos ante a metodologia de ensino Método por Projetos?

Os dados foram obtidos por uma entrevista semi-estruturada, aplicada antes e depois do cumprimento do plano de disciplina, foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo. O fundamento da especificidade da análise de conteúdo reside na articulação entre os elementos característicos presentes no texto e seus fatores determinantes, a partir de uma descrição e análise dedutiva.

As representações existentes na relação entre Enfermagem e Educação foram interpretadas sob a ótica das Representações Sociais, por compreender uma atividade de reinterpretação contínua que emerge do processo de elaboração das representações no espaço da interação: o contexto da produção e da significação. No caso, buscou-se compreender as representações dos alunos sobre a educação e enfermagem como possibilidade de acessar a estrutura básica de suas experiências sociais comuns, presentes nos seus pensamentos e ações, gerando subsídios para o desenvolvimento da disciplina a partir das crenças que sustentam essas representações.

Os resultados evidenciaram que quando há vínculo afetivo e comprometimento mútuo na relação de ensino-aprendizagem, mesmo que a tarefa seja árdua e trabalhosa, os resultados finais compensam, pela capacidade de demonstrarem a superação dos obstáculos. As estratégias intencionais de aproximação dos professores com os estudantes são fundamentais para o desenvolvimento profissional por favorecerem a capacidade de mobilização do conhecimento para o atendimento das pessoas e dos seus projetos. Os resultados indicam ainda um aumento na carga de trabalho e os problemas relativos a ter mais que um docente em sala de aula para as orientações dos trabalhos, às vezes com opiniões distintas.

As autoras concluíram que as representações sociais obtidas sobre as relações entre Educação e Enfermagem permitiram a reflexão acerca da complexidade que essa associação traz, principalmente quando revela o

ISSN 1679-8902

caráter ontológico dessa relação, e quando sugere que as representações sociais acerca do que é Enfermagem num grupo de alunos ingressantes na graduação, precisam ser discutidas na perspectivada identificação dos seus saberes, enquanto corpo de conhecimento próprio que lhe atribui o *status* de ciência.

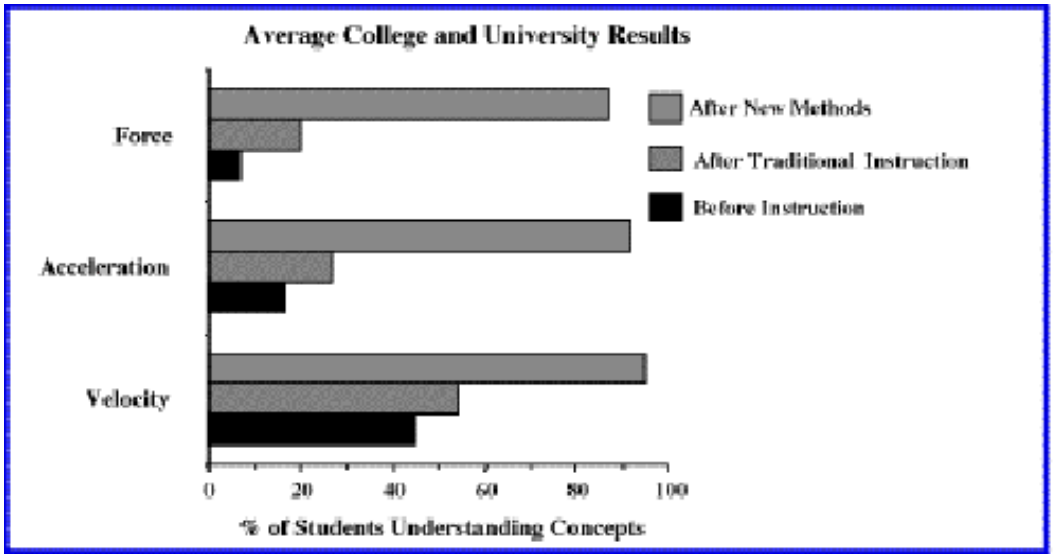
O emprego de metodologia de ensino ativa apresentou muitas vantagens, considerando-se os resultados almejados como o aprender a aprender, ação competente, ética e estética. Porém, foi um exercício de aprendizado para os docentes, no sentido de manter um planejamento de aula sintonizado, como também para os estudantes, que se deslocaram do papel de ouvintes para os de responsáveis por idealizarem e elaborarem projetos educativos.

Laws; Sokoloff; Thornton (1999) avaliaram a compreensão conceitual de princípios básicos de física em cursos de graduação de física e mostraram que os estudantes são capazes de resolver muitos problemas tradicionais que envolvem a solução de equações ou mesmo aqueles que exigem os métodos de cálculo.

Segundos os autores os alunos entram e saem dos cursos com conceitos básicos equivocados sobre o mundo físico. Neste estudo foi utilizado as duas metodologias de ensino: tradicionais e metodologias ativas. Como resultados a pesquisa mostrou que a instrução de ensino tradicional geralmente alterou o ponto de vista conceitual de apenas 5% a 15% dos estudantes, enquanto, após o uso das metodologias ativas de ensino e aprendizagem usando de ferramentas de trabalho colaborativos, instrução em pares, uso de tecnologias entre outros, os conceitos foram compreendidos em até 90% dos alunos, conforme demonstra a figura 1 abaixo.

ISSN 1679-8902

Figura 1: médias de resultados de colégios e universidades



Fonte: Laws; *Sokoloff*; *Thornton*, 1999.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este levantamento bibliográfico foi possível identificar aspectos da eficácia da utilização das metodologias ativas na construção da relação ensino-aprendizado no ensino superior.

No atual panorama das metodologias ativas no Brasil, podemos perceber que, apesar deste método ter maior eficácia para indivíduos adultos e ser bastante utilizada nas Instituições de Ensino Superior no Mundo, ainda é pouco utilizado no Brasil. Para isto, ainda são necessários mais estudos de campo comparando turmas do ensino superior utilizando metodologias de ensino “tradicionais” com turmas utilizando “metodologias ativas”, para verificar, na prática, a melhora da construção da relação ensino-aprendizado e maior conscientização dos órgãos reguladores do ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS E ELETRÔNICAS

BARBOSA, E.F.; MOURA, D.G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica.** B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

ISSN 1679-8902

BERBEL, N.A.V. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semana: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGES, T.S., ALENCAR, G**. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do Estudante:** o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**.** Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, n° 04, p. 1 19-143 , ISSN 22377719

CARVALHO, J. A., CARVALHO, M.P., BARRETO, M.A.M.; ALVES, F.A. **Andragogia:** Considerações sobre a aprendizagem do adulto, REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente, v.3 n 1 p. 78-90 Abril 2010.

CAVALCANTI, R. A.; GAYO, M. A.F. S. **Andragogia na Educação Universitária**, 2005. Acessado em 19/12/2015, disponível em: http://www.wr3ead.com.br/UNICEAD/andragogia_na_educacao_universitaria.pdf.

DOMENICO, E.B.L., MATHEUS, M.C.C. Didática em saúde: representações de graduandos em Enfermagem e utilização de metodologia inovadora de ensino. **Rev Gaúcha Enferm.,** Porto Alegre (RS) 2009 set;30(3):413-9.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GOMES, M.P.C. e*t. al*. O uso de metodologias ativas no Ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde – avaliação dos estudantes. **Ciência & Educação,** v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010.

KNOWLES, M.S. **The modern pratice of adult education from pedagogy to andragogy**. Cambridge, 1980.

LAWS.P.,SOKOLOFF, D.,THORNTON, R.“**Promoting Active Learning Using the Results of Physics Education Research**,” UniServe Science News, Vol. 13, July 1999.

Lei de diretrizes e bases da educação nacional: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

LINDERMAN, E. C. **The Meaning of Adult Education**. New York: New Republic.1926.

MAIA, E.R. *et.al.* Validação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na promoção da saúde alimentar infantil**. Revista de Nutrição,** Campinas, 25(1):79-88, jan./fev., 2012.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:

ISSN 1679-8902

aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>, acessado em: 20/07/2016.

NOGUEIRA, S.M.A. Andragogia: que contributos para á pratica educativa?.**Revista do programa de mestrado em educação e cultura,** Florianópolis, 2004.

REEVE, J. **Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive**. Educational psychologist, 44(3), 159–175, 2009.

SHINODA, A.C. *et.al.* **Um estudo sobre a utilização de andragogia no ensino de pós-graduação em administração,** REGE, São Paulo – SP, Brasil, v. 21, n. 4, p. 509-524, out./dez. 2014.

SOBRE O AUTOR:

Prof. Alexandre de Oliveira Camargo

Especialista em Docência em Ensino Superior pela Faculdade Max Planck Indaiatuba, Especialista em Terapia Nutricional e Nutrição Clínica pelo GANEP Nutrição Humana (2012). Graduado em Nutrição pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (2010). Atua como nutricionista clínico no hospital Augusto de Oliveira Camargo (Indaiatuba/SP) e Centro Médico de Indaiatuba (Indaiatuba/SP), atuando também como docente universitário na Faculdade Max Planck (Indaiatuba/SP), ministrando aulas para os cursos de nutrição e gastronomia.
E-mail: profalexandre.camargo@gmail.com

ISSN 1679-8902

VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE HUMANA A PARTIR DA IGUALDADE-EQUIDADE DE GÊNERO

Violence And Education: A Study On Human Identity From Gender Equality

http://dx.doi.org/10.21116/2017.5

PAULINO-PEREIRA, Fernando César
Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão

SANTOS ALVES, Lara Gabriella
Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão

JUNIOR, Romildo Neves
Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão

SILVA, Hellene Santos
Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão

AIRES, Letícia Cândido
Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão

Resumo: Este trabalho traz reflexões a cerca dos conceitos de identidade, gênero e violência através da análise dos Diários de Campo de projetos de pesquisa-ação realizados com alunos da rede municipal e estadual da cidade de Catalão-GO, com o objetivo de estudar a relação de identidade e violência de gênero tendo como campo de pesquisa o ambiente escolar; identificando valores e processos de construção da identidade nas circunstâncias e dinâmicas cotidianas dos atores envolvidos. Além de romper com o silenciamento diante da violência oriunda das desigualdades de gênero, e promover uma cultura de não-violência e equidade-igualdade de gênero.

Palavras-chave: Identidade, Educação, Gênero, Violência.

Abstract: This work reflects on the concepts of identity, gender and follow-up of the Field Diaries analysis of action research projects with students from the municipal and state network of the city of Catalão-GO, with the objective of studying Relationship of identity And gender violence that has as a field of research the school environment; Identifying values and processes of identity construction in the circumstances and daily dynamics of the actors involved. In addition to breaking with the silencing of violence arising from gender inequalities, and promoting a culture of non-violence and gender equity.

Key words: Identity, Education, Gender, Violence.

ISSN 1679-8902

INTRODUÇÃO

O conceito de gênero é uma construção histórica e social, assim as mulheres acabam internalizando características de "ser feminina" de acordo com o que é atribuído socialmente a esse papel. O gênero acaba por assim ajudar a construir também a identidade do sujeito, pois não são propriamente as características sexuais, mas a forma como estas são representadas ou valorizadas na vida cotidiana, o que pensam ou dizem sobre elas que vai construir o feminino e o masculino, em um determinado momento histórico e em uma dada sociedade. A construção da masculinidade implica diretamente na violência contra a mulher, pois se aprende desde muito cedo na cultura ocidental que é pela violência que se faz de um sujeito homem. Ao se pensar sobre a violência doméstica hoje no Brasil é inevitável que não se pense também na exclusão social e nos processos de construção das identidades de gênero. O gênero, assim como a identidade, se constrói em cada ato da vida do sujeito, nas atividades da vida cotidiana.

Diante de questões tão problemáticas na sociedade como violência de gênero e a reprodução das diferenças de gênero no contexto escolar, deu-se a necessidade de observá-la, discuti-las e estudá-las, para uma possível compreensão do fenômeno e, a partir desta, propor mudanças no âmbito escolar tendo em vista que também é nesse ambiente que se constrói ideias negativas e positivas quanto ao tema, pois segundo Ciampa (1987) é no âmbito escolar que a socialização secundária acontece, tendo em vista que a socialização primaria ocorre dentro do ambiente familiar.

O movimento pela busca de redução da violência de gênero não pode ser restrito apenas à população feminino-adulta, nem à aplicação de penalidades de restrição de liberdade aos homens-adultos. É necessário que se faça desde cedo trabalho preventivo com crianças e adolescentes, sendo então necessário que tal discussão seja levada às escolas. Apesar de identificada uma cultura de violência, geralmente, por parte dos homens na sociedade brasileira, reconhece-se a necessidade de situá-los além da posição de "agressores", localizando-os no contexto de uma socialização masculina

ISSN 1679-8902

baseada na ausência de diálogo, ausência de equidade de gênero e violência. A violência tem profundas raízes culturais, políticas e sociais – com a crença de que a mulher ao se casar passa a ser propriedade do marido, e este pode tratá-la como considerar adequado.

A violência, ao contrário do que se pensa, não é pontual e sim gradual; começa com o controle do homem sobre a mulher, depois segue com a imposição da obediência e submissão da mulher à vontade do marido, chegando à violência física e psicológica.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de pós-doutorado em Psicologia Social realizada na PUC-SP que através de outros três projetos de pesquisa-ação realizados na cidade de Catalão-GO, devidamente cadastrados na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG/RC), teve como objetivo principal estudar a relação identidade e violência de gênero, no campo escolar, identificando valores e processos de identidade nas circunstâncias e dinâmicas cotidianas dos atores envolvidos. Para tanto, foram formados grupos terapêutico-educativos com os alunos nas escolas públicas no município de Catalão-GO, onde se trabalhou conceitos de gênero, identidade de gênero e violência. Também se trabalhou os espaços relacionais que facilitam a interiorização de valores e posturas inerentes à condição cidadã, na promoção de uma cultura de igualdade e equidade de gênero, usando como embasamento teórico a Teoria da Identidade de Antônio da Costa Ciampa, a partir dos estudos sobre igualdade-equidade de gênero.

Foi utilizado neste artigo o método qualitativo, a análise documental e revisão de literatura de inúmeros textos referentes à teoria da identidade e de violência de gênero. O método qualitativo tem o intuito de promover descoberta/conhecimento acerca de temas. De acordo com Ramos; Ramos; Busnello (2005), esse tipo de pesquisa não é demonstrado em números, mas pretende avaliar a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador. A análise documental, também utilizada nesta pesquisa, consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso,

ISSN 1679-8902

preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos – os documentos analisados no caso foram Diários de Campo, dos projetos de pesquisa desenvolvidos entre 2011 e 2014.

Ela deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos. Algumas vantagens do método de análise documental consistem no baixo custo e na estabilidade das informações por serem "fontes fixas" de dados e pelo fato de ser uma técnica que não altera o ambiente ou os sujeitos (OLIVEIRA, 2007 apud SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2012).

A revisão da literatura também foi parte vital do processo de investigação, pois envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, livros, atas de congressos, resumos, etc.) relacionada com a sua área de estudo. Constitui-se em uma análise bibliográfica detalhada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema. Portanto, é indispensável para definir bem o problema, bem como para obter uma ideia precisa sobre o estado atual os conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento científico (BENTO, 2012).

Também foi realizada a análise dos diários de campo de sete alunos que participaram dos projetos inseridos nas escolas estaduais e municipais da cidade de Catalão-GO, como dito acima, no período de 2011 a 2014. As reuniões dos grupos aconteciam uma vez por semana nas dependências da escola e trabalhavam os temas de gênero, identidade de gênero e violência, como já mencionados anteriormente. Inserindo a discussão sobre a imposição de papéis exercidos diferentemente por mulheres e homens para melhor entendimento sobre o assunto- violência doméstica- com o intuito de discutir sobre esta e suas diversas faces e também inserir discussões que desconstruíssem a visão de inferioridade da mulher- e respeito, com alunos do 5° ano do ensino fundamental.

ISSN 1679-8902

O processo de socialização desses alunos envolvidos na pesquisa é fundamental para a construção da identidade. E a escola é uma das responsáveis no processo de formação desses sujeitos enquanto cidadãos críticos e reflexivos sobre as diferenças de gênero produzidas socialmente e reforçada de diversas formas todos os dias. Portanto, quebrar com o silenciamento e levar a discussão na instituição é contribuir para a desnaturalização e desconstrução das diferenças de gênero, e também da violência contra a mulher, questionando as desigualdades e descontruindo e reconstruindo identidades, numa promoção a cultura de não violência e equidade de gênero.

REVISÃO DE LITERATURA

O conceito de gênero foi formulado em 1970 com o fortalecimento da luta feminista diante da necessidade de se explicar a construção social do sexo anatômico. Não só a condição biológica é capaz de contribuir para com a característica do indivíduo, mas também a cultura e o meio social em que ele se encontra. Segundo Simone de Beauvoir (1980), “não se nasce mulher, torna-se mulher”, o mesmo pode-se referir aos homens, torna-se homem. Essa ideia de se tornar mulher como aponta Beauvoir, é ratificada através da Teoria da Identidade de Antônio da Costa Ciampa (1987). De acordo com o autor a identidade é um processo de metamorfose contínua, cessando apenas com a morte do sujeito – a morte pode ser biológica ou simbólica. O tipo de morte considerada simbólica se dá a partir do momento em que a pessoa não é capaz de superar os novos e antigos papeis sociais.

Filho (2003, p. 129), explica que o conceito de gênero foi desenvolvido para:

> *(...) opor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter fundamentalmente social (...) a noção de gênero daria conta de que as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não poderiam ser entendidos separadamente.*

ISSN 1679-8902

Para Joan Scott (1992 apud Filho 2003), gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é o primeiro modo de dar significado às relações de poder. O conceito entorno do que é feminino e masculino foi e ainda é desenvolvido a partir de uma construção sócio histórica, construção esta que, além de diferenciar os gêneros o faz de maneira misógina e desigual, reflexo de uma sociedade fundamentada no aspecto patriarcalista, como referido por Nascimento (2001 apud Lima 2008, p.73-74),

> *O debate sobre homens e gênero possibilita "(...) a oportunidade de se perceber os homens na sua pluralidade, com diversas possibilidades de exercício de masculinidade. Desta forma,* ***homem e masculinidade*** *se transformam em* ***homens e masculinidades*** *para dar conta da diversidade da experiência humana. Assim, a masculinidade não se resume a um modelo hegemônico que se conecta a uma visão tradicional do patriarcado".*

Diniz et al (2007), refere-se a gênero quanto a uma definição das ciências sociais, que possui o intuito de esclarecer as distinções incorporadas àquilo que é feminino e masculino. As diferenças demonstradas entre os gêneros com o passar do tempo, não foram simplesmente aceitas pela sociedade como um todo, estamos diante de uma imposição que se remete ao masculino como superior aos aspectos ditos femininos. Historicamente nos deparamos com características mais comuns ao feminino e ao masculino que podem não necessitar de uma problematização complexa como a distinção de cores usadas nas vestimentas, por exemplo, contudo deve-se questionar os papeis impostos para homens e mulheres, ou seja, com essa imposição o homem é visto como o provedor e a mulher encarna um papel mais passivo dentro da sociedade, como aquela que depende do homem e tem a obrigação de ser cuidadora do lar.

Sobre essa questão, cabe discutirmos sobre a violência doméstica, assunto que ainda é encarado como um tabu pela sociedade, no entanto, segundo Deeke et al. (2009), "as agressões perpetradas pelo parceiro íntimo são mundialmente reconhecidas como uma das formas mais comuns de

ISSN 1679-8902

violência contra a mulher" (p. 249). A gravidade apontada diante dessa questão tem elevado o nível de debate tanto em ambientes acadêmicos quanto a cunho popular, alcançando a importância do assunto na esfera pública como nas redes de saúde. A questão da violência tem se tornado um problema para a área da saúde, pois além de afetar o indivíduo, atinge também o coletivo, demandando o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a prevenção e tratamento.

Para discutir e assim compreendermos a violência de gênero, não se pode descartar o modo de socialização masculina e as definições atribuídas ao "ser homem" na nossa sociedade, pois esta exige por parte desses homens que os mesmos reprimam suas emoções e expressem a sua masculinidade de forma agressiva. Agressividade esta que pode ser manifestada não apenas no meio social, mas principalmente no ambiente familiar, onde o homem se vê como superior e comprova seu ideal a partir da violência. (LIMA, 2008)

O discurso feminista tem contribuído para evidenciar a necessidade de problematizar e combater a violência contra as mulheres, tornando esse tema um caso de saúde pública, além de infringir os direitos humanos (LIMA; CLÍMACO, 2008).

A luta feminista vem como forma de apoio e informação para as mulheres, vítimas diretas e indiretas de violência, porém a intenção de propor conhecimento e prevenção não deve ser apenas trabalhada com a vítima, mas havendo a necessidade da inserção do agressor no debate e promoção de reflexão com o mesmo. Como afirma Lima (2008, p.75-79),

> *Por meio desta inter-relação entre gêneros deste novo olhar para diversos problemas de saúde é possível vislumbrar um cenário onde os homens sejam vistos como parte da solução, e não mais apenas como parte dos problemas. (...) as intervenções com homens autores de violência não são a melhor nem o único caminho para eliminar a violência contra as mulheres. Porém (...) quando integradas com outras ações dirigidas às mulheres, esse pode ser um importante meio para promover a equidade de gênero e diminuir a violência.*

ISSN 1679-8902

Dessa forma,

> *(...) os indivíduos durante suas vidas, encarnam personagens e desempenham papéis constantemente (...), é preciso considerar que os homens não nascem violentos, mas tornam-se violentos de acordo com os processos de socialização ao qual são submetidos ao longo da vida" (Paulino-Pereira; Ribeiro, 2013 p. 270).*

Esses papéis estão relacionados com o que foi posto pela sociedade e continua sendo repassado através do processo de socialização.

> *O ser humano, ao nascer, necessita ser inserido em um processo de socialização para se tornar membro de uma sociedade. Este passará, portanto, por socialização primária e secundária. A socialização primária ocorre dentro do contexto familiar (...). A socialização secundária leva o sujeito a internalizar as complexidades das relações de produção, fazendo com que este tende a se encaixar em subdivisões do mundo concreto e das representações ideológicas da sociedade. (LANE, 2004, p. 84)*

Pode ser visto como errôneo o fato de direcionar a total responsabilidade para o indivíduo quanto ao modo de se envolver com a questão de gênero, levando em conta a desigualdade e demonstração autoritária de um sobre o outro. O indivíduo já nasce dentro de uma sociedade que destaca o gênero masculino como superior contribuindo para com a formação da identidade do sujeito. Para Antônio da Costa Ciampa (1998), a identidade está sempre em movimento, portanto identidade é metamorfose e história. Uma vez que identidade é história, se vê como necessário a sua discussão no campo social e político. Torna-se necessário o estudo da identidade humana, pois segundo Paulino-Pereira; Ribeiro (2006), aquele favorece o conhecimento da construção do sujeito histórico, como também facilita a compreensão acerca de como os homens podem modificar suas ações ao recriar a consciência sobre si mesmo.

Para Paulino-Pereira (2006), podemos compreender a construção da identidade a partir dos diversos momentos que caracterizaram a história da humanidade e das inúmeras transformações que aconteceram, principalmente, no que diz respeito à concepção do mundo e da vida, modificando

ISSN 1679-8902

cotidianamente a maneira de como se encara o indivíduo e, consequentemente, a sua identidade. Os seres humanos constroem uma imagem de si mesmo a partir das representações e experiências advindas das relações sociais: pais, família, amigos, entre outros círculos.

Segundo Ciampa (2005) “o indivíduo é levado a reproduzir uma identidade involuntariamente por força dos processos sociais que tem como padrão em suas vivencias cotidianas.” (p. 276). Sendo assim, quando indivíduo não consegue reproduzir uma identidade ele passa a repor os mesmo papeis, entrando na “mesmice de si imposta”, resultando na impossibilidade de reflexão. O contexto de violência é outra forma que impossibilita o processo emancipatório, resultando assim no desvio do caminho da humanização, pois para este teórico o indivíduo é considerado “autor e não marionete de uma produção coletiva” (p. 279).

Segundo Quartiero (2008, p.1), a educação escolar pode ser entendida como sendo:

> *(...) um dos componentes do dispositivo da sexualidade que agencia os processos de subjetivação e que legitima e constrói performances generificadas, ou seja, a educação escolar é um conjunto de determinadas práticas de fabricação de indivíduos, de discursos de formação, de valorização e representações de formas de subjetivação.*

As mudanças nas situações sociais, na história de vida e nas relações sociais determinam um processo contínuo na compreensão de si mesmo. Neste sentido a identidade do indivíduo deixa de ser vista como algo estático e acabado para mostrar-se como um processo contínuo de representações, seja como ação de representar, seja como coisa representada de seu "*estar sendo*" no mundo.

PESQUISANDO A TEMÁTICA E INTERVINDO NA ESCOLA

Em junho de 2014 foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE) com o intuito de debater e colocar em prática melhorias na educação no Brasil, tornando-se assim uma exigência constitucional com vigência de 10 anos. A partir do mês de junho foi alertado sobe o prazo de um ano para que os

ISSN 1679-8902

Estados e Municípios aprovassem determinadas mudanças no âmbito do plano pedagógico das instituições escolares, além da possibilidade de inserir a discussão sobre igualdade de gênero na pauta.

Este tema foi encarado como um assunto polêmico durante o prazo de adequação, isto é, em diferentes Câmaras Municipais, por exemplo, houve a aprovação do plano com veto ao debate sobre gênero nas escolas, o que resultou em duras críticas de movimentos feministas e LGBT aos políticos que defenderam a não inserção da discussão de gênero no PNE, com base em discursos religiosos e conservadores de que o "tema polêmico" poderia afetar a saúde física e mental de crianças e adolescentes (DOMINGOS, 2015).

Em um ano foi possível confirmar, ainda mais, a posição retrógrada, preconceituosa e pouco laica de representantes da política nacional. Uma visão como essa denúncia a ausência quanto à fala sobre gênero e suas possíveis variações, dentro do poder público e espaço escolar, e possivelmente contribuirá para que tal negligência persista.

Segundo Ciampa (2005), a identidade humana é construção, reconstrução e desconstrução constantes, no dia-a-dia do convívio social, na multiplicidade das experiências vividas, a identidade é o que estou-sendo ao mesmo tempo em que é aquilo que me nega naquilo que também sou sem-estar-sendo, na medida em que sempre compareço como representante de mim mesmo (uma personagem) perante os outros. O autor diz ainda que "cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal, uma história de vida, um projeto de vida. Uma vida que nem sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais" (Ciampa, 2005, p. 127).

O que foi defendido no ambiente político, também foi visto nas escolas públicas pelos pesquisadores, o silenciamento sobre o assunto gênero, auxilia na manutenção de posicionamentos sexistas vindos desde a infância, como, por exemplo, a ideia de que a mulher é mais fraca que o homem e/ou ter que se vestir e se maquiar para cumprir o "esperado" do estereótipo feminino, além de questões relacionadas a tarefas do lar conservando a concepção de que somente a esposa cuida da casa e do marido, colocando somente o espaço

ISSN 1679-8902

privado as mulheres e o público aos homens. Para Ciampa, a identidade é sempre pressuposta, “uma identidade que é reposta a cada momento, sob pena desses objetivos sociais, filho, pais, família etc., deixarem de existir” (2005, p. 163) e que isso introduz uma complexidade ao passo que ao ser reposta a identidade é vista como dada e não como se dando, num continuo processo de identificação.

É como se uma vez identificado o indivíduo a produção de sua identidade se esgotasse como produto, dando a impressão de que a identidade segue a mesma, quando na verdade ela está num processo de mesmice. A mesmice decorre da reposição da identidade que pode se dar como consciente busca de estabilidade ou inconsciente compulsão à repetição. Ela é pressuposta como dada permanentemente e não como reposição de uma identidade que um dia foi posta.

Durante os encontros foram realizadas oficinas onde se questionou todo o tempo às questões sobre gênero, violência doméstica e as desigualdades produzidas socialmente. Uma das indagações dos pesquisadores para com os alunos foi sobre os motivos de o homem agredir a mulher. Dentre as variadas respostas, chama a atenção em particular a fala de uma das alunas que afirma que “às vezes a mulher procura”, colocando a mulher no papel de responsável pela violência do marido. Questionada sobre em que situações a mulher “procura” por violência, a aluna diz: “quando trai o marido, ou quando sai de casa quase pelada, com roupas curtas” (Diário de Campo, 2013).

Na distinção social entre os sexos, pressupõe-se que são as características que formam a identidade do feminino e do masculino, sendo assim as mulheres são ensinadas a serem femininas e submissas e os homens são vigiados na manutenção da masculinidade. É possível afirmar que os homens são ensinados a reprimir suas emoções, não demostrando afetividade e utilizando do poder e da agressão como ferramentas para se autodeterminarem enquanto machos, enquanto as mulheres são educadas

ISSN 1679-8902

para apresentar fragilidade, submissão, sensibilidade (PAULINO-PEREIRA; RIBEIRO, 2013).

É possível reconhecer na fala dos alunos, aquilo já dito anteriormente, de que os papéis de gênero são construídos, histórico e socialmente reafirmando sempre um modelo de sociedade patriarcal, em que a mulher é subjugada ao homem. Algumas crianças não concordaram com a fala da colega e comentaram que o homem não deve agredir uma mulher, sob nenhuma justificativa.

Destarte podemos ainda ratificar nessa fala de outro aluno "(...) a responsabilidade do homem é sustentar a casa e trabalhar fora, em contrapartida o papel da mulher é cuidar da casa e das crianças" (Diário de Campo, 2013). Por mais que houvesse ideais contrários quanto à questão da agressão física, é possível notar que boa parte das crianças afirma que mulheres e homens possuem papeis e lugares diferentes simplesmente por terem sexos distintos, ou seja, nos leva a pensar que essa situação é vista por eles como algo natural e que não está relacionada com a violência. Homens e mulheres não estão limitados a viver por um fim pré-estabelecido e também não estão libertos das condições sociais, culturais e históricas em que estão inseridos, de modo que o seu vir-a-ser é uma determinação absoluta. Não é possível dizer da identidade de homens e mulheres, sem dizer da identidade social que os cerca, pois as diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social (CIAMPA, 2005).

Diante disso, o movimento feminista tenta propor uma desconstrução dessas imposições, apontando que mulheres e homens podem exercer papéis dentro e fora de casa que não sejam limitados pelo sexo biológico, pois é a estrutura social mais ampla que oferece os padrões de identidade. A posição de uma identidade resulta em um processo de medida, aqui homens e mulheres, considerando-se um deles como o padrão que serve para identificar ou distinguir o outro. Assim, as identidades em seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo em que reagem sobre ela, conservando-a.

ISSN 1679-8902

As identidades de gênero são marcadas pela diferença, e sua construção se dá tanto simbolicamente quanto social.

Algumas alunas relataram que presenciavam violência verbal e física dentro de casa, entendiam como uma atitude errônea e, desta forma demonstravam intenção de ajudar no fim do conflito. No entanto por medo não interferiam, pois temiam que também pudessem ser agredidas. Enquanto muitos alunos estavam a caminho da contínua reposição de papéis sociais ou tentando reconstruí-los/desconstruí-los com o auxílio dos pesquisadores, a fala de uma aluna chamou a atenção em um dos Diários:

> *A Ana Letícia nos contou que o pai sempre batia na mãe (...) hoje nos disse, com um sorriso no rosto, que após estes encontros (com os pesquisadores) ela passou a ajudá-los em situações de brigas domésticas, resultando, desse modo na harmonia de seus pais que 'nunca' mais brigaram (Diário de Campo, 2012).*

O indivíduo interage cotidianamente com outros personagens e esses vão se constituindo na dinâmica social, tornando-os também, autores e não somente personagens da própria história. Estes modos de produção caracterizam a identidade como articulação de várias personagens, configurando a igualdade e a diferença, a própria metamorfose. Como autores de nossa história, necessitamos de personagens para representar e nos concretizar através da metamorfose, da relação com os vários papéis que assumimos (CIAMPA, 2001, p. 156 apud SOUZA; PAULINO-PEREIRA; SOARES, 2007).

Dessa forma, a aluna pôde ajudar os pais, em especial o pai, a transformar a sua identidade de “Marido/pai agressor” em um “Marido/pai não agressivo” processo esse que Ciampa (1987/2006, p. 165) chama de emancipação do indivíduo.

> *O desenvolvimento da identidade resulta da interação das personagens encarnadas pelo indivíduo. Muitas são as personagens que aparecem na vida das pessoas, sendo que a transformação do sujeito advinda deste movimento de morte e vida, em que uma personagem é abandonada e outra surge, é que permite a superação da*

ISSN 1679-8902

> *identidade pressuposta e a concretização da identidade como metamorfose em busca a emancipação*.

Os pesquisadores se depararam com ideais semelhantes entre cada criança, mas descreveram em seus diários as falas que mais lhe chamaram a atenção, desde sofrimentos que não se cessaram até o final das visitas à escola, além de mudanças ocorridas. As falas em questão demonstram o silenciamento que o grupo de alunos havia passado, tanto dentro de casa quanto na escola, sem algum indivíduo que pudesse ouvi-los com relação a fragmentos de suas histórias de vida, que foram desenvolvidas a partir de socialização primária e secundária com fatores perturbadores, estes favorecendo para o fortalecimento de pensamentos e práticas sexistas.

Mesmo com pouca idade, os sujeitos são autores e personagens da própria história. Há uma construção de história de vida no qual o papel exercido pelos demais é significativo para o futuro desses alunos. Parte da identidade de cada um apontada nos diários remonta o que vivenciam em casa e em sala de aula, sendo o bastante para observar a naturalização de questões tão problemáticas e merecedoras de mudanças.

O que mostrou ter acontecido também, é a repressão dos pais e da escola que proíbem as crianças de entrarem em contato e discutirem a respeito da equidade de gênero; dessa forma percebemos que o projeto de pesquisa-ação na escola foi um meio de contribuir para romper com o silenciamento a respeito de gênero e violência, equidade e direitos de homens e mulheres, isto é, contribuir para construção de seres humanos mais reflexivos e emancipados.

Os episódios de violência doméstica além de outros inúmeros fatores também podem estar associados ao consumo de álcool e/ou a outras drogas por parte do agressor (CEPESC, 2009). Uma das alunas conta a sua experiência e chora muito “o álcool é um dos fatores que leva o seu pai a bater em sua mãe, diz ainda que acha muito ruim ver o estado da mãe após a agressão” (Diário de Campo, 2012).

> *A Ana Laura contou da atrocidade que o seu padrasto cometeu com a sua irmã dela, certo dia quando ela estava esquentando uma sopa e deixou a mesma*

ISSN 1679-8902

> *queimar. O padrasto então ficou muito nervoso e perguntou a menina se ela não estava sentindo cheiro de queimado, ela disse que não, pois estava gripada e com o nariz ruim. Ele por sua vez jogou a sopa quente no rosto da menina, que ficou com queimaduras originando cicatrizes que perduram até hoje. (Diário de Campo, 2012).*

A partir deste triste relato notamos mais um exemplo de naturalização da violência exercida para com uma menina. Uma negativa e possível contribuição do pai para que essa criança cresça com o pensamento de aceitação diante da agressão de um futuro companheiro, por exemplo, ou até mesmo, o aceitar de contínuos atos como esse enquanto ainda reside com pai. Ela exerce o papel de filha e vítima dentro de casa, com poucas chances de ver sua situação emancipada. A desconstrução do que ela vive, levará tempo e precisará ser duradouro; é provável que o projeto de pesquisa-ação com as respectivas intervenções a leve a refletir e amadurecer uma ideia de mudança, a alteração da sua história, com ou sem modificação do pai. Mas a situação de manutenção da mesmice nos leva e pensar se realmente essa criança conseguirá sair dessa situação. Algumas alunas disseram que já apanharam bastante dos pais.

> *Maria de Lurdes contou que o tio já bateu nela, mas explicou-se dizendo que estava muito nervoso com seu trabalho e pediu desculpas. Nesse momento a Glória disse que o padrinho já 'se mostrou' para ela, 'mas não passou disso (Diário de Campo, 2013).*

Como podemos ver, embora tenham sido conquistados avanços positivos na proteção dos direitos de cidadania desde a infância, uma conjugação perversa da superioridade de gênero e geracional (homens mais velhos) manifestada nas atitudes violentas, pais, padrastos, tios, deixa muitas meninas ou jovens subjugadas às vontades de parentes ou de outros homens adultos (CEPESC, 2009, p.74)

> *(...) uma menina disse que a mãe sempre bateu no pai. As outras meninas acharam engraçada a situação. Algumas disseram que é normal ver brigas de homens e mulheres na rua, na escola, em casa e na televisão. Quando falamos sobre o respeito em casa e entre homens e mulheres, uma menina relatou que o pai bateu*

ISSN 1679-8902

> *na mãe porque ela não lavou as vasilhas. (Diário de Campo, 2013).*

A respeito da fala vista como cômica, a mãe bater no pai, não só em um espaço com a presença de crianças é possível noticiar risos diante de tal situação. Em qualquer lugar, ter ouvido falar ou presenciado o ato, a imagem de um homem apanhando na verdade revela a naturalização da violência contra a mulher. A agressão que esta recebe, por mais que seja vista com lamentação por alguns, pouco se faz para mudar o grande motivo da violência, que envolve o credo da superioridade masculina e seu direito sobre o corpo da mulher. Passou a ser comum e um modo "corretivo" a mulher apanhar, assim, quando o local de vítima é substituído, gera incômodo, a tradição foi "rompida", fica até "engraçado" o homem se tornar a "mulherzinha" da vez. Sendo assim (CEPESC, p.75, 2009),

> *Os episódios de violência intrafamiliar envolvendo homens e mulheres revelam conflitos familiares diversos, que obedecem a lógica cultural que institui uma rígida divisão moral entre homens e mulheres no espaço privado, delimitando seus direitos e suas obrigações.*

Se um grupo ou indivíduo reapresenta a identidade no presente como idêntica ao que foi ontem, esta identidade adquire um caráter atemporal e fixo (CIAMPA, 2005, p. 163). Porém, os papéis sociais não podem ser tratados como realidade absoluta, pois, considerando-se a identidade como metamorfose, o ser humano é sempre capaz de ultrapassar limites, sendo estes os pontos de partida para desenvolver sua potência e a liberdade de ser si mesmo. A violência moral, psicológica e física, geralmente são realizadas por pessoas que convivem diariamente com as mulheres, esse tipo de violência se tornou uma questão se saúde pública, uma vez que afeta a saúde individual e também coletiva, em que esse tipo de crime exige também políticas públicas e serviços voltados para atenção, cuidado e prevenção e tratamento da violência doméstica (VIGARIO; PAULINO-PEREIRA, 2014).

ISSN 1679-8902

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a escola tem o papel de reafirmar ou desconstruir questões que tem origem dentro da família, percebe-se nesse caso que a escola envolvida no projeto, desenvolveu a função não de desconstruir, mas sim de reafirmar o preconceito quanto às questões de gênero e violência para com os alunos, tendo em vista que o discurso dos alunos apontados nos Diários de Campo demonstra um ideal ainda conservador dentro de suas famílias.

Mesmo diante do aumento do debate a respeito da violência de gênero, através dos diversos meios de comunicação e informação como TV, redes sociais, livros e artigos publicados, caberia maior problematização acerca da apresentação do tema atualmente nas escolas já que, infelizmente, notou-se que o mesmo não ocorre no âmbito de algumas dessas instituições públicas, como foi observado nas narrativas dos Diários de Campo realizada há poucos anos.

Quanto à violência de gênero, durante a leitura dos Diários de Campo, percebeu-se que grande parte dos alunos que participaram das oficinas terapêutico-educativas do projeto de pesquisa-ação (2011-2014), reproduziam discursos que revelavam o que foi transmitido na socialização primária, como as frases que denunciavam o ideal machista quanto aos papeis de homem e mulher. Diante do questionamento dos pesquisadores do projeto para com os alunos, estes expuseram o retrato da realidade familiar vivida como o fato de o pai ou padrasto agredir a mãe e ser o responsável pela situação financeira.

As discussões travadas ao longo dos encontros com o grupo de alunos trouxeram sinais de uma transformação sobre a visão das diferenças entre homens e mulheres, colocando a mulher como sujeito equivalente, garantindo assim, a efetivação de seus direitos por meio de iniciativas objetivas e subjetivas que favoreçam o enfrentamento desses jovens a quaisquer formas de opressão.

A metamorfose humana é uma progressiva e infindável concretização histórica do vir-a-ser humano, que se dá sempre como superação das

ISSN 1679-8902

limitações das condições objetivas existentes em determinadas épocas e sociedades (CIAMPA, 2012) e, também, de condições subjetivas. É desta forma, no enfrentamento e na superação das dificuldades, que os alunos inseridos nos grupos de discussão podem nascer e renascer para a vida. A partir da compreensão do processo de metamorfose enquanto construção das personagens pode-se vislumbrar a questão da emancipação como resultado das mudanças e transformações do eu.

Através da articulação de diferentes dimensões da vida social foi possível compreender junto aos alunos como as diferenças de gênero, ou a subordinação da mulher e a dominação masculina, foram construídas historicamente, incorporando as dimensões subjetivas e simbólicas na construção do sujeito para além da questão biológica ou material.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas epráticas. **Revista JA** (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII, 2012, Maio (pp. 42-44).

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo,** v.I, II**.** Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CIAMPA, A.C. Identidade. In: LANE, S.T.M.; CODO. W. (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CIAMPA, A. C. A **Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social.** São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 2005.

DEEKE, L.P.; BOING, A.F.; OLIVEIRA.W.F.de; COELHO, E.B.S. A dinâmica da violência doméstica: uma analise a partir dos discursos da mulher agredida e de seu parceiro. **Saúde Sociedade**. São Paulo, v.18, n.2 p.248-258, 2009.

Diários de Campo, 2011/2014.

DOMINGOS, R. **Discussão sobre gênero na Câmara Federal**. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/camara-aprova-plano-municipal-de-educacao-de-sp-sem-palavra-genero.html> Acesso em: 25 de agosto de 2015.

ISSN 1679-8902

Entendendo a polêmica sobre a discussão de gênero nos planos de educação. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/07/entenda-por-que-e-importante-discutir-igualdade-de-genero-nas-escolas> Acesso em: 31 de agosto de 2015.

FILHO, A. F. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos pagu** (24), jan. /jun. 2005, p. 127-152.

CEPESC (Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva). **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.** Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro SPM, p. 72-79, 2009.

GOMES, N. P.; DINIZ, N. M. F.; ARAÚJO, A. J. S.; COELHO, T. M. F. Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração. **Acta Paul Enferm** 2007; 20 (4): 504-8.

LANE, S. T. M. et. Al. O processo Grupal, in LANE, S. T. M. (org.) Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: **Editora Brasiliense**, 2004.

LIMA, D.C.; BÜCHELE, F.; CLÍMACO, D. de A. Homens, gênero e violência contra a mulher. **Saúde Sociedade**. São Paulo, v.17, n. 2, p. 69-81, 2008.

MENDES, D. A. M.; PAULINO-PEREIRA, F. C.; SOARES, S. R. A identidade de mulheres após experiência de violência sexual na infância e/ou adolescência. **Interseção**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 31-41, abr. 2008.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/alinhando-os-planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em 01 de setembro de 2015.

PACHECO, K. M. B; CIAMPA, A. C. O processo de metamorfose na identidade da pessoa com amputação. **ACTA FISIATR**; 13(3): 163-167, 2006.

PAULINO-PEREIRA, F.C. Ampliando a Discussão sobre a Terapia da Identidade e Emacipação Humana. In: “Memória se faz na História”: um estudo da identidade de metodistas militantes sociais orientados pela teologia da libertação. **Tese de Doutorado**, São Paulo, PUC-SP, 2006.

PAULINO-PEREIRA, F. C.; RIBEIRO, L. A. Identidade masculina: um trabalho com homens em situação de violência doméstica. **OPSIS**, Catalão, v.13, n.1, p. 265-283, jan. /jun. 2013.

ISSN 1679-8902

QUARTIEIRO, E.T.; NARDI, H.C. Escola inclusiva e não-sexista? Políticas Públicas e Produção de Subjetividade. In: **Fazendo Gênero 8- Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, 2008. p.1-5.

RAMOS, Paulo; RAMOS, Magda Maria; BUSNELLO, Saul José. **Manual prático de metodologia da pesquisa: artigo, resenha, projeto, TCC, monografia, dissertação e tese.** 2005.

SOUZA, Caroline Cristiane; PAULINO-PEREIRA, Fernando César; SOARES, Sandra Regina. Educação e Ressignificação em processos indenitários e o conflito com a lei na adolescência. **Revista Travessias**: pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Arte, v. 1, p. 13, 2007.

Sobre os autores:

Prof. Dr. Fernando César Paulino Pereira

e-mail: epifania.cps@gmail.com

ISSN 1679-8902

COMUNICAÇÃO IMPRESSA: UMA COMPARAÇÃO DE SUA EFICIÊNCIA ENTRE ALUNOS VETERANOS E INGRESSANTES NA FACULDADE DE TECNOLOGIA ZONA LESTE/SP

Printed communication: a comparison of efficiency between veterans and students entering the faculty of technology east/SP

DAVID, Rosililia Lima
Faculdade de Tecnologia Zona Leste

Resumo: O intuito em realizar esse projeto foi perceber, por meio empírico e em conversas informais, que a maioria dos alunos queixavam-se de insuficiência e/ou de falta de informações em relação às atividades e a localidade das dependências da faculdade. Como forma de orientá-los, é de suma importância a transmissão eficaz das informações. A proposta de projetar e produzir uma comunicação impressa foram o recurso utilizado na Faculdade de Tecnologia Zona Leste para os alunos ingressantes no primeiro semestre de 2016. O objetivo desse artigo é comparar a avaliação dos alunos veteranos e ingressantes sobre a eficiência da distribuição do folder institucional para ampliar e melhorar a comunicação interna. Portanto, foi realizada uma pesquisa para identificar qual a visão dos alunos sobre o meio de comunicação, a expectativa e qualidade dos serviços em duas etapas: primeiramente com os alunos veteranos do segundo semestre de 2015 e, em seguida, com os alunos ingressantes no primeiro semestre de 2016. Durante o processo comparativo, foi possível observar que é viável investir na transmissão das informações de forma impressa, considerando o folder um método facilitador.
Palavras-chaves: Folder; Comunicação interna; Alunos

Abstract: The purpose in doing this project was realizing, through empirical and in informal conversations, which the majority of pupils complained of insufficient and/or lack of information regarding the activities and the location of the College. As a way to guide them, is of paramount importance to effective transmission of information. The proposed design and produce a printed communication were the resource used at Faculdade de Tecnologia East for students entering in the spring of 2016. The purpose of this article is to compare the evaluation of the students veterans and freshmen on the efficiency of the distribution folder to expand institutional and improve internal communication. Therefore, a survey was conducted to identify which students ' vision about the means of communication, the expectation and quality of services in two stages: first with the students veterans of the second half of 2015 and then with students entering in the spring of 2016. During the comparative process, it was possible to observe that it is feasible to invest in

ISSN 1679-8902

transmission of information in printed form, whereas the folder a method facilitator.
Keywords: Folder, Communication internal; Students.

INTRODUÇÃO

A importância da gestão na comunicação organizacional é primordial para o sucesso e sua atuação pode ser realizada na comunicação institucional, comunicação interna e comunicação mercadológica, que para Kunsch (1997), pode ser administrada sob a mesma direção.

O objetivo desse artigo é comparar a avaliação dos alunos veteranos e ingressantes sobre a eficiência da impressão e distribuição de um folder institucional na Faculdade de Tecnologia Zona Leste, visando à melhoria na comunicação interna entre faculdade-aluno.

A Faculdade de Tecnologia Zona Leste é uma instituição com cerca de 2.100 alunos. Com a rotina acelerada da vida urbana, oferecer facilidade de acesso às informações mais relevantes sobre a instituição, tornou-se, um diferencial importante para orientar os alunos. Embora existam meios de comunicação na faculdade, observou-se ineficiência em seu objetivo, comprometendo a visão que os alunos têm sobre a instituição, podendo promover uma imagem negativa da unidade. Segundo Matos (2005), a falta de cultura do diálogo, de abertura a conversação e a troca de ideias, opiniões, impressões e sentimentos, é, sem dúvida alguma, o grande problema que prejudica o funcionamento de organizações e países. Para Medeiros (2008), a comunicação tem sido um instrumento de integração, instrução, troca mútua e desenvolvimento entre as pessoas nas atividades realizadas, exigindo dos envolvidos habilidades e competências, tornando a comunicação à ferramenta mais importante no processo de expansão das organizações em todo o mundo.

Após a certificação dessa deficiência na instituição, propor uma solução rápida e eficiente tornou-se prioridade. Conforme Laudon e Laudon (2007), após identificar os problemas na comunicação é necessário projetar e implantar soluções, alinhando adequadamente ao propósito da organização.

ISSN 1679-8902

Portanto, produzir um folder institucional, tornou-se uma opção de comunicação direta, rápida e pessoal, substituindo o uso de dispositivo móvel, internet ou mesmo atendimento pessoal nos departamentos, proporcionando orientação e integração faculdade-aluno, principalmente os alunos ingressantes. Segundo Nojima (apud Couto e Oliveira, 1999), a leitura do mundo antes de tudo é visual e não verbal e seu estímulo por meio de imagens gráficas, holográficas e pictóricas são provas que são métodos de linguagem visual há muito tempo utilizado. Compreende-se que toda informação transmitida tem que se basear em fatos e, segundo Padoveze (2000), a informação para ser transmitida tem que ter relevância para seu receptor, acrescentar conhecimento e orientação para sua utilização e efeito. A proposta de produzir o 1° folder institucional sobre a estrutura da unidade, exemplo na Figura 1, ocorreu por entender que sua distribuição permite a transmissão de informações pontuais de forma ágil, confiável, com grande alcance e baixo custo.

ISSN 1679-8902



Figura 1. Folder 1º Folder Fatec-ZL
Fonte: A autora, 2015.

Para Decker e Michel (2006) e Torquato (2002), a comunicação acompanha a sociedade e contribui para o desenvolvimento e a manutenção de um clima positivo, aumentando a possibilidade de cumprir as metas e objetivos. Conforme Laudon e Laudon (2007), as organizações que se saem melhor têm uma vantagem competitiva sobre as outras: ou elas têm acesso a recursos especiais que as outras não possuem, ou são capazes de usar os recursos disponíveis de maneira mais eficiente. Segundo Massironi (1982) visualizar a comunicação tem a característica de se apresentar como um intermediário entre o indivíduo e a realidade física e devido a esta posição gera grau de credibilidade. Ponderando que os discentes são os clientes interno da

ISSN 1679-8902

instituição, foi imprescindível averiguar os resultados do investimento aplicado, se houve a percepção do aluno em relação á proatividade da instituição em proporcionar atendimento com qualidade. Para Grönroos (1993), se percebe a qualidade quando o serviço prestado atende às expectativas do cliente, portanto, a forma como o cliente interno avalia a qualidade do serviço está relacionado às suas expectativas e da percepção do serviço.

Entretanto, segundo Ruggiero (2002), é preciso fazer com que o conteúdo seja efetivamente aprendido para que as pessoas estejam em condições de usar o que é informado. Para isso, a percepção do aluno foi muito importante para apontar a eficiência do recurso para ampliar e melhorar a comunicação na organização.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE COMPARAÇÃO

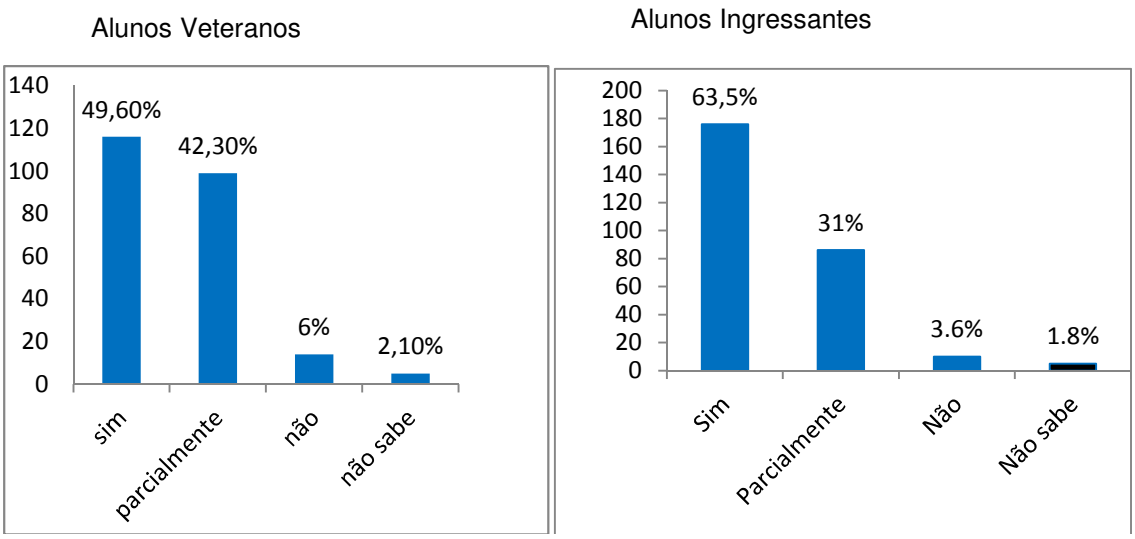
Para avaliar a eficiência do folder, o modelo GAP de Parasuraman (1991), foi utilizado para identificar qual a visão dos alunos sobre o melhor meio de comunicação, a expectativa e qualidade dos serviços.

De acordo com Parasuraman (1991), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto, assim sendo, foi aplicado um questionário com perguntas objetivas em duas etapas: entre os dias 23 e 30 de novembro de 2015 com alunos veteranos e nos dias 23 a 25 de fevereiro de 2016 totalizando o número de 513 participantes nos três turnos da faculdade, nos cursos de Gestão Empresarial, Comércio exterior, Logística, Análise e Desenvolvimento de Sistema e Polímero. Posteriormente, os dados foram analisados, comparados e relacionados com pesquisas bibliográficas.

Apesar do uso constante de dispositivo móvel, para os alunos a distribuição de um folder sobre a Fatec Zona Leste é um método eficaz de comunicações entre faculdade-aluno, enquanto para os alunos ingressantes houve uma alta taxa de parcialidade. Essa imparcialidade se deve ao fato que havia a expectativa que se tratava de um manual do aluno, consequentemente,

ISSN 1679-8902

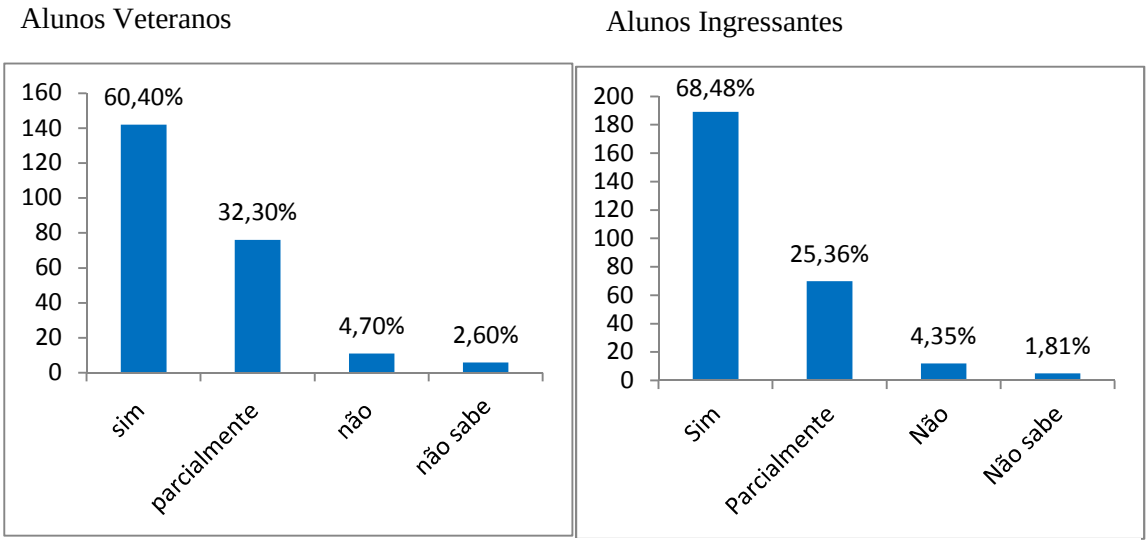
seria um material maior e com maior custo. E a proposta desse folder foi fornecer informações pontuais.



Comparação de eficácia do folder entre os alunos veteranos e alunos ingressantes.

Fonte: a Autora, 2016.

Observou-se o aumento da qualidade na comunicação interna com a distribuição do folder, ressaltando que houve uma porcentagem positiva significativa. A importância de promover uma integração constante tem sido um desafio a ser superado pelas organizações e, com o resultado positivo é possível afirmar que a instituição deve manter o recurso como prioridade para o decorrer dos semestres.

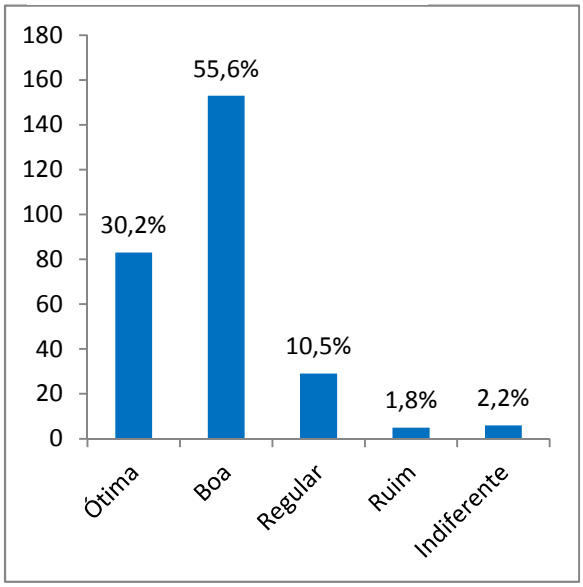


Comparação do aumento da qualidade na comunicação entre os alunos veteranos e ingressantes.

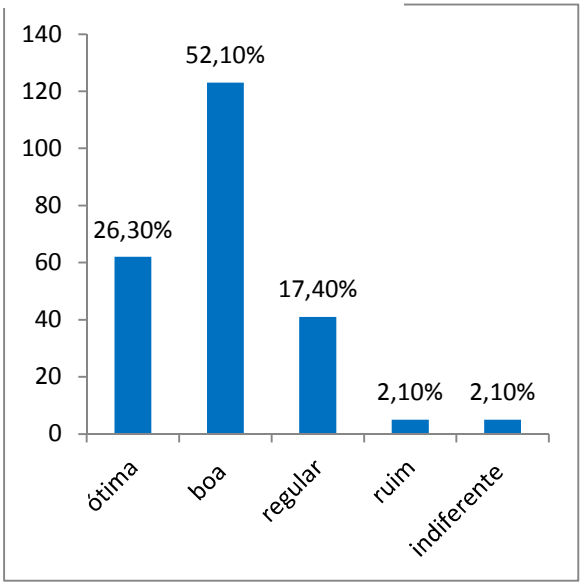
ISSN 1679-8902

As informações e a comunicação visual do 1º folder interno sobre a Fatec Zona Leste foram consideradas boas, confirmando que o recurso supriu para a maior parte dos alunos as necessidades de conhecimento logístico da unidade e seus serviços.

Alunos Veteranos



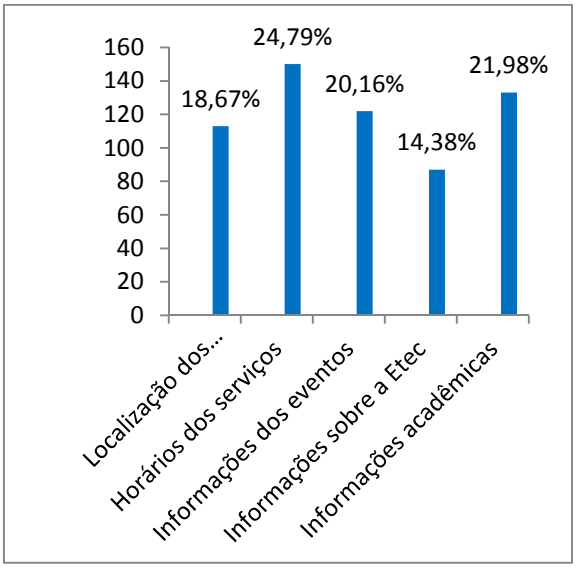
Alunos Ingressantes



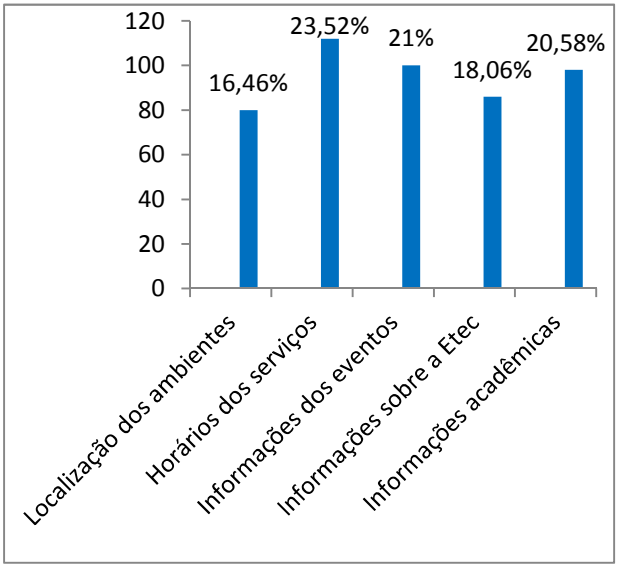
Avaliação das informações e visual do folder entre os alunos veteranos e ingressantes.

Fonte: a Autora, 2016.

Alunos Veteranos



Alunos Veteranos



Avaliação da informação mais importante entre os alunos veteranos e ingressantes.

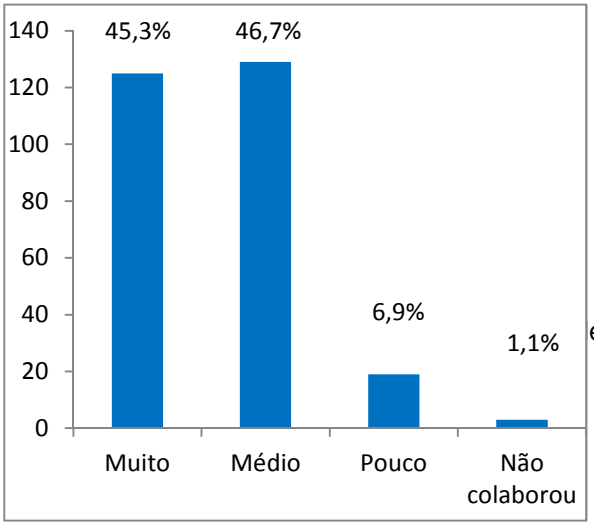
ISSN 1679-8902

Podemos afirmar que a informação mais importante para todos os participantes foram os horários de serviços como copiadora, cantina e biblioteca compartilhada com a instituição Escola Técnica Estadual Zona Leste (ETEC-ZL). Por esse motivo, a unidade deve estar sempre atenta às mudanças de horários e/ou prestadores de serviço, tomando as devidas providências na alteração do folder, como por exemplo, colocar adesivos com a informação correta, e assim, impedindo equívocos.

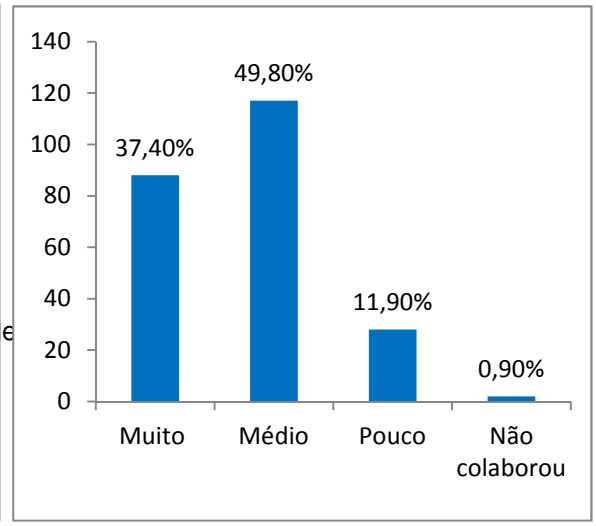
Avaliação da informação mais importante entre os alunos veteranos e ingressantes.

Ao comparar os resultados, podemos afirmar que o folder promoveu uma boa colaboração. Para os alunos veteranos, a colaboração do 1° Folder sobre a Fatec Zona Leste foi mediana, avaliando que todos conheciam a infraestrutura e as informações fornecidas. No entanto, para os alunos ingressantes a colaboração do folder foi igualmente mediana, ressaltando que a diferença foi mínima para uma grande colaboração.

Alunos Veteranos



Alunos Veteranos



ISSN 1679-8902

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da comparação realizada por meio de pesquisa entre os alunos veteranos e ingressantes sobre a comunicação impressa institucional, constatou-se que a proposta do folder ampliou a integração. Com os dados comparados, constatou-se que houve colaboração, destacando a competência estratégica da unidade em fornecer mais recursos aos discentes, proporcionando auxílio para o desenvolvimento intelectual e acadêmico.

Entretanto, há necessidade de periodicamente revisar, atualizar e acrescentar informações ao folder, atendendo as carências que possam surgir.

De ponto de vista prática, a gestão educacional mostrou-se eficiente ao priorizar a comunicação interna, além de promover um clima ambiental saudável, manteve uma cultura que valoriza o relacionamento entre alunos, funcionários e professores. O empenho em oferecer uma comunicação eficiente e ativa para facilitar o desenvolvimento acadêmico dos discentes, assegura à instituição ser referência em qualidade.

Assim, podemos assegurar a eficiência e a capacidade da comunicação impressa em suprir as necessidades organizacionais, enfatizando que o processo deve adequar às necessidades da organização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DECKER, Cleiton Bierhals.; MICHEL Margareth. **A imagem nas organizações públicas: Uma questão de política, poder, cultura e comunicação – estudo de caso INSS em Pelotas**. BOCC: Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, Covilhã, 2006.

GRÖNROOS, Christian. **Marketing – gerenciamento e serviços: a competição por serviços na hora da verdade**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

LAUDON, Kenneth C.; LAUDON, Jane P. **Sistemas de informação gerenciais.** 7. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

MASSIRONI, Manfredo. **Ver pelo desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos**. Lisboa: Edições 70, 1982.

MATOS, Gustavo Gomes de. **Por que é preciso comunicar?**.

ISSN 1679-8902

Disponível em: <http://www.rh.com.br/Portal/Comunicacao/Entrevista/4112/por-que-e-preciso-comunicar.html> Acesso em: 24 mar. 2016.

MEDEIROS, Roberta. **Importância da comunicação eficaz no século XXI.** Disponível: <http://www.administradores.com.br/artigos/cotidiano/importancia-da-comunicacao-eficaz-no-seculo-xxi/23132/> Acesso em: 23 mar. 2016.

NOJIMA. In: COUTO, R. M. S.; OLIVEIRA, A. J. **Formas do design – por uma metodologia interdisciplinar**. 7. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 1999.

PADOVEZE, Clóvis Luís. **Sistemas de informações contábeis: fundamentos e análise.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

RUGGIERO, Alberto. **Qualidade da comunicação interna**. Disponível em: <http://www.rh.com.br/Portal/Comunicacao/Artigo/3388/qualidade-da-comunicacao-interna.html> Acesso em: 24 mar. 2016.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, p. 21-60, 1991.

TORQUATO, G. **Tratado de comunicação organizacional e política.** São Paulo: Thomson, 2004.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. São Paulo: Summus, 1986.

Sobre os Autores

Rosililia Lima David

lilia.david@hotmail.com

Graduanda do curso de Gestão Empresarial na Faculdade de Tecnologia Zona Leste.

Representante discente na congregação da Fatec Zona Leste (Gestão 2014/2015).

ISSN 1679-8902

A MATERNIDADE HISTÓRICA E AS QUESTÕES DA PÓS-MODERNIDADE

The historic maternity and the issues the postmodernism

CALEIRO, Regina Célia Lima
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

MACHADO, Jacqueline Simone de Almeida Machado
Universidade Federal de São João Del-Rei –UFSJ

Resumo: O presente artigo trata o tema da maternidade em diversos aspectos, como o mito de amor incondicional, a negação da maternidade através de práticas como aborto, abandono infantil e infanticídio, e os aspectos jurídicos envolvidos em tais crimes. Faz uma revisão histórica da função materna, desde a Roda dos Expostos, mecanismo destinado a acolher as crianças abandonadas, à emancipação feminina e os dilemas da mulher na pós-modernidade. Aborda ainda o Projeto de Lei do Parto Anônimo, como solução para o problema cada vez maior de abandono de recém-nascidos no Brasil.

Palavras-chave: maternidade, pós-modernidade, parto anônimo.

Abstract: This article treats the theme of motherhood in various aspects, such as the myth of unconditional love, denial of motherhood through practices such as abortion, child abandonment and infanticide, and the legal aspects involved in such crimes. Makes a historical review of the maternal function, since the wheel of Exposed, mechanism to accept abandoned children, female emancipation and the dilemmas of women in post-modernity. Treats also law projects of Anonymous Parturition, as a solution to the growing problem of abandonment of newborns in Brazil.

Keywords: maternity, post-modernity, anonymous childbirth.

INTRODUÇÃO:

A discussão sobre a maternidade perpassa diversas áreas do conhecimento, merecendo assim diferentes interpretações, desde os aspectos biopsicossociais até os aspectos legais. A história nos mostra que este tema sempre foi questionado, a partir da importância atribuída à maternidade em cada época. Considerada natural ou dever da mulher, a maternidade foi socialmente construída, definindo assim a identidade feminina durante muito tempo. A contracepção e o uso de práticas clandestinas como aborto,

ISSN 1679-8902

infanticídio e abandono em casos de gravidez indesejada marcaram a história da mulher e da maternidade no Brasil.

Atualmente um aspecto que ganha visibilidade devido à repercussão da mídia, é o abandono de recém-nascidos. Os casos de abandono são comuns em diversos países, tornando-se um problema social, mesmo para aqueles que aprovam o aborto ou que apresentam outras alternativas para a gravidez indesejada.

A MATERNIDADE COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A função maternal, até o século XVII, não era valorizada pela sociedade, o sentimento predominante era de indiferença materna e os filhos, quase sempre, eram criados e cuidados por amas. No final do século XVIII houve uma mudança de valores e maternidade passou a ser reconhecida e incentivada (BADINTER, 1985), influenciando a identidade feminina, que se reconheceu nesta função materna. A partir de então, houve uma glorificação da maternidade, que passou a ser entendida como condição intrínseca da natureza feminina, tornando-se dever da mulher. A devoção e a presença vigilante da mãe tornaram-se valores no século XIX, quando a maternidade tornava a mulher rainha do lar. “A mulher agora é convocada a ser mãe” (FRASSÃO, 2010, p.1). No culto à maternidade do século XIX e XX, a função materna ganhou destaque na sociedade, balizada pelos discursos filosóficos, médicos e políticos, que exaltaram o amor materno e versavam sobre cuidados aos corpos femininos, principalmente corpos de mulheres-mães. A ideia de que a maternidade definia a natureza da mulher permaneceu associada ao feminino.

Particularmente no Brasil, na virada do século XX, a maternidade atestava a importância da mulher, e este discurso sobre a natureza feminina contribuiu para segregar as mulheres ao espaço doméstico e impedir seus direitos civis, econômicos, políticos, sociais e intelectuais. Ao mesmo tempo, as características femininas possibilitaram o exercício de algumas profissões que

ISSN 1679-8902

exigiam estas habilidades, e na vida social surgiram maiores oportunidades de trabalho.

Este discurso maternalista – no qual a maternidade além de atribuir qualidades específicas, proporcionaria reconhecimento social, direitos e igualdade – reforçou a subordinação feminina e a hierarquização entre os sexos (MOTT, 2001). Até a década de 70 do século XX, a maternidade era um processo natural dentro do casamento, e "a reprodução era ao mesmo tempo um instinto, um dever religioso e uma dívida a mais para com a sobrevivência da espécie" (BADINTER, 2011, p. 17).

Neste período, no Brasil, a função materna da mulher contribuiu na estruturação da identidade feminina, em detrimento das outras características femininas que não tem o mesmo reconhecimento social: "dessa forma, a maternidade não é apenas uma opção da mulher, mas a condição sine qua non para que ela constitua plenamente um ser natural. Ancorada na noção de naturalidade e de atributos biológicos, a representação social da maternidade assume um caráter determinista" (SAMPAIO, 2008, p. 176).

A mudança de papel e comportamento das mães, através do tempo, levou Badinter (1985) a questionar o "amor materno" conhecido como instinto feminino e concluir que este amor materno é um mito, algo socialmente construído, que os papéis sociais, como o da mãe, são determinados em função das necessidades e dos valores dominantes de uma sociedade. Ao caracterizar o instinto materno como um mito, a autora aponta as influências históricas e culturais intrínsecas sofridas pela maternidade, pois as questões de ordem social interferem na construção do que se compreende por amor materno.

OS FILHOS INDESEJADOS

Crianças abandonadas ou "dadas para criar" pelos mais diversos motivos, sempre povoaram nossa história. Em São Paulo a situação começou a preocupar as autoridades a partir do século XVIII. Mesgravis (1974) e Dias (1984) fazem referência à preocupação do bispo D. Matheus de Abreu Pereira

ISSN 1679-8902

que de sua janela, na capital da Província, observava a Rua do Carmo, esquina com a da Ladeira, local frequentado por lavadeiras e quitandeiras. Atento ao murmurinho das ruas o bispo logo que ouvia o choro de uma criança se apressava em mandar o seu criado buscá-la e, da janela, batizava a mesma criança, receando que os porcos ou outros animais que por ali andavam a devorassem.

Diante desse quadro de precariedade, outras mulheres optavam por uma solução mais radical. Quando outros "expedientes" não surtiam efeito, o infanticídio configurava-se como uma outra solução mais radical para se livrar dos filhos indesejados. As mulheres sempre possuíram conhecimento relativo às práticas abortivas, mas evidentemente, estas práticas não apresentavam resultado positivo em todas as situações. Assim, após o nascimento do filho não desejado, elas recorriam ao infanticídio como recurso extremo para o controle da prole (CALEIRO, 2002).

Na São Paulo do século XIX não eram apenas as mães as responsáveis pelo destino dos filhos. A autoridade das mulheres mais velhas, como chefe do grupo familiar, autorizava a decisão sobre o destino dos netos. Segundo Dias, as avós eram também citadas em processos judiciais, acusadas de infanticídio. Alegando falta de provas os juízes não as condenavam, como o ocorrido com Anna Thereza, roceira em Guarulhos acusada de matar dois bebês recém-nascidos de sua filha, "sendo hum ainda no ventre por ervas venenosas que lhe dera a beber, e outro, logo ao nascer, torcendo o pescoço da criança em sua própria presença". (DIAS, 1984, p.144).

A partir da segunda metade do século XIX os médicos higienistas brasileiros empenharam-se em converter as mulheres ao modelo da "mãe amorosa alimentando o bebê". A tarefa de amamentar, além de proteger a vida dos filhos, regulava a vida da mulher e definia seu lugar no universo disciplinar. Este modelo adotado pela burguesia transpôs o século XIX e instalou-se como verdade absoluta para as mulheres "normais". Entretanto, no início do século XX o modelo desejado para as mães não provocou diferença no comportamento das mulheres infanticidas como afirma Soihet:

ISSN 1679-8902

> *O desespero de que estavam tomadas pode ser avaliado através da leitura de seus relatos dos quais ressaltam a extrema precariedade com que estas mulheres realizavam o parto, além do modo atropelado como buscavam desfazer-se do recém nascido, expondo-se a males incuráveis, quando não, aí encerravam seus dias. A tamanho risco se submetiam face a expectativa de reproduzirem um ser condenado a condições subumanas de existência, fadado a um triste destino e talvez a um trágico epílogo (*SOIHET, 1989, p.365).

Os casos de aborto registrado nos processos-crime demonstra a existência de uma rede informal de mútua assistência feminina frente às normas de comportamento sancionadas por autoridades masculinas. Essa cumplicidade acobertava as práticas de aborto e livrava as contraventoras do "controle dos poderes públicos, crescente à medida que avançava o século XX, de introduzir seus tentáculos para reforçar um tipo específico de moralidade familiar" (FAUSTO, 1984, p.103).

Na análise de processos-crime da Comarca de Montes Claros – Minas Gerais - da segunda metade do século XX, foram pesquisados alguns processos de infanticídio. O tratamento dispensado aos casos permite questionar o juízo de valor pertinente à época (MACHADO, 2009).

A ideologia masculina levou instituições, como a família e escola, a fiscalizar os comportamentos femininos, julgando e condenando os que consideravam inadequados. Assim, muitas mulheres cometeram crimes de infanticídio na tentativa de não serem julgadas pela sua conduta moral. Em três casos, os crimes foram cometidos por mulheres "solteiras", com uma gravidez indesejada. Nestes crimes de infanticídio, era "necessário" esconder a "vergonha" ou a "desonra". Havia o medo da desmoralização, e a gravidez era uma vergonha, atentado aos bons costumes e à família (CALEIRO, 2002).

Dentre os crimes pesquisados, encontra-se um cometido em 1973, por T.R.S., solteira, professora, que vivia com os pais e tinha bons antecedentes. Ela enforcou o filho recém-nascido e colocou-o dentro de uma mala, afirmando depois que a criança havia nascido morta. T.R.S. foi enganada pelo namorado que a abandonou depois de algumas relações sexuais, e ela então escondeu a

ISSN 1679-8902

gravidez da família, alegando estar com "barriga d'água". Quando as dores começaram a mãe chamou um farmacêutico, e neste intervalo, ela teve o filho e o matou, apresentando-se ao farmacêutico com a barriga menor após vomitar a "água". Desconfiado, o farmacêutico avisou a polícia e ao ser interrogada T.R.S. apresentou o corpo da criança. O crime cometido foi justificado pelo médico como "estado puerperal", e a justiça a absolveu (DPDOR/ AFGC, Processo Criminal, Nº. 5727, Montes Claros, 1973).

A mesma sorte não teve A.M.F.M., 20 anos, doméstica, que cometeu o crime de infanticídio neste mesmo ano, acusada de matar o filho recém-nascido com uma tesoura, e jogá-lo no mato. Após ter dado luz à criança, A.M.F.M. foi vista saindo do mato com a roupa suja de sangue pela patroa, que chamou a polícia. Quando interrogada, ela confessou que tinha tido um filho que nasceu morto. Embora os peritos tenham concluído que A.M.F.M. tinha agido assim por estar no período pós-parto ou estado puerperal, o desfecho foi diferente. Durante o processo, em outro momento, ela alegou não se lembrar de nada, o que foi então diagnosticado como loucura, e não mais estado puerperal, sendo a mesma encaminhada ao Hospital Psiquiátrico e Judiciário Jorge Vaz (DPDOR/ AFGC, Processo Criminal, Nº. 5732, Montes Claros, 1973).

Percebe-se o julgamento moral pelo tratamento diferenciado dado a cada caso, a cada crime. O entendimento na época é que as mães solteiras tinham uma confusão de ideias, e isto contribuía para lavar a honra. Neste último processo, encontra-se a seguinte afirmação: "mães solteiras, em sua maioria abandonadas à própria sorte pela família, amantes (...). Fazem parte da escória da sociedade. Após voltar ao seu estado normal demonstram arrependimento pelo fato cometido" (DPDOR/ AFGC, Processo Criminal, Nº. 5732 Montes Claros, 1973). O estado puerperal é uma severa patologia e não escolhe sua vítima de acordo com o estado civil ou classe social.

O crime de infanticídio no Código Penal de 1940 difere do homicídio devido as suas particularidades, como o estado puerperal - alterações emocionais que caracterizam os distúrbios psíquicos – que estão relacionados

ISSN 1679-8902

às mudanças bioquímicas que ocorrem no organismo materno logo após o parto. As alterações fisiológicas no pós-parto podem vir acompanhadas de distúrbios de ordem psíquica por se tratar de uma fase em que a mulher encontra-se emocionalmente vulnerável. A existência de perturbação psíquica da mãe pode incapacitá-la de entendimento no momento do crime.

Falar nos crimes de infanticídio e aborto, sem questionar o propalado amor materno como um sentimento inerente à "condição feminina", seria imaginar ingenuamente que as mães infanticidas são pobres mães que sem outra possibilidade, dados os problemas enfrentados, tiveram que matá-los. Outra simplificação indevida seria interpretar as ações das mães criminosas como anomalias que contrariam as leis da natureza. Importa considerar que no reino humano o cuidado materno não é uma regra ao contrário do reino animal, imerso na natureza e submetido ao seu determinismo. A mulher, como ser humano, "é um ser histórico, o único vivente dotado da faculdade de simbolizar, o que o opõe acima da esfera animal" (BADINTER, 1985, p.16), sujeito a uma multiplicidade de experiências mais ou menos submetidas aos valores sociais de uma determinada época. A autora demonstrou ser possível a ausência do amor materno em função das necessidades e dos valores dominantes de uma dada sociedade em que se determinam os papéis respectivos do pai, da mãe e do filho. Nesse sentido, a adequação perfeita entre a natureza feminina e a função materna seria conseqüência mais de um comportamento social adequado às diferentes épocas e costumes do que decorrência natural de determinismo biológico. Nem todas as mães teriam um impulso irresistível para cuidar de sua prole, fato que nega o postulado universal do amor irresistível e absoluto.

Incontestáveis são as dificuldades para questionarmos o amor materno. Não se coloca em dúvida a existência do amor materno desde a origem dos tempos, mas é difícil pensar que exista da mesma forma em todas as mulheres. Como a autora, acreditamos que não é apenas o amor que leva a mulher a cumprir seus "deveres maternais" porquanto a moral, os valores sociais ou religiosos, podem ser incitadores tão poderosos quanto o desejo

ISSN 1679-8902

dessa mãe. Destarte, ao abordar a questão da mulher-mãe, “em vez de instinto, não seria melhor falar de uma fabulosa pressão social para que a mulher só possa se realizar na maternidade? (BADINTER, 1985, p.365)”.

A INFÂNCIA DESAMPARADA

Para outras mulheres quando a precariedade de suas vidas podia tornar-se insustentável e só lhes restava “dar os filhos para criar”. A produção historiográfica tem focalizado o espaço social da bastardia como cenário da escravidão e da miséria. Embora a ilegitimidade tenha rompido o universo social da pobreza e da escravidão, converteu-se em uma questão emblemática de mulheres escravas, mestiças, forras e livres pobres. Entretanto, “confinar a bastardia no interior das práticas ilícitas ou das transgressões nada mais é que reproduzir o olhar censor da Igreja” (PERARO, 2001, p.163). O ato de “dar os filhos a criar”, diz respeito também à dissolução da família, sendo a morte um elemento essencial na desagregação familiar. Com sensibilidade, o autor afirma que “a história do abandono de crianças é a história secreta da dor feminina” (VENÂNCIO, p.189). A preocupação do Estado com as crianças desamparadas intensificou-se na medida em que aumentavam as taxas de mortalidade e propagava-se a teoria de que o aumento da população proporcionava a riqueza das nações. A evolução do capitalismo desenvolveu na burguesia a idéia de utilizar os enjeitados e órfãos, como mão-de-obra barata e submissa. Nesse contexto, entre os séculos XVII e XVIII foram criadas na Europa diversas instituições especializadas na assistência à infância com o intuito de amenizar as altas taxas de mortalidade entre os enjeitados e tirá-los das ruas para educá-los de acordo com as novas expectativas econômicas e sociais, conhecidas também como “Roda dos expostos”.

Em Portugal e em todo o império luso a responsabilidade pelos enjeitados foi delegada às Santas Casas de Misericórdia. No Brasil as primeiras Irmandades de Misericórdia foram fundadas a partir do século XVI em Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. O mecanismo adotado pelas Santas Casas para o acolhimento de crianças desamparadas foi o sistema da Roda,

ISSN 1679-8902

local onde eram sigilosamente abandonadas. No entanto, as primeiras Rodas foram instaladas apenas em 1726, em Salvador; 1738, no Rio de Janeiro e apenas em 1824 em São Paulo. Para custeá-las, as Câmaras Municipais dispensavam uma quota anual do seu orçamento. Antes desse sistema as crianças eram expostas em lugares públicos como as igrejas e em domicílios particulares (MESGRAVIS, 1976).

Em 1800 o governador de São Paulo, Melo Castro e Mendonça propôs à Câmara a criação de uma casa em lugar pouco frequentado onde seriam expostas as crianças enjeitadas. O mesmo procedimento deveria ser adotado por todas as Câmaras das Vilas da Capitania.

As leis que tratavam da tutela de menores no período monárquico permaneceram praticamente as mesmas do período colonial e embasaram o aparato legal utilizado pela sociedade para arregimentação dos órfãos. A tutela foi adotada a princípio para as crianças de posses, como forma de garantir a gerência do menor e de seus bens no caso da falta do pai. No plano civil, a pessoa ficava sob o pátrio poder até os 21 anos. No caso da ausência do pai, era confiada pelo Juízo de Órfãos a um tutor que se encarregava dela e da administração dos seus bens (LONDOÑO, 1991, p. 130). A partir de 1853 o Código Civil ordenava que deviam ser nomeados tutores tanto para os órfãos ricos quanto para os pobres, assim como para os expostos, quando completassem sete anos. Na prática social a tutela estendeu-se às crianças pobres que acabaram se tornando vítimas da exploração de sua força de trabalho por seus tutores. O declínio da escravidão acentuou a escassez de trabalhadores e os órfãos apresentavam-se como uma reserva de mão-de-obra a ser explorada. Uma das vantagens do sistema de tutela era a possibilidade do seu cancelamento caso o trabalho da criança não correspondesse ao que era esperado pelo tutor.

A ocupação dos meninos era mais valorizada, visto que podiam ser empregados no campo, já às meninas eram designadas para as tarefas domésticas. Portanto, o processo de tutela significava a legalização do trabalho infantil coercitivo e de preço baixo, embora muitos aprendizes não recebessem

ISSN 1679-8902

qualquer recompensa por ele. As condições de vida dos órfãos tutelados eram muito semelhantes a dos escravos. O declínio da escravidão não enfraquecera as noções fundamentais que distinguiam os patrões dos trabalhadores, embora os padrões das relações sociais e de trabalho houvessem aparentemente se alargado para acomodar os novos tempos (GRAHAM, 1992).

Segundo Nascimento, abandonar o filho recém-nascido era uma alternativa para as mulheres que não se encaixavam no discurso moralista herdado de uma cultura machista, onde a mulher tinha como qualidades reconhecidas a virtude, a honestidade, a honra e a discrição.

> *(...)as mulheres que perdiam sua virgindade com promessas vãs, engravidando ao se envolver em relações proibidas, perigosas e duvidosas, ou aquelas que viviam em condições materialmente difíceis, enfim, às que não tinham como sustentar seus rebentos, restava o recurso de abandonar seus filhos indesejados, buscando ou preservar sua 'honra', ou livrar-se da 'prova' de sua 'fraqueza', ou aventurar a possibilidade de uma vida melhor para o seu filho com esse ato extremado, pois só tinham para deixar como legado sua própria penúria (*NASCIMENTO, 2007, p. 70).

Na leitura destes documentos deparamos com mulheres distantes do modelo utópico da maternidade gravado nos símbolos e nos mitos inspirado no ciclo biológico que evoca o eterno renascer, o poder de gerar e "dar a luz" novas vidas. Os estereótipos remetem a um tempo sem medida, ou seja, adaptáveis a qualquer conjuntura histórica. Mas o processo histórico das vidas femininas se opõe ao domínio dos mitos, desvelando aspectos do cotidiano coerentes como contexto histórico em que suas vidas se inserem.

MATERNIDADE, CONTRACEPÇÃO E TRABALHO FEMININO:

Alterações de valores, práticas e papéis sociais marcaram o final do século XX, principalmente no que diz respeito às mulheres e sua posição social. A mulher ocupa novos espaços, mudando a eleição das profissões antigamente definidas como femininas. Embora a mulher invista numa carreira

ISSN 1679-8902

profissional, permanece a expectativa de que exerça o seu papel de mãe. Para conciliar os diversos papéis que ocupa hoje na sociedade, como o trabalho fora e dentro de casa, muitas fazem opção por adiar a maternidade, ter menos filhos ou escolhem a não maternidade, investindo na profissão.

As mudanças no vestuário, na imagem e na relação com o corpo influenciaram o comportamento feminino. Aprisionadas durante séculos no lugar da mãe, da santa e da esposa, passa a ocupar novos papéis e ganha a possibilidade de agenciar seu próprio corpo. Se antes o que imperava era o discurso da maternidade, surge o fenômeno da escolha por não ter filhos. “A rejeição de aspectos femininos produziu uma amargura em incontáveis mulheres, o que gerou o movimento coletivo de emancipação da mulher no século XX” (CARVALHO, 2008, p. 1892). Houve mudança no papel social da mulher, refletindo nas taxas de natalidade. O movimento feminista suscitou novas concepções nas relações de gênero.

Era preciso repudiar qualquer forma de dominação masculina, como a maternidade, experiência que devia, portanto, ser negada. Desta forma a maternidade passou a ser considerada um projeto, realizado ou não, e não mais um destino inevitável *(*SZAPIRO; FÉRES-CARNEIRO, 2002). E os métodos contraceptivos, particularmente a pílula anticoncepcional, permitiram à mulher a liberdade de escolher o número de filhos.

> *(...) os contraceptivos contribuíram para a autonomização do desejo das mulheres com relação ao desejo dos homens. Quando a maternidade pôde ser objeto de planejamento, o ato sexual pôde passar a representar tão somente uma experiência de prazer, desvinculando-se da questão da procriação. A pílula, como recurso contraceptivo, transformou a maternidade em uma opção planejada e talvez tenha sido, num certo sentido, o maior aliado do discurso feminista (*SZAPIRO; FÉRES-CARNEIRO, 2002, p. 182).

A inserção da mulher no trabalho produziu mudanças na função feminina frente à família e à sociedade. Principalmente aquelas mulheres dos segmentos mais altos da sociedade, passaram a contar com a ajuda dos métodos contraceptivos, responsabilizarem-se por sua sexualidade, optaram

ISSN 1679-8902

por ter ou não filhos, rejeitando um papel valorizado simplesmente pelo fato de ser mulher. A escolha passa a ser feita a partir de seu próprio desejo, não mais do outro, o que produz práticas sociais transformadoras, entretanto, a mulher vai arcar com um alto custo social e até mesmo subjetivo, pela forma como vêm ou passam a ser vistas por não ter filhos (BARBOSA e ROCHA-COUTINHO, 2007).

Ao problematizar a questão da maternidade, se é um direito, dever ou escolha, deve-se considerar a articulação dos discursos social, político e econômico, e sua influência ao definir a condição e o lugar da mulher na sociedade, aponta Scavone (2001), ao inferir que, nos últimos 30 anos, as transformações nos padrões de maternidade estão ligadas aos processos sociais e econômicos que difundem novos comportamentos.

> *Entre o sim e o não, entre o cara e o coroa, ainda é possível encontrar outras faces, outras máscaras, outras técnicas, outros jeitos, que fazem da maternidade não só um fenômeno biológico, mas também um bloco de ideias e práticas social e historicamente legitimadas que situam as mulheres numa situação específica no conjunto das relações sociais (*SCAVONE, 1985, p. 44).

Para Scavone, "a maternidade como escolha é um fenômeno moderno e contemporâneo que foi se consolidando no decorrer do século XX e a crítica feminista tem um lugar importante nesta reflexão, pois nos fornece os principais elementos para a compreensão do processo" (2001, p. 52). Segundo a autora, o feminismo possibilitou à mulher se conscientizar das implicações sociais e políticas da maternidade, ao questionar o seu significado. Na teoria feminista, a maternidade oprimia as mulheres ao determinar seu papel social. Assim, propõe a recusa consciente da maternidade, negando o seu fatalismo biológico e naturalista. A possibilidade de escolha da maternidade se deve portanto, ao advento da modernidade, a descoberta de métodos, a contracepção e concepção. A contracepção e o aborto estabelecem uma ruptura com a natureza, além de expressar o caráter cultural e social da maternidade SCAVONE, 2001; 1985).

ISSN 1679-8902

Ao propor como um dilema moderno a escolha de ser ou não ser mãe, Scavone, lendo Giddens, nos aponta a ideologia surgida no final do século XIX, "que passou a exaltar o papel natural da mulher como mãe, atribuindo-lhe todos os deveres e obrigações na criação do (a)s filho (a)s e limitando a função social feminina à realização da maternidade" (SCAVONE, 2001, p. 49). Segundo a autora, Giddens assinala que, com o declínio do poder patriarcal este poder se desloca para uma afeição maternal, associando assim maternidade e feminilidade. E a sociedade industrial propicia a passagem do modelo tradicional de maternidade para o modelo moderno de maternidade em que as mulheres tem que conciliar a maternidade com o trabalho fora de casa, ao ingressarem no mercado de trabalho.

> *Cabe ressaltar que a esterilização se tornou a solução das mulheres brasileiras (e latino-americanas) para optarem pela não-maternidade. (...) Os aspectos ambíguos da escolha da maternidade, relacionados com as condições socioeconômicas e subjetivas de quem escolhe - portanto, nem sempre fácil, possível ou reflexiva - são visíveis na análise das diferentes experiências contemporâneas da maternidade (*SCAVONE, 2001, p. 52).

A feminilidade "pode ou não incluir a maternidade, ou seja, realizar-se como mulher não passa obrigatoriamente por ser mãe" (BARBOSA e ROCHA-COUTINHO, 2007, p. 184). E para ocupar outros espaços ou novas posições e realizar seus objetivos profissionais, muitas mulheres vão renunciar ou mesmo adiar a maternidade.

Novos padrões de comportamento produziram outros sentidos e significados para a maternidade, e atualmente as mulheres se permitem optar pela maternidade ou não-maternidade a partir de suas opções pessoais, rompendo com determinismos existentes ainda no discurso social. (BARBOSA e ROCHA-COUTINHO, 2007).

A MÃE EM CONFLITO COM A LEI:

O incentivo à maternidade esteve ligado aos interesses social e político, principalmente no início do século XX, quando o controle da natalidade

ISSN 1679-8902

era direcionado ao engrandecimento da população. A maternidade não passava pela realização de uma vontade individual, mas pelo bem da sociedade. Assim, as mulheres que de alguma forma tentavam controlar sua capacidade reprodutiva eram consideradas moral ou socialmente incapazes. Segundo Rohden, "a visão a respeito da reprodução, que condiciona a mulher à maternidade, (...) pode ser entendida como a expressão de um conjunto de regras sociais que não devem ser rompidas" (ROHDEN, 2003, p. 223). E embora não fosse permitido às mulheres controlar o número de filhos ou escapar da sua função natural, isto era feito através de práticas clandestinas.

Embora a maternidade hoje se apresente como uma opção continua relacionada à condição feminina no imaginário social, o que nem sempre permite uma escolha consciente pela não maternidade, muitas mulheres acabam cometendo crimes ao se negar a serem mães. Crimes de exposição ou abandono de recém-nascido, infanticídio ou ainda um aborto durante a gestação, percebidas como perturbações femininas perigosas para a sociedade (ROHDEN, 2003) permearam o século XX, e ainda hoje se fazem presentes. Matar o filho é algo contrário ao ideal da maternidade, e passivo de punição.

O crime de exposição ou abandono de recém-nascido é tipificado dentre os crimes de perigo, no Capítulo III – "Da periclitação da vida e da saúde", no Código Penal (FONSECA, 2011). O crime está previsto no artigo 134 do Código (1940): "Expor ou abandonar recém-nascido, para ocultar desonra própria: Pena – detenção, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos". O artigo afirma ainda que, se resulta do fato lesão corporal de natureza grave, a pena será de 1 (um) a 3 (três) anos de detenção; se resultar em morte, pena de detenção, de 2 (dois) a 6 (seis) anos (BRASIL, 2012).

O crime de infanticídio está previsto no artigo 123 do Código penal (1940): "Matar, sob a influência do estado puerperal, o próprio filho, durante o parto ou logo após;" e terá pena de detenção de 2 (dois) a 6 (seis) anos (BRASIL, 2012). Neste caso trata-se de uma modalidade especial de

ISSN 1679-8902

homicídio, que considera condições particulares da mãe, sob influência do estado puerperal.

O crime de aborto está previsto no artigo 124 do Código Penal (1940): "Provocar aborto em si mesma ou consentir que outrem lho provoque", pena de detenção de (01) um a 3 (três) anos. De acordo com o Código Penal, o aborto é permitido se não há outro meio de salvar a vida da gestante ou quando a gravidez é resultado de um estupro, com o consentimento da gestante ou seu representante legal, no caso de incapaz (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, investigar as discussões acerca das normas jurídicas nos permite compreender o modelo de sociedade da qual ela é fruto, o que se considera socialmente como positivo, aceitável ou passível de punição. Ao tratar do "domínio público do útero materno", Mendes afirma que não cabe ao Estado transformar os fatos da vida em valores coletivos e petrificá-los em uma norma.

> *As religiões têm o direito de pregar suas crenças, mas não através do Estado. Criptografar crenças em normas é o mesmo que impedir a liberdade religiosa. O'nde não existem fortes justificativas para restrições à liberdade de decidir, caberá á mulher decidir se olha para baixo, para o altíssimo ou para dentro de si mesma. O domínio do útero é da mulher, sendo que sua interdição parcial (essa palavra é bem sugestiva dos efeitos das leis restritivas da liberdade uterina) não pode ficar sujeita ao totalitarismo dos costumes da maioria (*MENDES, 2000, p.117).

Acreditamos que os legisladores brasileiros devem considerar que vivemos contexto diverso dos resumidos anteriormente, e que atualmente existem pontos de vista favoráveis ao entendimento de que a maternidade tanto quanto a não maternidade, em todos os seus desdobramentos diz, antes de mais nada, respeito às próprias mulheres.

MATERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE:

A Pós-modernidade é aqui considerada como o momento atual. Harvey (1992) localiza a pós-modernidade num momento de mudança de sensibilidade nas práticas e discursos, nos pressupostos e experiências culturais das

ISSN 1679-8902

sociedades modernas ocidentais, marcadas pela intensificação das características modernas. Há uma aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico. Bauman (1988) vem dizer de uma liquidez que se faz presente em tudo neste momento histórico, um processo de fluidez e liquidez que derrete tudo que é sólido, como a tradição, o passado e os valores, para se construir uma nova ordem. Para o autor, esta liquidez pós-moderna rompe com a tradição, desestabiliza o contexto político, econômico e social, inaugurando uma época de busca da felicidade como projeto individual, e não como projeto coletivo da modernidade. Assim, prioriza-se a liberdade e o consumo como forma de satisfação, e pretende-se livrar de toda interferência coletiva.

Miranda, lendo Bauman, alega que a liquidez pós-moderna derrete as instituições, as relações, as famílias e as pessoas. Se os valores se perdem, esta afirmativa justifica discutir a maternidade na pós-modernidade. Para a autora,“ a fluidez de Bauman alcança a maternidade: as novas mães pós-modernas tornam-se verdadeiras representantes da modernidade líquida, parecem adaptar-se às situações inusitadas que decorrem de configurações familiares tão diversificadas” (MIRANDA, 2005, p. 83).

A pós-modernidade é uma época de liberdade, de novas possibilidades e novos desafios, onde a feminilidade passa a ocupar outros espaços. Ela incide sobre as liberdades individuais, e a maternidade deixa de ser uma condição para ser mulher, tornando-se uma de suas perspectivas; entretanto, existe ainda um modelo cristalizado de ideal feminino, discriminando a mulher contemporânea numa contradição de práticas e discursos.

Falar de maternidade hoje implica falar das representações do feminino em nossa cultura, e pensar o lugar que a mulher ocupa na sociedade. Embora hoje a feminilidade ocupe espaços distintos da maternidade, esta ainda é uma das organizadoras desta categoria (NOVAES, 2010). Para Miranda, a posição feminina na pós-modernidade valoriza a maternidade, mas permite a escolha entre ser ou não mãe. Porém, há sempre uma exigência da mulher, e o adestramento do corpo feminino se desloca, mas permanece sob vigilância:

ISSN 1679-8902

> *A feminilidade enquanto discurso veiculado pelo social refere-se a um ideal feminino que muda de acordo com os diferentes valores sociais cultuados em determinado período. Assim, a pós-modernidade deixa suas marcas na noção de feminilidade por meio dos valores próprios a uma sociedade narcisista, como, por exemplo, pela preocupação com a imagem (*MIRANDA, 2005, p.82).

Esta ideia de controle do corpo feminino é corroborada por Novaes, em seus estudos sobre o uso dos corpos, ao afirmar que "o contemporâneo tem no corpo o palco de sua ética/poder" (NOVAES, 2010, p. 109). Citando Gromann (2007), a autora diz que a mulher utiliza o corpo de uma outra forma para sua inserção na sociedade, após transgredir sua função reprodutora, numa posição erótica. Assim, o corpo, e não mais a maternidade, passa a ser privilegiado na construção da identidade feminina, rompendo assim a associação mulher/reprodução, fazendo surgir uma nova representação do feminino (NOVAES, 2010).

O corpo passa a ocupar destaque nos discursos do Século XX: "o corpo é o lugar de ancoragem dos atravessamentos filosóficos, históricos, econômicos, políticos, artísticos, psicológicos e culturais" (NOVAES, 2010, p.33). Surge uma relação diferente da mulher com seu corpo a partir da contracepção, permitindo o controle e o planejamento de uma gravidez. Assumir o controle obre seu próprio corpo, permite a mulher romper com o lugar da mãe, da santa e da esposa, mas implica uma responsabilização sobre este corpo. A função materna deixa de ser naturalizante, tornando-se escolha. Nas palavras de Szapiro; Féres-Carneiro, "a maternidade moderna passa a ser uma questão de livre arbítrio, apoiada na liberdade que a ciência ofereceu à mulher" (2002, p.181).

E apesar dos métodos contraceptivos existentes, que possibilitam a opção entre maternidade e não maternidade, muitas mulheres se furtam a esta escolha consciente, e posteriormente utilizam práticas clandestinas para se livrar do filho não desejado. Segundo Novaes, "a gestação e as marcas no corpo que esse processo imprime são comumente apontadas como as grandes

ISSN 1679-8902

vilãs da forma física e da perda dos encantos femininos. Por isso, esforços não devem ser poupados a fim de minimizar os estragos" (NOVAES, 2010, p. 82).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo utilizou como metodologia a análise bibliográfica que trata do tema maternidade e as questões que as mulheres enfrentam quando não desejam ou não podem assumir essa maternidade. Debruçou-se também na atual luta política no sentido de reivindicar autonomia da mulher no gerenciamento do seu corpo, caracterizada pelos direitos reprodutivos e direitos sexuais. É preciso garantir à mulher o direito e a liberdade de viver sua sexualidade, sem que seus prazeres e realizações individuais sejam submetidos à maternidade; de escolher livremente e de forma responsável se será ou não mãe e de utilizar os métodos contraceptivos. Porém, nem todas as mulheres têm essa possibilidade ou conhecimento, por isso o risco de consequências físicas ou psíquicas graves, resultantes de uma gravidez indesejada, continua a aumentar.

É neste contexto pós-moderno que se deve questionar a motivação da mulher para a maternidade, considerando esta escolha em que pesa um novo modelo de mulher, uma nova identidade feminina, o papel no mundo do trabalho, a preocupação com o corpo, o desejo de ser ou não mãe, as novas relações amorosas, e medir as consequências de seus atos em relação a um filho indesejado.

O "ideal" não existe. A realidade é que nem toda mulher fica grávida pelo desejo de ser mãe ou se identifica com este papel; e nem sempre ela se vê livre das inibições histórico-sociais em relação à maternidade, para dispor do seu corpo e optar pela não-maternidade.

Há que se pensar numa forma em que liberdade e responsabilidade estejam presentes no momento desta escolha. Pretende-se que este trabalho possa favorecer o início de uma discussão maior, envolvendo os movimentos sociais, as políticas públicas, além do sistema jurídico.

ISSN 1679-8902

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BADINTER, Eli. **O Conflito: a mulher e a mãe**. Trad. Vera Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. (W. Dutra, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, Patrícia Zulato e ROCHA-COUTINHO, Maria Lucia. Maternidade: novas possibilidades, antigas visões. **Psic. Clin.,** Rio De Janeiro, Vol.19, N.1, P.163 – 185, 2007.

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

BRASIL. Presidência da República. **Código Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-lei/del2848.htm Acesso em: 20 jun. 2012.

CALEIRO, Regina Célia Lima. **História e Crime: quando a mulher é a ré**. Franca 1890-1940. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.

CARVALHO, Fernanda Torres de; PICCININI, Cesar Augusto. Aspectos históricos do feminino e do maternal e a infecção pelo HIV em mulheres**.** **Ciência & Saúde Coletiva**, 13(6):1889-1898, 2008.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FAUSTO, Boris. **Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo 1880/1924**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FONSECA, Ana Lúcia Cardoso Do Amaral. Exposição ou abandono de recém-nascido: uma análise da figura elementar do tipo penal. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 87, abr 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9397>. Acesso em jun.2012.

FRASSÃO, Márcia Cristina Gonçalves de Oliveira. Saúde é só para a mulher mãe: as políticas públicas em questão. **Fazendo Gênero** 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 23 a 26 de agosto de 2010.

ISSN 1679-8902

GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Proteção e obediência – criadas e seus patrões no Rio de Janeiro – 1860-1910**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

MACHADO, Jacqueline Simone de Almeida (2007*).* A psiquiatria e o ordenamento social na região norte mineira. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Social). Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros.

MENDES, Sergio da Silva. **Revista de doutrina, jurisprudência, legislação e crítica judiciária.** Ano 14, n.71. Belo horizonte: Fórum, 2012

MESGRAVIS, Laima. **A Santa Casa de Misericórdia: uma contribuição ao estudo da assistência social no Brasil.** São Paulo: Conselho Estadual da Cultura, 1974.

MIRANDA, Fernanda Eleonora. **A infertilidade feminina na pós-modernidade e seus reflexos na subjetividade de uma mulher**. Dissertação de Mestrado PUC-Minas. Belo Horizonte, 2005. 193f.

MOTT, Maria Lúcia. Maternalismo, políticas públicas e benemerência no Brasil. **Cadernos Pagu** (16) 2001: pp.199-234.

NASCIMENTO, Alcileide Cabral do. Frutos da castidade e da lascívia: as crianças abandonadas no Recife (1789-1832*). **Estudos Feministas,*** Florianópolis, 15(1): 67-83, janeiro-abril/2007.

NOVAES, Joana de Vilhena**. Com que corpo eu vou? Sociabilidade e usos do corpo nas mulheres das camadas altas e populares.** Ed. PUC/Pallas, 2010.

PERARO, Maria Adenir. **Bastardos do Império**. Família e sociedade em Mato Grosso no século XIX. São Paulo: Contexto, 2001.

ROHDEN, Fabíola. **A arte de enganar a natureza: contracepção, aborto e infanticídio no início do Século XX.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Maria de Fátima de Souza & SILVA, Maria Rejane Ferreira da. A Representação Social da Maternidade de Crianças em Idade Escolar. **Psicologia Ciência e Profissão***,* 2008, 28 (1), 174-185.

SCAVONE, Lucila. As múltiplas faces da maternidade. **Caderno de Pesquisa.** São Paulo (54):37-49, agosto 1985.

SCAVONE, Lucila. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero**. Interface _ Comunic***,* Saúde, Educ, v.5, n.8, p.47-60, 2001.

ISSN 1679-8902

SOIHET, Raquel. **Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana 1890-1920**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SZAPIRO, Ana Maria & FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Construções do Feminino Pós Anos Sessenta: O Caso da Maternidade como Produção Independente. **Psicologia: Reflexão e Crítica***,* 2002, 15(1), pp. 179-188.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada In: PRIORE, Mary del (org*.).* **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997.

Sobre os autores

REGINA CÉLIA LIMA CALEIRO

JACQUELINE SIMONE DE ALMEIDA MACHADO

Psicóloga, Socióloga, Professora Adjunta dos cursos de Graduação e Pós graduação em Enfermagem da Universidade Federal de São João Del Rei.

E-mail:jacquelinemachado@ufsj.edu.br

ISSN 1679-8902

A CRIAÇÃO JUDICIAL DE NORMAS NO ESTADO CONSTITUCIONAL E DEMOCRÁTICO DE DIREITO: UMA ANÁLISE CONCRETA DA ATUAÇÃO JUDICIAL

MARCELO FORLI FORTUNA

UniFAJ – Centro Universitário Jaguariúna

Resumo: O presente artigo tem por finalidade analisar concretamente a importância do Judiciário na criação do Direito em um Estado Constitucional. Para tanto, além do enfoque teórico não deixaremos de lado uma análise concreta do que efetivamente ocorre no sistema jurídico brasileiro. Defenderemos que a criação de normas pelo judiciário é inerente ao Estado de Direito, enfrentando concretamente esses desafios.
Palavras-chave: normas de estado; direito; atuação judicial.

Abstract: The purpose of this article is to analyze concretely the importance of the Judiciary in the creation of Law in a Constitutional State. Therefore, in addition to the theoretical approach we will not leave aside a concrete analysis of what actually takes place in the Brazilian legal system. We will argue that the creation of norms by the judiciary is inherent to the rule of law, facing concretely these challenges.
Keywords: state standards; law; judicial action.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um Estado Constitucional e Democrático de Direito como proclamado em nossa Constituição Federal. Segundo ainda nossa Constituição, todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente. Ademais, são Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

Aprendemos ao longo de nossos estudos que a Constituição é a norma suprema de um determinado sistema jurídico. É da Constituição que devem emanar todas as demais normas, que devem ser material e formalmente compatíveis com a norma suprema.

Dentro do sistema constitucional, temos inúmeras normas disciplinando questões organizacionais, estabelecendo limitação dos poderes, aclamando

ISSN 1679-8902

direitos fundamentais, estabelecendo programas e aquelas que visam a manutenção da própria estabilidade constitucional.

Estudamos a Constituição não mais como uma simples carta de intenção, mas sim como verdadeira norma jurídica, dotada de eficácia e efetividade. Não há que se falar e promessas não cumpridas, pois a constituição não é um simples discurso simbólico. Devemos postular direitos concretizados.

Além disso, a Constituição não ignorou as mudanças culturais. Podemos dizer que até mesmo antecipou-se ao que estava porvir. Pluralismo Político, direitos difusos, dignidade da pessoa humana, solidariedade são exemplo de normas postas em 1988 que hoje assumiram esplendorosa importância não só no desenvolvimento do direito, mas também da própria vida em sociedade.

O Multiculturalismo, entendido como uma pluralidade cultural com características e costumes próprios, a luta pelo reconhecimento, a substituição da tradição pela inovação, novas tecnologias, a sociedade de consumo, a preservação do meio ambiente, tudo isso acabou por gerar verdadeira revolução na sociedade na qual vivemos e essa revolução, gostemos ou não, acabou por refletir no direito.

A Constituição, preocupada com sua concretização e não só com sua estética, dotou o cidadão de vários “remédios” que visam garantir não só direitos individuais como habeas corpus e mandado de segurança, por exemplo, mas também direitos difusos como a ação popular, o mandado de segurança coletivo e a Ação Civil Pública. Ainda nesse enfoque, nossa Constituição criou e instrumentalizou instituições como o Ministério Público e a Defensoria Pública que passaram a ter um papel imprescindível na manutenção do prestigio das normas constitucionais.

Essa “revolução constitucional” refletiu em vários campos ou searas do direito. Dificilmente encontraremos um civilista que não conhece a Constituição, pois a compreensão do direito privado deve ter como ponto de partida a Constituição. Não se atua de forma adequada no direito penal se não se

ISSN 1679-8902

conhece os direitos e garantias fundamentais. A base do direito Administrativo está no artigo 37 da Constituição Federal. Poderíamos citar vários outros exemplos, mas nos limitamos a esses para não ficarmos cansativos, pois não se trata propriamente do objeto do trabalho.

Tudo isso não é novidade, a doutrina praticamente de forma unânime, aponta tais alterações, existem dezenas e centenas de obras que tratam sobre essas mudanças no constitucionalismo contemporâneo. A questão já vem sendo aventada até mesmo em concursos públicos.

Mas a questão que queremos tratar no presente artigo é como enfrentarmos essa mudança no dia-a-dia e não somente no plano doutrinário.

Para cumprir com êxito a nossa empreitada, deveremos demonstrar que a concretização de direitos por parte exclusivamente do Legislativo não é eficaz em uma sociedade pluralista. Destacaremos a importância do Judiciário na criação do direito e o motivo pelo qual esse Poder não só pode como deve possuir discricionariedade. Trataremos tal discricionariedade como elemento necessário em um Estado Democrático e não como um elemento repugnante. Mostraremos como uma linguagem contrária, que acredita na ausência de discricionariedade e sustenta a existência de uma resposta correta, pode não só enfeitiçar, mas trazer sérios problemas a uma democracia constitucional como a brasileira.

O nosso ponto de partida é o Estado de Direito e o dogma da plenitude da legislação.

O ESTADO DE DIREITO

Em lição primorosa com a qual concordamos, Lon Fuller explica que "um sistema legal só pode realizar o Estado de Direito se suas promulgações forem gerais, públicas, previdentes, claras, logicamente coerentes, praticamente possíveis, relativamente constantes e aplicadas com previsibilidade".[1] Todas essas exigências se ligam à importância de três valores fundamentais: Liberdade, Igualdade e segurança. Ao lado desses três valores

[1] FULLER, Lon. *The Morality of Law.* New Haven: CT, Yale University Press, 1969.

ISSN 1679-8902

acrescentaríamos dois, quais sejam, a dignidade da pessoa humana e a democracia.

Essa primeira reflexão tem a finalidade de impor um ponto de partida, ou seja, uma premissa de nossa análise: O Estado de Direito é preservado por regras formais que visam a manutenção de valores fundamentais. Em outras palavras, o Estado de Direito não se coaduna somente com regras formais, pois essas visam a preservação dos valores que sustentam a ordem jurídica.

O núcleo do Estado Democrático de Direito passa a ser a democracia conjugada com a preservação dos direitos humanos. Assim, são preservados os direitos individuais, há uma promoção dos direitos sociais, uma difusão dos direitos metaindividuais, protegendo-se as minorias, garantindo-se o pluralismo e desenvolvendo programas visando atingir os objetivos do Estado Constitucional. Em simples palavras, os valores de um Estado Constitucional e Democrático de Direito, que devem ser preservados pelas regras formais, são: a liberdade, a igualdade, a segurança, a dignidade e a democracia. Esses valores, inclusive são transformados em enunciados normativos na própria Constituição Federal.

Dito isso, já podemos realizar uma primeira conclusão. O Estado de Direito não se confunde com o Estado Legal, baseado na legislação pura. Trata-se de um Estado Constitucional que para sua manutenção exige a preservação dos valores acima elencados, e não simplesmente de leis que regem a vida em sociedade.

Dessa primeira conclusão uma questão vem à tona: se o Estado de Direito se relaciona com valores, que muitas vezes se tornam enunciados normativos seria a lei, fruto do exercício do Poder Legislativo, apta, por si só, para preservar a liberdade, a igualdade, a segurança a dignidade e a democracia? Se a resposta for positiva, falhamos em nosso artigo. Por outro lado, se conseguirmos mostrar que não, e que para isso o papel do Juiz no caso concreto é fundamental, atingiremos nosso objetivo.

A questão não é tão simples quanto aparenta ser. Isso porque dependendo do caminho que seguirmos, deveremos enfrentar

ISSN 1679-8902

necessariamente o dilema se o juiz é um mero aplicador da lei ou um verdadeiro produtor de normas, se interpreta uma norma existente ou se a norma é o produto de sua interpretação.

A PLENITUDE DA LEGISLAÇÃO

É bom seguir regras? Em um primeiro momento poderíamos dizer que sim. As regras nos trazem uma segurança sobre o que podemos fazer, quais as consequências sobre os nossos atos, facilitam a vida em sociedade[2], garantem direitos subjetivos de forma evidente, preservam direitos de participação cidadã. Tudo isso, está relacionado aos ideais do Estado de Direito (dignidade, liberdade, igualdade, segurança e democracia).

Mas e se não existir uma regra a respeito de determinada circunstância? E se quando aplicada a um caso concreto, formando a norma decisão, essa norma se mostrar contrária aos valores?

É melhor exemplificarmos.

Em primeiro lugar, o problema da ausência de lei ou enunciado normativo que possa ser usado para a solução de um determinado caso concreto, formando-se a norma decisão.

Imaginemos uma academia. Nessa academia há um vestiário masculino e outro feminino. Um dos frequentadores da academia é transgênero. Vamos chama-lo de M. M. começa a utilizar o vestiário feminino, o que causa certo alvoroço nas mulheres que ali frequentam com seus filhos. Essas mulheres fazem um abaixo-assinado para que o dono da academia não permita mais que M. frequente o vestiário feminino. Colocam como condição de permanência de todas na academia a proibição de tal frequência. Vamos chamar o dono da academia de J. J. conversa com M. e propõe a construção de um terceiro banheiro, proposta essa não aceita por M. J. se encontra no seguinte dilema: ou não permite que M. frequente o banheiro feminino ou simplesmente perde todas as demais clientes que assinaram o abaixo-

[2] Imaginemos se não existissem regras de trânsito, por exemplo, estabelecendo o "pare" em cada esquina, a preferência, a faixa de pedestre entre outras questões.

ISSN 1679-8902

assinado. J. decide não renovar a matricula de M. M., por sua vez, ingressa em juízo visando a condenação da academia na obrigação de fazer de aceita-la, impondo de forma coercitiva a utilização do vestiário feminino. Pleiteou tutela antecipada e requereu ainda a condenação em danos morais.

Pois bem, geralmente esse tipo de pedido vem conclusos às 18:45 de uma sexta feira. Como juiz o que fazer? Sem dúvida não encontraremos de forma expressa em um enunciado normativo a resposta para a presente questão. Podemos encontrar padrões que nos auxiliem na formação de uma compreensão do evento, mas a resposta pré-construída não existe. Exatamente, por isso, concordamos com o eminente jurista e ex-membro da Suprema Corte dos Estados Unidos Benjamin N. Cardoso, que em lição primorosa, esclarece que "não há dúvida de que o sistema ideal, se pudesse ser alcançado, seria um código ao mesmo tempo tão flexível e minucioso a ponto de fornecer antecipadamente a norma justa e adequada a toda situação imaginável. A vida, porém, é complexa demais para colocar a conquista desse ideal ao alcance das capacidades humanas"[3]

Por outro lado, a lei muitas vezes aparenta ser adequada aos ideais do Estado de Direito, porém, quando aplicada se mostra desproporcional.

Para fugirmos dos exemplos triviais, interessante questão foi aventada na Ação Direta de Inconstitucionalidade 1946-DF, julgada em 2003, na qual o Supremo tribunal Federal constitucionalidade da incidência do limite dos benefícios previdenciários de R$ 1.200,00, estabelecido pela Emenda Constitucional nº 20, sobre o salário-maternidade. A consequência da aplicação do referido teto sobre o salário maternidade seria a transferência, para o empregador da gestante, da responsabilidade pelo pagamento da diferença entre o seu salário e o referido limite durante o período da licença maternidade. No bojo da ementa do julgamento ficou expressamente consignado que:

[3] CARDOSO, Benjamin N. *A natureza do processo judicial.* Ed. Martins Fontes, 2004 p. 106

ISSN 1679-8902

> (...)E, à falta de norma constitucional derivada, revogadora do art. 7º, XVIII, a pura e simples aplicação do art. 14 da E.C. 20/98, de modo a torná-la insubsistente, implicará um retrocesso histórico, em matéria social-previdenciária, que não se pode presumir desejado. 3. ***Na verdade, se se entender que a Previdência Social, doravante, responderá apenas por R$1.200,00 (hum mil e duzentos reais) por mês, durante a licença da gestante, e que o empregador responderá, sozinho, pelo restante, ficará sobremaneira, facilitada e estimulada a opção deste pelo trabalhador masculino, ao invés da mulher trabalhadora. Estará, então, propiciada a discriminação que a Constituição buscou combater, quando proibiu diferença de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão, por motivo de sexo (art. 7º, inc. XXX, da C.F./88), proibição, que, em substância, é um desdobramento do princípio da igualdade de direitos, entre homens e mulheres, previsto no inciso I do art. 5º da Constituição Federal***. Estará, ainda, conclamado o empregador a oferecer à mulher trabalhadora, quaisquer que sejam suas aptidões, salário nunca superior a R$1.200,00, para não ter de responder pela diferença. Não é crível que o constituinte derivado, de 1998, tenha chegado a esse ponto, na chamada Reforma da Previdência Social, desatento a tais consequências. Ao menos não é de se presumir que o tenha feito, sem o dizer expressamente, assumindo a grave responsabilidade. [4](grifo nosso)

Esses dois exemplos são importantíssimos para continuarmos o desenvolvimento de nossa tese: o legislador, por si só, não é capaz de garantir os valores do Estado de Direito, seja pelo fato de que a lei não consegue regular todas as relações sociais, ou ainda porque ela embora em seu estado de latência aparente ser compatível com a constituição, quando da construção da norma se mostra contrária aos ideais Constitucionais.

Mas isso não significa dizer que estamos simplesmente ignorando o legislador. Pelo contrário. O Legislativo é uma função precípua do nosso sistema Constitucional, conforme já salientado acima. Porém, isso não significa dizer que o juiz não tem um papel criativo ou que esse papel afronta o Estado de Direito ou a democracia.

[4] (ADI 1946, Relator(a): Min. SYDNEY SANCHES, Tribunal Pleno, julgado em 03/04/2003, DJ 16-05-2003 PP-00090 EMENT VOL-02110-01 PP-00123)

ISSN 1679-8902

O JUDICIÁRIO E SEU REAL PAPEL EM UM ESTADO DEMOCRÁTICO

Qual a função concreta de um juiz em um Estado de Direito?

O professor da Universidade de Minessota Rolf E. Sartorius leciona que "numa democracia constitucional em que existe um compromisso de julgar disputas em vez de tê-las decididas por um decreto judicial, o estado de direito exige que a função e responsabilidade constitucionais do juiz sejam mais a de aplicar a lei de preferência a produzi-la". [5]

Em consonância com a referida lição, o professor Steven Burton informa que:

> *"o estado de direito é um ideal político... O ideal é a parte de uma teoria política moderna que indica certas condições para a ação legítima de funcionários do governo. É a base, na teoria política e para exigências específicas, que a lei constranja juízes e outros funcionários públicos. O estado de direito supõe que os constrangimentos legais sobre a ação oficial são necessários ao apoio de um governo de poder limitado, uma separação de poderes entre suas partes e uma cidadania que seja realizadora de um alto grau de liberdade"* [6].

John Hart Ely defendeu que os Tribunais são menos capazes de decifrar melhores respostas para as controvérsias socais do que os Legisladores, uma vez que esses atuam democraticamente. Nesse sentido esclarece que:

> *"não nos surpreendemos nem um pouco ao constar que a história refuta a tese de que o judiciário isento tem sido mais capaz de falar em nome dos melhores princípios morais (...) a experiência nos diz que, na verdade, haverá sim uma distorção sistemática na escolha de valores fundamentais pelos juízes, uma distorção que privilegia os valores dos profissionais liberais de alta classe média,*

[5] SARTORIUS, Rolf E., *Individual Conduct and Social Norms.* Encino, CA, Dickenson Publishing Co, 1975, 179

[6] BURTON, Steven J. *Particularism, Discretion, and the rule of Law.* em *Nomos XXXVI: the Rule of Law.* Ed Ian Shapiro. Nova York e Londres: Nova York University Press, 1994, p. 179-180.

ISSN 1679-8902

> *da qual provém a maioria dos juristas, dos juízes e também dos filósofos.*[7]

Na verdade, esses argumentos de prejuízo à democracia, lesão à separação de poderes e falta de capacidade instrucional surgem quase que como um reflexo patelar quando se fala em criação judicial do direito. Não que tais argumentos sejam simples falácias. Pelo contrário, admitimos que são argumentos de peso, porém, não são argumentos impeditivos, mas apenas críticos e esse ponto é fundamental.

Parte da doutrina, por mais que tente, por mais que fundamente, não conseguira transformar o juiz como simples funcionário burocrático aplicador do enunciado normativo ao caso concreto. E isso não porque a tese que aqui defendo seja melhor ou pior, mais fundamentada ou menos fundamentais, mais válida ou não. Na verdade, o juiz cria o direito não pelo fato de teorias realistas ou do direito livre, mas pelo simples fato de que a o Estado de Direito e a sociedade na qual vivemos impõe tal comportamento.

Assim, podemos responder à questão que fizemos no início do tópico. A função do juiz em um Estado de Direito é preservar os seus valores fundamentais. Para isso, o juiz não é um simples aplicador do enunciado normativo. O juiz cria a norma-fundamento e a norma decisão do caso concreto. A lei, em seu estado de latência, produz o enunciado normativo. O juiz, em um caso concreto, a partir da compreensão de todo o evento e utilizando-se dos enunciados normativos, dos precedentes e da dogmática, cria a norma-fundamento e decide o caso concreto, sempre visando a preservação do Estado de Direito.

Mas essa questão nos parece um tanto quanto abstrata, e isso, por si só, não garante um resultado positivo em nossa empreitada. Precisamos aprofundá-la, concretizando nossas ideais. Isso porque estamos com Friedrich Müller quando o mesmo leciona que “o problema normativo da relação

[7] ELY, Jhon Hart. *Democracia e Desconfiança: uma teoria do controle Judicial de Constitucionalidade.* Tradução: Juliana Lemos. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010 p. 76-78.

ISSN 1679-8902

existente entre direito e realidade somente pode ser entendido por uma teoria da prática jurídica (aqui jurídico-constitucional) que investigue as condições essenciais da realização do direito, sem perder-se em uma análise limitada exclusivamente aos pormenores da técnica metodológica"[8]

Iniciaremos por uma análise da distinção entre norma e enunciado normativo.

NORMA E ENUNCIADO NORMATIVO

O texto normativo não contém imediatamente a norma. A norma é construída, pelo interprete, no decorrer do processo de concretização do direito.

Embora essa afirmação nos pareça evidente, a questão não é tão tranquila assim. Entendemos que um profissional do direito tem que ter em mente a distinção entre enunciado normativo (disposição normativa) e norma como ponto de partida de qualquer análise jurídica.

Assim, podemos definir enunciado normativo como qualquer enunciado que foi aprovado pelo legislativo e faça parte de uma Lei ou outro documento normativo. Nesse sentido, temos como enunciado normativo, por exemplo o art. 422 do Código Civil que dispõe que "os contratantes são obrigados a guardar, assim na conclusão do contrato, como em sua execução, os princípios de probidade e boa-fé.".

Por outro lado, a norma deve ser definida como o sentido ou significado atribuído a um ou mais enunciados normativos dentro de um determinado contexto fático. Nesse contexto, do enunciado normativo contido no artigo 422 do Código Civil, mais de uma norma poderia ser criada. Aliás, tal criação, dependeria do caso concreto.

Vamos analisar um caso importante. Imaginemos que N. faz um contrato de empréstimo junto ao Banco X. Nesse contrato ficou expressamente constando as parcelas mensais que seriam pagas em trinta vezes. O custo

[8] MULLER, Friedrich. *O Novo paradigma do direito.* 3. Ed. Ver. Atual e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013, p. 20.

ISSN 1679-8902

integral do contrato de empréstimo, com juros, correção monetária, taxas de serviço, imposto, seguro e manutenção constou expressamente na avença. Pois bem, após o início do cumprimento contratual, N. escuta uma propaganda de rádio de um suposto escritório P. no qual seria possível reduzir o valor do financiamento em até 70% (setenta por cento) do valor pago. N. se empolga procura o escritório que ingressa com uma ação judicial alegando juros extorsivos, ilegalidade das taxas, inviabilidade dos seguros e requer a revisão do contrato. O juiz recebe o processo e tem ainda um pedido de liminar para que o consumidor deposite em juízo somente aquilo que entende devido, suspendendo o direito do Bando de enviar o nome do autor da demanda aos órgãos de proteção ao crédito.

E agora? O que diz a lei? O Código de Defesa do Consumidor em constante diálogo das fontes com o Código Civil aclama o princípio da boa-fé nas relações entre fornecedor e consumidor (art. 4º, III do CDC). Será que o enunciado normativo do artigo 422 do CC em diálogo com o artigo 4º, III do CDC resolveriam a questão. Com certeza não. Não é o enunciado normativo que será aplicado simplesmente ao fato chegando-se a uma conclusão (vermos em seguida a questão das inferências lógicas). O juiz terá que avaliar se o banco agiu contrariando a boa-fé objetiva, deverá avaliar as circunstâncias do negócio, se as informações foram efetivamente prestadas, como os Tribunais vêm decidindo as questões, a ideologia aclamada pela Constituição, as consequências de sua decisão, para só então construir a norma do caso concreto.

Feito isso, damos mais um passo para sustentarmos que o juiz cria o direito no caso concreto. Mas não podemos parar por aqui, pois poderíamos ser criticados no sentido de que nosso exemplo se trata de mero jogo de linguagem, porque na verdade o que o juiz fez foi descobrir simplesmente o que o legislador já tinha previsto de forma apriorística. Em outras palavras, o juiz nada criou, apenas reproduziu algo que estava latente, construindo concretamente o que o legislador só poderia ter feito de modo abstrato.

ISSN 1679-8902

Para enfrentarmos essa questão, precisamos continuar nosso percurso e para demonstrar que o juiz cria o direito no Estado de Direito, podemos afirmar que, muitas vezes o juiz cria a norma sem qualquer enunciado normativo apriorístico. Sim, isso é possível.

Essa questão poderia ser assustadora, mas mais assustador é crer que a maioria reconhece que o dogma da lei sem lacuna é impossível, por outro lado, tem dificuldade de reconhecer que há norma sem disposição normativa.

Nesse sentido, podemos afirmar que uma norma existe independente de qualquer enunciado normativo, quando tal norma não puder ser extraída mediante interpretação de alguma disposição normativa específica ou de combinações de disposições que possam ser encontradas nas fontes.

Em um sistema constitucional e legal brasileiro, no qual temos uma constituição analítica e não sintética, bem como um *boom* legislativo, com edição de um número indeterminável de leis, fica até difícil afirmar que é possível uma norma sem um enunciado normativo. Até mesmo porque enunciados do tipo “dignidade da pessoa humana”, igualdade e liberdade acabam servindo de verdadeiros “soldados de reservas”, no sentido de que na falta de um enunciado específico, nos socorremos destes. Mas aquele exemplo do transgênero da academia é um típico caso no qual o juiz é que irá criar a norma do caso concreto, partindo diretamente dos valores acalmados pelo Estado de Direito e não de qualquer enunciado normativo.

Mas ainda temos um ponto complexo na nossa empreitada: a interpretação e as formas de inferências lógicas. Isso porque, um astuto doutrinador poderia novamente sustentar que tudo isso que aqui narramos não passa de uma tentativa de sedução pela ideia de um “ativismo judicial necessário”, mas que na verdade, tudo seria resolvido pelas técnicas de interpretação. Para não “morrermos na praia”, precisamos, nesse momento, avaliar tal questão.

ISSN 1679-8902

A INTERPRETAÇÃO

O que é interpretar?

Poderíamos dizer que interpretar é uma atividade por força da qual buscamos o sentido, o significado e o alcance do conteúdo de um texto. Mas será que tal conceito seria suficiente para o objetivo que almejamos no presente artigo? A resposta só pode ser negativa.

A interpretação, se por um lado é uma atividade, por outro também é o resultado de tal atividade.

Nesse sentido, a norma, em princípio, não é o objeto da interpretação. Na verdade, o objeto da interpretação é o enunciado normativo que não pode ser visto separado do caso concreto. O resultado da interpretação é exatamente a norma. Esse é o ponto chave, embora a questão não seja pacífica. Para analisarmos esse ponto, vamos verificar três teorias da interpretação que irei denominar de teorias interpretativas cognoscitivas, teorias céticas e teoria intermediária[9]

a) TEORIA COGNOSCITIVA.

Para essa teoria a interpretação nada mais é do que a averiguação empírica do significado objetivo dos textos normativos ou da intenção subjetiva de seus autores.

Nesse sentido, para esses teóricos observamos que termo interpretação é empregado para referir-se à atribuição de significado ao dispositivo normativo, considerando que há dúvidas em torno de seu leque de aplicação. Nesse sentido, a interpretação só seria necessária quando o significado do texto é obscuro ou contraditório.

Esse conceito nos faz lembrar da famosa máxima “interpretativo cessati in claris”.

Em regra, aqueles que adotam a presente noção de interpretação, acreditam sinceramente que as palavras têm um significado próprio,

[9] Nesse sentido, GUASTINI, Riccardo. *Das Fontes as normas*. Ed. Quartier Latin, 2005 p. 139.

ISSN 1679-8902

independente do contexto que está sendo utilizada. Não é o operador que atribui um significado. A palavra tem seu significado próprio e esse é o limite.

Para esses, sem dúvida, a atividade interpretativa é uma simples atividade cognoscitiva, que consiste em descobrir um significado preexistente do texto, e não em decidir qual o melhor significado do texto.

Dificilmente um defensor dessa teoria poderia imaginar uma inferência que não a dedutiva. Não que estejam totalmente vinculados ao formalismo jurídico, mas um defensor desta teoria da interpretação, mesmo que de forma inconsciente, raciocina o direito a partir de premissas. Uma premissa maior, geralmente o enunciado ou o resultado de sua interpretação gramatical, histórica ou doutrinária, uma premissa menor, caracterizada pelos fatos e, por fim, uma conclusão.

Tudo nos leva a crer que a teoria cognoscitiva da interpretação está intimamente relacionada á doutrina da separação de poderes, ao princípio da sujeição do juiz à lei e ao mito da certeza do direito.

Sem dúvida, embora essa teoria seja negada pela grande maioria dos juristas, ao menos na doutrina, ela acaba por penetrar o pensamento jurídico comum e o estilo argumentativo de muitos.

Como resolveríamos, por exemplo, a partir dessa teoria a questão da boa-fé na relação fornecedor e consumidor. Sem dúvida, a questão seria de difícil resolução, pois o teórico dessa corrente, por intuição ou uma crença exagerada teria muita dificuldade de partir da compreensão dos fatos inter-relacionada com o direito, tentando a todo tempo construir uma premissa maior. Por isso que, a crítica desses teóricos partem do ponto de que o juiz legislado, pois imaginam que o juiz sempre precisa de uma premissa legislativa para resolver as questões jurídicas, o que é um grande erro.

b) TEORIA CÉTICA

Essa teoria sustenta que a interpretação é atividade de valoração e decisão e não simples conhecimento. Na verdade, para esses teóricos não

ISSN 1679-8902

existe um significado próprio das palavras, sendo que esse surge sempre no contexto de sua análise.

As normas não preexistem, mas são o resultado da interpretação jurídica. Por óbvio, para esses o sistema jurídico não é completo e dificilmente coerente. Há sim lacunas, ambiguidades e palavras vagas. O contexto de compreensão e aplicação é fundamental para o surgimento da norma.

As inferências abdutivas e indutivas ganham destaque, e a dedução é praticamente abandonada.

Na verdade, a interpretação sempre requer valorações, escolhas e decisões. A interpretação, portanto, não pode ser tida como uma atividade cognoscitiva, pois, como dito, não existe uma coisa com um significado próprio das palavras.

Nesse ponto, a distinção entre textos claros e obscuros é extremamente discutível. Afinal a clareza e a obscuridade são frutos da própria interpretação, entendida como atribuição de significado. Somente depois da compreensão e interpretação de um texto em determinado contexto é que poderíamos concluir se é obscuro ou não.

Esses teóricos estão aptos a distinguir de forma efetiva entre enunciado normativo e norma, deixando de lado o raciocínio por premissas.

c) TEORIAS INTERMEDIÁRIAS

Os doutrinadores que tentam conciliar as teorias anteriormente estudadas fazem parte desse terceiro grupo. Na verdade, sustentam que a interpretação é em determinadas hipóteses uma atividade de conhecimento e em outras uma atividade discricionária.

Segundo Guastini,

> "*essa teoria sublinha a irredutível trama aberta (isto é, a vagueza, a indeterminação) de quase todos os textos normativos, os quais são habitualmente formulados em linguagem natural ´por meio de termos classificatórias gerias. (...) no seito do significado de todo texto normativo pode se distinguir um núcleo luminoso e, em torno dele, uma zona de penumbra indefinida.*

ISSN 1679-8902

E continua o nobre jurista

> *"disso conclui-se que, para toda norma, há casos fáceis que seguramente caem dentro do seu campo de aplicação, como também casos marginais, difíceis, em relação aos quais a aplicabilidade da norma é controvertida, já que esses casos caem na zona de penumbra. Ora, os juízes não exercem alguma discricionariedade quando aplicam uma norma a casos claros; exercem discricionariedade somente quando aplicam uma norma nos casos de penumbra, uma vez que nesses casos a decisão da controvérsia exige uma escolha entre, ao menos, duas soluções alternativas"*

Poderíamos então dizer que, para esses teóricos, o ponto fundamental é saber distinguir o ponto de penumbra do núcleo luminoso. Quanto ao ponto de penumbra, a função do interprete seria a de decidir o significado do texto, o passo que no caso do núcleo luminoso ao interprete bastaria uma simples descrição.

Poderíamos exemplificar da seguinte forma. Nos termos do artigo 421 do CC "a liberdade de contratar será exercida em razão e nos limites da função social do contrato". Para compreendermos se um dos contratantes cumpriu com a função social do contrato, somente diante de um caso concreto, avaliando as circunstâncias do descumprimento contratual é que poderíamos chegar a uma resposta (ou mais desde que sejam todas razoáveis) sobre tal zona de penumbra.

Por outro lado, um segundo exemplo nos mostra a questão do núcleo iluminado. Um cidadão de nome L. é multado por um radar que fotografa o mesmo em velocidade incompatível com o local. A multa só chega na sua residência oito meses após ao evento. L. indignado ingressa na justiça visando anular a multa. Cita dois artigos do Código de trânsito como fundamento legal: artigo 281, II que dispõe:

> *Art. 281. A autoridade de trânsito, na esfera da competência estabelecida neste Código e dentro de sua circunscrição, julgará a consistência do auto de infração e aplicará a penalidade cabível.*
> *Parágrafo único. O auto de infração será arquivado e seu registro julgado insubsistente:*

ISSN 1679-8902

> *II - se, no prazo máximo de trinta dias, não for expedida a notificação da autuação.*

Ora, nessa hipótese o juiz não teria qualquer dificuldade de simplesmente descrever o que está na lei e julgar o caso concreto.

Não queremos aqui tomar partido de uma ou outra teoria, mas devemos afirmar que a primeira teoria não é compatível com o Estado de Direito, pois tenta retirar do juiz o seu poder-dever de construir a norma do caso concreto. Na verdade, um dos primeiros argumentos que os teóricos dessa corrente sustentam é que só essa forma de se interpretar garante a separação de poderes.

Porém como leciona Eros Grau,

> *É que o pleno discernimento de que a norma é produzida pelo interprete instala inefável transtorno na estrutura do pensamento liberal, em especial na teoria da separação de poderes. A dificuldade que os juristas enfrentam para admitir que texto e norma não se suporpõem opera como recusa inconsciente da ideia de que a construção das normas possa ser mais importante que a redação dos textos, de que a hermenêutica jurídica é mais relevante que a técnica legislativa.*
> *O fato é que os arquétipos teóricos que constituem base e ponto de partida do raciocínio so juristas já não são mais adequados à compreensão – que dirá à explicação – da realidade. A chamada separação dos Poderes é assumida como dogma. Quem a conteste é tido como herege. Especialmente os administrativistas e constitucionalistas de velha cepa continuam presos a ela, como se o tempo não houvesse passado. Como não costumam ler os clássicos no original, não se dão conta de que Montesquieu jamais cogitara de uma separação de poderes, de que Montesquieu propõe a divisão com harmonia (autentica interdependência entre eles), nada mais.10*

Essas questões, tão óbvias na teoria, não se refletem na prática. Ainda há grandes dificuldades para aceitarmos que o poder é uno e que o Legislativo, o Executivo e o Judiciário exercem funções harmônicas e equilibradas entre si e, principalmente, que o Poder Constituinte surgiu antes do que as funções constituídas e, por isso, a lei e a decisão judicial devem respeito à constituição em primeiro lugar.

---

[10] GRAU, Eros. *Porque tenho medo dos juízes (a interpretação/aplicação do direito e os principios),* São Paulo Ed. Malheiros. P. 41

ISSN 1679-8902

Portanto, mais um obstáculo em nossa caminhada foi superado. A compatibilidade da criação judicial em um Estado de Direito.

O passo anterior ao ingresso da análise da discricionariedade é trabalharmos as denominadas inferências lógicas.

7. AS FORMAS DE INFERÊNCIA LÓGICAS

Quando falamos em inferências, podemos conceitua-las como a forma de passagem de uma proposição para outra. Assim, passamos da aceitação de uma proposição para aceitação de outras, como base em conexões existente entre elas.

Vamos aqui citar três formas de inferências muito utilizadas no direito: a dedução, a indução e a abdução.

Em primeiro lugar na dedução temos a inferência do geral para o particular. O exemplo clássico é Todos os homens são mortais; Sócrates é homem, logo Sócrates é mortal. Note-se que essa modalidade de inferência clássica é aquela mais adotada por aqueles que sustentam que o juiz não tem espaço para criar o direito. O juiz deve encontrar uma premissa maior, partir dessa premissa, subsumir o fato a tal premissa e encontrar a conclusão.

Esse método, infelizmente é falho e deve ser criticado exatamente pelo fato de não sabermos se as premissas são verdadeiras.

Sobre a questão Ricardo Guastini leciona que “em síntese: os juízes, exceto se pronunciarem decisões arbitrárias, aplicam sempre normas gerais nas suas decisões. O ponto é: quais normas gerais aplicam? Normas pré-constituídas, de fonte legislativa, ou normas novas que eles próprio criaram?

É fácil burlar a inferência dedutiva, quando por exemplo um falso argumento é utilizado para convencer o auditório de que a premissa maior é verdadeira. Podemos, nesse caso até conseguir realizar um raciocínio internamente válido, porém, injustificado do ponto de vista externo, diante da falsidade das premissas.

Já no raciocínio indutivo temos a inferência do particular para o geral. Considerando que a indução parte do problema, a observação de todo o

ISSN 1679-8902

problema é essencial para o resultado satisfatório. Se houver falha na observação do evento, o resultado poderá ser inadequado. Um exemplo de raciocínio indutivo é: Essas goiabas são dessa caixa. Essas goiabas são brancas. Logo todas as goiabas da caixa são brancas.

Por fim, temos a inferência abdutiva. Segundo Peirce, a

> *"abdução é o processo de formação de uma hipótese explanatória. É a única operação lógica que apresenta uma ideia nova, pois a indução não faz além de determinar um valor, e a dedução meramente desenvolve as consequências necessárias de uma hipótese pura. A dedução prova que algo deve ser; a indução mostra que alguma coisa é realmente operativa; a abdução simplesmente sugere que alguma coisa pode ser"11.*

Na abdução partimos da observação de um resultado para concluir que algo ocorreu como sua causa dada a assunção de uma regras que se correlaciona aquela causa[12]. Trata-se de um ajuste mútuo de proposições para explicar um determinado conjunto de evidencias, em um verdadeiro sentido de melhor explicação possível.

Assim, com a presente inferência podemos descrever a estrutura de um processo de geração e escolha de hipóteses para explicar uma observação surpreendente, que leva a uma conclusão com grau aceitáveis de garantia, diante de um corpo de proposições aceitas e um conjunto de evidencias.

O interprete terá em seu poder uma coleção de dados, verificando qual a melhor e mais provável hipótese de explicação dos dados. Aquela que for melhor é provavelmente a verdadeira. Dentro dessa inferência surgirão elementos confirmadores e refutadores, devendo o interprete refletir a partir de uma teoria de fundo que lhe dará suporte para avaliação crítica de cada hipótese.

O processo de interpretação pragmática é estruturado por meio do processo de inferência abdutiva, levando-se em conta o que o falante quis

[11] PEIRCE, Charles S. *Semiótica.* São Paulo: Ed. Perspectiva. p 222
[12] MARANHAO, Juliano. *O positivismo jurídico lógico inclusivo.* São Paulo: Ed. Marcial Pons. P. 83

ISSN 1679-8902

dizer, do que ele disse e de todas evidencias que estão no contexto do jogo da linguagem.

Nesse sentido, agora em um contexto processual, o juiz irá analisar todas as hipóteses fáticas e enunciados normativos, sempre pautado naqueles fatos trazidos pelas partes (daí a importância da cooperação por parte do advogado em trazer o que efetivamente interessa). Dessa análise, o juiz deve ter como suporte teórico toda a bagagem constitucional e os valores do Estado de Direito – liberdade, igualdade, dignidade, segurança e democracia. Passará então a realizar movimentos reflexivos, se pautando nos fatos e no contexto dos enunciados normativos, sem deixar, contudo, de avaliar as consequências de sua decisão em conformidade.

Dessa forma, o juiz a todo tempo estará realizando um processo comparativo de coerência das conclusões que poderia tomar naquele caso, avaliando as consequências de cada conclusão. E a todo tempo, as hipóteses formuladas são constrangidas pelo conjunto de razões práticas já aceitas como vinculantes e pela teoria de fundo sobre ações e consequenciais. Assim, a inferência é um processo controlado no qual a razão para aceitar e agir conforme a conclusão é resultado de aceitação das premissas como razoes dotadas de autoridade para a ação e de um método de raciocínio.[13]

Assim, entendemos que o raciocínio abdutivo, dentro de todas as premissas antes analisadas é aquele que mais se amolda ao Estado de Direito. Mesmo reconhecendo que existe uma dificuldade de construirmos uma única resposta correta, mas pelo menos a resposta mais razoável ou mais provavelmente certa. Aliás essa questão é fundamental em nosso ultimo tópico.

8. O JUIZ E A DISCRICIONARIEDADE.

O que significa discricionariedade?

De plano, discricionariedade não significa arbitrariedade.

[13] MARANHAO, Juliano. Op. Cit. P. 89

ISSN 1679-8902

Ronald Dworkim, um dos doutrinadores mais citados por aqueles que insistem em afirmar que um juiz não tem discricionariedade, elenca três formas de discricionariedades: duas em sentido fraco e uma em sentido forte.

Nesse sentido, segundo Dworkin[14] a discricionariedade em sentido fraco possui dois sentidos. O primeiro relaciona-se com os padrões que uma autoridade pública deve aplicar e que não podem ser aplicados mecanicamente, mas exigem o uso da capacidade de julgar.

O segundo, no sentido de que algum funcionário público tem a autoridade para tomar uma decisão em última instância e que esta não pode ser revista e cancelada por nenhum outro funcionário

Por outro lado, o sentido forte, que é aquele no qual funcionário não está limitado pelos padrões da autoridade. Empregamos a expressão nesse sentido não para comentar a respeito da dificuldade ou do caráter válido dos padrões ou sobre quem tem a palavra final na aplicação deles, mas para comentar sobre seu âmbito de aplicação e sobre as decisões que pretendem controlar.

A partir dessas lições, nos interessam duas possíveis formas de discricionariedade. A primeira relacionada àquelas hipóteses nas quais existe um campo de penumbra e uma segunda na qual não há um padrão de enunciado normativo antes da decisão.

Vamos construir um exemplo que envolva discricionariedade sem padrão normativo prévio, zonas de penumbra e até superação de precedentes. Tentaremos agora realizar uma análise de um caso prático, integrando a atividade criativa com o raciocínio abdutivo e a análise das consequências da decisão.

X é um bancário que sonha em adquirir sua primeira casa própria. Então verifica um empreendimento denominado “E.S” e resolve verificar o custo da aquisição. Vai ao stand e negocia o imóvel. Após adquirir o imóvel pelo preço de R$ 150.000,00, verifica que uma das cláusulas no contrato era a

[14] DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério.* Tradução Neslson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, p 50-62

ISSN 1679-8902

de corretagem. Isso mesmo uma cláusula narrando que R$ 5.000,00 pertenceria ao corretor. X, então, indignado procura um advogado para buscar em juízo seu direito, uma vez que em nenhum momento contratou um corretor. Na verdade, ele foi no stand do empreendedor e ali adquiriu o imóvel. Pois bem, ajuizada a demanda, pugnou pela condenação das rés – E.S e corretora – na devolução do valor em dobro e dano moral. Em contestação a E.S alegou ilegitimidade para a causa, pois quem recebeu os valores foi a corretora. No mérito pugnou pela improcedência. No mesmo sentido a corretora que acrescentou que a cláusula de corretagem é válida. Juntou ainda decisão da turma de uniformização do Juizado no sentido de que a conduta era válida.

O processo foi concluso e o juiz passou a avaliar todos os eventos. Era preciso então elencar os fatos, que não eram poucos, os argumentos e avaliar qual a melhor explicação, além das consequências da decisão. Por partes, como toda sentença deve ser produzida, o juiz começou a analisar a legitimidade para a causa. Teria a empreendedora legitimidade? E a resposta dada pelo Judiciário foi positiva, uma vez que a legitimidade era analisada em *status assertionis,* ou seja, de acordo com as alegações do autor na inicial. A responsabilidade seria questão de mérito. Essa parte da decisão, já avalia, sem dúvida as consequências de uma extinção sem resolução de mérito. É muito melhor o juiz julgar o mérito para cumprir com uma das finalidades da jurisdição que é a pacificação social, do que extinguir o processo sem resolução de mérito e permitir o ajuizamento de nova demanda.

Em continuidade, um segundo dilema foi lançado: a cláusula de corretagem seria nula? A propósito, preceitua o art. 725 do Código Civil: “A remuneração é devida ao corretor uma vez que tenha conseguido o resultado previsto no contrato de mediação, ou ainda que este não se efetive em virtude de arrependimento das partes”. Tal artigo, não deixa dúvida que a simples mediação já é capaz de obrigar o vendedor a proceder o pagamento do percentual devido de corretagem. Então a demanda deveria ser julgada improcedente? Acabou o raciocínio? Talvez o raciocínio dedutivo implicaria em uma tomada imediata de decisão. Mas é preciso colher os dados do feito e

ISSN 1679-8902

analisar suas explicações. O autor insistia em dizer que não viu qualquer corretor. Mas qual o motivo de estar no contrato tal cláusula?

Após muita análise, perceber-se que a questão, no presente contexto, é outra, e envolve não o ato ilícito em si, mas sim o abuso de direito, a partir de uma cláusula contratual que não dá qualquer tipo de opção a autora (que foi quem adquiriu o serviço). Isso porque, o que se observa não foi dada opção de escolha, incluindo um serviço na contratação, que em concreto, nas circunstâncias do negócio, era totalmente desnecessário. A corretagem é imposta pelo empreendimento como forma necessária para a realização do negócio, funcionando como verdadeira etapa de assinatura do mesmo, em stands instalados no empreendimento. É evidente que no local pode até haver mais que uma corretora, porém, não é o consumidor que escolhe a mesma, havendo uma ordem de atendimento.

Que bom, o juiz poderia pensar nesse momento, resolvemos a questão. Mas a resposta não pode ser assim tão simples. Devemos avaliar as consequências de tal venda casada. A devolução deve ser em dobro? Na verdade, a devolução em dobro exige prova da má-fé. A conduta da empreendedora pode ser contrária a boa-fé comportamento, mas não é contrária à boa-fé crença, ensejando o dever de devolver dobrado. Aliás, nesse ponto, poderia se pensar que se condenasse todas as empreendedoras a devolver em dobro, a consequência, seria um aumento no custo dos empreendimentos e até um enriquecimento sem causa do consumidor. Isso acabaria por gerar uma expectativa indevida para os demais, e um aumento de feitos judiciais.

Ainda nos resta a questão dos danos morais. Essa conduta ensejou a lesão à moral do consumidor. A questão é complexa e acredito que somente a vivência do juiz nesses casos permitirá a resposta mais razoável. No caso, o mero desacordo comercial, que não ensejou qualquer desvio produtivo, por si só, não configuraria lesão à personalidade, se não fosse trazido para os autos provas contundentes em sentido diverso.

ISSN 1679-8902

Por fim, uma questão tormentosa. Considerando que há decisão em sentido diverso da turma de uniformização, estaria o juiz obrigado a decidir da forma que ficou uniformizado? Nesse caso, penso que não. Isso porque, embora a Turma de Uniformização de jurisprudência tenha reconhecido a legitimidade da cobrança, tal posição contraria a própria posição do STF que no informativo n. 556 noticiou "que Inexistindo pactuação dispondo em sentido contrário, a obrigação de pagar a comissão de corretagem é daquele que efetivamente contrata o corretor". E no caso, a contratação foi feita pelo empreendedor, apenas disfarçando por meio do contrato uma transferência de encargo para o consumidor.

Esse é um exemplo de como se decide e de como se usa a discricionariedade de forma responsável, sempre que a questão envolve uma zona de penumbra sem que se queira impor que o resultado final do que foi decidido é o único correto.

É preciso que fique claro que muitos partem de uma suposição falsa de que o juiz primeiro individualiza uma norma aplicável e, depois, simplesmente deduz de tal norma a decisão, subsumindo o caso concreto. Na verdade, como vimos não há norma pré-constituída, formada aprioristicamente. O que existe é somente um enunciado normativo caracterizado por expressões linguísticas vagas e, muitas vezes, imprecisas, que ganham concretude somente com a análise do caso concreto. A norma, nesse sentido, surge na fundamentação da sentença e não em momento anterior. Por isso, é preciso, aceitarmos que o juiz sempre levará em conta o enunciado normativo juntamente com o contexto fático, sem, contudo, deixar de avaliar os resultados de suas decisões.

O juiz não é um simples técnico jurídico. É um funcionário público responsável, inclusive politicamente responsável, que não pode decidir de uma forma constitucionalmente inaceitável, embora aparente se tratar de uma decisão legalmente válida.

Nesse sentido, deve ser incrementada uma análise pragmática da decisão. Conforme Guastini

ISSN 1679-8902

> "*a análise consequencialista não presta a uma representação dogmática das normas válidas que os juízes deveriam aplicar, pela simples razão que dentro desse modo de ver não ocorrem normas "pré-constituídas" ao juízo jurisdicional, isto é, a análise consequencialista ou pragmática não se presta a fundamentar um discurso prescritivo (deontológico) em torno daquilo que os juízes deveriam fazer. A análise pragmática presta-se, ao contrário, a uma descrição empírica daquilo que os juízes efetivamente fazem"15.*

Nesse sentido, embora a doutrina seja praticamente unanime em afirmar que o positivismo formalista já fora abandonado há muito, ainda é comum análises de decisões que partam do dispositivo para remontar a motivação. Nessa visão, o questionamento é se a decisão está fundada em uma norma e se tal fundamentação é correta. Talvez por isso, o fetiche pela existência de uma resposta certa é tão repetido por parte de nossa doutrina.

Vejamos o que diz, por exemplo, ABBOUD em sua obra sobre discricionariedade judicial e administrativa. Como o próprio autor diz, partindo de um pano de fundo hermenêutico e *dworkiano* e ainda se utilizando das lições de Muller, ABBOUD sustenta de forma impressionante que

> *"O grande trunfo da discricionariedade foi nos fazer acreditar que não há decisão correta. Mais do que isso, ela nos fez crer que não seria possível alcançar o acerto de uma decisão, posto que, perante uma gama de possibilidades, a escolha de qualquer uma delas seria válida, ainda que não fosse a melhor possível". 16*

Porém, embora faça essa crítica veemente à discricionariedade em seguida de forma surpreendente afirma,

> "*Todavia, na presente obra não apresentamos nenhum método ou formula para se alcançar a resposta correta do caso concreto. É indubitável considerar que, para se construir a resposta constitucionalmente adequada, primeiramente, é fundamental reconhecer que não há método ou fórmula em que seria criada automaticamente essa decisão. Aliás, se houvesse tal fórmula, que dispensasse o elemento hermenêutico, os julgados*

[15] Guatini, Riccardo. Op. Cit, p. 249
[16] ABBOUD, Georges. *Discricionariedade Administrativa e Judicial.* São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, p.45.

ISSN 1679-8902

> *seriam desnecessários, ele poderia ser substituído por qualquer artificialidade"17.*

Como assim, existe uma resposta certa e inexiste discricionariedade, mas não existe um método ou uma fórmula para isso? Só podemos imaginar que existe uma resposta certa se realizarmos exclusivamente uma análise normativa de coerência interna da sentença e não a partir de um contexto externo. O que existe é uma resposta mais razoável.

Na verdade, tal afirmativa acaba por negar a própria teoria de Muller que como vimos é uma teoria que se preocupa com a realização prática. Ora, simplesmente criticar e não apresentar a resposta não tem nada de realização prática.

Negam também Dworkin que constrói a teoria da resposta certa não no sentido de uma resposta exclusivamente jurídica certa. Trata-se de uma filosofia muito mais complexa, que envolve direito, moral e política. Dworkin, desde o seu O modelo de regras I, discute a insuficiência no tratamento dado pelo positivismo aos chamados princípios jurídicos por meio do critério do *pedigree*, incapaz de captar a distinção conceitual entre princípios e regras bem como a importância daqueles nas decisões dos tribunais. O que Dworkin critica na discricionariedade é que o juiz ao criar uma regra nova, afastando aquelas existentes estaria aplicando o direito novo a fatos passados, impedindo que o indivíduo conheça de antemão o que pode ou não fazer.

Stephen Guest, um dos maiores estudiosos de Dworkin esclarece que talvez a ideia de interpretação para o direito extrair o melhor sentido moral das praticas jurídicas – pareça obscurecer para muito a extensão em que a teoria jurídica de Dworkin moraliza. Sua teoria – como posso dizer – é plenamente moral do começo ao fim. A interpretação, portanto, não é limitada pelos fatos da prática humana, embora ela faça uso de tais fatos conferindo-lhe um status moral especial.[18]

---

[17] ABBOUD, Georges, op. Cit. P. 45.
[18] GUEST Stephen. *Ronald Dworkin.* Tradução de Luis Carlos Borges. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

ISSN 1679-8902

Assim, quem crê que a integridade do direito tão citada por Dworkin e afasta o direito da Moral está totalmente enganado. Mas essa questão voltaremos em outra oportunidade.

Tudo isso é plenamente aceitável, pois é certo que a maioria desses doutrinadores que sustentam essas teses, como acontece também com o Professor Lenio Streck[19], nunca participaram do jogo processual de construção da norma. Ou seja, nunca sentenciaram concretamente um feito.

Acreditam que a decisão judicial é feita exclusivamente quando o juiz está sentado em sua cadeira no fórum. Não, na verdade o processo decisório inicia-se com primeira leitura da petição inicial, levantamento de dados e analise de probabilidade, leitura da contestação, audiência de conciliação, produção de provas em audiências. A sentença é somente a consolidação de tudo que foi acontecendo ao longo do processo.

É um ato que analisa os fatos em conformidade com o enunciado, todo o contexto do evento, sem deixar de lado a análise da consequência de suas decisões. Uma decisão que ignore o começo ou o fim é uma decisão não razoável.

Razoabilidade entendida não como uma capacidade abstrata para argumentar questões teóricas. Com Neil Maccormick[20], entendemos que a razoabilidade que o direito tem em vista é a razoabilidade prática. A pessoa razoável possui a virtude da *prudentia* e a utiliza em suas ações. É uma virtude incompatível com o fanatismo (o da resposta correta por exemplo) ou com a apatia (a descrença em se encontrar um método argumentativo real, outro exemplo), pois ocupa um lugar intermediário entre esses extremos. Pessoas razoáveis, e o juiz tem esse dever, levam em conta riscos previsíveis, possibilidade ou probabilidade sérias, não aquelas remotas ou fantasiosas. Elas não tiram conclusões precipitadas, mas consideram as provas e levam em conta pontos de vista diversos. Elas têm consciência de que qualquer dilema

[19] STRECK, Lenio Luiz. Jurisdição constitucional e decisão jurídica. 3 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.
[20] MACCORMICK, Neil. Retórica e o Estado de Direito. Ed Campus, 2008 p. 218-219.

ISSN 1679-8902

prático pode envolver uma conjunção de diferentes valores e interesses. Elas levam a sério os valores conflitantes e convergentes e outras razoes para a ação, buscando a sua reconciliação ou, em casos de conflitos inevitáveis, seguindo aquelas razoes e valores que, no final das contas, são os mais cogentes ou mais importantes.

10. CONCLUSÃO

Diante de tudo isso, podemos concluir que embora a teoria tenha avançado e muito na concepção de Estado Constitucional de Direito, a prática ainda é tormentosa. É preciso mudar o enfoque da crítica, deixar de lutar contra algo que além de consolidado é inerente ao Estado de Direito: o papel do juiz como criador da norma jurídica.

Para tanto, é preciso ter em mente o que é interpretação e a inferência lógica que o juiz utiliza quando da decisão.

Aliás, alegações do tipo de desrespeito à separação de poderes, a democracia e falta de capacidade institucional soam como verdadeiro reflexo patelar, muitas vezes sem qualquer valor subjacente que efetivamente configure em crítica à atividade judicial. São argumentos que não se concretizam.

Por outro lado, a atuação judicial notoriamente é fundamental para o Estado de Direito. Se ao legislativo incumbe a promoção formal do Estado de Direito, ao Judiciário incumbe a preservação concreta de seus valores.

Aceitando essa premissa, poderíamos então trabalhar questões que efetivamente atormentam o judiciário, como o elevado número de feitos, a necessidade de construção de decisões padrões que atentam contra o dever de motivação, o “copia e cola”, a falta de estrutura, entre outros pontos.

Entendemos que conseguimos alcançar nosso desafio. Não o de criar uma nova teoria, mas o de mostrar que o Judiciário integra o Poder da nação e que tem papel fundamental na construção de um Estado de Direito substancial, no qual a dignidade, a liberdade, a igualdade, a segurança e a democracia sejam levadas à sério. Mas buscamos fazer isso não com simples palavras ao

ISSN 1679-8902

vento, mas sim de forma concreta, mostrando-se o modo pelo qual o processo decisório é construído sempre pautado na razoabilidade.

BIBLIOGRAFIA

AARNIO, AULIS. **Lo racional como razonable.** Madrid: Centro de Estudos Constitucionales, 1991.

Alexy, Robert. **O conceito e a natureza do direito**.Tradução: Thomas da rosa Bustamante. São Paulo: Marcial Pons, 2014

_____. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Tradução: Virgilio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

ATIENZA, Manuel. **As razoes do direito: teoria da argumentação jurídica**. Tradução: Maria Cristina Guimarães Cupertino. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

CAPPELLETTI, Mauro. **Juízes Legisladores?** Tradução: Carlos Alberto Alvaro de Oliveira. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1999.

CANARIS, Claus-Willhelm. **Pensamento sistemático e conceito de sistema na ciência do Direito**. Tradução: Antonio Menezes Cordeiro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

CARDOSO, Benjamim. **A natureza do processo judicial**. Tradução: Silvana Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2004

CROSS, Rupert, HARRIS, J.W, **El Precedente em el Derecho Inglés**. Tradução Mª Angelica Pulido. Madrid: Marcial Pons, 2012.

DORF, Michael; TRIBE, Laurence**. Hermeneutica Constitucional**. Tradução: Amarilis de Souza Birchal. Belo Horizonte: Del rey, 2007

DWORKIN, Ronald. **A justiça de toga**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELY, Jhon Hart. **Democracia e Desconfiança. Uma teoria do Controle Judicial de Constitucionalidade.** Tradução: Juliana Lemos. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FINE, Toni M. **introdução ao Sistema Jurídico Anglo-Americano.** Tradução: Eduardo Saldanha. São Paulo: Martins Fontes: 2011.

GUASTINI, Riccardo. **Das Fontes às Normas**. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Quartir Latin, 2005.

ISSN 1679-8902

GUNTHER, Klaus. **Teoria da argumentação no direito e na moral: justificação e aplicação**. Tradução: Claudio Molz. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

JUST, Gustavo. **Interpretando as Teorias da Interpretação**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2014.

KELSEN, Hans. **O que é Justiça**. Tradução: Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARENS, Karl, **Metodologia da Ciência do Direito**. Tradução: José Lamego. 7ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LORENZETTI, Ricardo Luiz. **Teoria da Decisao Judicial. Fundamentos de direito**. Tradução: Bruno Miragem. 2ª Ed. São Paulo: Editora Revistas dos tribunais, 2010.

MACCORMICK, Neil. **Retórica e Estado de Direito.** Tradução: Conrado Hübner Mendes e Marcos Paulo Veríssimo. Rio de Janeiro: Editora Campus Elsevier, 2008

MARINONI, Luiz Guilherme. **Precedentes Obrigatórios.** 2ª Ed. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 2011

_____ *Julgamento nas Cortes* **Supremas precedente e decisão do recurso diante do novo CPC**. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 2015.

PALMER, Richard E. **Hermeneutica.** Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições70, 2014

PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. **Sistema de Ciência Positiva do Direito**. Campinas: Bookseller, 2000.

POSNER, Richard A. **Direito, pragmatismo e democracia.** Tradução: Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010

_____ **A problemática da Teoria Moral e Jurídica**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RADBRUCH, Gustavo. **Filosofia do Direito, 5. ed. rev. e acrescida** trad. L. Cabral Moncada. Coimbra: ed. A. Amado, 1974.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

TARUFFO, Michele. **A motivação da sentença civil**. Tradução: Daniel Mitidiero, Rafael Abreu, Vitro de Paula Ramos. São Paulo: Marcial Pons, 2015.

ISSN 1679-8902

STRECK, Lenio Luiz. **Jurisdição constitucional e decisão jurídica**. 3 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

VILANOVA, Lourival. **As estruturas lógicas e o sistema do direito positivo**. São Paulo, Editora Max Limonad, 1997.

WATZLAWICK, BEAVIN, JACKSON. **Pragmática da Comunicação Humana**. São Paulo, Cultrix**,** 1996.

ISSN 1679-8902

A PRESENÇA NECESSÁRIA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARINGONI, REGINA
Centro Universitário de Jaguariúna – UniFAJ

Nesse setembro de 2017, no qual Paulo Freire completaria 96 anos, a UNIFAJ rememora a presença sempre atual e necessária do patrono da Educação brasileira, como Educador, Sociólogo e Filósofo da Educação. Vale lembrar que essa presença está de tal forma impressa para essa instituição universitária, com sua importância para a sociedade brasileira, que, inclusive, a Biblioteca do Centro Universitário tem a justa denominação de "Biblioteca Paulo Freire".

Paulo Reglus Neves *Freire* (Recife, 19 de setembro de 1921 — São *Paulo*, 2 de maio de 1997) é referência primeira quando se trata da Educação na sua dimensão ampla, como Formação Humana que resulta de contexto sócio-histórico. Seu significado e importância como pensador da Educação e proponente de novas práticas transcendem seu tempo e espaço de existência: nascido nordestino, em um Brasil livre dos horrores da escravidão poucas décadas atrás, teve seus conceitos presentes como força de mudança social em várias sociedades mundiais, sendo o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais, com profundo significado para além de sua morte e tremendamente atual, na perspectiva transformadora que imprimiu a toda sua vida .

Vida iniciada numa família de classe média, que viu perder sua segurança financeira e patrimônios com a morte a morte do pai, no início da adolescência de Paulo Freire. A grande crise do capitalismo mundial iniciada em 1929 que ceifou vidas e sonhos agravaria esse contexto, tendo que engajar-se num trabalho no próprio colégio que estudava para finalizar seus estudos básicos. Concluiu o curso de Direito, mas não seguiu carreira, direcionando a vida profissional para o magistério. Mas foi no interior do Rio Grande do Norte, na localidade de Angicos que em 1963 realizou um programa que alfabetizou mais de 300 pessoas em um mês, seguindo seus princípios de

ISSN 1679-8902

partir da realidade do aluno para que esse fizesse a leitura do mundo. Cortadores de canal e pessoas inseridas num mundo rural aprenderam a escrever as coisas, os sentimentos e pensamentos a partir daquilo que fazia parte de seu mundo. No golpe militar ocorrido em 1964 encontrava-se em Brasília, onde coordenava o Plano Nacional de Alfabetização do então presidente João Goulart. Preso por 70 dias, exilou-se em 1968, no Chile de Salvador Allende, onde escreveu uma de suas mais importantes obras, Pedagogia do Oprimido. Ministrou aulas em países como os Estados Unidos e Suíça, tendo organizado programas de alfabetização em países africanos de colonização portuguesa, como Guiné-Bissau e Cabo Verde. Em seu retorno ao Brasil, anistiado em 1979, seguiu a docência no Ensino Superior, sendo professor da USP e UNICAMP. Nos 1989 e 1991, foi secretário municipal de Educação de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina. Reconhecido internacionalmente, recebeu o título de doutor honoris causa em 28 universidades do exterior, vindo a falecer por um infarto do miocárdio em 1997.

Identificado principalmente pelo método de alfabetização de adultos denominado com seu nome, Paulo Freire desenvolveu um pensamento pedagógico estruturado a partir de uma coerência política, entendida como a forma de verdadeira de participação popular. A inclusão, pela leitura, pelo entendimento de mundo e autonomia e liberdade de pensamento, daqueles que numa sociedade reconhecidamente desigual como a brasileira, foram historicamente alienados de sua partilha material, social e cultural ocupa o cerne de suas ideias.

Propôs a escola para além do papel elitista e conservador, de uma lógica excludente e reprodutora da lógica social, para que se configure como *locus* de promoção humana. O ponto fulcral de seus estudos e propostas foi, assim, a conscientização do aluno de suas possibilidades, em seu devir, sujeito da própria História numa sociedade em construção coletiva, equânime e solidária. Ator central do processo pedagógico, ao aluno deveria convergir as preocupações reais dos educadores, ao conhecer sua cultura, sua origem social, familiar e cultural. A partir da linguagem e do significado que essas

ISSN 1679-8902

poderiam ter, Paulo Freire afirmava que *"Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)"*. O processo da aquisição da leitura e escrita, a conquista da Alfabetização seria, nessa tônica, a forma dos desfavorecidos romperem o que chamou de "cultura do silêncio" e transformar a realidade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação.

A fim de tornar acessível na instância do cotidiano acadêmico da UniFAJ essas importantes ideias de Paulo Freire, o Projeto Cultural TOM , juntamente com o Curso de Pedagogia, promoveram em 19 de setembro do corrente uma Mesa Redonda, composta com a Profa. Dr. Regina Maringoni como mediadora, e convidados a Profa. Dra. Christiane Novo Barbato e Prof. Esp. Luís Felipe Valle para discutir, justamente, a necessária presença de Paulo Freire na Educação brasileira.

Entre alunos de todos os cursos do Campus II que transitavam no espaço aberto contiguo à Cantina I, convidados da Secretaria de Educação de Jaguariúna e professores da rede municipal, demonstrou-se a presença viva das palavras, ideias e propostas de Paulo Freire para uma Educação Humana e de qualidade social. A Profa. Dra. Christiane Barbato expôs o princípio freiriano de que ensinar é mais do transmitir saber; destarte, o papel do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos. Freire dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas que o saber é um construto dialógico e coletivo. *"Os homens se educam entre si mediados pelo mundo*", segundo suas próprias palavras.

A valorização da cultura brasileira foi a pauta das palavras do Prof. Esp. Luis Felipe Valle. A cultura de identidade real é a essência para o processo de conscientização desenvolvido por Paulo Freire, que possibilitará a incorporação de um processo consciente e aprendente de cidadania, de dignidade humana, e não de submissão e controle.

Destacou-se, portanto, que essa conscientização permitirá que o aluno, como cidadão em formação, possa "ler o mundo", na expressão famosa do educador, que afirmou também: *"Trata-se de aprender a ler a realidade,*

ISSN 1679-8902

conhecê-la, para em seguida poder reescrever essa realidade transformá-la". Assim, anula-se uma "cultura do silêncio" e transforma-se a realidade, "*como sujeitos da própria história".*

Essa ação permitiu, portanto, que se divulgasse parte da imensa riqueza do pensamento de Paulo Freire. Iniciativas como essas são enfrentamentos para situações atuais nas quais, por crescente ignorância e intolerância, há parcelas da sociedade e mesmo de pretensos intelectuais que promovem não só a anulação das ideias de Paulo Freire, mas sua total condenação. Indagam que, se Paulo Freire é a grande referência para nossa Educação, não teriam suas ideias levado a Educação brasileira aos patamares críticos que se encontra hoje.

Afirmamos que essa análise é totalmente equivocada. Mandos, comandos, governos e desgovernos, desvios de verbas e interesses públicos vilipediaram a qualidade de nossa Educação, de tal forma a obstacularizar a enorme potencialidade e aplicabilidade das propostas freirianas. Essa contradição está no conjunto de uma sociedade que se declara cristã, mas promove mais o ódio ao próximo do que o amor; tem uma belíssima herança filosófica do Bom, Belo e Verdadeiro, do diálogo e da justiça, mas a intolerância e desumanização das relações só aumentam; desenvolve tecnologias de nanopartículas, sondas fotografam inacessível corpos no espaço sideral, mas multidões morrem por enfermidades medievais, fome e xenofobia.

Destarte, sempre é necessário trazer o pensamento de Paulo Freire. Não como sonho irrealizável, mas como utopia eivada de consciência e possibilidades, de propostas sociais mais justas e humanas. Sem esquecermos, obviamente, de sua afirmação de que sozinha, a Educação não muda a sociedade, mas sem ela, dificilmente a sociedade se transforma.

ISSN 1679-8902