

ISSN 1982-6532

S a b e r e s **Interdisciplinares**

The logo for UNIPTAN features a stylized red square with a white circle inside, followed by the word "UNIPTAN" in a bold, black, sans-serif font.

UNIPTAN

Revista do Centro Universitário
Presidente Tancredo de Almeida Neves

Ano XII, nº 24, jul.-dez./2019

R454 Revista Saberes Interdisciplinares / Centro Universitário Presidente
Tancredo de Almeida Neves. – São João del-Rei, 2019.
- Ano 12, n. 24
Semestral
ISSN 1982-6532

1. Multidisciplinar. 2. Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida
Neves. 3. Sílvio Firmo do Nascimento.

CDU- 050

Catálogo: Ludmilla Vieira Silva CRB-6/3340

UNIPTAN
CENTRO UNIVERSITÁRIO PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES

DIRETOR PRESIDENTE
Dr. Nicolau de Carvalho Esteves

REITOR
Prof. Msc. Ricardo Assunção Viegas

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E EXTENSÃO
Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza

PRÓ-REITORA DE ENSINO E ASSUNTOS ACADÊMICOS
Profª Dra. Maria Tereza Gomes de Almeida Lima

COORDENADORA DE PESQUISA
Profª Dra. Eliane Moreto Silva Oliveira

COORDENADORA DE EXTENSÃO
Ana Claudia Silva Lima

COORDENADOR GERAL DE PESQUISA E EXTENSÃO
Prof. Dr. Luiz Eduardo Canton Santos

COORDENADORA GERAL DE ENSINO E ASSUNTOS ACADÊMICOS
Profª Msc. Livia Naiara de Andrade

DIRETOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO
Prof. Msc. Marcel Abrão

Endereço:

Av. Leite de Castro, 1.101 – Bairro das Fábricas

São João del-Rei – MG – CEP: 36.301-182

Tel.: (32) 3379-2725 – Ramal 233

E-mail: revista@iptan.edu.br

Periódico indexado nas seguintes bases:

Sumarios.org

Latindex

Banco de Dados de Revistas das IES PARTICULARES / FUNADESP

Webqualis / Capes:

Educação – B5

Filosofia – B5

História – C

Sociologia - C

Linha editorial

A Revista *Saberes Interdisciplinares* abrange as grandes áreas do conhecimento humano, com o objetivo de divulgar e incentivar a produção científica, instituindo o debate acadêmico e promovendo a ótica multidisciplinar na análise de fatos e fenômenos da realidade.

Editor

Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento (UNIPTAN)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adelmo José da Silva (UFSJ)
Prof. Dr. Adriano Camarano Corrêa (UNIPTAN)
Prof. Dr. André Malina (UFRJ)
Prof^a Dra. Carla Leila Oliveira Campos (UNIFAL)
Prof. Dr. Carlos Alberto Magalhães Gomes Mota (UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO, VILA REAL – PORTUGAL)
Prof. Dr. Cláudio Márcio do Carmo (UFSJ)
Prof. Dr. Deilton Ribeiro Brasil (UNIPTAN/FDCL)
Prof. Dr. Fábio Abreu dos Passos (UFPI)
Prof. Dr. Geraldo Dondici Vieira (CES-JF)
Prof. Dr. Gláucio Mazetto Siqueira (UNIPTAN)
Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza (UNIPTAN)
Prof. Dr. João Ozório Rodrigues Neto (UNIPTAN)
Prof. Dr. José Manuel de Barros Dias (UFPR; ANQ – Portugal; UCP – Portugal; Universidade de Évora – Portugal)
Prof. Dr. José Maurício de Carvalho (UNIPTAN)
Prof. Dr. Manuel Jauara (UFSJ)
Prof^a Dra. Maria Aline Araújo de Oliveira Geoffroy (UNIPAC)
Prof^a Dra. Maria do Carmo Santos Neta (UFSJ)
Prof^a Dra. Maria Elisa Rodrigues Moreira (UNINCOR)
Prof^a Dra. Maria Tereza Gomes de Almeida Lima (IPTAN)
Prof^a Dra. Marina Silveira de Resende (UNIPTAN)
Prof. Dr. Mauro Cesar Tavares de Souza (UNIPTAN)
Prof^a Dra. Natalia Aparecida Resende (UNIPTAN)
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho (UFSJ)
Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento (UNIPTAN)
Prof. Dr. Vilson Geraldo de Campos (UNIPTAN)
Prof^a Msc. Cleonice Mara Gomes Muffato (TJMG)
Prof^a Msc. Jennifer Aline Zanela (SEMED – Campo Grande - MS)
Prof. Msc. Kennedy Alemar da Silva (UNILAVRAS)
Prof^a Msc. Marina Silveira de Resende (UNIPTAN)
Prof. Esp. Márcio Antônio Resende (UNIPTAN)

Revisão

Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza (UNIPTAN)
Prof^a Dra. Maria Tereza Gomes de Almeida Lima (UNIPTAN)
Prof^a Dra. Natalia Elvira Sperandio (UNIPTAN)
Prof^a Msc. Hellen Sueli Bergo (UNIPTAN)

Tradução e versão

Prof. Esp. Ronaldo de Freitas Moreira (UFMG)

SUMÁRIO

Editorial	5
Artigos	
Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil.....	7
Julianne Veloso Silva – UNIPTAN Karla de Paula Pereira – UNIPTAN	
Análise do processo imigratório de venezuelanos para o Brasil.....	20
Isabella Cristina Moraes Campos – IF-Sudeste – MG Fiama Chagas Nunes Mendes – IF-Sudeste – MG Priscila Lara Vieira Bonisson – IF-Sudeste – MG Isabel Cristina Adão Schiavon – IF-Sudeste – MG	
Becos da memória: a favela tomba como patrimônio literário.....	38
Guilherme Augusto de Freitas – UFSJ	
Educação dos sentimentos e cultura da paz nas escolas: um projeto a ser construído.....	48
Neura César – UFRGS	
O ensino de bioética na educação profissional técnica de nível médio na enfermagem: contribuições para o planejamento do ensino.....	68
Ernani Coimbra de Oliveira – IF-Sudeste – MG Isabel Cristina Adão – IF-Sudeste – MG Isabella Cristina Moraes Campos – IF-Sudeste – MG	
Vida feliz: uma análise de Hannah Arendt acerca da filosofia agostiniana.....	83
José Luiz de Oliveira – UFSJ Pedro Henrique Pereira Silva – UFSJ	
Preciosa: A experiência de um encontro através da narrativa	98
Elismar Alves dos Santos – IFITEG Cleusa da Piedade Guimarães – PUGGO Rodrigo Perissinotto – PUGGO	
Ensaio	
Crítica cultural: a história e as perspectivas contraditórias ao pós-modernismo – entre Jameson Hutcheon.....	113
Hellen Sueli Bergo – UNIPTAN	
Normas publicação	119

EDITORIAL

A Comissão Editorial, a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, a Diretoria de Graduação e a Diretoria Geral do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves, apresentam ao público acadêmico o vigésimo quarto número da Revista *Saberes Interdisciplinares*.

Eis os assuntos apresentados nesse número:

- 1- *Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil* – debate o método de Maria Montessori que mudou os rumos da educação tradicional participando de um projeto social italiano em 1907 e que dava liberdade a formação intelectual. Montessori foi a primeira mulher a se formar em Medicina na Itália, particularmente interessada nos estudos do médico francês Édouard Séguin, um dos desbravadores dos mecanismos do aprendizado infantil, criou sua filosofia e seu método com o objetivo de desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância, associando-o a vontade de aprender que existe em cada um de nós.
- 2- *Análise do processo imigratório de venezuelanos para o Brasil* – reflete, criticamente, o processo imigratório de venezuelanos para o Brasil. A partir da análise de dados estatísticos, disponibilizados em banco de dados secundários, aponta o perfil desses imigrantes, as diferenças culturais que têm sido o estopim para diversos conflitos, sobretudo, aqueles ligados à intolerância e à xenofobia, necessitando de uma intervenção estatal para sua mediação e resolução.
- 3- *Becos da memória: a favela tomba como patrimônio literário* - analisa o romance *Becos da Memória* (2013) a partir do aporte teórico de Georges Didi-Huberman (2011), Paul Ricoeur (1994) e Homi Bhabha (1998). Assim, investiga o caráter de militância e a posição contra-hegemônica da obra no que se refere aos indivíduos marginalizados nas favelas dos grandes centros urbanos. Diante do cenário de destruição de uma favela, a proposta é problematizar a memória dos becos como lampejo de resistência e a escrita enquanto ferramenta de perpetuação das histórias e redefinição das relações entre o pedagógico e o performativo.
- 4- *Educação dos sentimentos e cultura da paz nas escolas*: um projeto a ser construído – reflete sobre a importância da escola promover a educação para a paz, mediante à educação dos sentimentos. Apresenta um recorte específico da pesquisa realizada em escolas da rede pública e particular de Cuiabá, Estado do Mato Grosso. A metodologia empregada é a de caráter qualitativo, etnográfica, de base fenomenológica existencial, iluminada, sobretudo, pelo pensar de Maurice Merleau-Ponty e Paulo Freire, com estudantes do ensino fundamental e ensino médio, educadores, equipes gestoras (diretores e coordenadores), funcionários e famílias.
- 5- *O ensino de bioética na educação profissional técnica de nível médio na enfermagem*: contribuições para o planejamento do ensino – visa estudar os conteúdos de bioética na educação profissional técnica de nível médio na Enfermagem. Busca identificar a abordagem dos

conteúdos de bioética nos currículos dos cursos da educação profissional técnica de nível médio na enfermagem; analisar como são planejadas as ações pedagógicas no processo de ensino aprendizagem dos conteúdos de bioética nos cursos da educação profissional técnica de nível médio na enfermagem; e discutir as implicações do estudo em tela para otimizar a incorporação dos conhecimentos de bioética nesse nível de formação em Enfermagem. Trata-se de pesquisa documental, do tipo exploratória, com abordagem da vertente epistemológica de estudo qualitativa. O estudo ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus São João del – Rei/MG, que oferta anualmente o curso Técnico em Enfermagem desde 2011.

- 6- *Vida feliz*: uma análise de Hannah Arendt acerca da filosofia agostiniana – constitui-se, de acordo com as depreensões de Hannah Arendt, acerca do pensamento agostiniano, como um dos problemas fundamentais que permeiam as relações entre os homens. Filhos de seus tempos, Arendt e Agostinho pensam suas realidades de maneiras bastante divergentes – empregando concepções que podem ser relacionadas ao observarmos as análises da pensadora. Para Agostinho, a felicidade não é nem está neste mundo: é a própria fruição de Deus. Para Arendt, a plena liberdade de ação no espaço público constituído é a participação no poder político. Neste estudo, temos a estruturação da Cidade de Deus Agostiniana na visão de Arendt, bem como a explanação da pensadora acerca do processo de privatização da vida feliz contemporânea.
- 7- *Preciosa*: A experiência de um encontro através da narrativa – apresenta uma breve reflexão sobre um encontro produtor de identificações simbólicas através da narrativa num contexto educacional, fundamentado no enredo do filme: “Preciosa: Uma História de Esperança”.
- 8- *Crítica cultural*: a História e as perspectivas contraditórias ao Pós-Modernismo – entre Jameson, Hutcheon - pretende aproximar as posturas críticas e antagônicas de Hutcheon e Jameson quanto à presença da historiografia nas obras pós-modernas, marcadas pela era do capitalismo multinacional. Faz-se importante conhecer a crítica ao pós-modernismo por óticas distintas e não excludentes a fim de pautarmos nossas próprias críticas a partir de lugares claramente marcados – o capitalismo, o mercado, a resistência cultural. O pesquisador das áreas de Letras, Artes, Cultura e História necessita conhecer as teorias de Jameson e Hutcheon frente ao Pós-Modernismo, com o intuito de construir conhecimento com bases teóricas distintas que colaborem, assim, para a construção de linguagens libertas, de fato, da hegemonia dominante capitalista.

Enfim, agradecemos com imensa satisfação aos colaboradores deste periódico, notadamente neste número: conselho editorial, articulistas, pareceristas, revisores linguísticos, tradutor de resumos, diretores, coordenadores, consultores, entre outros.

Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento
Editor

Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil

Julianne Veloso Silva
Graduanda em Pedagogia – UNIPTAN
E-mail: *julissjulianne@gmail.com*
Karla de Paula Pereira
Graduanda em Pedagogia – UNIPTAN
E-mail: *karla_17_2010@hotmail.com*

Data de recepção: 01/08/2018
Data de aprovação: 25/10/2018

Resumo: Este trabalho bibliográfico busca debater o método de Maria Montessori que mudou os rumos da educação tradicional participando de um projeto social italiano em 1907, que dava liberdade à formação intelectual. Emprestou um sentido vivo e ativo à educação. Destacou-se pela criação de casas de crianças, instituições de educação e vida e não apenas lugares de instrução. Maria Montessori foi a primeira mulher a se formar em Medicina na Itália, estando particularmente interessada nos estudos do médico francês Édouard Séguin, um dos desbravadores dos mecanismos do aprendizado infantil, criou sua filosofia e seu método com o objetivo de desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância, associando-o a vontade de aprender que existe em cada um de nós. Especialmente voltado para a educação pré-escolar, o Método Montessori tem como principais objetivos as atividades motoras e sensoriais da criança, num trabalho individual que abrange também o aspecto da socialização, partindo do concreto para o abstrato, está baseado no fato de que as crianças aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta do que pela imposição do conhecimento. Para alcançar esse intento, foi utilizada a metodologia de levantamento bibliográfico sobre Maria Tecla Artemisia Montessori. O desenvolvimento do artigo terá fontes de pesquisas como sites da Scielo, G1.com, Leis da LDB, entre outros. É importante o Pedagogo aprofundar melhor nos métodos de ensinamento, deixando o tradicional para trás, mostrando aos alunos que a escola pode ser o melhor lugar. Como resultado da pesquisa, observou-se que o método aplicado mostra que a criança é capaz de se desenvolver de várias formas teóricas ou cognitivas, sabendo que pode fazer tudo que quiser, mas sempre com limites.

Palavras-chave: Maria Montessori. Educação. Aprendizagem. Criança. Montessoriano

1 Introdução

Maria Montessori nasceu em 31 de agosto de 1870, em Chiaravalle, na Itália. Desde muito cedo se interessou por matérias científicas, principalmente, matemática e biologia, embora seus pais possuíssem o grande desejo que ela seguisse a carreira de professora.

Em 1892, Montessori entrou na Faculdade de Medicina de Roma. Foi uma excelente aluna, tanto que recebeu bolsas de estudo que lhe permitiram tornar-se financeiramente independente de seu pai.

Durante a vida acadêmica, viveu isolada, pois não podia frequentar as aulas com os estudantes homens e, para fazer necropsias, tinha que ir ao necrotério à noite, quando não estavam os outros alunos, graduando-se em 1896 em Medicina, com distinção, tornando-se a primeira mulher médica da Itália. Participou do Congresso Internacional dos Direitos da Mulher, em Berlim, onde discursou sobre a igualdade de salário, direitos e possibilidade de estudo e tornou-se internacionalmente famosa. Dedicou-se às doenças do sistema nervoso central e foi convidada a assistir uma turma de crianças na clínica de psiquiatria da universidade, que levaram-na a conhecer os trabalhos de Itard, que no tempo da Revolução Francesa, educou um menino de oito anos encontrado na selva vivendo entre os lobos, ficando conhecido por Selvagem de Aveyron ou Menino Selvagem, e pela primeira vez praticara uma observação metódica do aluno, construindo depois, sobre ela, o seu método de educação.

Método Montessori é o nome que se dá ao conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos criado ou idealizado inicialmente por Maria Montessori. O método Montessoriano, tem por objetivo a educação da vontade e da atenção, com o qual a criança tem a liberdade de escolher o material a ser utilizado, além de proporcionar a cooperação. Esse método é especialmente voltado para a educação pré-escolar, tem como principais objetivos as atividades motoras e sensoriais da criança, num trabalho individual que abrange também o aspecto da socialização. Partindo do concreto para o abstrato, está baseado no fato de que as crianças aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta do que pela imposição do conhecimento.

2 Etapas de cada faixa etária

No contexto pedagógico, o adulto não deve intervir com advertências ou conselhos, mas sim deixar a criança livre para aplicar suas habilidades. Ela se sentirá feliz com as conquistas e se comportará com zelo, aplicando cada atividade em seu devido tempo e lugar.

Montessori (1965) afirma que os materiais de desenvolvimento sensorial desenvolvidos em seu método, logo após serem apresentados pela professora aos seus alunos, de acordo com a idade, ficam expostos no ambiente da sala de aula, e cada criança escolhe espontaneamente o objeto de sua preferência, podendo levá-lo e colocá-lo onde quiser, e ficar com ele o tempo que desejar. O mesmo ocorrendo com os materiais de linguagem, matemática, etc., objetos que fazem parte do dia a dia da criança e de uso comum, “A atividade da criança há de ser impulsionada pelo seu próprio eu, e não pela vontade da mestra” (MONTESSORI, 1965, p. 97).

O método é a consequência de pesquisas e observações de Maria Montessori, a qual considera: que a criança aprende por si mesma, segundo o seu processo natural de desenvolvimento e períodos sensíveis, cada uma possui o seu ritmo. O espaço deve ser adequado ao aprendizado e também deve atender às necessidades específicas da criança.

2.1 De 0 a 6 anos

A criança realiza sua própria construção através da exploração e da absorção do ambiente que a circunda. Sua inteligência labora em função do “externo” e das relações superficiais existentes entre os objetos e suas qualidades. É um período essencialmente sensorial.

2.2 De 6 aos 12 anos

Nessa fase, o jovem é capaz de relacionar os fatos à luz da razão, preocupando-se com o “como” e com o “porquê” das coisas. É a entrada no mundo da abstração.

2.3 De 12 aos 18 anos

O mundo passa a interessá-lo sob um ponto de vista diferente: procura aquilo que deve fazer, ou seja, desperta para o problema das causas e dos efeitos.

A Educação como Ciência, defende que esta resultaria de uma pedagogia científica que fosse capaz de respeitar as leis do desenvolvimento da criança e suas fases evolutivas. E, por fim, em Educação Cósmica fazia referência ao respeito às leis estabelecidas na estreita relação entre natureza e vida e sociedade humana, reconhecendo que é a “tarefa cósmica” de cada ser que mantém a harmonia da vida e que torna possível a evolução.

3 Princípios

O ensino, segundo o método de Maria Montessori, tem como referência o desenvolvimento de princípios positivos nas crianças, tais como:

3.1 O amor ao trabalho

“A atividade da criança é impulsionada por si própria e não pela vontade do mestre” – Maria Montessori.

O Ensino Montessoriano não institui metas, e as iniciativas são tomadas espontaneamente pela criança, que é capaz de passar dias e dias empilhando materiais de diferentes tamanhos e cores até obter domínio sobre as formas, a lógica, a sequência (do maior para o menor), ter percepção de grandezas físicas para, enfim, conseguir idealizar o trabalho por completo. O educando tem o seu tempo para organizar o seu material dentro de um tapete, que serve para realizar a atividade e, uma vez terminada, organizar o material no lugar onde o pegou dentro da sala de aula. O aluno montessoriano trabalha o tempo todo, ele é autor do seu próprio aprendizado e a sua concentração se iguala ao seu amor por chegar ao fim de cada exercício.

Como são as crianças que decidem a história e atribuem os papéis aos personagens, a espontaneidade e o senso de iniciativa contribuem: elas podem provar um sentimento de domínio. Experimentam também o prazer de fazer e, se não for o caso, abandonam rapidamente a brincadeira, que não será mais uma brincadeira para elas. O fato de dividir a atividade com um companheiro pode, entretanto, ocasionar algumas frustrações; por exemplo, se um dos dois pegar o animal desejado pelo outro. Elas aprenderão, então, a lidar com a frustração. Não somente as crianças decidem o que querem fazer os personagens, mas podem lhes dar sentimentos e, com isso, elas expressam emoções: o fazendeiro está bravo, o carneiro está triste (FERLAND, 2006, p. 8).

3.2 A autonomia

O aprendizado autônomo é a peça chave da educação de uma criança. O ambiente preparado é o conceito fundamental para que a criança desenvolva o seu potencial. Cada objeto presente numa classe Montessoriana foi concebido para a criança. A disposição dos materiais em prateleiras e o espaço da sala de aula possibilita o desenvolvimento da autonomia. Autonomia para se mover e se instalar. A criança decide trabalhar sentada ou em pé, num tapete ou cadeira, do jeito que achar melhor. Os materiais autocorretivos favorecem o aprendizado individual e a concentração.

3.3 O respeito a si mesmo e aos outros

Favorecer o respeito e cuidado pelo ambiente são essenciais na pedagogia Montessoriana. O respeito pelo material e pelo trabalho dos outros também é cultivado desde cedo. Os materiais são belos, bem acabados e alguns são frágeis. A criança aprende a cuidar do que lhe é disponibilizado e a aguardar quando o material está sendo utilizado por outra criança. Treina-se o desenvolvimento visual (o belo), a paciência e a atenção da criança.

3.4 As capacidades sensoriais

O material desenvolve todos os sentidos das crianças. O tocar, o ouvir, os cheiros, a visão, o paladar. A criança descobre por si mesma os conceitos de base de matemática ou de física pelas atividades sensoriais.

3.5 A autodisciplina

O ambiente e o método encorajam o aprendizado e a autodisciplina da criança. O ambiente convida a criança a se controlar, a dominar seus gestos, seus deslocamentos e sua energia. Graças a este princípio, a educação Montessoriana permite o desenvolvimento natural dos valores positivos nas crianças. Para Maria, o importante é criar as condições no ambiente da criança para que ela responda aos períodos sensíveis e também apresentar atividades adaptadas, a fim de que seu desenvolvimento possa se realizar nas melhores condições.

4 O material Pedagógico Montessori

- É cientificamente elaborado;
- É sensorial: permite à criança sentir o conceito de maneira concreta antes de aprender de maneira abstrata;
- É estético: o material deve seduzir as crianças, deve ser belo para que a criança tenha o desejo de trabalhar com ele;
- É adaptado à força e ao tamanho da criança, que desenvolve confiança em si mesma;
- Isolamento de qualidades: o material integra somente uma dificuldade por atividade (por exemplo: se a criança trabalha com a forma, todas as cores serão as mesmas);

São baseados no controle de erro, a fim de que a criança possa corrigir por si própria.

Para Maria Montessori, “o espírito da criança se forma a partir de estímulos externos que precisam ser determinados”. Em seu método de ensino a criança é livre, mas livre apenas para escolher os objetivos sobre os quais possa agir. Por isso, Montessori criou materiais didáticos simples e muito atraentes, projetados especialmente para provocar o raciocínio e auxiliar em todo tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem, tornando todo o processo muito mais rico e interessante (MACHADO, 1986).

5 A escola Montessoriana

É baseada em práticas e recursos que foram criados no início do século passado pela psiquiatra e educadora italiana Maria Montessori. Ela criou esse método baseado no ensino aprendizagem das crianças, principalmente, Itard (o menino lobo).

Mas qual a diferença da educação tradicional para a Montessori? No ensino tradicional, a aprendizagem é padronizada, educar quer dizer “transferir conhecimentos formais”. As aulas são planejadas para que o professor exponha uma quantidade pré-determinada de conceitos, regras e teorias aos alunos, que devem, então, memorizá-las.

Assim, o conhecimento é passado do professor aos alunos, e os conhecimentos que a criança já tem não são levadas em consideração nesse processo. De fato, cada criança é tratada como um frasco a ser preenchido e

moldado pela carga de informações expostas em sala de aula. No ensino tradicional, portanto, a aprendizagem é padronizada.

No método Montessoriano, educar vai muito além de ensinar conteúdos prontos, englobando o desenvolvimento total da criança, que amadurece social, emocional e intelectualmente. Nele, a memorização de conteúdo é apenas uma das habilidades desenvolvidas e valorizadas.

Com isso, as habilidades da criança acontecem de forma natural, ela cria autonomia e aumenta sua responsabilidade sobre o objeto que estava usando, sabendo a hora de usar e onde devolver. Tudo isso se resume ao que Montessori chama de autoeducação.

Enquanto a criança permanece na escola, o controle e a preservação da saúde são de responsabilidades da direção do estabelecimento, cuidando da higiene, proporcionando alimentação adequada, condições de recreação, de repouso, etc. Não se trata de apenas cuidar, mas de garantir que a criança receba todos os cuidados necessários à sua faixa etária, o que significa que os profissionais que trabalham na educação infantil devem receber formação e condições para realizarem seu trabalho da melhor forma possível (MORAES, 2002).

O professor sempre vai ser o fio condutor, o que vai propor os objetivos e observar as crianças, auxiliando-as sempre que for necessário, todas as crianças devem estar envoltas na mesma atividade. Com isso, o professor cria uma autonomia e domínio da sala que dificilmente será rompido. “A atividade da criança há de ser impulsionada pelo seu próprio eu, e não pela vontade da mestra” (MONTESSORI, 1965, p. 97).

A evolução parte do direcionamento que o professor propõe para o aluno de acordo com o nível de desempenho da turma, independentemente se estiverem em níveis diferentes de aprendizado, o professor deve fazer com que a turma nivele seu aprendizado.

6 Montessori no cotidiano

Segundo Daia Florios (2017), o método de Montessori mostra que em casa os pais devem deixar o ambiente da criança ser arrumado para que seja passado para a criança que ela também deve manter aquele local organizado. Os brinquedos devem estar em caixas ou prateleiras na altura da criança para que ela possa escolhê-los como achar necessário, os brinquedos devem ser

adequados à sua faixa etária e sendo renovado de acordo com o crescimento da criança. Os pais devem ensinar para a criança que, após o uso dos brinquedos, o mesmo deve ser guardado devidamente no lugar e só deve ser aberta uma caixa de cada vez, reforçando os ensinamentos da escola. A criança aprenderá a sempre organizar seu espaço e o lugar onde frequenta.

A aprendizagem também preza muito a concentração, a criança deve fazer atividades usando as mãos com bastante concentração, empilhando cubos ou até mesmo organizando peças por cor, são atividades que as crianças fazem brincando e aprendem coordenação e concentração.

Montessori preza também a livre escolha da criança, fazendo com que assim elas abstraíam mais facilmente o que lhes é passado e conseqüentemente aprendam mais rápido. Essa liberdade não quer dizer que se deve deixar a criança fazer o que quiser, mas sim mostrar o caminho para a criança para que ela mesma escolha a coisa certa a fazer por si só e para que ela entenda que suas escolhas podem suprir suas necessidades futuramente.

A criança se sente melhor em um ambiente em que elas se sintam acolhida e estimulada a brincar e aprender, não é necessário que se compre todos os modelos mais modernos de brinquedos, crianças gostam de coisas que se veem em casa, como utensílios domésticos, podendo até aguçar a criatividade delas usando materiais recicláveis do dia a dia.

Maria Montessori acreditava que a melhor recompensa da criança era o aprendizado adquirido pela sua perseverança e era contra prêmios e punições, pois a criança buscava uma coisa de forma forçada. O verdadeiro prêmio para elas é conseguir completar alguma tarefa, por mais simples que for. Por isso enfatiza-se a questão de deixar a criança acertar e errar sozinha, ela é muito mais capaz do que imaginamos, sempre tem que haver paciência e persistência.

Muitos dizem que as crianças só brincam, mas mal sabem que com as brincadeiras estão aprendendo o tempo todo, aguçando seu tato, paladar, visão e audição, que são sentidos essenciais para uma estimulação e independência maior no futuro. Deixar com que as crianças ajudem nas tarefas, até mesmo as de casa, é muito importante para essas descobertas, ela verá que é capaz de muito mais coisas do que imaginava.

O brincar fundamenta grande parte da aprendizagem das crianças pequenas. Para que o seu valor potencial seja percebido, algumas condições precisam ser satisfeitas. Essas condições incluem adultos sensíveis e informados, uma cuidadosa organização e um planejamento para o brincar, avaliações que permitam a continuidade e a progressão e, acima de tudo, comprometimento com a ideia de que o brincar é uma atividade de status elevado na educação de crianças pequenas (MOYLES, 2006, p. 95).

Tradicionalmente, as crianças são divididas em salas de acordo com a faixa etária, mas Maria Montessori acreditava que misturadas elas aprenderiam muito mais, tendo convívio com crianças maiores e menores aprenderiam umas com as outras. As menores sempre terão curiosidade para aquilo que as mais velhas fazem, e as mais velhas sempre acharão interessante ensinar aos pequenos tudo aquilo que já sabem, aprendendo novamente no ato de ensinar, isso vale para pais que têm filhos de diferentes idades também. Podem-se fazer vários tipos de brincadeiras coletivas, desde desenhos, até atividades com o corpo, por exemplo.

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende outro que, aprendendo, ensina daí o seu cunho gnosiológico (validade do conhecimento em função do sujeito); a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 1996, p. 54).

Sabe-se que se aprende muito mais pegando e olhando do que quando só se escuta, com a crianças não seria diferente. É importante que o professor ensine a teoria, mas também, de alguma forma, mostre o concreto para a criança, ela assimilará muito o conteúdo ao contexto mais facilmente e conseqüentemente aprenderá mais, melhor e de uma forma natural.

É de crucial importância que se elabore atividades que facilitem a abstração dos conteúdos ensinando para a criança o quanto ela pode alcançar seus objetivos sozinha.

O método mostra para as crianças que elas podem desenvolver sua autodisciplina e independência, com o tempo se conhecerão melhor e saberão mostrar para o educador/pais a forma que elas aprendem melhor. Todos aprendemos de formas variadas, alguns aprendem mais com atividades práticas, outros com a leitura, com explicações, etc. Na Itália, o professor que optar por dar aula no método montessoriano deverá passar por uma

especialização, não o impedindo que o aplique com aspectos renovados que acredita que darão certo, misturando com o tradicional ou com outros que tenham conhecimento, o mesmo pode ser aplicado em casa com os filhos, pois viver é aprender.

7 Considerações finais

Esta pesquisa fundamentou-se em referências bibliográficas que foram previamente realizadas por fichamentos e posteriormente utilizando-se de diversos recursos, dentre estes: livros, visitas à Internet na procura de artigos, etc., para que se pudesse elaborar um texto confrontando e discutindo o tema com as diversas referências, considerando a proposta de análise e verificação para as devidas considerações e comentários necessários em relação ao tema.

Neste contexto, esta pesquisa teve como fundamentação para sua elaboração os devidos estudos realizados pela leitura e discussões que posteriormente permitiu a escrita desenvolvida para discutir o tema, ponderando ainda que este texto retrata e cita com fidelidade os autores que compõem as referências que são devidamente referidas no transcorrer do texto oferecido.

O trabalho pôde mostrar que o método de Maria Montessori pode ser executado não só em escolas Montessorinas, mas sim adaptado a qualquer realidade escolar, desde a mais simples. Pode ser usado dentro de casa com o auxílio dos pais também, pois busca fazer com que a criança se torne mais independente a cada dia, aprenda com mais facilidade e do seu jeito. Desse modo, usa-se o auxílio de materiais concretos ou até mesmo o corpo. Diante dos dados apresentados, mostra-se nítida a ideia de que o Método Montessoriano faz grande diferença com relação ao desenvolvimento da criança dando um pouco de liberdade a ela e mostrando o quanto ela pode se desenvolver mais e mais. Isso quer dizer que método mostra como é importante trabalhar os limites da criança até onde ela pode chegar com independência.

Ao longo do trabalho procurou-se destacar a importância da liberdade da criança, priorizando seu aprendizado de forma livre, sempre contando com um auxílio, fazendo com que a criança tenha prazer em aprender de uma forma que carregará para o resto da vida.

Aqui estão sendo deixadas as considerações finais de uma pesquisa rica em aprendizado amplo na área da educação, deixando também uma reflexão a novos tipos de conhecimento para futuros educadores. A forma tradicional vem sendo usada anos a fio e é de grande importância que a prática pedagógica adquira novos conhecimentos e se atualize a cada dia. O método montessoriano é de fato um diferencial para pedagogia tradicional, vindo para complementar a pedagogia moderna e aguçando a curiosidades de novos profissionais da área que contemplam o diferencial educacional.

Referências

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FERLAND, Francine. *O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional*. 3. ed. São Paulo: Roca, 2006

FLORIOS, Daia. *Método Montessori: 10 Princípios para educar crianças felizes*. 2017. Disponível em: <<https://www.greenme.com.br/viver/especial-criancas/2309-metodo-montessori-10-principios-para-educar-criancas-felizes>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1- Método Montessori: saiba como educar crianças felizes e independentes. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pi/piaui/videos/t/todos-os-videos/v/metodo-montessori-saiba-como-educar-criancas-felizes-e-independentes/6987977/>>

MACHADO, Izaltina de Lourdes. *Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo*. 3 ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>

MONTESSORI, Jr., Mario M. *Educação para o Desenvolvimento Humano: Para entender Montessori*. Trad. de Leonora Figueiredo Corsino. Rio de Janeiro: OBRAPE, s.d.

MONTESSORI, Maria. *Montessori em Família*. Trad. de Leonora Figueiredo Corsino. 2. Ed. Rio de Janeiro: Portugália, s.d.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORAES, Flávia Teixeira de. *Trabalhando com a educação infantil*. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

MOYLES, Janet R. *et al. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SALOMAO, Gabriel. *Lar Montessori. A Educação como um ajuda à vida*. 2018. Disponível em <https://larmontessori.com/16378361028_73081317b7_k/>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SciELO- Scientific Electronic Library Online. Disponível em <[HTTPS://SEARCH.SCIELO.ORG/?Q=MONTESORI&WHERE=ORG](https://search.scielo.org/?q=montessori&where=org)>. Acesso em: 29 out. 2018

Maria Montessori's Contributions to Pedagogic Practices in Preschool

Abstract: This bibliographical work focuses on Maria Montessori's contributions to pedagogic practices in preschool and on the methods were able to change traditional education. It is mentioned that, in the year of 1907, Maria Montessori participated in a social Italian project that gave freedom and living, active meaning to intellectual formation. She was acclaimed for opening her children's house and was the first woman to become a doctor in Italy. Due to the fact she was interested in Édouard Séguin's studies, one of the pathfinders of the mechanisms of early childhood education, Montessori has created her own philosophy and her own method with the objective of developing the ability of kids to produce their original and unusual ideas since first childhood and having it associated to the desire of learning existing in each one of us. Montessori's method takes into account the fact that children learn the best by their search and discovery experience rather than by knowledge imposition. The method, especially focused on preschool education, has as main objective motor sensory activity. It is important to emphasize that the work that has been developed considers the aspect of socialization from concrete to abstract. In order to achieve our goal, bibliographical references and webpages such as Scielo and G1.com and LDB have taken part in our survey. Pedagogues must focus their attention on a variety of methods that must leave behind traditionalism and show that school can be the best place for students to be. It was possible to realize that children are able to develop themselves either in theoretical or cognitive ways. It is also possible for children to do anything they want, but always in a limited way.

Keywords: Maria Montessori – Education – Learning – Child – Montessorian

Análise do processo migratório de venezuelanos para o Brasil

Isabella Cristina Moraes Campos – IF-Sudeste-MG
Mestre em Psicologia – UFSJ
E-mail: isabella.campos@ifsudestemg.edu.br

Fiana Chagas Nunes Mendes
Mestre em Enfermagem – UFMG
E-mail: fiamacn@yahoo.com.br

Priscila Lara Vieira Bonisson – UFMG
Mestre em Enfermagem – UFMG
E-mail: priscilabonisson@gmail.com

Isabel Cristina Adão Schiavon – IF-Sudeste-MG
Mestre em Enfermagem - (UNICAMP)
E-mail: isabel.schiavon@ifsudestemg.edu.br

Data de recepção: 18/10/2018
Data de aprovação: 01/11/2018

Resumo: O estado de Roraima tem sido porta de entrada para venezuelanos no Brasil, o que tem se agravado a partir de 2015 devido à grave crise econômica, política, institucional e social pela qual a Venezuela atravessa. Tal fenômeno tem ocasionado situações de exclusão, discriminação e violência nas cidades de fronteira. Diante disso, o presente artigo busca fazer uma reflexão crítica a respeito do processo migratório de venezuelanos para o Brasil. A partir da análise de dados estatísticos disponibilizados em banco de dados secundários, aponta o perfil desses imigrantes, ao mesmo tempo em que reflete sobre as diferenças culturais que têm sido estopim para diversos conflitos, sobretudo, aqueles ligados à intolerância e à xenofobia, necessitando de uma intervenção estatal para sua mediação e resolução. As autoras apontam a necessidade de políticas públicas e articulação de serviços públicos que garantam acolhimento, proteção e condições dignas de vida aos imigrantes e suas famílias.

Palavras-chave: Processos migratórios internacionais. Imigrantes. Refugiados

1 Introdução

A temática da imigração de venezuelanos para o Brasil, tão evidenciada pela mídia nos últimos tempos, convida à reflexão. Ênfase tem sido dada às condições precárias de vida desses imigrantes que vêm ocupando, em especial, o estado de Roraima, à falta de articulação dos governos brasileiros para atendê-los e, como uma das consequências dessa situação de total desorganização, à violência entre brasileiros e venezuelanos.

É importante fazer uma breve análise da legislação imigratória brasileira, que se constituiu historicamente a partir dos princípios de um estado de polícia. A Lei nº 6.815/1980, conhecida por Estatuto do Estrangeiro, era anacrônica e, em muitos casos, conflituosa com a Constituição Federal, que normatizou os direitos e garantias fundamentais dos brasileiros, extensivos aos estrangeiros. O Estatuto encontrava-se fundamentado em questões de segurança nacional típicas de regimes ditatoriais, colocava o imigrante em uma situação constante de suspeição, como fonte potencial de riscos, criando, muitas vezes, situações de discriminação (WERMUTH; NIELSSON, 2016).

Tais disposições legais, quando combinadas às práticas arbitrárias dos órgãos encarregados pelas políticas migratórias – particularmente a Polícia Federal – demonstravam a existência de uma censura entre nacionais e imigrantes e, dentre os últimos, entre imigrantes “úteis” e “inúteis” ao desenvolvimento econômico do país, evidenciando o caráter biopolítico da gestão da imigração no Brasil. Em contrapartida, alimentou sentimentos de ódio por parte dos cidadãos autóctones contra os imigrantes, além de permitir que muitos permanecessem na ilegalidade, o que, conseqüentemente, dificultava a sua inserção social no país de destino (WERMUTH; NIELSSON, 2016).

Esforços foram despendidos a fim de reverter esse quadro legislativo. Nesse sentido, o Projeto de Lei nº 2.516/2015, que visou substituir o Estatuto do Estrangeiro, abandonou a perspectiva da segurança nacional do Estatuto, criando garantias para o tratamento igualitário dos migrantes. Previu como princípios da política migratória brasileira a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, enfatizando a acolhida humanitária e repudiando a xenofobia, bem como vedando a criminalização da imigração, dentre outros (WERMUTH; NIELSSON, 2016).

Assim, em 2017, foi promulgada a Lei nº 13.445, conhecida como nova Lei de Imigração. Apresenta como características a proteção de direitos humanos como decorrência da proteção constitucional da dignidade humana, garantindo aos imigrantes a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade, além dos direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos. Também foi assegurado o acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social (BRASIL, 2017a; LOPES, 2018). Foram afirmados, ainda, o repúdio e prevenção à xenofobia e outras formas de discriminação, direito à reunião familiar, acolhida humanitária e integração dos povos da América Latina pela constituição de espaços de cidadania e de livre circulação de pessoas (LOPES, 2017).

Ao Ministério do Trabalho e Emprego cabe a concessão de visto temporário ou permanente ao estrangeiro, de acordo com critérios específicos, além de lhe dar assistência jurídica em questões de direito de família, de detentos e de situações de risco. Segundo dados do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), entre 1995 e 2011, houve um considerável aumento no número geral de autorizações tanto temporárias quanto permanentes para a entrada de estrangeiros no Brasil, que passaram de 3.792, em 1995, para mais de 70.000, em 2011. Essa elevação confirma o caráter do país como destino de imigrantes nos últimos anos e pode ser compreendido pelo fato de que a mobilidade humana se tornou protagonista no cenário internacional à época (VILELA; SAMPAIO, 2015).

Os principais países de origem dos imigrantes foram: Estados Unidos, Filipinas, Grã-Bretanha, Índia, Alemanha, China, França, Itália, Japão, Noruega, Indonésia, Espanha, Canadá, Holanda, Portugal, Colômbia, Polônia, Argentina e México (em ordem decrescente). Estes representam um percentual cumulativo próximo de 52% entre 2005 e 2011. Entre os países da América do Sul, os indivíduos vindos da Argentina que se destacaram, seguidos pelos colombianos (VILELA; SAMPAIO, 2015). Observa-se que, à época, os venezuelanos não representavam um grupo relevante dentre os imigrantes para o Brasil.

Segundo a Organização Internacional para Migrações (OIM), os fluxos migratórios entre países em desenvolvimento continuaram a crescer em comparação com os movimentos de países em desenvolvimento para os desenvolvidos. Em 2015, 90,2 milhões de migrantes internacionais, nascidos em países em desenvolvimento, residiam em outros países do Hemisfério Sul; enquanto que 85,3 milhões de nascidos no Sul residiam em países do Norte. A grande maioria dos refugiados continua a ser acolhida por países em desenvolvimento, particularmente aqueles que estão próximos de seus países de origem (IOM, 2017). Queiroz (2018) ainda afirmou que os países do Norte passaram a impor cada vez mais barreiras à entrada de estrangeiros, intensificando os movimentos das migrações Sul-Sul.

Para os imigrantes sul-americanos, a situação começou a mudar com o estabelecimento, em 1991, do Mercosul, que promoveu a integração regional e do qual, atualmente, participam todos os estados da América do Sul, exceto a Venezuela, suspensa do bloco em 2017. Permitiu que os cidadãos desses países solicitassem residência temporária e trabalhassem no Brasil e, com a entrada em vigor da Nova Lei de Imigração, estrangeiros de distintas nacionalidades adquiriram o direito de regularizar sua permanência sem a necessidade de sair do país, como acontecia anteriormente (QUEIROZ, 2018).

2 Processo imigratório de venezuelanos para o Brasil

2.1 Causas da imigração de venezuelanos

Tradicionalmente, a dinâmica da migração na América do Sul foi marcada por padrões intra-regionais e extrarregionais. Nos últimos anos, a migração intra-regional tem aumentado e é a tendência dominante hoje. Esses movimentos têm como destino, principalmente, a Argentina, Chile e Brasil. Esses países atraem o maior número de migrantes da região e a maioria dos quais vem dos países andinos, dentre os quais a Venezuela e o Paraguai. O tráfico humano e o contrabando de migrantes também são problemas que continuam afetando os países da América do Sul (OIM, 2017). Wermuth e Nielsson (2016) afirmaram que o Brasil vem se consolidando como uma das economias mundiais mais importantes, o que contribui para atrair um grande número de imigrantes.

Ainda no governo de Hugo Chávez, diversos venezuelanos com recursos financeiros, principalmente empresários e profissionais liberais, passaram a planejar a saída do país diante da perspectiva de maior intervenção estatal e mudança para um regime de orientação socialista. Grande parte foi para os Estados Unidos e para a Espanha (208 mil), que são destinos históricos de venezuelanos (OIM, 2018). A situação política na Venezuela se agravou desde dezembro de 2015 com a derrota do governo de Nicolás Maduro nas eleições parlamentares. No entanto, a crise venezuelana vem de antes disso e pode ser dividida entre econômica, política, institucional e social. A “crise do modelo petroleiro rentista” apresenta evidentes facetas políticas do arruinado modelo implantado por Hugo Chávez (SIMÕES, 2017).

Em 2015, a coalisão da Unidade Democrática, opositora ao regime chavista, elegeu 2/3 dos parlamentares, encerrando 16 anos de controle do país por parte do Partido Socialista. Essa vitória iniciou uma crise institucional grave que persiste até os dias atuais. Em março de 2016, o supremo tribunal venezuelano aprovou uma lei para limitar os poderes da Assembleia Nacional, retirando-lhe a supervisão das autoridades judiciais, eleitorais e civis. Os meses seguintes foram de disputas judiciais e tentativa, por parte da oposição, de convocar um referendo com objetivo de cassar o mandato do presidente Maduro (SIMÕES, 2017).

Ao mesmo tempo, a situação econômica na Venezuela se deteriorou. Em janeiro de 2016, Maduro declarou estado de “emergência econômica” atribuída à “falta de ingresso do setor petroleiro” e assinou o Decreto nº 2.184, que atribuiu uma série de medidas extremas e de ordem “excepcional para salvar a economia Venezuelana”. Aumentou o preço da gasolina pela primeira vez em muitos anos, permitiu a desvalorização cambial com o objetivo de retomar as exportações e diminuir as importações, determinou a diminuição da jornada de trabalho para apenas dois dias, além da redução da carga horária. Tal situação levou a um aumento inflacionário e, em 2016, o Fundo Monetário Internacional (FMI) calculou uma inflação de 254% e estimativas de 720% para 2017 (SIMÕES, 2017).

A crise econômica do governo de Maduro está “diversificando” os destinos procurados por venezuelanos, causando o aumento do fluxo para nações da América do Sul (OIM, 2018). Muitos se veem obrigados a virem para

o Brasil, apesar da falta de oportunidades. Esse movimento migratório não pode ser impedido porque é fisicamente impossível: o Brasil tem as fronteiras porosas. Além disso, situação na Venezuela é limítrofe à situação de refúgio, justificando a acolhida humanitária dos imigrantes (LOPES, 2017). Há, também, proximidade e facilidade de acesso por via terrestre, pois Boa Vista, capital de Roraima, fica a menos de 200 quilômetros de distância da fronteira com a Venezuela (RODRIGUES, 2006).

No entanto, o ponto mais crítico da conjuntura venezuelana é a questão social. A situação dos direitos humanos é preocupante não apenas pela perseguição, intimidação e condenação criminal dos opositores, mas por uma grave e generalizada violação de direitos humanos, especialmente, os sociais, econômicos e culturais, constituindo a nomeada “Crise Humanitária”, agravada pela falta de medicamentos e alimentos, o que gerou na população o agravamento de doenças crônicas e o aparecimento da desnutrição severa. A pobreza extrema que, na época de Chávez atingia 5% da população, segundo o Instituto Nacional de Estatísticas, aumentou para 9,3% em 2015 (SIMÕES, 2017).

Dessa forma, as crises econômica e política no país vizinho foram apontadas como principais causas para a imigração dos venezuelanos (76,4%) e muitos possuíam uma rede migratória composta em sua maioria por amigos (58%) (SIMÕES, 2017). Queiroz (2018) relata que as principais causas da imigração dos venezuelanos ao Brasil são atribuídas à fuga da fome, da inflação e da violência, porém, outros abandonam o país devido a perseguição política, o que poderia garantir o reconhecimento como refugiado. Ressalta-se que o aumento do número de solicitações de refúgio por parte de venezuelanos é recente e a maioria das demandas ainda não foi julgada. Por outro lado, segundo a OIM (2018), o principal temor dos venezuelanos diante da perspectiva de ter de voltar para o seu país é a fome, pois 42% dos entrevistados citaram a possibilidade de não ter acesso a alimentos e outros 32% citaram desemprego.

2.2 Dados estatísticos sobre a imigração de venezuelanos para o Brasil

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 30,8 mil venezuelanos vivem no Brasil atualmente, sendo que,

aproximadamente, 10 mil chegaram ao país no primeiro semestre de 2018. Em 2015, havia cerca de mil venezuelanos vivendo no país, ou seja, em apenas três anos, essa população aumentou 3.000%. Esse aumento exponencial da imigração tem relação direta com o agravamento da crise política, econômica e social do país, com alta inflação e desabastecimento (IBGE, 2018). Estima-se hoje que entre 40 mil e 60 mil venezuelanos vivam em Boa Vista (QUEIROZ, 2018).

Localizada no extremo norte do país, Roraima vem percebendo um aumento dos deslocamentos de venezuelanos nos últimos anos, cada vez mais visíveis nas ruas das cidades de Pacaraima e Boa Vista. A cidade mais acessível por terra é Pacaraima, que acaba concentrando a grande maioria dos migrantes que cruzam a fronteira (SIMÕES, 2017; BOEHM, 2018; OIM, 2018). Do total de venezuelanos que imigraram para cá, 99% está em Roraima, na cidade fronteira de Pacaraima e, também, na capital Boa Vista. A população do estado é estimada em 576,6 mil habitantes, e a da capital em 375,4 mil. Assim, o número de venezuelanos vivendo em Roraima corresponde a mais de 8% do total de habitantes da capital. Há uma estimativa de que, até o final de 2018, mais 9,7 mil venezuelanos imigrem para o Brasil. Para 2019, o IBGE projeta a entrada de outros 15,6 mil. A partir de 2020, essa imigração tende a diminuir, mas, caso essa projeção se concretize, o Brasil deve chegar em 2022 com cerca de 79 mil imigrantes do país vizinho (IBGE, 2018).

O saldo líquido de entrada e saída dos venezuelanos no Brasil aproxima-se dos números de pedidos de refúgio. Em 2016, entraram pelo ponto de migração terrestre na fronteira 56.800 venezuelanos e retornaram 47.108, o que permite uma aproximação em torno de 9.700 venezuelanos que ficaram em território brasileiro. Em 2017, entraram por Pacaraima 24.379 (até 10.07.2017) e retornaram 13.868, o que contabiliza, em termos líquidos, 10.511 venezuelanos, número mais próximo aos 7.600 pedidos de refúgio contabilizados no primeiro semestre de 2017. Além disso, esses números mostram que a migração venezuelana segue um caráter pendular (SIMÕES, 2017).

No Brasil, o refúgio é regido pela Lei nº 9.474/97, que não foi afetada diretamente pela nova legislação sobre imigração. Para ter o reconhecimento do *status* de refugiado, o imigrante deve comprovar que sofre “fundados

temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas ou grave e generalizada violação de direitos humanos” em seu país de origem (QUEIROZ, 2018). Ao protocolar a solicitação de refúgio no país, o imigrante passa a ter todos os direitos regularizados – residência provisória, carteira de trabalho e atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS) –, além da garantia de não ser deportado. As solicitações são gratuitas e julgadas pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão interministerial do qual também faz parte a Polícia Federal. No entanto, o que se percebe é a morosidade no julgamento destes pedidos, uma vez que as solicitações de refúgio têm levado ao menos dois anos para serem decididas (QUEIROZ, 2018).

Em março de 2017, o Conselho Nacional de Imigração editou a Resolução Normativa nº 125, logo substituída pela nº 126, autorizando a residência temporária de migrantes de países fronteiriços que entrassem no Brasil por via terrestre, medida que beneficiou os solicitantes de refúgio. Os trâmites para solicitar autorização de residência tornaram-se gratuitos, mesmo assim, as solicitações de refúgio continuaram sendo o caminho escolhido pela maioria dos venezuelanos que desconheciam a normativa, mas sabiam da não obrigatoriedade de apresentação de documentos (BRASIL, 2017b; LOPES, 2017).

Entretanto, o governo brasileiro não tem reconhecido os venezuelanos como refugiados e deferiu apenas 14 das 3,3 mil solicitações feitas em 2016. Segundo informações da Polícia Federal mostraram que, em 45 dias de 2018, 18 mil venezuelanos solicitaram refúgio no Brasil, valor superior ao total registrado em 2017 (QUEIROZ, 2018). Já Simões (2017) apresentou que o número de solicitantes venezuelanos de refúgio passou de 2.802 em 2015, para 2.233 em 2016 e, até junho de 2017, 6.438 venezuelanos pediram refúgio na capital roraimense.

Os principais motivos de o Brasil ser destino dos refugiados são porque aqui o pedido de refúgio é gratuito e permite ao solicitante uma permanência regular e todos os direitos regularizados – como residência provisória, carteira de trabalho e atendimento pelo SUS –, além da garantia de não ser deportado, embora o tal fato dificulte para sair do país, por exemplo. O crescimento dessas solicitações pode ser interpretado, por um lado, como

resultado das barreiras crescentes que os imigrantes enfrentam para entrar em países da União Europeia e nos Estados Unidos. Por outro, reflete peculiaridades da legislação migratória brasileira, que faz com que a solicitação de refúgio seja o caminho mais seguro para determinados fluxos de estrangeiros realizarem a entrada regular no país (SIMÕES, 2017; QUEIROZ, 2018).

Entretanto, mais da metade dos venezuelanos que cruzaram a fronteira com o Brasil - 52% - pretendem ficar apenas transitoriamente. Dos que pretendem deixar o Brasil, 58% disseram que querem chegar à Argentina. E maioria dos que pretendem ficar no Brasil segue viagem para outras cidades do país, deixando o estado de Roraima. Entretanto, alguns tentam permanecer próximos à fronteira para levar dinheiro, alimentos e remédios e visitar familiares que ficaram no país de origem, enquanto outros planejam regressar à Venezuela (SIMÕES, 2017; OIM, 2018; QUEIROZ, 2018).

Os migrantes chegaram, em sua maioria, por via terrestre e levaram, em média, de 1 a 2 dias para chegarem em Pacaraima. A maioria (82,4%) eram solicitantes de refúgio e boa parte já possuía algum documento brasileiro. Quase a metade (48,4%) ainda não havia utilizado algum serviço público, mas 38,9% utilizam ou já utilizaram os serviços de saúde, enquanto que 10,4% utilizavam os serviços educacionais e 2,2% os serviços de assistência social (SIMÕES, 2017; OIM, 2018). Segundo a OIM (2018), o principal motivo apontado para o não acesso à educação no Brasil foi a falta de documentação.

Quase 40% dos imigrantes consumiam menos de três refeições por dia. E os episódios de agressão e discriminação eram cada vez mais frequentes, 38% dos entrevistados mencionaram terem sofrido algum tipo de violência - em 81% dos casos, foram atos de violência verbal, seguida por violência física (16%) e violência sexual (2%) (OIM, 2018).

Outro dado importante dos venezuelanos que chegaram por via terrestre a Pacaraima, é que 51% completaram o ensino médio e 26% possuíam diploma universitário. A maioria desses migrantes era relativamente jovem - 71% têm entre 20 e 49 anos - e do sexo masculino (quase 60%) (SIMÕES, 2017; OIM, 2018). Ao chegarem ao Brasil, mesmo os mais qualificados profissionalmente, enfrentam dificuldade para encontrar emprego, sendo que 82% das pessoas empregadas estão em postos de trabalho informais e 83%

recebem menos que um salário mínimo (OIM, 2018). Para Ruediger et al. (2018), um fator de grande preocupação para o surgimento de conflitos sociais seria a disputa de emprego, vagas no sistema público de ensino e em hospitais, uma vez que, em níveis gerais, os venezuelanos não indígenas que migraram para Boa Vista possuem nível de escolaridade superior à média da população local.

O percentual de venezuelanos inseridos no mercado formal de emprego era de 28%, não muito diferente do percentual de brasileiros, 29,3%, em 2015 (IBGE 2018; OIM, 2018). Há um índice elevado (31,7%) de indivíduos que trabalham por conta própria, o que pode significar uma precarização do mercado de trabalho dos migrantes venezuelanos em Boa Vista. Apenas 28,4% dos entrevistados estavam empregados, sendo que desses apenas 47,1% possuíam carteira de trabalho assinada e 52,1% trabalhavam acima de 40 horas semanais (SIMÕES, 2017). Porém, o governo brasileiro não tem um programa de emprego específico para a população venezuelana (CAMPOS, 2018).

As barreiras culturais foram apontadas como importantes fatores dificultadores da inserção dos indivíduos nos diversos cenários sociais. Mais da metade dos entrevistados, 52,9%, relatou apresentar dificuldades de entenderem o idioma, fato que dificulta sua inserção laboral, e 43% informaram não ver problemas entre o idioma e sua inserção no mercado de trabalho, sendo que apenas 15,5% disseram estar estudando português. Outro dado importante é que 29,7% dos entrevistados relataram sofrer alguma prática discriminatória no trabalho. Dentre as principais causas, 32,9% relataram sofrer quanto à sua nacionalidade e 3,2% sofreram outro tipo de ato hostil. Importante destacar que um alto índice (63,9%) dos venezuelanos não sofreram nenhuma hostilidade (SIMÕES, 2017).

Com relação à moradia, a maioria (46,1%) residia em casa alugada, dividida com 2 a 4 pessoas e pagava aluguel de até 300 reais mensais. Cabe ressaltar que 11,4% dos entrevistados relataram morar com 11 ou mais pessoas e, desses, a quantidade era bem grande, segundo relatos vindos do campo, com indivíduos dividindo a residência com 20 pessoas ou mais. Ainda, do total de venezuelanos que migram para o país, 7,6% moram em equipamentos públicos (ginásios e abrigos coletivos) e 13,4% moravam em

casa de parentes e amigos. Alguns relataram morar em invasões e situações peculiares (SIMÕES, 2017).

Por último, 77% do total dos entrevistados aceitariam se deslocar para outros estados caso houvesse ajuda do governo brasileiro. Dentre aqueles que não gostariam de se deslocar para outros Estados (14,9%), as principais razões alegadas foram estar integrados em Roraima (37,2%) e preferir ficar próximo à fronteira (38,3%). Nesse sentido, uma ajuda na interiorização parece encontrar percentual considerável de sucesso, desde que devidamente planejada com entes federativos e o setor privado (SIMÕES, 2017).

Também há um número considerável de imigrantes indígenas *warao* que cruzaram a fronteira entre 2015 e 2018 e estão em abrigos de Roraima, Amazonas e Pará. Estimativa de janeiro de 2018 do Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH) mostrou que 370 indígenas *warao* estão em Boa Vista; outros 370, em Pacaraima (RR); 150, em Manaus (AM); 110, em Santarém; e 100, em Belém (PA) (OIM, 2018). Esses estão recebendo abrigo e assistência respeitando-se as peculiaridades desse grupo de imigrantes.

Apesar dos números apresentados, vale ressaltar que o Brasil recebeu apenas 2% dos 2,3 milhões de venezuelanos que deixaram o país fugindo da crise que se instalou após 2015. O número de imigrantes que chegaram ao Brasil é bem menor que o de nações que sequer fazem fronteira com a Venezuela. O Peru, por exemplo, recebeu 354 mil pessoas vindas da Venezuela até julho de 2018. O Chile, que é ainda mais distante geograficamente, abrigou 105,7 mil, e a Argentina, 95 mil. Colômbia, Estados Unidos e Espanha concentram 68% dos emigrantes venezuelanos. A Colômbia, que também faz fronteira com a Venezuela, é o destino mais procurado. Já recebeu 870 mil venezuelanos até abril de 2018. Por outro lado, países como Peru e Equador anunciaram regras mais rígidas para a entrada de venezuelanos, exigindo a apresentação de passaporte para a entrada dos migrantes (OIM, 2018).

2.3 Ações do governo brasileiro para atender às demandas dos venezuelanos

Os números apresentados traduzem o tamanho do desafio migratório envolvendo venezuelanos vivenciado no Brasil e leva ao questionamento da ausência de políticas e/ou programas específicos para essa população. Autores apontaram que o fluxo migratório venezuelano gerou uma preocupação por parte dos órgãos governamentais e não-governamentais, no âmbito nacional e internacional, se configurando como um campo de estudo para as ciências sociais e humanas em saúde (SIMÕES, 2017; MARTIN; GOLDBERG; SILVEIRA, 2018).

A concentração de venezuelanos levou a uma situação caótica em Roraima, de um lado o estado brasileiro, que já apresenta uma parcela da população local carente de políticas integradas de educação, de inserção digna no mercado de trabalho e de ampliação dos serviços de saúde e de outra as novas demandas impostas pelo processo migratório dos venezuelanos. Para o agravamento da condição, as prefeituras encontraram-se sem o apoio dos governos estadual e federal para atrair projetos de desenvolvimento econômico para a região e não conseguem prover o necessário a uma população majoritariamente desempregada, ou inserida no mercado informal, e pouco instruída (RUEDIGER et al., 2018).

Na ausência de uma política de gerenciamento das migrações e do refúgio no Brasil, a saída encontrada tem sido a realização de missões de apoio aos venezuelanos, com distribuição de remédios, alimentos, bens de primeira necessidade, o que é feito pelo CNlg, em conjunto com outras instituições de governo e organizações não governamentais, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) (RUEDIGER et al., 2018). Além disso, para Simões (2017), percebe-se que há necessidade de capacitar agentes públicos locais e fortalecer as atividades da sociedade civil já em andamento. Os serviços que necessitam de maior capacitação seriam os de saúde e educação, tendo em vista que são os mais procurados pelos imigrantes.

Dentre as principais metas da atuação do Comitê Federal criado para atender ao fluxo imigratório venezuelano, podem-se destacar três eixos principais: ordenamento do fluxo de migrantes na fronteira de Roraima,

abrigo e acolhida dos imigrantes e interiorização e proteção social dessa população. A CNDH recomendou, ainda, a substituição do paradigma da segurança nacional pela lógica dos direitos humanos, competências que fogem ao escopo constitucional das funções das Forças Armadas, principal responsável pela acolhida desses indivíduos (BRASIL, 2018).

Outra recomendação da CNDH com vistas a uma melhor assistência aos venezuelanos foi a criação de um plano de interiorização voluntária e informada que possa apoiar os imigrantes que cheguem via Roraima e desejem buscar outros destinos no Brasil, garantindo a escolha da cidade de destino e a desistência a qualquer momento. Os municípios e estados precisam oferecer um sistema de acolhimento abrangente com abrigo em locais adequados, atendimento jurídico, aulas de português, acesso a atendimento social e apoio à inserção laboral (BRASIL, 2018).

O plano foi iniciado em abril de 2018 e, até julho, envolveu 690 venezuelanos com o objetivo de levá-los a outros estados, onde tenham melhor estrutura para se estabelecer e aliviar a superlotação em Roraima. A maioria (267) foi para São Paulo, mais 165 para Manaus, 95 para Cuiabá, 69 para Igarassu (PE), 44 para Conde (PB) e 50 para o Rio de Janeiro. O acolhimento depende do interesse das cidades de destino em participar do processo e da existência de vagas em abrigos. Segundo a Casa Civil, cerca de 30% dos migrantes que foram interiorizados já se integraram e buscaram uma atividade produtiva, estavam trabalhando e produzindo para sua família, deixando de depender do processo de abrigo (BOEHM, 2018; CAMPOS, 2018).

Preconiza-se, ainda, que nos abrigos seja disponibilizado um sistema de acolhimento abrangente com espaços destinados à população venezuelana indígena e não indígena, separadamente; com sistema sanitário adequado ao número de abrigados, atendimento de saúde regular e estrutura básica de assistência social, com profissionais previamente orientados sobre a situação peculiar dos usuários migrantes, com policiamento constante, de modo a garantir a segurança dos imigrantes e prevenir atos de violência e xenofobia, identificar e cadastrar no CADÚNICO imigrantes que se enquadrem nos requisitos de beneficiários do Bolsa-Família, dentre outros. Que nesses espaços desenvolvam atividades ocupacionais, orientação profissional, oficina de idiomas e auxílio para inclusão no mercado de trabalho e programas de

atendimento especial às crianças e adolescentes, com atenção às diferenças culturais e étnicas, nos termos do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 2018).

É importante destacar também que os imigrantes estão tendo acesso ao SUS, seja por meio da Estratégia Saúde da Família ou das Unidades Básicas de Saúde (UBS) e, mesmo que seja de forma incipiente, representa um avanço em relação aos processos de inclusão (MARTIN; GOLDBERG; SILVEIRA, 2018). Outro fator importante que impacta em diversos aspectos sociais e de saúde dos imigrantes e que merece uma atenção especial, diz respeito às condições de moradia. O Brasil disponibilizou uma alternativa migratória aos venezuelanos, criando uma hipótese de residência que atendesse a política migratória nacional (Portaria Interministerial nº 09, de 14 de março de 2018). Como nem todo venezuelano busca a condição de refugiado, a residência temporária foi apresentada como uma alternativa viável de regularização a pessoas que chegam ao Brasil em condição de vulnerabilidade (BRASIL, 2018).

Em relação às condições de trabalho, vale lembrar que a Lei de Migração garante igualdade de direitos entre brasileiros e estrangeiros quanto ao cumprimento de obrigações legais e contratuais trabalhistas, sem discriminação em razão da condição migratória (art. 4º, X). Assim, mesmo sem documentos, os trabalhadores estrangeiros têm os mesmos direitos trabalhistas dos brasileiros e podem pleiteá-los na Justiça do Trabalho, sendo necessário por parte dos governos uma fiscalização ativa de forma a impedir exploração da força de trabalho dos estrangeiros e garantir o acesso a estes direitos (LOPES, 2017).

Por fim, com vistas a viabilizar a inserção laboral dos venezuelanos, é fundamental que os municípios e estados de acolhida facilitem os procedimentos de revalidação de diplomas junto às universidades, bem como o registro desses profissionais junto aos conselhos da categoria, se houver, além de viabilizar o agendamento e o recebimento de documentos requeridos para expedição de Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) de migrantes assim como a análise e a emissão do documento de maneira caso o requerente preencha os requisitos para sua obtenção (BRASIL, 2018; OIM, 2018).

3 Considerações finais

A partir do desenvolvimento das relações capitalistas de produção, do desenvolvimento tecnológico, dos transportes e da globalização somado às oportunidades econômicas distribuídas desigualmente em termos geográficos, as pessoas passaram a deslocar-se de forma generalizada em busca de melhores condições de vida para si e sua família, o que é o caso dos venezuelanos que estão vindo para o Brasil, fugindo da grave crise pela qual o país vizinho vem passando nos últimos anos, mais especificamente a partir de 2015.

Alguns motivos que levam as pessoas a migrarem de um país a outro apontados são a fome, violência, perseguição política e esperança de encontrar felicidade em outras terras. No entanto, a chegada maciça de venezuelanos em um curto período de tempo ao Brasil, concentrando-se, principalmente, no estado de Roraima, pode expor as pessoas a condições precárias de vida, bem como as diferenças culturais entre brasileiros e venezuelanos expõem as pessoas à intolerância, à exclusão e à discriminação.

Os possíveis sofrimentos advindos dessas circunstâncias requerem uma articulação e intervenção estatal para a intermediação desses conflitos. Nesse sentido, ações sociais e de saúde que levem em conta a inclusão desse grupo de pessoas são um grande desafio, uma vez que, além de proverem as necessidades dos imigrantes, devem incluir como fator primordial a atenção a todas as tradições e aos valores carregados por indivíduos e famílias venezuelanas que estão vivenciando o processo migratório.

Referências

BOEHM, Camila. *Interiorização de venezuelanos para São Paulo e Manaus começa em abril*. Agência Brasil, Brasília, 20 de mar. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-03/interiorizacao-de-venezuelanos-para-sao-paulo-e-manaus-comeca-em-abril>>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017a*. Institui a Lei de Migração. Lei de Migração. Brasília, 24 de maio 2017a.

_____. Ministério do Trabalho. Conselho Nacional de Imigração (CNIg). *Resolução Normativa nº 126, de 02 de março de 2017b*. Dispõe sobre a

concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço. Brasília, 3 de março de 2017b.

_____. Ministério dos Direitos Humanos. Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH). *Relatório das violações de direitos contra imigrantes venezuelanos no Brasil, do Conselho Nacional dos Direitos Humanos*. Conselho Nacional dos Direitos Humanos, Brasília – DF, 2018.

CAMPOS, Ana Cristina. *Interiorização de imigrantes venezuelanos será permanente, diz Padilha*. Agência Brasil, Brasília, 24 de jul. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-07/interiorizacao-de-imigrantes-venezuelanos-sera-permanente-diz>>. Acesso em: 18 set. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Projeção da População 2018*: número de habitantes do país deve parar de crescer em 2047. IBGE, Rio de Janeiro, 01 de ago. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21837-projecao-da-populacao-2018-numero-de-habitantes-do-pais-deve-parar-de-crescer-em-2047>>. Acesso em: 18 set. 2018.

LOPES, Cristiane Maria Sbalqueiro. *Migrantes venezuelanos no Brasil*. A crítica, Manaus, 17 de set. 2017. Disponível em: <<https://www.acritica.com/blogs/artigos/posts/migrantes-venezuelanos-no-brasil>>. Acesso em: 18 set. 2018.

LOPES, Natalia Lima. *Impactos da Nova lei de Imigração nº 13.445/2017*. Ministério da Segurança Pública, Polícia Federal, Brasília, 20 de mar. 2018. Disponível em: <<http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/impactos-da-nova-lei-de-imigracao-no-13445-2017>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MARTIN, Denise; GOLDBERG, Alejandro; SILVEIRA, Cássio. Imigração, refúgio e saúde: perspectivas de análise sociocultural. *Rev. Saude Soc.* São Paulo: v. 27, n. 1, p. 26-36. 2018.

MORO, Marie Rose. Psicoterapia transcultural da migração. *Psicol. USP*. São Paulo: v. 26, n. 2, p. 186-192, aug. 2015.

Organização Internacional para Imigração (OIM). *Factsheet Global Migration Trends 2015*. OIM, Alemanha, 2017. Disponível em: <<http://gmdac.iom.int/global-migration-trends-factsheet>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. *Relatório Mundial de migração 2018*. IOM, Alemanha, 2018. Disponível em: <<https://www.iom.int/wmr/world-migration-report-2018>>. Acesso em: 18 set. 2018.

QUEIROZ, Christina. Estratégia de Entrada. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 20 de mar. 2018. Edição web. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/03/20/estrategia-de-entrada>>. Acesso em: 18 de set. 2018.

RODRIGUES, Francislene. Migração transfronteiriça na Venezuela. *Rev. Estudos Avançados*: v. 20, n. 57, p. 197-207. 2006.

RUEDIGER, Marco Aurélio; GUEDES, Ana Lúcia; ACCIOLY, Tatiana; DUARTE, Paula; OLIVEIRA, Wagner; SANCHES, Danielle. *Desafio migratório em Roraima: repensando a política e gestão da migração no Brasil (PolicyPaper - Imigração e Desenvolvimento)*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2018, 22 p.

SIMÕES, Gustavo da Frota (org.). *Perfil Sociodemográfico e Laboral da imigração venezuelana no Brasil*. Editora CRV: Curitiba, 2017, 112 p.

VILELA, Elaine Meire; SAMPAIO, Daniela Portella. Um olhar sobre as autorizações de permanência a estrangeiros no Brasil, entre 2005 e 2011. *Rev. Bras. Estud. Popul.* São Paulo: v. 32, n. 1, p. 25-48, Apr. 2015.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; NIELSSON, Joice Graciele. Direitos humanos e políticas migratórias na contemporaneidade. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, Edição Especial: n.47, p. 59-77, jan./jun. 2016

An analysis of the Venezuelan immigration process into Brazil

Abstract: The State of Roraima has been the gateway through which thousands of Venezuelan people have passed. This phenomenon has been aggravated by economic, political-institutional and social crisis that has been happening in Venezuela for the past four years, which is associated with the triggering of the process of exclusion, discrimination and violence in border towns. This paper critically examines Venezuelan immigration process into Brazil by means of an analysis of statistical data available in a secondary database. It was possible to realize the characteristics of the immigrants at the same time that the statistics reflected cultural differences that acted as catalysts for several conflicts, especially the ones related to intolerance and xenophobia. This paper emphasized the role of the State in mediating and solving such contemporary conflicts. The authors point out to the necessity of public policies and public services that aim at guaranteeing hospitality, protection and worthy condition of life for all immigrants and their families.

Keywords: International Immigration Process – Immigrants – Refugees

Becos da memória: a favela tomba como patrimônio literário

Guilherme Augusto de Freitas – UFSJ

Mestrando em Letras – UFSJ¹

E-mail: guilhermeaugustonaza123@gmail.com

Data de recebimento: 17/05/2018

Data de aprovação: 08/11/2018

Resumo: O propósito deste artigo é analisar o romance *Becos da Memória* (2013) a partir do aporte teórico de Georges Didi-Huberman (2011), Paul Ricoeur (1994) e Homi Bhabha (1998). Desse modo, busca-se investigar o caráter de militância e a posição contra-hegemônica da obra no que se refere aos indivíduos marginalizados nas favelas dos grandes centros urbanos. Para tanto, a narrativa será concebida sob a ótica da cronologia e da temporalidade. Diante do cenário de destruição de uma favela, a proposta é problematizar a memória dos becos como lampejo de resistência e a escrita enquanto ferramenta de perpetuação das histórias e redefinição das relações entre o pedagógico e o performativo.

Palavras-chave: Militância – Posição contra-hegemônica – Memória – Resistência – Escrita

¹ Linha de pesquisa: Literatura e Memória Cultural Programa de Mestrado em Letras (PROMEL/UFSJ)

1 Introdução

A partir das categorias analíticas do tempo enquanto cronologia e temporalidade, será empreendida uma análise das formas pelas quais os diferentes períodos do percurso histórico brasileiro são contemplados no romance *Becos da Memória* (2013). A partir disso, o conceito de ancestralidade será discutido em interface com o histórico de violência sistemática contra os negros no Brasil.

Concernente a isso, a representação do processo de demolição da favela na obra será refletida como alegoria de uma resistência que se dá por meio da memória. Em diálogo com essa abordagem, o papel da escrita será pensado como um gesto de contraposição ao discurso hegemônico, pois é capaz de afirmar as múltiplas identidades dos sujeitos marginalizados, assim como suas possibilidades de performatizar uma luta cujo objetivo é suplementar a visão pedagógica do mundo e das relações humanas.

2 A construção de uma favela literária sobre os escombros

*Peguemo todas nossas coisa
E fumos pro meio da rua
Apreciá a demolição
Que tristeza que eu sentia
Cada táuba que caía
Doía no coração
(BARBOSA, 2004)*

Em 1951, Adoniran Barbosa compôs “Saudosa Maloca”, o seu samba mais conhecido. Muito além de uma canção popular que reproduz o linguajar do povo e representa o seu sofrimento diário, com o tempo a música tornou-se signo da opressão aos habitantes de periferia. Além de retratar o triste cenário de famílias despejadas em favor dos interesses econômicos de imobiliárias, registra-se também o descaso com as memórias e as relações afetivas, culturais e familiares impossibilitadas pelo abandono do Estado e pelo decorrente contexto de miséria e vulnerabilidade social. Décadas mais tarde, Conceição Evaristo evidencia, através de seu livro *Becos da Memória* (2013), como as mazelas denunciadas em “Saudosa Maloca” ainda permanecem assustadoramente atuais.

No romance *Becos da Memória* (2013), Conceição Evaristo narra, sob o

prisma de várias histórias individuais, a tragédia comum e coletiva de uma favela prestes a ser demolida. Sem nome atribuído ou localização geográfica determinada, a favela constitui-se como lugar simbólico que congrega temporalidades que se estendem do período colonial e escravocrata até a segunda metade do século XX. As gerações das famílias, representadas na obra, demonstram como a trajetória do homem e da mulher negra no Brasil atravessou distintas realidades políticas e socioeconômicas, mas ainda enfrenta mecanismos de opressão e violência muito similares à época em que o racismo era institucionalizado.

O livro tem início com a apresentação de Vó Rita feita por Maria-Nova. Vó Rita é a parteira da comunidade e uma figura muito admirada por todos os moradores. Maria-Nova, por sua vez, é filha de Mãe Joana e mora em um barraco acompanhada de Tio Totó e Maria-Velha. Importa pensar que nenhuma dessas personagens, além de todas as outras que serão apresentadas a seguir, podem ser consideradas secundárias ou coadjuvantes na tessitura da trama narrativa. Quando são descritas e mencionadas, há sempre a preocupação de revelar uma personalidade mais complexa, cuja história antecede aos acontecimentos narrados e justificam a sua permanência naquele contexto de miséria e sofrimento.

Em primeiro lugar, o título do romance apresenta nuances muito significativas para a compreensão da obra segundo a militância do movimento negro, feminista e operário. “Becos da memória” é uma expressão que sugere a retomada de um passado subjetivo e social por meio de vozes historicamente relegadas ao silêncio, ou melhor, à falta de escuta. Paralelamente, inverter os termos e problematizar as memórias dos becos significa abandonar uma visão linear e darwinista sobre as favelas, de modo a descartar ideias segundo as quais o homem é produto do meio e as relações humanas desiguais estão isentas de qualquer responsabilidade. Na contramão dessa postura discriminatória, a ambivalência do título defende a tese contra-hegemônica de que o meio é produto do homem, tanto daquele que reside confortavelmente nos edifícios quanto da maioria que sobrevive miseravelmente nos barracos de madeira.

Além disso, os becos representam os lugares com maior incidência de vagalumes e a gravidade da constatação reside justamente no fato de não se

tratar de uma metáfora ou simples referência conceitual. Falta iluminação pública e saneamento básico. Os vagalumes de Georges Didi-Huberman (2011) pairam sobre fossas e lamparinas. No capítulo intitulado *Sobrevivências*, o autor lança uma palavra para discutir os modos pelos quais “os lampejos dos contrapoderes” não sucumbem às “luzes do poder”: o ato ou efeito de *redesaparecer*. Nesse sentido, propõe-se que a palavra em questão constitui uma das principais chaves de leitura que possibilitam interpretação do romance. Afinal, trata-se de uma favela erradicada nos anos 1980 pela especulação imobiliária que re-desaparece sob a forma de ficção. Consciente desde o início da dialética construção/demolição, Conceição Evaristo dedica uma seção do livro para esclarecer ao leitor os motes de sua narrativa:

Becos da memória é uma criação que pode ser lida como ficções da memória ao narrar a ambiência de uma favela que não existe mais. Continuo afirmando que a favela em *Becos da memória* acabou e *acabou*. Hoje, as favelas produzem outras memórias, provocam outros testemunhos e inspiram outras ficções (EVARISTO, 2013, p. 13).

A repetição do verbo “acabou” denota a insistência no desaparecimento iminente da favela, que é o plano narrativo sobre o qual as histórias são contadas; embora todas sejam diferentes entre si, as vivências narradas precisam lidar com a mesma ordem de despejo e o mesmo decreto irredutível de desocupação das famílias. O que a autora parece evidenciar é o fato de que a favela acabou enquanto aglomerado urbano e signo literário. Seja nas margens da história social ou da historiografia literária, a favela inevitavelmente desapareceu. Os registros documentais do desfavelamento ou as páginas do romance de Conceição Evaristo reportam, por assim dizer, o mesmo acontecimento incontornável. No entanto, ao criar brechas no tempo histórico para ficcionalizar o desaparecimento, a favela re-desaparece, isto é, desaparece de novo pelas vias do discurso e do texto literário. Paradoxalmente, tal como vagalumes que resistem às trevas totalizantes, é na cena do seu desaparecimento literário que a favela resiste e re-existe como aparição, mesmo que vacilante, provisória e fadada ao esquecimento.

Em *Tempo e narrativa*, Paul Ricoeur (1994) adverte que a estrutura narrativa transforma a cronologia em temporalidade, ainda que não substitua os acontecimentos anteriores ao processo de mediação e representação da

linguagem, “precisamente porque a narrativa é construída, não faz reviver nada” (RICOEUR, 1994). No caso especial de *Becos da memória*, a narrativa é construída sobre a demolição e, portanto, os personagens seguem a mesma lógica antagônica: suas vidas são contadas como unidades que se estruturam a partir de fragmentos dolorosos associados com a fome, a pobreza, a violência e a morte.

Uma característica marcante da produção literária de Conceição Evaristo, que encontra reflexos no romance, é a valorização da ancestralidade como um tipo de conexão com o passado capaz de fortalecer as raízes culturais afrodescendentes. A estratégia utilizada para narrativizar esse projeto de integração da comunidade afro-brasileira configura-se através dos relatos confidenciais pelos personagens, os quais atravessam em retrospecto a História do Brasil até o regime escravagista, de modo a revolver as experiências de seus antepassados nas senzalas e nos engenhos. Em contrapartida, lembrar é sinônimo de dor para aqueles dispostos a estabelecer um vínculo com sua história e, por extensão, com a história de seu povo: a linha de ancestralidade que fundamenta a identidade cultural afro-brasileira é exatamente a mesma que aponta os rastros de uma sociedade cujas desigualdades de cor, classe, sexo, gênero e etnia são profundamente marcadas pelo crivo da violência. Tendo em vista as autoridades representadas na obra, verifica-se como esse histórico de atrocidades contra a negritude brasileira está atrelado a séculos de exploração. Prova disso são os desmandos do sinhô da casa-grande no tempo do avô de Maria-Velha, os assassinatos encomendados pelo Coronel Jovelino e a discrepância da opulência na casa de Dona Laura comparada às precárias condições do barraco de sua empregada Ditinha.

Seja por meio da força bélica, do poderio econômico ou pelas formas não declaradas de violência, como o descaso do Estado com as populações pobres e periféricas, a confluência de temporalidades sustentada pela narrativa permite vincular as condições da favela com as imposições submetidas aos negros escravizados nas senzalas. Por essa razão, Maria-Nova andava muitas vezes triste pela favela em uma situação perfeitamente análoga aos seus antepassados que sofriam de banzo nas fazendas oitocentistas. “Sabia, por sua própria vivência, que na favela se concentravam a pobreza e mesmo a

miséria. Percebia a estreita relação de sentido entre a favela e a senzala” (EVARISTO, 2013, p. 191).

Um recurso estético muito empregado pela autora para garantir a interseção entre o passado e o presente são os diálogos intercalados com as descrições. O narrador de 3ª pessoa abdica muitas vezes de sua posição de contador para emitir uma profusão de vozes que assim podem contar a sua própria história em 1ª pessoa. As falas não são contaminadas pelas interrupções de um narrador que forja o texto de acordo com suas pretensões. Esse efeito de polifonia ajuda a produzir um retrato multifacetado da favela, tantas vezes estereotipada por estigmas reforçados pelos holofotes da mídia e da polícia, a fim de reduzir a complexidade de suas relações e apagar seus traços identitários.

Conforme o propósito de engajamento suscitado por esse tipo de literatura, *Becos da memória* não foge à regra e também deve ser concebido como um exercício de *escrevivência* empreendido por Conceição Evaristo. Esse conceito é amplamente usado para designar as narrativas testemunhais dos personagens, que vivem para contar suas histórias. Dessa forma, vida e literatura estão conectadas de modo tão intrínseco e indissociável que o contexto de vivência passa a condicionar o universo literário e, paralelamente, os códigos de representação simbólica passam a reconstruir o imaginário dos indivíduos acerca da realidade dos becos e de seus vagalumes ofuscados pelos refletores globais.

Duas figuras que personificam a militância do feminismo e do movimento operário são Dora e Negro Alírio. Por coincidência ou de modo proposital, eles acabam se envolvendo em um relacionamento quando Negro Alírio chega à favela em busca de abrigo. Ele é filho de negros libertos que moravam em um povoado e trabalhavam nas terras do coronel Jovelino. Quando criança, presenciou em sigilo a morte de um irmão do povoado a mando do coronel. A partir disso, cresceu determinado a questionar as hierarquias na fazenda e na cidade. O coronel recrutava seus amigos e familiares como capangas, de modo que eles se tornavam rivais do próprio povo a ponto de matar o seu semelhante. Negro Alírio voltou-se contra tais investidas do coronel e buscou conscientizar os habitantes do povoado sobre a importância de cultivarem suas próprias terras e interromperem o ciclo de exploração que se perpetuava desde

o império. Como um dos poucos que sabiam ler na região, informou aos seus irmãos sobre os ideais da reforma agrária e os direitos que deveriam ser reivindicados pelos trabalhadores. Na cidade, arranhou emprego no porto como carregador e logo participou de greves, manifestações e motins organizados em prol das causas trabalhistas. Fugiu para a favela após ser perseguido pela polícia no meio da rebelião de funcionários. Dora, por sua vez, dispensa as funções impostas pelo patriarcado às mulheres, como a instituição do casamento e a formação da prole. Envolveu-se com um amigo da patroa e teve um filho com o homem, que decidiu cuidar da criança quando Dora rejeitou seu pedido de casamento. Somado a isso, Dora vivia breves relacionamentos nos quais buscava unicamente prazer e satisfação pessoal. Diferentemente das outras mulheres residentes no gueto, ela não se subordinava à autoridade, à violência e aos abusos de um marido.

Por assim dizer, Dora e Negro Alírio contestam as convenções sociais que definem o lugar da mulher negra e do operariado entre as camadas mais pobres da população. De acordo com os postulados teóricos de Homi Bhabha (1998), a representação de tais perfis revolucionários suplementa a visão pedagógica do mundo quando coloca em cena essas subjetividades, ou seja, quando inscrevem no cenário hegemônico um jogo de performatividade articulado por representantes de grupos historicamente subjugados.

Tal mudança de perspectiva surge de um reconhecimento da interpelação interrompida da nação, articulada na tensão entre, por um lado, significar o povo como uma presença histórica a priori, um objeto pedagógico, e, por outro lado, construir o povo na performance da narrativa [...] (BHABHA, 1998, p. 209).

Nessa tensão para estabelecer quem detém o poder de significar a nação e os locais de produção da cultura, Conceição Evaristo elege a periferia como zona de confronto que desmoronou diante dos tratores de uma firma construtora. Apesar disso, a favela demolida permanece lampejando focos de resistência através da memória das personagens e do poder da escrita que registrou no fluxo do tempo histórico todas as vivências compartilhadas oralmente. Essa consciência política era defendida por Negro Alírio e alinha-se com o que Bhabha vislumbra como a possibilidade de “construir o povo na performance da narrativa”:

Negro Alírio, contudo, teimava em dizer que aquilo não era vida. Que os grandes, os fortes, os que estavam do lado de lá, queriam que todos os do lado de cá fossem realmente fracos, bêbados e famintos. E o pior, eles queriam dirigir o nosso ódio contra nós mesmos, queriam que fôssemos inimigos (EVARISTO, 2013, p. 175).

A exemplo de Dora e Negro Alírio, Maria-Nova constitui uma personagem muito relevante para a trama narrativa, pois ela é a receptora das histórias que deverão ser recontadas ao longo das gerações. Com uma escuta atenta aos depoimentos dos moradores, Maria-Nova coleta as narrativas que vão sendo apresentadas ao leitor durante o romance. Trata-se, portanto, de uma aventura metanarrativa, a partir da qual o narrador expõe o cotidiano onde se passam as vivências que serão posteriormente narradas pela moça. Nesse sentido, as histórias são apresentadas pelo narrador ao mesmo tempo em que são conhecidas por Maria-Nova. Dito de outro modo, histórias são contadas no exato momento em que parecem ter sido compartilhadas oralmente pela primeira vez. Aqui é preciso ressaltar a importância da escrita como recurso de organização das memórias dos familiares, vizinhos e conhecidos da menina-escritora:

Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela. [...] Um dia ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo (EVARISTO, 2013, p. 247).

Em última instância, é possível afirmar que a emancipação dos sujeitos periféricos pode ser viabilizada pelo exercício da escrita com o propósito de contestação dos discursos institucionalizados. A totalidade da nação é confrontada com um movimento suplementar de escrita e atravessada por ele (BHABHA, 1998). Suplementar as versões oficiais acerca da mulher negra, do homem negro, dos operários e de todos os perfis sociológicos da favela é o caminho apontado por Conceição Evaristo, tendo em vista promover uma democratização autêntica das relações sociais. Em uma entrevista concedida à revista Carta Capital, a autora declara que essa iniciativa torna-se urgente, pois o povo negro continua falando pelos orifícios da máscara da escrava Anastácia. O objetivo, segundo a escritora, é falar de tal forma e com tamanha

intensidade pelos orifícios, a ponto de destruir por completo a máscara. “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio” (EVARISTO, 2017).

3 Considerações finais

Em tempos de desapropriação dos bens culturais e artísticos por meio de uma onda conservadora que assola o país, torna-se premente refletir sobre a demolição de uma favela e as formas pelas quais a cultura busca resistir e sobreviver através da memória, da escrita e da militância.

Como já salientou Conceição Evaristo, os orifícios da máscara de Anastácia parecem ter ficado ainda menores ultimamente. Logo, é preciso coletar o maior número de vozes possível, assim como Maria-Nova, para ampliar a vazão dos discursos marginais e evitar que a escravidão retorne sob outras formas na contemporaneidade.

Referências

BARBOSA, Adoniran. *Saudosa Maloca*. São Paulo: EMI Music Brasil, 2004. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OrQIMUe2uBQ>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BHABHA, Homi K. *O local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. Florianópolis: Mulheres, 2013.

HUBERMAN, Didi. *Sobrevivência dos vagalumes*. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

RIBEIRO, Djamila. *Conceição Evaristo: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”*. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d>> . Acesso em: 13 de mai. 2017.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1994.

Becos da Memória: Favela listed as literary heritage

Abstract: This article aims at (1) analysing *Becos da Memória* from the theoretical perspective of Georges Didi-Huberman (2011), Paul Ricoeur (1994) and Homi Bhabha (1998); (2) investigating its characteristics of militancy and counter-hegemonic view with regard to marginalized individuals in favelas from large urban areas; and (3) critically discussing becos together with their memories as focus of resistance and writing as a tool that aims at perpetuating stories and redefining the relations between pedagogical e performative.

Keywords: Militancy – Counter-hegemonic view – Memory – Resistance – Writing

Educação dos sentimentos e cultura da paz nas escolas: um projeto a ser construído

Neura César – UFRS
Doutora em Psicologia Social – UFRGS
E-mail: neurafma@yahoo.com.br

Data da recepção: 20/09/2018
Data de aprovação: 04/10/2018

Resumo: Este artigo reflete sobre a importância da escola promover a educação para a paz, mediante à educação dos sentimentos. Apresenta um recorte específico da pesquisa realizada em escolas da rede pública e particular de Cuiabá, Estado do Mato Grosso. A metodologia empregada é a de caráter qualitativo, etnográfica, de base fenomenológica existencial, iluminada, sobretudo, pelo pensar de Maurice Merleau-Ponty e Paulo Freire; com estudantes do ensino fundamental e ensino médio, educadores, equipes gestoras (diretores e coordenadores), funcionários e famílias. Os resultados indicam que, apesar da equipe pedagógica escolar ter objetivos comuns, ainda apresenta dificuldades de aquilatar e avaliar a extensão dos efeitos do *bullying* e da violência no espaço escolar, como dificuldades de criar ações específicas para orquestrar as situações de conflitos vivenciados pelos estudantes de forma benéfica e construtiva, além do não reconhecimento dessas práticas agressivas como um comportamento cruel ao desenvolvimento psíquico dos estudantes. O estudo aponta para a necessidade urgente da inclusão da educação dos sentimentos, dos princípios éticos (valores) e para a paz, como um conteúdo a transversalizar o currículo. Esses princípios educacionais favorecem o reconhecimento, a desnaturalização, a valorização e o enfrentamento das práticas da violência e do *bullying* no ambiente escolar, despertando uma educação comprometida com a vida, problematizadora, humanizada e humanizadora.

Palavras Chave: Educação para a paz. Educação dos sentimentos. *Bullying*. Relações.

Introdução

Veremos neste artigo que os sentimentos estão presentes no dia a dia das pessoas. Basta pensar em suas inúmeras manifestações: alegria, tristeza, raiva, medo etc. Assim, seria fácil pensar que seu conhecimento estaria há muito elucidado. Mas não está. Do ponto de vista biológico, nem o público, nem a ciência tem ideia clara do que são os sentimentos, apesar de tratarmos dos nossos sentimentos com comprimidos, bebidas, exercícios físicos e espirituais. Mas, afinal, o que representam os sentimentos? Como eles funcionam?

Por sua vez, consideramos que os sentimentos são os alicerces da mente (DAMÁSIO, 2004). São a mais universal das melodias, uma canção que não tem trégua dentro de nós. Para Damásio (2004, p. 91), “os sentimentos traduzem o estado da vida na linguagem do espírito”. Significa dizer que são a expressão do que ocorre na mente e no corpo. Na existência do dia a dia, os sentimentos revelam, simultaneamente, a nossa grandeza e a nossa pequenez.

Por exemplo, o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001 que derrubou as duas torres gêmeas do *World Trade Center*, em Nova York, ilustra uma das características essenciais do fenômeno da violência, sua capacidade contínua de mostrar novas e inimagináveis formas de revelação.

Igualmente os inúmeros atentados ocorridos no ambiente escolar, como as tragédias acontecidas em Columbine (EUA, 1999), Taiúva (SP, 2003), Remanso (BA, 2004), Patagones (Argentina, 2004) e, recentemente, em Goiânia (GO, 2017) demonstram novas formas de violências veladas e cruéis (*bullying*), capazes de causar danos psicológicos aos envolvidos, resultando em reações violentas extremadas. Tais atentados e massacres denotam a existência de conflito com valores, motivações, convicções, bem como com as emoções e os sentimentos.

Essas violências são fatos que provocam rupturas. E tem no terreno do pensar um dos seus principais efeitos, já que o repertório teórico utilizado até então parece não dá conta mais para compreender o tempo presente com todas as suas transformações. Na concepção de Arendt (2001), ocorre uma ruptura quando determinado evento histórico desnorteia o tempo presente, criando uma fissura entre o passado e o futuro. A superação dessa ruptura obriga a uma revisão conceitual e a criação de um novo repertório teórico, o

qual seja capaz de responder às demandas deste “novo” tempo presente e propor caminhos viáveis para a construção do futuro.

Ultimamente, estamos acompanhando um cenário social sem precedentes na história da humanidade. É um mundo de crise e contradições, de mutação e confusão, de violências e inseguranças. As tecnologias reduziram drasticamente a distância entre as pessoas, aproximando-as virtualmente, transcenderam as fronteiras entre espaço e tempo, proporcionando à nossa vida inúmeras facilidades. Contudo, todo esse desenvolvimento fantástico que a pós-modernidade trouxe levou-nos a uma preocupação em fazer e ter sempre mais, ter mais do que ser, tornando a nossa vida estressada, angustiada e doente. Vivemos com medo, refugiados em nosso próprio mundo. O individualismo se afirma e, num jogo de "vale-tudo", emerge um sistema social delinquente e insensível que ainda não aprendeu a dar condições mínimas de vida a suas crianças e jovens e, a todos nós em geral, portanto, colocando seu futuro em risco. Têm-se, dessa forma, ao lado do rápido e profundo desenvolvimento científico e tecnológico, a banalização e a desumanização da vida.

Esse contexto acaba por tornar agudos os conflitos já existentes, os quais são próprios da condição humana, isto é, nossas relações conosco mesmo e com os outros, além de produzir outras formas de violências, particularmente, as violências do ambiente escolar, entre elas, o *bullying*. A mudança dessa realidade requer a realização de uma ação transformadora e humanizadora pela educação, escola e toda a sociedade. Tratar sobre nossa condição humana na escola, falar dos nossos sentimentos e emoções poderá ser uma alternativa para transformar esse cenário de violências. Sabemos que a principal tarefa da escola é com a instrução, mas ela não pode prescindir da humanização, da construção de relações mais humanas.

Participaram da pesquisa 35 estudantes (sexo feminino e masculino), seis professores (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), equipes gestoras (coordenadores e diretores, sendo um de cada escola), cinco funcionários e seis famílias de três escolas, duas da rede pública de ensino (municipal e estadual) e uma privada, situadas na cidade de Cuiabá-MT.

A pesquisa se baseou nas técnicas de observação, entrevistas semiestruturadas, histórias de vida e diário de campo para a coleta de

informações. E, para o processo analítico, referenciamos no paradigma interpretativo fenomenológico (MERLEAU-PONTY, 2006).

A pesquisa de caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de base fenomenológica existencial, iluminada, sobretudo, pelo pensar de Maurice Merleau-Ponty e Paulo Freire, pela razão dessa abordagem oferece melhores ferramentas para entender de forma mais contextualizada como o *bullying* se manifesta na rotina escolar, nas trajetórias escolares e nas vivências dos estudantes, permitindo um melhor alcance dos significados e expressões dos pesquisados em relação aos objetivos a serem analisados. Objetivava-se, sobretudo, avaliar como esses estudantes, bem como toda a comunidade educativa orquestravam as relações nas escolas, já que todos são imprescindíveis para a construção de uma escola mais humanizada e humanizadora.

1. Educação para a paz: necessidade imperiosa

Guimarães (2005), pensando na criação e construção da cultura da paz, entende que ela é uma tarefa de todos nós e só é possível mediante o exercício amoroso do diálogo. Essa possibilidade abre caminhos para a transformação do mundo que nos cerca. Para o autor,

A paz não é um estado dado, mas algo a ser instaurado e construído por nós, e da qual não somos seus clientes ou seus beneficiários, mas sujeitos e co-criadores. Como construção, a paz é, no dizer de Brandão, “uma criação do exercício generoso do diálogo entre as pessoas que não pode ser outorgado. Um dever de direitos que nos cabe, por quem somos, individual e coletivamente responsáveis, seres da sociedade, dos povos e nações da Terra (GUIMARAES, 2005, p.191-192).

A cultura da paz nessa perspectiva dos valores é uma realidade que se desenvolve dentro do ser humano, na mente ou no espírito, através de “valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida”, segundo preconiza a Organização das Nações Unidas (ONU, 1999, p. 3). Os valores nos penetram e nos produzem. Eles nos movem. Nesse sentido, Guareschi (2012, p. 30-31) diz que os “valores são as forças racionais e irracionais que nos impulsionam, nos levam à frente e nos fazem agir. Todas nossas ações são permeadas por valores. Eles participam na construção de nossa subjetividade”. Desse modo,

os valores pessoais representam convicções básicas e padrões de orientação das atitudes e dos comportamentos humanos.

Assim fica claro a importância de tocar o ser das emoções e dos sentimentos, seduzindo-nos para a adesão à cultura da paz. Isso deveria ser uma convicção a nos mover. Segundo Ferrés (2014), a pessoa só se move por pessoas que se amam ou se odeiam, tendo em conta os fatos, as situações, as ideias e os valores pessoais. Conclui então o autor, que a pessoa só se move por “aquelas realidades que têm conexão com seu cérebro emocional e com sua central energética” (FERÉS, 2014, p.44).

A construção desses valores, segundo Röhrs (1996, p. 24), é tarefa da educação:

A educação para a manutenção e conformação da paz há de converter-se em componente importante dos programas educativos na vida cotidiana, na escola e na educação de adultos. Só desta maneira poderá chegar-se a uma mudança geral da consciência no sentido de manter e assegurar a paz, e não a guerra. [...] deveria existir em cada país ao menos uma escola dedicada centralmente a questões de educação para a paz, com o objetivo de ensaiar procedimentos e métodos destinados à ampla opinião pedagógica e de estimular assim de maneira exemplar a discussão no futuro.

Nessa perspectiva, a educação para a paz deveria tornar-se um componente essencial dos programas educativos e dos currículos de todas as escolas, pois, ela poderia produzir mudanças na consciência, nos valores, nos sentimentos e nos comportamentos. Segundo Röhrs (1970, p. 20), “o problema fundamental da conservação da paz é, na realidade, de caráter educativo”. Isso é, caberia à educação tornar a paz uma convicção, um valor e uma vida.

Como sublinha Serrano (2002, p.14), “educar para a solidariedade e a paz exige esclarecimento, formação da consciência crítica e uma ação contextualizada, visando à superação das situações injustas”. Assim, a noção de não violência implicaria na adoção de posturas de vida entendida não apenas como recusa da violência, mas como metodologia para alcançar a paz. Essa educação deveria inspirar mudanças nas atitudes das pessoas, nos sentimentos, para que a justiça torne-se realidade, atingindo os processos do desenvolvimento econômico e político nos países mais pobres e a redução das desigualdades de oportunidades:

A paz implica, portanto, uma ação que ultrapassa as fronteiras do individualismo possessivo e do pensamento ego e etnocêntrico. Ela somente pode se realizar no âmbito da própria constituição de uma cultura que ultrapassa os interesses individuais. É antes de tudo descentramento, preocupação com o outro. Mas isso não surge por si entre os humanos. Depende de um longo processo de aprendizagem e reflexão ética. É nesse sentido que a educação se torna uma condição imprescindível para a instauração e manutenção da paz. Entendida como uma ação intersubjetiva que envolve sujeitos e grupos interessados em construir relações recíprocas fundadas no espírito e nas práticas não-violentas, a educação deixa de ser abstração para se tornar acontecimento coletivo, comunitário e intersubjetivo, prática de conversação e convivência (GUIMARAES, 2005, p. 15).

Sejam quais forem os tipos de manifestação, as violências nas escolas representam uma ameaça aos princípios da paz, aos princípios da educação. Nesse sentido, a educação para a paz deve ser capaz de romper com todo tipo de violência nas escolas, pois ela pressupõe um contrato de comunicação e de diálogo. Abramovay e Rua (2002, p. 112) asseguram que,

a violência possui repercussões nefastas nos estudos e na sociabilidade dos educandos, e essa influência é claramente percebida pelos alunos que têm conhecimento da ocorrência de atos de violência grave em suas escolas. Isto é mais sério quando se reconhece serem as escolas públicas, que servem às populações de baixa renda, aquelas mais sujeitas a essas situações de violência, dada sua vulnerabilidade.

Dessa forma, a educação para a paz permite trabalhar para inverter a lógica do mal ao encontro entre violência, *bullying* e escola. Por isso, ela pressupõe uma educação comprometida com a vida, fazendo valer a dignidade humana, tornando a escola lugar de sociabilidade positiva, da manifestação, da amorosidade e do diálogo, ou seja, local em que se devem ensinar os valores éticos e formar espírito crítico. Para Guimarães (2005, p. 51), “a paz é um comportamento, é uma adesão profunda do ser humano aos princípios da liberdade, justiça, igualdade e solidariedade entre todos os seres humanos”. Isto é, a paz seria o respeito à vida.

2. Educação para a paz e os sentimentos

Esse é outro ponto de extrema importância para a cultura da paz, porque nos leva à compreensão mais profunda do que constitui o ser humano. A primeira vista, parece que o conhecimento de nós é algo simples. Mas se nos

detivermos um instante e nos perguntarmos quem somos veremos que aquilo que parece tão simples se complexifica enormemente.

Vivemos numa sociedade caracterizada pela racionalidade. Pouco espaço é dado para a expressão dos sentimentos e emoções. Para Damásio (1996), toda a base do pensamento moderno está definida em termos de uma tradição racionalista que consolidou a convicção de que a civilização somente se alcança mediante o controle e o domínio das emoções através da racionalidade. Isso reflete, em parte, a distância histórica entre razão e emoção, que remonta às origens do pensamento ocidental. Para o autor, historicamente, as emoções foram vistas como sentimento a ser dominado, rejeitado e excluído, por serem vistas inimigas da razão e da verdade, priorizando a dimensão racional da mente em detrimento da emocional. Hoje, seria muito importante que se considerasse, em ambos os campos da realidade humana, os aspectos afetivos como pressupostos da educação cognitiva.

O autoconhecimento, levando em conta nossas emoções e nossos sentimentos, faria com que as crianças e os jovens de nossas escolas conseguissem superar as próprias dificuldades sentimentais e convivessem bem entre si e com os outros? Do contrário, a falta de educação para os sentimentos seria causa de as pessoas – criança, jovem e adulto – tornarem-se agressivas, proporcionando umas às outras a condição de vítima ou de humilhação?

Goleman (1995, p. 20) define que “todas as emoções são em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata” e instantânea que visam a lidar com a vida. A própria raiz da palavra emoção provém (do latim *movere* ou *motio*) – “mover”, “movimento” – acrescida do prefixo “e”, que significa “afastar-se”.

As emoções, conforme Maturana (2005, p. 15), fundam o viver humano, “constituem o fundamento de tudo o que fazemos, inclusive o raciocinar”. Acresce o autor: “as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos” (p. 92). Assim, qualquer ação é uma conduta impregnada de emoção. Toda emoção é energia canalizada em uma direção e predispõe, ao sujeito que a experimenta, um tipo de pensamento e de ação.

Para Ferrés (2014), as relações pessoais são um meio pelo qual se dá a revelação das emoções e dos sentimentos. Ele nos lembra que as emoções não são estados, mas dinâmicas relacionais. Desse modo, são inúmeras e diversas as ações que podem se derivar de uma emoção, a saber: abraço, beijo, luta, brigas, fuga, desmaio etc. Pensar o ser humano a partir desta lógica é reconhecer que são as emoções e os sentimentos que o movem. Nesse foco, Damásio (2004, p. 15) afirma que “os sentimentos são a expressão, *revelações* do estado da vida dentro do organismo”, sendo indispensáveis para a racionalidade, pois são as emoções e os sentimentos que, segundo ele, dirigem a nossa conduta e nos sustentam nas tomadas de decisão.

A partir desse quadro analisado, podemos afirmar que as emoções e os sentimentos têm um papel fundamental no desencadeamento do *bullying* e da violência. O campo emocional seria o que melhor reflete as razões da existência do *bullying* e da violência escolar. Tanto os estudantes, como os responsáveis pela comunidade escolar (gestores, educadores e pais), e nós, de modo geral, temos dificuldades de reconhecer e administrar os nossos sentimentos e emoções. Esse desconhecimento da forma como as emoções atuam pode levar a pessoa a agir impulsivamente, a adotar condutas agressivas, ferir e excluir o outro nas relações.

A não aceitação do outro na convivência, adverte Tognetta (2009, p. 172), é um problema anterior às relações interpessoais, associado à “constituição de ‘quem sou’ ou até de ‘quem eu desejo ser’”. Trata-se das imagens que a pessoa tem de si, das suas representações. Refere-se à constituição da identidade do sujeito (LA TAILLE, 2002). Portanto, as imagens, os autoconceitos e as representações que a pessoa tem de si mesma, podem, por um lado, levar a aceitar a condição de vítima. Por outro lado, usar sua força física para gerar medo, humilhar e maltratar. Na escola, tanto a vítima como o agressor evidenciam problemas na autoestima. A vítima, baixa estima de si, já o agressor, necessidade de provar a si mesmo que é mais forte, na medida em que exclui e diminui o outro como se vê a si mesmo. A necessidade de provar que é superior e valentão, no fundo, também carece de um valor de si, de uma boa autoestima e de um bom conceito de si. Para Rodriguez (2005, p. 64), “o autoconceito é um marco de referência desde o qual se interpreta a realidade externa e as próprias experiências, influi no rendimento, condiciona as

expectativas e a motivação”. Por conseguinte, o autoconhecimento é imprescindível para se formar uma boa imagem de si. Essas crianças e jovens, que sofrem ou causam o *bullying*, terão oportunidades de orquestrar os conflitos relacionais, bem como o *bullying*, mediante o conhecimento e a regência dos seus sentimentos nas relações cotidianas, conquistando, conseqüentemente, um maior autoconhecimento e desenvolvimento pessoal.

Que fazer, do ponto de vista educativo, em vista da paz? É necessário auxiliar os estudantes a trabalhar os seus sentimentos e emoções, criando espaços para eles dizerem o que sentem e pensam, gostam e não gostam. Dar-lhes a oportunidade para expressar suas tristezas, medos, angústias, mágoas, raivas, vergonhas e alegrias. Quando falam, as crianças têm possibilidades de ressignificar os sentimentos e emoções presentes em si e podem autoconhecer e autocontrolar. Isso requer do educador que entenda de gente. Não precisa ser psicólogo, apenas que seja amoroso e disposto a ajudar seus estudantes a encontrar um novo “sentido para a vida” (LA TAILLE, 2002; TOGNETTA, 2009). E, crianças e jovens, que não acolhem o outro do seu jeito e praticam o *bullying*, possuem indicador precoce das dificuldades de aceitar a si próprio – suas emoções e sentimentos – e, ainda, de avaliar as conseqüências dos seus próprios atos. Lembramos que as ações humanas são movidas por emoções e sentimentos que escapam ao nosso controle e nos impede a agir mais conscientemente. Maturana (2005, p. 24) assegura que, “sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social”. A convivência social se funda e se constitui na aceitação, no respeito e na confiança mútuos.

3. Relações: matéria-prima na construção da paz

O ser humano é um ser único, singular e também um ser social e, como tal, lhe é intrínseca a necessidade de estabelecer relações na família, no trabalho, na sociedade e na escola. Portanto, o ser humano não é um indivíduo puramente singular. É um ser de relações.

A essência de uma escola, como de qualquer instituição, são as relações. Elas são indispensáveis na existência de qualquer grupo e, como são muitas, podem se apresentar de diversas e variadas formas. Guareschi (2008)

parte da ideia de que relação é troca, relação é comunicação entre as pessoas.

O referido autor traz uma interessante definição do termo:

Relação é o ordenamento, o direcionamento *intrínseco*, isto é, do próprio ser, em direção ao outro. Mas esse ser, essa realidade, continua sendo *singular*, com a diferença que há nela algo que, necessariamente, isto é, na sua própria definição, a obriga a se ligar a outro, a incluir em si, um outro, os outros (GUARESCHI, 2008, p. 24-25).

Conclui-se daqui, conseqüentemente, que para haver relação é indispensável que o ser seja capaz de se ligar ao outro (s), isto é, abrir espaço para a inclusão do outro em si. Por exemplo, a comunidade educativa. Para a formação da comunidade escolar, é necessário os estudantes, os educadores, equipes gestoras, funcionários e famílias. São, pois, esses atores que fazem a escola ser constituída. Há, então, na escola um direcionamento intrínseco, uma ligação, um pacto, algo que orienta em direção a outro (s). Então, dizer escola, é dizer relação. Assim, essa ligação passa a ser chamada de relação ou de relações. Relação existe sempre que uma coisa não pode, sozinha, dar conta de sua existência (GUARESCHI, 2008). Isto é, implica o eu e outro intrinsecamente.

De outra parte, essas relações podem se tornar impossíveis. Isso advém quando as pessoas são incapazes de criar elos com outros, são indiferentes, atributo próprio da definição de indivíduo (GUARESCHI, 2008). É preciso advertir que o conflito, por exemplo, é uma relação. É uma relação como a rejeição, a exclusão. Para a formação das brigas é necessário sempre dois ou mais, interligados. Existem duas maneiras de encarar o conflito: a positiva e a negativa. A positiva, sempre incluirá o diálogo, a discussão das relações; já a negativa sempre haverá a exclusão, vai haver alguém que exclui e alguém que é excluído. Assim, a relação se situa sempre num pensar dialético: ação e outros, outros e ação, são intimamente solidários.

Coloca-se aqui, contudo, uma questão delicada: O que fazer para promover a paz nas escolas? O que fazer para que alguém dê início a essa mudança de relação? (a prática do *bullying*). É necessário, parece-nos evidente, que a ética nas relações seja valorizada. Mas, é importante lembrar que na sociedade capitalista-liberal a concepção de ética foi individualizada, retirando dela a dimensão de relação. E não é difícil perceber que as relações

no sistema são tensas e carregadas de certa violência, isto é, são relações de dominação.

A ética não se dá fora da relação. Isso ocorre porque em qualquer relação é necessário que entre em jogo o outro (pessoa, natureza). A conotação ética vai depender das relações que a pessoa estabelece com o seu entorno. Dessa forma, a ética não está nas pessoas, mas nas suas relações. Guareschi (2008, p. 29) nos ensina que “ninguém pode ser ético sozinho. É a relação que estabelecemos com os outros que nos diz se somos éticos ou não.” Isso quer dizer que os outros serão parceiros indispensáveis na avaliação de que nós somos ou não éticos, se somos ou não justos. Conclui o autor: “a ética é sempre ética de relações” (GUARESCHI, p. 24).

Esse conceito se mostra extremamente importante e tem tudo a ver com o conhecimento de si e com a educação para a paz. Pois, se ética é relação, vai implicar a justiça. Aristóteles já dizia que ética é justiça. E justiça, por sua vez, é fundamentalmente uma relação, já que não é possível ser justo sozinho. O mesmo acontece com a ética, que é, como a justiça, uma relação. Inclui sempre o outro (s). Assim, escreve o filósofo grego: “A ética é a arte da escolha daquilo que mais convém para se viver melhor” (MUNDO JOVEM, 2002, p. 8). Isto é, a ética é a arte de fazer boas escolhas, de conviver bem consigo mesmo e com os outros.

Entretanto, a ética das relações vai exigir mudança de relações. Não vai adiantar se as relações continuarem as mesmas. São as relações que têm que ser discutidas quando se pensa em melhorar uma escola e tornar viável a cultura da paz. O pensamento de Paulo Freire (1970) pode nos ajudar, pois ele tem no *diálogo* as categorias centrais de um Projeto Político Pedagógico crítico e humanizador. Streck (2008), parafraseado Freire (1970), apresenta a concepção do diálogo como processo dialético:

O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo sendo nosso modo de ver. O diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso ethos cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (STRECK, 2008, p. 130).

Segundo Streck (2008, p. 420-421), “cumpre à educação formar a consciência crítica, sobretudo a partir da alteração das relações de poder pedagógicas, com a prática do diálogo, a resistência às (e a superação das) relações de dominação”. O diálogo, afirma o autor, é a passagem para que a educação reorienta as suas práticas tradicionais. Há uma exigência de um novo modelo educativo relacional que ajude as novas gerações a amadurecer na acolhida de si mesmas e no encontro positivo e construtivo com os outros. O agora nos interpela a agir com significatividade na realidade complexa, multirreligiosa e multicultural do tempo presente.

A pedagogia freireana é contemporânea da crítica à violência, inclusive a que ocorre na e pela escola. A violência, segundo Freire (1970), destrói o diálogo, pois ela gera a coisificação da pessoa, privando-a das possibilidades de criar, mudar, falar, mover-se, buscar e ser em relação: “a violência [...] fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais” (p. 42). Por isso, ele propõe uma educação libertadora que seja capaz de estimular o educando a não se resignar ou conformar com a injustiça, mas resistir a ela não violentamente.

Para Abramovay e Rua (2002, p. 22), a violência na escola gera um clima de desconfiança, destrói as relações, comprometendo assim a própria viabilidade do ambiente pedagógico de ser capaz de “preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizades”. A violência é, sem dúvida alguma, maléfica à individualidade e à convivência humana.

O “*Bullying*”, para Fante (2005), é outro problema preocupante que hoje se revela nas relações escolares. Por definição universal, o *bullying*, então, abarca um “conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos, prolongadamente contra uma mesma vítima” (FANTE, 2005, p. 21), sem causa evidente e com grande poder destrutivo, pois atinge e fere a “área mais preciosa, íntima e inviolável do ser humano: a alma” (PEREIRA, 2009, p. 29). Seu caráter pode ser físico, verbal e psicológico. É um termo de origem inglesa e traduz-se como intimidação, ameaça, assédio, exclusão, entre outros, com grande disseminação nas diversas escolas e locais do mundo, gerando nefastos massacres, inclusive no Brasil.

Os depoimentos de alguns participantes da pesquisa revelam a existência de atos agressivos *bullying* na escola: “*Lá vem o gordo, a ‘baleia-assassina’ da escola. Os colegas da minha sala me chamam de gordo, de baleia. Eu fico muito triste*” (I, 15 anos, 6º ano) (CÉZAR, 2010, p. 114). A saída da escola é muito ameaçadora e espalha medo, como mostra a fala: *Nossa escola é muito perigosa. Na saída, na praça, o circo pega fogo! Há muitas torcidas, ameaças, brigas feias. Ninguém aceita perder* (J, 15 anos, 1º ano Ensino Médio), (CÉZAR, 2010, p. 120). São intimidações, humilhações, ameaças, discriminação, brigas, caracterizadas como atos *bullying*, os quais destroem o clima de paz e solidariedade da escola.

Por isso, o gostar da escola, o sentido de pertencimento, fica comprometido. Fica claro que as relações entre os alunos influenciam a sua própria permanência na escola, porque, segundo eles, a perda da vontade de ir à escola está associada à discriminação, medo, apelidos e violência vivenciada no ambiente escolar:

Tem uma coisa aqui na escola que eu odeio e fico triste, chamar-me de “caolha”. Eu uso óculos, porque meus olhos são tortos. Cada vez que me chamava de ‘caolha’ eu tinha menos vontade de vir para a escola (K, 12 anos, 6º ano) (CÉZAR, 2010, p.131).

Alguns professores se queixaram da violência entre os estudantes e registraram o impacto negativo sobre a atuação pedagógica:

A gente convive com violência na entrada, violência no intervalo, violência na saída. Os estudantes não sabem mais brincar. Estão muito nervosos, irritados e transformam brincadeiras em brutalidade. Chutam, empurram e, aí terminam em pontapés, murros, brigas. Não param sentados, estão desassossegados, transformam a sala em uma desordem [Professora Escola pública] (CÉZAR, 2010, p. 129).

Além disso, outra análise interessante das informações da pesquisa pode ser feita em termos da existência de relações tensas e hostis em sala de aula na relação professor-estudantes, bem como com algumas coordenadoras: o *bullying* ocorre, por meio de violências verbais, físicas e psicológicas e, ainda, por outras relações que muitas vezes escondem violências disfarçadas, maquiadas e comprometem o ensino-aprendizagem dos educandos:

Minha filha chorava para não ir à escola e dizia que a professora gritava: Você é “burra”, um “molenga”, não vai aprender nunca. Brigava, batia, castigava. Ela jogou a minha

filha com força na cadeira e ficaram as marcas das suas mãos nos braços dela. Minha filha saiu da sala chorando muito, eu vi [choro] (Mãe, Escola pública);

A coordenadora grita alto: “Você não quer saber de nada, não quer estudar. É raça ruim, troço esquisito, sem-vergonha, descomprometido, preguiçoso. Se não quiser estudar deixe o seu lugar para outro. Toda a escola fica sabendo. É um ‘bafão’ enorme” [Jânia, 12 anos, 7º ano] (CÉZAR, 2010, p. 153).

Segundo Abramovay (2006, p. 356), “nem a postura omissa e nem a repressão por parte da escola, através do controle excessivo de lugares e comportamentos, contribuem para o efetivo enfrentamento dos casos de violência e de outras situações que requerem algum tipo de ação escolar”. Os conflitos existentes entre os estudantes e entre estes e os educadores são inevitáveis. Fazem parte da natureza humana, da diferença própria de cada um. O diálogo inclui conflito. O diálogo representa uma possibilidade de se constituir as relações de maneira construtiva e solidária e poderá servir de instrumento de análise e desvelamento da realidade. Ser dialógico é dar abertura para que cada pessoa, educandos, educadores e famílias, exponham seu modo de pensar, seus sentimentos e seja respeitado em suas diferenças.

Percebe-se, portanto, que os educadores necessitam de formação e habilidades para perceber os conflitos envolvendo os estudantes, buscando orquestrá-los de forma significativa e benéfica para o grupo, desenvolvendo estratégias que promovam, tanto na sala de aula como na escola em geral, a discussão das relações, a identificação dos sentimentos gerados, bem como um clima de segurança, confiança e de respeito à individualidade de cada ser. A redução do *bullying* e da violência requer a constituição de uma comunidade educativa ciente do significado de sua ação, exercida ou omitida, no processo civilizatório. Assim, completa Morin (2004, p. 11): “a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”.

Como sublinha Gadamer (2000), a prevenção do *bullying* e da violência supõe solidariedade, ética, convivência respeitosa e edificação da paz. Isso se faz com a organização da própria comunidade educativa, investimento de material nas escolas públicas, uma gestão aberta, flexível, que crie espaços para a parceria familiar, participação ativa nas decisões e organização da

escola. Além disso, o incentivo às atividades culturais, reuniões formativas, festas, confraternização, encontros informais, construindo trocas e comprometimento com a construção da escola. A produção de sentidos para a convivência e táticas não violentas para a resolução de conflitos é, para Fante (2005), essência para a superação da violência escolar.

Tarefa nada fácil! Mas, necessária! Entretanto, é preciso levar em consideração que, no desenvolvimento da consciência, o processo é lento e complexo, pois requer uma mudança de valores, de sentimentos, de posturas. O desafio da escola, portanto, está em proporcionar às novas gerações uma reflexão problematizadora em sua maneira de ser, capaz de humanizar a vida e a história do ser humano. E aos professores, segundo Trevisol (2008, p. 117), cabem à missão de “facilitadores de humanização autêntica na mais digna tarefa de fazer o ser humano sentir-se humano”. A vocação para a humanização, segundo Freire (1970), é uma marca da natureza humana, pois o ser humano está em permanente procura do conhecimento de si mesmo e do mundo. E o ponto de partida deve ser exatamente o caráter histórico e a historicidade do ser humano, reconhecendo-o, como ensina Freire (1970, p. 83), "como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada". Esse constante auto-fazer-se no mundo, do vir-a-ser, permite a pessoa ser melhor para si mesma e para os outros. A educação tem um papel permanente nesta construção humana. Assim diz o grande educador Paulo Freire:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 2001, p. 99).

Considerações finais

Sem dúvida, a pesquisa realizada deixa evidentes as fragilidades que a temática da paz possui nos ambientes escolares pesquisados, bem como em outros, e a necessidade de uma educação que busque resgatar o sentido do humano e a convivência saudável em sociedade.

“A única maneira de garantir o pleno exercício da racionalidade é aprendendo a gestionar a emotividade” (FERRÉS, 2014, p. 34). Joan Ferrés escreveu estas palavras tendo em mente um público composto por comunicadores e educadores e o que disse pode perfeitamente aplicar-se a nós estudiosos do *bullying* e das emoções. O pleno funcionamento da razão requer a gestão dos nossos sentimentos, isto é, saber lidar com eles. O conhecimento científico das emoções e dos sentimentos pode constituir um pilar que ajude os seres humanos a resistir e a vingar. Isto é, conviver bem com os outros. Estou convicta de que o conhecimento em geral e o conhecimento dos sentimentos e das emoções em particular têm uma função importante a desempenhar na vida humana. Convencida de que, se realmente acreditarmos, o saber emocional ajudará a alcançar a paz, a felicidade. A busca pela felicidade foi e segue sendo o trampolim para as conquistas, para o progresso e valerá para conquistar a tão sonhada liberdade poetizada gloriosamente por Paul Éluard (1961) em seu poema “Liberté”.

Esse conhecimento das emoções e dos sentimentos não só pode nos ajudar na compreensão e na compaixão da condição humana, mas também pode nos ajudar a compreender os conflitos relacionais, as agressões e, quem sabe, inverter a difícil realidade atual das escolas – *bullying* e violências – e construir a tão sonhada cultura da paz. Ressalta-se neste processo a relevância da expressividade verbal e corpórea dos sentimentos e dos valores, enfatizando que crianças e jovens, homens e mulheres que se conhecem têm sentido de pertença sobre si na relação com outros e outras, com condições de escolher e acolher formas saudáveis e de convivalidade com as diferenças de cada um, aceitando a si próprios e a todos os outros e outras sem imposições, desprezos ou preconceitos.

O aumento gradual de conhecimentos sobre os seres humanos pode nos ajudar a encontrar melhores formas de gerir as situações humanas, sendo menos escravos das nossas ações e comportamentos. Quando ajudamos as crianças a falar de si mesmas, nós as ajudamos a tomar consciência de sua existência, de seus sentimentos, a construir suas imagens de si e se autocontrolar. É claro que necessitamos de formação nesta tarefa. Formação não só política, social, filosófica, sob uma perspectiva cognitiva, mas, sobretudo, desde a emocional, desde a atitudinal. Tudo isso deve contribuir

para conhecer a forma de atuação dos nossos sentimentos e, assim, ajudar os educandos a reconhecer os sentimentos próprios e os alheios. Os conflitos, o *bullying*, podem ser uma grande oportunidade de nos conhecermos em profundidade – quem sou, como sou, minhas emoções e sentimentos, como reajo –, sendo capazes de imaginar e sonhar mundos e alternativas melhores para nossas crianças e jovens, e para todos nós.

O sonho de humanização exige novos olhares para o ser humano, para a escola e a educação. No dizer de Paulo Freire, educar para a paz nas escolas é fazer dessas escolas um lugar de encontro e de diálogo, que permita olhar o outro, conviver com sua individualidade e com suas diferenças. Essa mudança tem início dentro de cada um de nós, pelo conhecimento de si, dos nossos sentimentos, bem como através das relações que estabelecemos, levando-nos a lutar por uma educação verdadeiramente problematizadora, transformadora e humanizadora, comprometida com a vida, com o ser humano, trabalhando para que os valores da ética, do cuidado, da cooperação, da compaixão e da amorosidade sejam vividos cotidianamente.

Referências

- ABRAMOWAY, M. *et al.*. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M. (coord.). *Cotidiano nas escolas: entre violência*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência. Ministério da Educação, Brasília 2006.
- ARENDT, H. *Poder e violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- CÉZAR, N. *Bullying: preconceito, estigmas e desafios da educação para a paz*. Cuiabá, 2010. Dissertação de Mestrado – UFMT.
- DAMÁSIO, A. R. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: a emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- ÉLUARD, P. “Liberté”. In: POMPIDOU, G. *Anthologie de la poesie française*. Paris, Hachette, 1961.
- FANTE, C. *Fenômeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: VERUS, 2005

FERRÉS, J. *Las Pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa Editorial: Barcelona, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 2 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADAMER, H. G. A incapacidade para o diálogo. *In: ALMEIDA, C. L. S. de. Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p 129-140.

Goleman, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 58 Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GUARESCHI, P. A. *Psicologia Social Crítica: como prática de libertação*. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

GUARESCHI, P.; SILVA, M. R. (Coord). *Bullying: mais sério do que se imagina*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GUIMARAES, M. R. *Educação para a paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul-RS: EDUCS, 2005.

LA TAILLE, Y. *A vergonha: a ferida moral*. São Paulo. Vozes, 2002.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004L.

MUNDO JOVEM. *Um jornal de ideias*. Alimento existe. Por que a fome? Ano XI, n. 328, 2002.

ONU. *Declaración y programa de acción sobre uma cultura de paz*. N. York: ONU, 1999.

PEREIRA, S. M. *Bullying e suas implicações no ambiente escolar*. São Paulo: Paulus, 2009.

RODRIGUEZ, N. *Guerra en las aulas*. Buenos Aires: Temas de Hoy, 2005.

RÖHRS, H. La unificación de Europa y el tercer mundo bajo el aspecto de la política de la paz. *Educación*, Instituto de Colaboración Científica, Tubingen, v. 53, 1996.

RÖHRS, H. Fundamentos de una educación para la paz. *Educación*. Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, v. 1, 1970.

SERRANO, G. P. *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

STRECK, D. *et alii. Dicionário de Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola: os sinais de *bullying* e o olhar necessário aos sentimentos. *In: TOGNETTA, L. R. P. A formação da personalidade ética: Estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

TREVISOL, J. *Educação transpessoal: um jeito de educar a partir da interioridade*. São Paulo: Paulinas, 2008.

The education of feelings and culture of peace in schools: a project to be developed

Abstract: This paper explores a range of issues relating to the role played by schools in promoting education for peace by means of the education of feelings. Our research was carried out in a few public and private schools in the city of Cuiabá, State of Mato Grosso. The general methodology employed is that of qualitative ethnographic research – ethnographic and phenomenological-existential approach – that takes into account the ideas of Maurice Merleau-Ponty and Paulo Freire. Elementary and high school students, educators, principals and coordinators, employees and families have participated in our research. Our findings indicate that despite having common objectives, it was difficult for pedagogical team to evaluate the effects of bullying and of violence in school environment and therefore to create specific actions in order to orchestrate conflicts experienced by students in a satisfactory, constructive way. All those aggressive practices were not recognized as being cruel to psychic development of students. This study points out to the fact that education of feelings and ethical principles (values) for peace must be considered as an important content that aims at modifying curriculum. Those educational principles are capable of benefiting recognition, denaturalization, valuation and the action of fighting against violence and bullying in school environment. Thus, it will be possible to be awake to the process of teaching committed to life – problematizing, humanized, humanizing life.

Keywords: Education for Peace – Education for feelings – Bullying – Relationships

O ensino de bioética na educação profissional técnica de nível médio na enfermagem: contribuições para o planejamento do ensino

Ernani Coimbra de Oliveira – IF-Sudeste – MG

Mestre em Enfermagem – UFRJ

Email: ernani.coimbra@ifsudestemg.edu.br

Fone: (32)3379-4500

Isabel Cristina Adão Schiavon – IF-Sudeste – MG

Mestre em Enfermagem – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – SP

Email: isabel.schiavon@ifsudestemg.edu.br

Fone: (32)3379-4500

Isabella Cristina Moraes Campos – IF-Sudeste – MG

Mestre em Psicologia - UFSJ

Email: isabella.campos@ifsudestemg.edu.br

Fone: (32)3379-4500

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto de estudo o ensino de conteúdos de bioética na educação profissional técnica de nível médio na Enfermagem. Como objetivos, o estudo buscou: identificar a abordagem dos conteúdos de bioética nos currículos dos cursos da educação profissional técnica de nível médio na enfermagem; analisar como são planejadas as ações pedagógicas no processo de ensino aprendizagem dos conteúdos de bioética nos cursos da educação profissional técnica de nível médio na enfermagem; e discutir as implicações do estudo em tela para otimizar a incorporação dos conhecimentos de bioética nesse nível de formação em Enfermagem. Trata-se de pesquisa documental, do tipo exploratória, com abordagem da vertente epistemológica de estudo qualitativa. O estudo ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus São João del – Rei, que oferta anualmente o curso Técnico em Enfermagem desde 2010. Os dados produzidos pelo estudo em tela foram provenientes da consulta de diários, súmulas, atas de reunião, programas de disciplinas, planos de aula, projeto político pedagógico de curso, matrizes e outros documentos administrativos e pedagógicos que o curso dispunha. Devido à realidade conhecida pelos resultados e considerando as questões levantadas para o desenvolvimento do estudo, admite-se que os estudantes da área de Enfermagem, especialmente, os de ensino técnico profissionalizante de nível médio, necessitam ter uma formação implicada com a Bioética, pois constituirão a categoria profissional que há de se deparar no seu fazer no campo da saúde com distintos e diversos conflitos morais.

Palavras-chave: Ensino de bioética – Educação profissional – Ensino em Enfermagem

1 Introdução

A pesquisa teve como objeto de estudo o ensino de conteúdos de bioética na educação profissional técnica de nível médio na Enfermagem e como motivação inquietações que emergiram do itinerário formativo e de trabalho dos autores, dentre as quais, destacam-se as constantes preocupações com o vertiginoso crescimento e da pluralidade de conflitos éticos existentes no cotidiano do trabalho da Enfermagem, com eventos negativos e impactos para vários sujeitos elencados na cena, recorrentemente ilustrados pela mídia, sobretudo, os que envolvem o profissional técnico, no momento, nosso maior contingente de trabalho.

Ademais, dos 2.102.407 profissionais com registros no Conselho Federal de Enfermagem – COFEN, 1.171.900 (55,7%) são técnicos de Enfermagem (COFEN, 2018), realidade que talvez justifique o fato dessa categoria ser a mais envolvida na prestação direta de cuidados de Enfermagem ao paciente, com manipulação excessiva e com uso de novas tecnologias, condição que os colocam em constantes situações que exigem tomadas de decisões complexas e em caráter de brevidade.

Logo, uma formação que instrumentalize essa categoria para o manejo dos problemas relacionados aos valores morais, consequência comum e recorrente da interação desses profissionais em suas relações de cuidado, torna-se necessário, uma vez que o Ensino de Bioética não é uma disciplina obrigatória nos currículos dos cursos da educação profissional técnica de nível médio na enfermagem. O que se observa nesse sentido são experiências que mostram questões de Bioética, sendo trabalhadas de forma incipiente, fragmentada e descontextualizada.

Contudo, um novo ordenamento legal definido na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para a Educação Profissional e Tecnológica, prescreve em seu texto que se protagonize uma educação que abranja a formação de atitudes e valores, fomentando o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação Ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (CORDÃO, 2011), o que vai ao encontro das nossas necessidades.

No que diz respeito à graduação em Enfermagem, o que se constata é que o Ensino de Bioética tem sido vastamente explorado como objeto de

estudos com distintas abordagens e metodologias, cujos resultados revelam já ser uma realidade no itinerário formativo do bacharel em Enfermagem, ainda que se restrinja em alguns momentos a uma mera formalização curricular, ficando distante da desejável aderência e consistência pelas demandas atuais existentes na sociedade, das quais o trabalhador de enfermagem só toma conhecimento quando se torna vítima ou a produz (LACHMAN; GRACE; GAYLORD, 2013).

No entanto, no que se refere ao Ensino de Bioética na formação em nível médio na Enfermagem, o que se evidencia é uma expressiva lacuna de conhecimentos, especialmente, ao que diz respeito às práticas de ensino com esta temática. Por isso, a relevância de compreender esse nível de formação em sua peculiar dimensão didático-pedagógica, com a abordagem epistemológica da Bioética como objeto de conhecimento.

Tal afirmação sustenta-se em estudo sistemático (estado da arte) realizado com vistas a consubstanciar esta pesquisa, justificar seu desenvolvimento e ratificar seu *status* de originalidade. O estudo alcançou uma amostra de 86 artigos científicos, quase que em absoluto publicados no idioma inglês, indexados em diversas bases de dados, considerando os últimos cinco anos como recorte cronológico.

Em suma, referiam-se a aspectos pedagógicos do Ensino de Bioética em diversos cursos de nível superior na saúde (Medicina, Enfermagem, Odontologia, dentre outros), descreviam os conflitos éticos considerados como ilustrativos dessas experiências de aprendizagem e alguns traziam constructos teórico-conceituais sobre o Ensino de Bioética.

Paiva, Guilhem e Sousa (2014) destacam que o Ensino de Bioética, enquanto disciplina, tem sido uma tarefa que exige preparo, mobilidade e criatividade e também a modificação dos moldes tradicionais adotados na maioria das universidades.

Cabe o ressaltar de que considerar trabalhar o Ensino de Bioética na educação profissional técnica de nível médio é se propor estar diante de audaciosos desafios, sobretudo, numa perspectiva de organização didático-pedagógica que norteie uma lógica de trabalho transversal e interdisciplinar, o que entendemos como adequada para se trabalhar com o conhecimento complexo e mutável da bioética, ou seja, que não se esgota como disciplina, ao

contrário, necessita ser disseminado ao longo de todo currículo integrando-se aos outros conteúdos.

Mediante ao exposto, nos suscitou as seguintes questões: Como promover o incremento do conteúdo de bioética nos currículos dos cursos da educação profissional técnica de nível médio na enfermagem? Considerando as especificidades desse nível de formação, como deveriam ser planejadas as ações pedagógicas no processo de ensino aprendizagem da bioética nos cursos da educação profissional técnica de nível médio na enfermagem?

Como objetivos o estudo buscou identificar a abordagem dos conteúdos de bioética nos currículos dos cursos da educação profissional técnica de nível médio na enfermagem; analisar como são planejadas as ações pedagógicas no processo de ensino aprendizagem dos conteúdos de bioética nos cursos da educação profissional técnica de nível médio na enfermagem; e discutir as implicações do estudo em tela para otimizar a incorporação dos conhecimentos de bioética nesse nível de formação em Enfermagem.

2 Metodologia

Ao se propor uma pesquisa dessa abrangência e, por conseguinte, da complexidade filosófica com que esta se implica, certamente o primeiro passo é buscar pontos de apoio que indiquem com certa margem de segurança os caminhos a seguir, compreende-se desta forma que essa segurança é dada pelo método que será o elemento fundamental para garantir a objetividade do trabalho científico proposto, através da demarcação das fases e etapas pelas quais caminharemos para a compreensão do problema apresentado.

Considerando o objeto de estudo, e a forma de alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa documental, do tipo exploratória, com abordagem da vertente epistemológica de estudo qualitativa. Compreendemos que na perspectiva desse estudo o uso de documentos constitui-se na riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar, além da própria possibilidade de ampliar o entendimento do objeto de estudo, cuja compreensão necessita de contextualização histórico-social.

Para Cellard (2008), uma importante justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do

processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Sobre a vertente de estudo qualitativa e seu uso no campo da saúde, Minayo (2009, p.22) salienta que a abordagem “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”. O que no estudo em questão foi providencial, uma vez que nos proporcionou meios para adentrar a um universo de problemas, no qual o debate tem sido perene e de distante conclusões.

Lüdke e André (2010, p.11) ressaltam que esta se adéqua perfeitamente aos estudos que se desenvolvem numa situação natural, em ambientes ricos em dados descritos, aberto e flexível, além de focalizar a realidade de forma completa e contextualizada, sendo, portanto, a abordagem oportuna para a presente pesquisa.

O estudo ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *Campus* São João del – Rei, que oferta anualmente o curso Técnico em Enfermagem desde 2011. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (SETEC, 2015).

Os dados produzidos pelo estudo em tela foram provenientes da consulta de diários, súmulas, atas de reunião, programas de disciplinas, planos de aula, projeto político pedagógico de curso, matrizes e outros documentos administrativos e pedagógicos que o curso dispunha.

As informações foram dispostas em planilha elaborada especificamente para essa natureza de registro, contendo tópicos norteadores para um desenvolvimento adequado dessa consulta, contudo, para acesso e utilização dessa possível disponibilidade de informações, formalizamos, à época dessa ocorrência, um acordo de confidencialidade com a Instituição cenário do estudo por meio de instrumento específico.

Quanto aos aspectos éticos, considerando o envolvimento de seres humanos na pesquisa, serão seguidas e respeitadas todas as recomendações da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde que estabelece diretrizes para estudos dessa natureza.

Por essa razão, a fase de campo deste estudo só teve início após obtenção do protocolo de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP do IF Sudeste – MG, cujo parecer foi o de número: 1.501.157.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, também cabe-nos esclarecer que o único risco identificado neste estudo foi o dos resultados poderem desqualificar pedagógica, científica e politicamente o currículo do curso em questão, caso revelasse sua obsolescência e, por conseguinte, descontextualização em relação ao tema em investigação nesse estudo.

Para a análise, os achados foram consideradas, conforme proposto por Minayo (2011), as seguintes etapas de operacionalização: ordenação de dados, classificação de dados e análise final.

3 Resultados e discussão

A análise da abordagem do tema bioética, nas situações de ensino e aprendizagem proporcionadas na operacionalização do currículo do curso técnico de enfermagem, ocorreu com base em instrumentos administrativos e pedagógicos utilizados pelo curso em questão, especialmente, pelo projeto político e pedagógico e os programas analíticos das vinte e uma disciplinas ofertadas.

Cabe-nos antes esclarecer, para efeitos de compreensão dos resultados aqui apresentados, que o programa analítico de disciplina é um instrumento de organização das disciplinas constantes na estrutura curricular do curso Técnico de Enfermagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – IFSUDESTE MG, do campos São João del Rei. De desenvolvimento obrigatório, em grande parte dos estabelecimentos formais de ensino, é regulamentado por resolução própria que define as diretrizes para sua elaboração.

Em suma, assemelha-se ao que se pratica nacionalmente nas instituições públicas de ensino, sendo composto estruturalmente por: identificação da disciplina e do curso a que se destina - código, nome, número de créditos e carga horária; pré-requisitos e seus correquisitos; identificação do professor responsável pela disciplina em questão; objetivos educacionais; ementa; conteúdo programático; metodologias de ensino; recursos utilizados para as atividades de ensino propostas; avaliações e bibliografia.

A amostra do estudo foi composta apenas por disciplinas propedêuticas da enfermagem e algumas interdisciplinares que também relacionavam o cuidado de enfermagem em alguma etapa do desenvolvimento humano: do nascimento à morte.

A saber, o currículo do curso de Técnico de Enfermagem adota uma perspectiva multidisciplinar, pois, os semestres que compõem a estrutura curricular são oferecidos de forma articulada para favorecer a contribuição de docentes atuantes nos três cursos que constituem um núcleo, o de Ambiente, Saúde e Segurança: Enfermagem; Segurança do Trabalho e Controle Ambiental, cujos docentes ministram disciplinas obrigatórias do currículo, quais sejam: Matemática Aplicada a Enfermagem; Português Técnico; e Saúde Ambiental.

Do total de vinte e uma disciplinas que constituem o currículo do curso Técnico de Enfermagem, nove foram descartadas por não proporcionarem a abordagem do contexto de aplicação dos conhecimentos bioéticos. O quadro I apresenta o grupo das doze disciplinas que compuseram a amostra do estudo em tela e sustentam a categoria: Consistência Temática

Quadro I – Apresentação das disciplinas que compõem a amostra do estudo. São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil, 2018

Disciplina	*CH semestral	Período ofertado
Ética e Deontologia em Enfermagem	40	1º
Políticas Públicas de Saúde	40	1º
Enfermagem em Saúde do Adulto I	80	2º
Enfermagem em Saúde da Mulher	80	2º
Suporte Básico de Vida	40	2º
Saúde Coletiva	40	2º
Enfermagem em Saúde do Adulto II	80	3º
Enfermagem em Saúde da Criança e do Adolescente	80	3º
Enfermagem em Saúde mental	40	3º
Enfermagem em Terapia Intensiva	40	3º
Enfermagem em Saúde do Idoso	40	3º
Enfermagem em Urgência e Emergência	40	3º

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico de Enfermagem, 2016. *Carga hora do curso. Elaborado pelos autores

Os enquadres operativos que sucederam à análise substancial dos dados apresentados no quadro I conformou as categorias: **Verticalidade e interseccionalidade Temática; Atualização e contextualização e Metodologia de ensino, estratégias e recursos didáticos**, com as quais passaremos a conversar nas sessões adiante.

3.1 Verticalidade e Interseccionalidade Temática

Ainda que não operacionalizemos uma didática, cuja concepção seja construcionista e nos permita uma vivência plena de novos modelos de produção e organização do conhecimento em nossas práticas de ensino, estamos compelidos às demandas e necessidades da sociedade do conhecimento.

Assim, as dimensões da verticalidade temática na estrutura curricular e possíveis interseccionalidade são possibilidades que se apresentam nessa intenção de superar, sobretudo, a fragmentação que ainda realizamos quando exploramos determinados objetos de aprendizagem com nossas noções de especialista.

Nas discussões dos dilemas bioéticos, a noção de interseccionalidade toma, por vezes, uma fundamental importância para abordagem de determinados fenômenos sociais que não podem ser separados em razão da inter-relação que se propõe em sua condição topológica.

Temos na questão do aborto legal um exemplo que nos auxilia na ilustração da noção de interseccionalidade temática. Na questão em tela, as tradicionais divisões dos temas podem comprometer uma compreensão mais processual e dinâmica dessa problemática e induzir a um limitado raciocínio moral secular que não pode mais dar conta das subjetivações dos sujeitos desses tempos e suas vicissitudes, especialmente, pela inter-relação raça, gênero e classe que se propõe na questão exemplo dessa discussão.

Nesse sentido, uma análise interseccional nas experiências de ensino e aprendizagem seria uma tentativa de caminhar para apreender as articulações de múltiplas questões que envolvem o sujeito, condição quase sempre presente no entendimento e discussões de diversos objetos de preocupação do campo da bioética.

A questão que se coloca é, então, como produzir a interseccionalidade se o ensino dos temas bioéticos ainda ocorrem de forma isolada pela falta da perspectiva interdisciplinar? De fato, não há outro caminho senão o da responsabilização, que implicará diretamente na construção de uma posição humilde por busca de conhecimentos e estratégias para sua produção.

3.2 Atualização e contextualização

O estudo identificou que das doze disciplinas do currículo do curso Técnico de Enfermagem que, propedeuticamente apresentavam um espaço profícuo à apresentação e discussão de situações dilemáticas, geralmente, enredadas ao cuidado de enfermagem, apenas em seis programas de disciplinas constatou-se conteúdos de bioética.

Tais citações de conteúdo/tema ocorreram nas disciplinas: Ética e Deontologia em Enfermagem; Enfermagem em Saúde da Mulher; Saúde Coletiva; Enfermagem em Saúde Mental; Enfermagem em Terapia Intensiva; e Enfermagem em Saúde do Idoso.

Os temas apresentados nos programas referenciados estavam vinculados exclusivamente às situações envolvidas nas relações entre profissionais e usuários de serviços de saúde, sem abranger a dimensão social, interface tão importante para a compreensão e produção singular da reflexão desses problemas, revelando maior valor atribuído às ciências biológicas no processo de construção do conhecimento nesse campo.

O identificado pelos resultados revela um distanciamento curricular nas discussões a respeito da dimensão humana e relacional (ético-políticas, sócio-históricas, ambientais, culturais), geralmente envolvidas nas situações dilemáticas da bioética, dessa forma, criando uma cisão no processo de produção do saber neste importante campo de conhecimento para a Enfermagem e áreas da saúde correlatas.

O lapso entre a velocidade da produção do conhecimento e a capacidade de examiná-lo eticamente diz categoricamente sobre a perspectiva do sujeito em relação a essa possibilidade de conhecer, em que a disposição é intimidada por valores desses tempos, mas se mantém parcimoniosa em razão das demandas existentes no mundo do trabalho dos agentes que fazem saúde.

Especialmente, em períodos formativos, questiona-se sobre estratégias mais adequadas para apoiar esses futuros profissionais de saúde em suas diversas demandas, ademais como poderiam sentindo-se limitados e até mesmo impotentes de agir diante de tais circunstâncias?

É verdadeiro que o comprometimento pessoal deve ser o fio condutor dos processos possíveis para transposição das já reconhecidas dificuldades que os profissionais de saúde demonstram diante de situações dilemáticas do mundo do trabalho na saúde.

Diante o exposto, questionamos sobre quais investimentos estão postos na perspectiva de uma formação humana para não assujeitar a Enfermagem a uma condição meramente tecnicista e desumana na vivência de sua prática. Nesse entendimento, também reconhecemos ser necessários proposições de contextos de aprendizagem em que seja possível a construção de valores, virtudes, atitudes e comportamentos, tais como: consciência da dignidade e vulnerabilidade humana.

Para Lima (2003), esse processo de formação que favorece o acontecimento da condição humana da pessoa deve ser fomentado por conteúdos emancipatórios da educação, que carecem a todo momento de ressignificação, que inclui a reconstrução das práticas pedagógicas envolvidas.

Ademais, a formação desatualizada e descontextualizada dos profissionais de enfermagem que, por vezes reduz a perspectiva terapêutica dos tratamentos propostos, quando não impendem uma abordagem adequada das situações vivenciadas, só pode ser confrontada com responsabilidade e atenção.

3.3 Metodologia de ensino, estratégias e recursos didáticos

Os programas de ensino das disciplinas consideradas na análise deste estudo revelaram que as estratégias de ensino que vinculam como objeto os temas bioéticos, foram quase que em absoluto os seminários, geralmente, precedidos de aulas expositivas e exploratórias, com auxílio de abordagens problematizadoras.

Das doze disciplinas analisadas neste estudo, dez empregam o uso do seminário como técnica de ensino, contudo, somente em três disciplinas são explorados para investigação e crítica os temas bioéticos.

Para que consiga alcançar sua efetividade, a técnica de ensino seminário deve se fundamentar em princípios didáticos e organizativos para tentar escapar da realidade a qual estamos acostumados com a operacionalização dessa técnica, que, por vezes, ainda assume o caráter de mera transferência de aula que deveria ser de responsabilidade do professor para o aluno, descaracterizando-o assim das suas mais potenciais possibilidades de construção de conhecimentos (VEIGA, 2012).

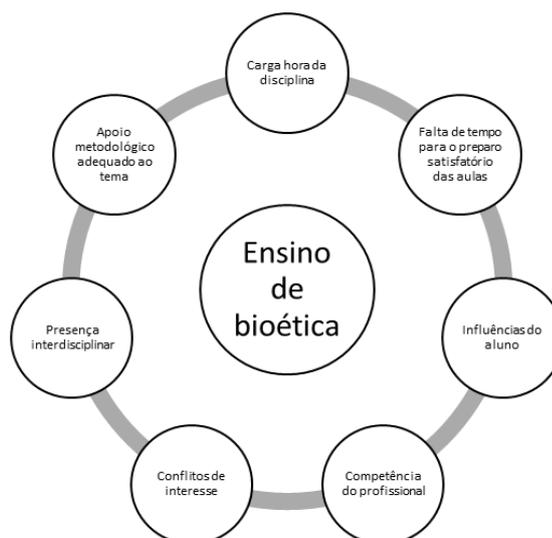
Dificuldades metodológicas são reconhecidas diante do confronto das dominantes ideologias da seara biologizante existentes nos currículos dos cursos da saúde. Nesse pensar, qualquer forma de entrelaçamento dos saberes envolvidos nas discussões dos temas bioéticos tornam-se meras expectativas.

A estes problemas soma-se a preeminência dos saberes disciplinares, outra realidade de complexa transformação nos contextos de ensino na saúde. Assim, o que se tem são cenários formativos distantes da noção totalizante dos processos de trabalho, abrangidos quase que exclusivamente pela dimensão científico-tecnológica (LIRA, 2010).

Na compreensão das dificuldades existentes nas perspectivas da abordagem de temas bioéticos nos cursos da educação profissional técnica de nível médio na enfermagem, cabe o destaque também de importantes variáveis envolvidas na decisão didática do docente sobre a abordagem dos temas bioéticos, conforme ilustra a figura 1.

As variáveis emergiram de uma investigação que teve como objetivo identificar os desafios que docentes enfrentam diante da tarefa de elaborar seus conteúdos de ensino de temas bioéticos e definir as demandas que poderiam ser objetos de aprimoramento da capacidade do docente (COIMBRA-OLIVEIRA, 2016).

Figura 1 – Variáveis envolvidas na decisão didática do docente sobre a abordagem dos temas bioéticos



Fonte: Coimbra- Oliveira, 2015

No despreparo para o enfrentamento das condições enredadas na figura 1, o que se mantém é um privilegiado contexto de ensino-aprendizagem que reforça a cultura em nossos cursos dos fenômenos contemporâneos: superespecialização e hipertecnicismo.

No confronto dessas realidades, importantes experiências em relação ao ensino de bioética tem chamado atenção, sobretudo, para possibilidades de transposição dos mencionados problemas, uma delas, sustenta a ideia da importância de se relacionar as atividades pedagógicas às situações de trabalho e à prática social do sujeito.

De forma indireta, mas com devida importância, o ensino da comunicação tem seu destaque como componente imprescindível a formação desses profissionais que vivenciam a todo momento transformações na realidade social, pois problemas tais como a falta de clareza e inadequação do discurso ainda são frequentes nas interações de cuidado, resultando em rupturas significativas.

Os problemas de comunicação extrapolam a esfera da relação profissional-cliente, trazendo implicações para a constituição do relacionamento da equipe, comprometendo a desejada sinergia no processo de trabalho na saúde, questão que merece ser melhor esclarecida por meio de novos estudos com a temática da comunicação em saúde.

4 Considerações finais

Devido à realidade conhecida pelos resultados e considerando as questões levantadas para o desenvolvimento do estudo, admite-se que os estudantes da área de Enfermagem, especialmente, os de ensino técnico profissionalizante de nível médio, necessitam ter uma formação implicada com a Bioética, pois constituirão a categoria profissional que há de se deparar no seu fazer no campo da saúde com distintos e diversos conflitos morais.

Considerando que uma deficiente formação pode afetar o atendimento que esse futuro profissional possa fazer às pessoas, além de trazer outras implicações, são necessárias mais investigações acerca do ensino de bioética de forma a construir uma importante base de conhecimento que sustente as estratégias de incorporação nesse nível de formação em Enfermagem.

Referências

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

COIMBRA-OLIVEIRA, C. O desafio de definir conteúdos nas disciplinas do currículo da educação profissional técnica de nível médio na enfermagem. CONEDU. *Anais de congresso*. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. *Enfermagem em Números*. [Internet]. Brasília; 2018. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>>. Acesso em: 30 out. 2018.

CORDÃO, Francisco Aparecido. *As novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e suas implicações na educação profissional técnica de nível médio B. Téc.* Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 37, nº 3, set./dez. 2011.

LACHMAN V; GRACE P; GAYLORD N. *Bioethics education: An inadequate foundation for ethical nursing practice*; Presented October 26, 2006, at the Annual Meeting of American Society of Bioethics and the Humanities; Denver, CO.

LIMA, João Francisco Lopes de. *Reconstrução da tarefa educativa: uma alternativa para a crise e a desesperança*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIRA, G. V. *Epistemologia, metodologia e prática de um modelo cartográfico de avaliação curricular em educação médica*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2010.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2010.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2.ed. São Paulo, Pioneira, 2011.

PAIVA, Letícia M; GUILHEM, Dirce; SOUSA, Ana Luiza L. *O Ensino da bioética na graduação do profissional de saúde*. Medicina (Ribeirão Preto) 2014. Disponível em <<http://revista.fmrp.usp.br/>>. Acesso em 06 abr de 2015.

PHOENIX, Ann; PATTYNAMA, Pamela. *Editorial: Intersectionality*. European Journal of Women's Studies, 13, 2006, p.187-192.

Teaching Bioethics in higher secondary technical-professional education – Nursing Courses: contributions to teaching planning

Abstract: This research brings into discussion Bioethics and teaching in higher secondary technical-professional education – Nursing Courses. Our purposes are as follows: (1) to identify the contents of Bioethics and the way they have been approached; (2) to analyse pedagogical actions and their planning; and (3) to examine the implications of our study in order to incorporate Bioethics and its contents into this level of education. We adopted a kind of exploratory, documentary research and an epistemological approach to a qualitative research. Our study took place at Education, Science and Technology Federal Institute in the city of São João del-Rei. The university offers Nursing Technical Courses once a year since the year of 2010. Our findings come from textbooks, summaries, meeting minutes, disciplinary programs, class plans, political-pedagogical projects, matrices and other papers available. Due to our findings and taking into account issues that have been raised in our studies, it is possible to admit that nursing students, especially technicians, must be involved with Bioethics. They are the professionals who will come up against moral conflicts in their everyday activities.

Keywords: Bioethics Teaching – Professional Education – Nursing Teaching

Vida feliz: uma análise de Hannah Arendt acerca da filosofia agostiniana

José Luiz de Oliveira – UFSJ
Doutor em Filosofia – UFMG
E-mail: jlos@ufs.edu.br

Pedro Henrique Pereira Silva – UFSJ
E-mail pedrop.ufsj@gmail.com

Data de recepção: 16/09/2018
Data de aprovação: 26/09/2018

Resumo: O anseio pela vida feliz constitui-se, de acordo com as depreensões de Hannah Arendt acerca do pensamento agostiniano, como um dos problemas fundamentais que permeiam as relações entre os homens. Filhos de seus tempos, Arendt e Agostinho pensam suas realidades de maneiras bastante divergentes – empregando concepções que podem ser relacionadas ao observarmos as análises da pensadora. A temática que pretendemos explicitar no presente artigo está em função de tal propósito. Para Agostinho, a felicidade não é nem está neste mundo: é a própria fruição de Deus. Para Arendt, a plena liberdade de ação no espaço público constituído é a participação no poder político. Veremos adiante a estruturação da Cidade de Deus Agostiniana na visão de Arendt, bem como a explanação da pensadora acerca do processo de privatização da vida feliz contemporânea.

Palavras-chave: Felicidade – Liberdade – Política

Introdução

Estudar as linhas de pensamento de Santo Agostinho à luz da filosofia política de Hannah Arendt constitui-se um dos meios mais relevantes de se compreendê-lo enquanto pensador filho de seu tempo, bem como corroborar análises de estruturas sociopolíticas da época e seu comportamento ao longo da História, de maneira especial do Medieval. Perpassando a apologia metafísica agostiniana, a pensadora procura em suas obras elementos de caráter político, os quais explicita e relaciona com determinadas práticas modernas – o que percebemos por meio da leitura de diversas de suas publicações.

Nossa intenção é apresentar o entendimento de Agostinho acerca da possibilidade da vida feliz, partindo de pressupostos arendtianos, como também explicitar de que modo Arendt concebe tal possibilidade. Para o bispo de Hipona, a felicidade não pode ser alcançada plena e seguramente neste mundo, nesta realidade. Influenciado pela tradição greco-romana, entende que existe uma vida feliz e eterna, mas que não é percebida por aquele que, desde o nascimento, já é do mundo. A singularidade que confere ao homem, dada a criação *ex nihilo*, faz com que cada indivíduo se torne importante aos olhos daquele que o criou, para o qual deve retornar e fruir da bem-aventurança eterna. O conhecimento da verdadeira vida fora relevado pela própria encarnação de Deus, o que inaugurou e fundou o tempo da salvação. Quanto às relações entre os homens, devem ser regidas pelo amor puro e verdadeiro procedente do criador, o que Agostinho denomina Caridade. Trata-se de uma relação fundada no próprio amor de Deus, que não permite que tais homens estabeleçam entre si, ou entre si e o mundo, uma relação de dependência, fazendo com que vivam como se não estivessem no mundo e se ajudando mutuamente até o fim dos dias.

A pensadora aponta que o advento da modernidade enalteceu a vida – e não mais Deus – como o bem supremo. Por meio do entendimento de uma felicidade pública, Arendt nos aponta o caso do processo de fundação do Estado norte-americano, cuja constituição previa a obtenção de uma vida feliz como fruto da participação plena de todos na política. Contudo, a ideia de privatização da felicidade fez com que a vida feliz se resumisse novamente ao âmbito da vida particular. A liberdade – consequência da fruição de Deus –

que, durante a Revolução Americana, fez-se presente na construção do espaço público – o mundo das aparências – fora restringida ao livre movimento e ao poder de começar algo novo. Nessas condições, o ideal de felicidade agostiniano encontra seu lugar na contemporaneidade como refúgio e consolação para aqueles que tiveram sua felicidade cerceada.

1 O encontrar do homem com Deus

Para tratarmos com eficácia da problemática da vida feliz no pensamento político de Hannah Arendt utilizando seus apontamentos sobre a hermenêutica agostiniana, entendemos como necessidade nos reportarmos, ainda que de forma breve, a alguns processos inseridos na história do pensamento ocidental que julgamos terem tido influências fundamentais na conjecturação de sua análise. Na obra *A Condição Humana* (2013), a pensadora explicita o desenvolvimento desse processo elencando dois modos de vida que permeavam as civilizações gregas: a *vita activa* e a *vita contemplativa*.

De acordo com a pensadora, o surgimento da noção de uma vida contemplativa está atrelado à *vita activa*², ligada estritamente aos assuntos da *polis* (ARENDR, 2013, p. 14). Arendt explicita a caracterização dada por Aristóteles a estas duas experiências – a vida ocupada com o usufruto dos prazeres do corpo e a vida do filósofo com o cosmo – como únicas possibilidades de *modus vivendi* em que o homem pode escolher livremente, ou seja, sem depender das necessidades da vida humana³. Entretanto, tal

Pedro Henrique Pereira Silva é mestrando em História na UFSJ e bolsista da CAPES.

emplativa; a dignidade que lhe é conferida é muito limitada porque ela serve às necessidades e carências da contemplação em um corpo vivo” (ver ARENDR, 2013, p. 19). Depreendemos, portanto, que a vida ativa é significada, em um primeiro momento, pelo ideal de vida contemplativo apregoado pelos filósofos a partir da queda da cidade-Estado grega. Não é nossa intenção trabalhar o desenvolvimento de tal conceito senão naquilo que entendemos como necessário para o desenvolvimento destes escritos.

³ Nas palavras de Arendt (2013, p. 15): “Aristóteles distinguia três modos de vida (*bioí*) que os homens podiam escolher livremente, isto é, em inteira independência das necessidades da vida e das relações delas decorrentes. Essa condição prévia de liberdade excluía qualquer modo de vida dedicado, sobretudo à preservação da vida – não apenas o trabalho, que era o modo de vida do escravo, coagido pela necessidade de permanecer vivo e pelo mando de seu senhor, mas também a vida de fabricação de artesãos livres e a vida aquisitiva do mercador. [...] Os três modos de vida restantes têm em comum o fato de se ocuparem do ‘belo’, isto é, de coisas que não eram necessárias nem meramente úteis: a ida de deleite dos prazeres do corpo, na qual o belo é consumido tal como é dado; a vida dedicada aos assuntos da *polis*, na qual a excelência produz belos feitos; e a vida do filósofo, dedicada à investigação e à contemplação das coisas eternas, cuja beleza perene não pode ser causada pela interferência produtiva do homem nem alterada pelo consumo humano”.

significação perdurara no mundo antigo até a queda da cidade-Estado grega, fato contribuinte para a perda do caráter político que a constituía (ARENDR, 2013, p. 16). Com a queda da cidade-Estado grega a atividade da ação fora banalizada e com ela a liberdade⁴ outrora gozada por meio das relações entre os homens.

O rebaixamento da *vita activa* pelos filósofos foi, conforme Arendt (2013, p. 18-19), consequência da valorização da vida entretida com a beleza, grandeza e singularidade do cosmo⁵. A liberdade do homem era cerceada pelas suas necessidades corpóreas. Somente em contato com a durabilidade oferecida pelo *estar aí* do universo é que a dependência seria liquidada. A apregoação de um modo de vida que culminasse na contemplação daquilo que é *per se* trouxe o entendimento de que a ação – e a política, por conseguinte – não conseguia abarcar todas as atividades superiores do homem, visto que seus domínios eram limitados pelo que devia sua existência ao próprio ser vivente.

A supressão da política na Antiguidade tardia é resultado, segundo a pensadora, da valorização do modo de vida do filósofo (ARENDR, 2013, p. 17). Toda e qualquer atividade deveria, então, necessariamente, convergir na quietude da contemplação do ser, cujo reflexo se fazia visto na expressão estática do universo, sendo que nada – nenhum feito ou ação humana – se compara à sua unicidade e grandeza. A aceitação da possibilidade do eterno por parte dos filósofos colocou em xeque a noção de imortalidade que o grego carregava dentro de si, que se fazia mostrar na *polis* por meio dos grandes feitos e obras. Para a eternidade, bastava a contemplação. Aquele que vive jamais pode ser eterno; somente é parte da totalidade do ser simultâneo e

⁴ Analisando os elementos utilizados por Arendt ao construir seus apontamentos sobre a tópica da vida feliz, julgamos necessário perpassar algumas de suas linhas em que trata de seu conceito de Liberdade. Conforme expressa a pensadora, “o campo em que a liberdade sempre foi conhecida, não como um problema, é claro, mas como um fato da vida cotidiana, é o âmbito da política” (ARENDR, 1988, p. 191). O período de que tratamos retrata a mudança de um modo de vida - cuja liberdade se baseava num princípio de ação política – para a contemplação do eterno. O homem livre, o cidadão que outrora participava ativamente das decisões da *polis*, passa a ser aquele que zela pela quietude e admiração do cosmo (e se transformará naquele que resguarda em si e no próximo o jugo suave de Deus). Trataremos de tal problemática com mais profundidade nos tópicos seguintes.

⁵ É importante salientar que, nesse sentido, a pensadora trata de um “*kosmos* físico, que revolve em torno de si mesmo, em imutável eternidade, sem qualquer interferência ou assistência externa, seja humana, seja divina” (ver ARENDR, 2013, p. 18).

significante de tudo o que existe e que exige a correspondência de suas partes, visto que são partes. De acordo com Arendt (2013, p. 18):

Essa eternidade só se revela a olhos mortais quando todos os movimentos e atividades humanas estão em completo repouso. Comparadas a esse estado de quietude, todas as diferenças e articulações no âmbito da *vita activa* desaparecem. Do ponto de vista da contemplação, não importa o que perturba a necessária quietude, mas que ela seja perturbada.

O Cristianismo soube muito bem se apropriar desses valores e aplicá-los à sua exegese da vida humana⁶. Santo Agostinho é considerado como um dos precursores da estruturação da doutrina cristã e de sua vivência prática. Na perspectiva de Arendt (1991, p. 248-249), a descoberta substancial do “primeiro filósofo cristão”⁷ foi a da *vida interior*. Em sua obra *O Conceito de Amor em Santo Agostinho*⁸, a pensadora estrutura uma profunda glosa da filosofia agostiniana, em que clarifica suas matrizes e pretensões de caráter político. Segundo Adriano Correia (2007, p. 17), “Hannah Arendt afirma que as transformações no pensamento de Agostinho, mesmo em uma progressiva acentuação do dogmatismo, nunca significaram um abandono das suas preocupações filosóficas”. Em suas análises, percebemos que a verdadeira felicidade não pode estar neste mundo, a única realidade de que temos conhecimento. Tal felicidade, expressa em ações e práticas entre os homens cujos princípios foram revelados pela encarnação de Deus, constituía-se, fundamentalmente, em sua participação na substância desse mesmo Deus, concretizada por meio de uma escolha do ego volitivo.

Essa premissa enfatiza a relação de dependência entre criatura e Criador. Contudo, conforme as depreensões de Arendt, foi necessário que

⁶ Nas palavras de Oliveira (2011, p. 52), “Para Arendt, o cristianismo se consolidou distante da vida política, mesmo tendo assumido responsabilidades políticas na era medieval. A teologia cristã enalteceu a vida, mas a vida individual e a vida contemplativa”.

⁷ De acordo com as colocações da pensadora, Santo Agostinho, “O único filósofo que os romanos jamais tiveram, foi também o primeiro pensador que se voltou para a religião em função de perplexidades filosóficas. [...] Tornou-se o primeiro filósofo cristão porque se manteve preso à filosofia ao longo de toda a vida. [...] O ponto de partida, porém, era ainda a busca romana e estoica da felicidade [...]. Na juventude, ele tinha-se voltado para a filosofia por miséria interior; e na idade adulta voltou-se para a religião porque a filosofia não lhe ajudara. Esta atitude pragmática, exigir da filosofia que seja a ‘guia da vida’ (Cícero), é tipicamente romana [...]. Somente os romanos estavam convencidos de que ‘não há razão para o homem filosofar a não ser com o intuito de ser feliz’” (ARENDR, 1991, p. 248-249).

⁸ Trata-se da obra principal que utilizamos em nossa pesquisa, principalmente na primeira parte, em que nos foi necessário compreender a visão da autora a respeito dos aspectos políticos da filosofia agostiniana. “A estrutura da tese de Hannah Arendt é definida pela compreensão da temporalidade e, mais precisamente, pela relação entre as formas do amor, o mundo e o tempo” (CORREIA, 2007, p. 18).

Deus a revelasse ao mundo para que a humanidade tomasse conhecimento do caminho da salvação e para que ele se direcionasse. É notável o fato de que o homem, por si só, não pode alcançar a felicidade tal como deseja⁹ (ARENDRT, 1997, p. 18). Sua vida e tudo o que conhece são marcados pela temporalidade; são ameaçados por um futuro incerto, quando se corre risco de perdas e da própria morte. Nessas condições, sua vida possui um caráter negativo, por lhe afastar cada vez mais de seu objetivo fundamental. A *interiorização* proposta por Santo Agostinho dá ao homem a possibilidade de regressar temporalmente, no âmbito espiritual, à sua origem última. “Neste regresso a si, ele encontra a Deus” (ARENDRT, 1997, p. 29). O direcionamento de seu desejo¹⁰ se altera – acarretando uma transformação fundamental tanto de sua estrutura quando de si próprio – a partir do momento em que procura a vida estável não mais por amor às coisas do mundo. Entendendo que a felicidade não será alcançada em meio aos “volúveis joguetes do tempo” (AGOSTINHO, 1990, p. 27), o ser vivente busca valores que a ela o remetam. Este voltar-se para si é expresso na rememoração. Nas palavras de Arendt (1997, p. 67):

A possibilidade de uma tal rememoração é provada pelo pôr em paralelo da recordação de factos vividos pessoalmente. Apesar dos factos mudarem, isso não invalida em nada a possibilidade de os rememorar como factos vividos [...] (tal como nos momentos de tristeza, nos recordamos da alegria a partir da experiência que se teve como um possível que pode ser reencontrado em momentos actuais de tristeza).

⁹ Arendt discorre acerca da tópica do desejo na primeira parte de sua obra *O Conceito de Amor em Santo Agostinho*, em que explicita uma distinção em seu seio. A pensadora argui que a raiz de ambos permanece a vontade fundamental de ser feliz do homem (ARENDRT, 1997, p.19), o que provavelmente incitou-a a chamá-lo de *Amor*. Realiza, portanto, a estruturação de duas faculdades provenientes desse *Amor qua Appetitus*: Caridade e Concupiscência. A diferença substancial entre ambos se dá na procedência, distinta. A *Concupiscentia* provém da perversão do livre-arbítrio da vontade, a liberdade de escolha dada ao homem que denota o fato de ter sido criado à imagem e semelhança de Deus. Tal perversão é relacionada aos prazeres e à tentativa de gozar de uma felicidade plena (*Beatitudo*) vivendo no mundo, o que foge ao sentido de existência daquilo que é criado para ser como aquele que cria. Tal lógica somente pode ser expressa por meio da Caridade, o verdadeiro Amor que une homem e Deus, bem como os homens entre si enquanto comunidade de crentes (ver parte final de ARENDRT, 1997), procedente deste mesmo Deus e revelado no interior destes mesmos homens. “O desejo vive no divertimento – a fuga de si, a vontade de se fixar ao que aparentemente tem permanência [...]. Exprime, de maneira por assim dizer habitual, a dependência [do homem] em relação ao mundo, à insegurança e à futilidade do humano que vive longe de si próprio (*a se*), que foge de si mesmo. A esta fuga perante si próprio, Santo Agostinho opõe o *se quaerere*, o procurar si mesmo (*quaestio mihi factus sum*)” (ARENDRT, 1997, p. 28-29).

¹⁰ Nas palavras de Correia (2007, p. 18), “O amor, compreende Arendt, se apresenta em Agostinho fundamentalmente como *appetitus*, como desejo (*craving*), que é distintivo da incompletude dos homens, A mortalidade faz brotar no homem o desejo da completude imperturbável, que resulta, por seu turno, na aspiração a uma vida feliz inalcançável sobre a Terra”.

A concepção de Deus enquanto origem traz consigo, nas interpretações de Arendt (1997, p. 72), a questão da dualidade do antes. Aquilo que é a sua origem possui um caráter substancial e temporal. Em outras palavras, Deus é anterior ao que foi criado no sentido temporal e também o é enquanto origem substancial; ou seja, o homem não só teve um começo, calcado na causalidade, mas também proveio de sua substância original, sendo com ele enquanto parte. Portanto, entendemos a imutabilidade de Deus enquanto origem. Esse caráter imutável fá-lo o mesmo desde o princípio; sempre esteve, está e estará aí. Logo, podemos depreender que o homem, por meio da morte, não vai se encontrar senão com a sua própria origem última (ARENDR, 1997, p. 73). Nesse sentido, Deus aparece para o homem não só como sua origem, mas também como o seu fim último. O recuo para a origem transporta-o para o fim, e presentifica tanto o passado quanto o futuro extremo.

A problemática envolve as relações entre homem e mundo. Mediante o seu nascimento, é introduzido nessa realidade (ARENDR, 1997, p. 80); dessa maneira, em um primeiro momento, compreendê-lo como a sua origem, sendo para ele o que existe de durável e imutável¹¹. Tal entendimento provém da vontade de ser feliz do homem, que ainda não compreende o seu verdadeiro sentido de existência. Seu desejo tem como objeto de singular felicidade o mundo onde vive, pelo qual rende um amor que se desenvolveu dada a sua introdução e desconhecimento do *Summum Esse*. De acordo com Arendt (1997, p. 79), “A própria vida que se instala naquilo que é dado pela criação onde toma lugar nascendo faz da criação o mundo por este meio”. Essa procura pela estabilidade consiste na procura do seu próprio ser. Procurando-o no mundo (pelo amor do mundo e pelo fato de, pela introdução, ser *do* mundo), a criatura procura o seu ser na criação e não na origem *ipso facto*. O mundo se faz mostrar à criatura como um falso antes (ARENDR, 1997, p. 82). Ser do mundo, então, significa ser dele enquanto parte – o que foge ao sentido de ser do indivíduo criado por e para Deus. Entendendo que é um ser criado e que é, portanto, depois do mundo, entende-se como nascido para ser, para pertencer

¹¹ Há que se esclarecer que, nas análises da pensadora, há uma dupla concepção de mundo: é a criação de Deus, ou seja, um mundo que já existia desde antes do nascimento do homem, e também é um mundo que por ele e suas obras está a ser constituído (ARENDR, 1997, p. 79).

a este mesmo mundo. Segundo Arendt (1997, p. 83), “a primeira experiência [da criatura] é a perenidade do mundo”.

É nessa perspectiva que, na hermenêutica de Arendt (1997, p. 81), a criatura está defronte a uma escolha a fazer: “retirar-se, através da reflexão sobre sua própria origem, de um mundo que tornou habitável habitando-o, ou reapropriar-se dele explicitamente pelo desejo”. Pelo amor do mundo (*Concupiscentia*) o indivíduo faz-se pertencente àquilo que construiu, enquanto que, no amor de Deus (*Caritas*), pertence àquilo que o criou. O orgulho, consoante Arendt (1997, p. 99), está na afirmação do amor do mundo, onde o homem se coloca ilusoriamente no lugar de Deus como se fosse o criador. Esse orgulho é mantido pela vontade própria. Por meio dela, a criatura ama-se e basta-se tal como está no mundo que constitui. A reflexão traz o seguinte questionamento: como o homem permanece no pecado? O que ocorre, segundo as interpretações de Arendt (1997, p. 100), é que o homem age pelo hábito:

O hábito faz do pecado aquilo que não deixa de determinar a vida. A criatura, enquanto é do mundo, está lançada no mundo pelo hábito, ou antes, cede sem cessar à tentação de transformar o mundo num mundo determinado por aqueles que amam o mundo. Deste modo, realiza-se no hábito a segunda natureza, da qual a criatura só pode livrar-se lembrando-se da sua verdadeira origem. A concupiscência quer constantemente dissimular esta origem no hábito, e, atendo-se apenas no facto de ser do mundo, faz do próprio mundo a sua origem.

Consoante as análises de Arendt (1997, p. 102), o hábito é a expressão da lei do pecado, que é justamente a persistência na autonomia. A origem desse pecado está na execução da vontade própria. Como agir por minha própria vontade sobre aquilo que não me pertence? A escolha por tal vontade procede do movimento natural do homem de “encontrar quietude face à morte”. O hábito fornece essa quietude e segurança remetendo o homem ao seu falso antes (o mundo). A criatura vive, portanto, uma vida independente do Criador, que ela construiu por si mesma, utilizando-se dos meios por ela conhecidos em um mundo que também é de seu conhecimento. Os seus desejos, na visão da pensadora, não procedem de uma experiência feita com o verdadeiro antes, mas sim como o mundo (ARENDR, 1997, p. 103).

2 A estruturação da vida no mundo e das relações entre os homens

Em oposição à premissa autônoma da criatura, Arendt (1997, p. 102) aponta a consciência que exige o cumprimento da lei (apoderar-se do seu próprio ser). Todavia, tal consciência não lhe é dada por si própria; se assim o fosse, tanto esta quanto a criatura estariam presas ao círculo da concupiscência. Sendo assim, a consciência provém de fora da criatura e lhe dá, por meio da lei, o conhecimento do pecado. Este manifesta uma inadequação entre querer e poder (ARENDR, 1997, p. 107). O homem quer a estabilidade do seu ser, mas não pode tê-la em si visto que a morte o retira do fato de ser do mundo. Em Deus, querer e poder convergem-se; é-lhe dada a possibilidade de ser como Deus. Dessa maneira, Arendt (1997, p. 106) entende que a consciência é o ser atualizando a lei à criatura e lhe recordando o seu sentido de existência por meio da faculdade da memória¹².

Nesse sentido, o homem encontra em si o testemunho da dependência em relação a Deus; tendo consigo a verdade, visto que dela é parte, o mundo que está constituindo já não mais o cativa. A criatura é humilhada por essa verdade – expressa na deficiência de querer e não poder realizar – em que se torna necessário humilhar-se a si mesma enquanto ser do mundo e quebrar o orgulho alçado na vontade própria. Humilhar-se explicita, de acordo com Arendt, a relação que o homem quer com Deus: é um pedido de socorro, o querer volta-se contra o falso antes. Querendo ser como Deus, a criatura entrega-se à lei que clama na consciência e aceita não mais fazer a sua vontade, mas a vontade daquele que a criou; não mais amar segundo si mesma, mas amar segundo Deus, que a amou em primeiro lugar (ARENDR, 1997, p. 111-112). Nas interpretações arendtianas, Santo Agostinho traz para o mundo a expressão da renúncia a si. O sentido, tanto da vida quanto do mundo, se altera. Este já não é mais compreendido como mundo a se constituir. Existe apenas como a criação de Deus que abrigou o ser vivente pelo nascimento. Assume, portanto, o seu verdadeiro e original sentido de existência. E quanto às relações entre os homens? São regidas pela caridade.

¹² É importante notar que a pensadora finalmente atribui o caráter cristão ao processo de conversão para Deus. Este não é compreendido mais somente como sua origem ontológica e aquele que determina o seu princípio e fim, mas também como o ser que se faz presente na consciência da criatura e, por sua autoridade, firmada ontologicamente, chama-a a renunciar a si mesma e a fazer não a própria vontade, mas a sua vontade (ARENDR, 1997, p.106-107).

O amor ao próximo, procedente do amor verdadeiro que se funda naquilo que é eterno, estipula a relação entre os homens a partir do amor de Deus (ARENDT, 1997, p. 112). O próximo é amado como Deus e como a si mesmo; ou seja, é chamado à reflexão sobre a lei (entendendo-se como criatura dependente) e a amar Deus em si mesmo – amar o fato de ter sido criado e de receber a possibilidade de ser como aquele que o criou. A ligação com o próximo se funda em Deus, que o fez e que o habita; o outro não é amado por si próprio. E esse amor é dado sem distinção, assim como o próprio amor de Deus. Eu não amo o que ele é, mas o que eu quero que ele seja. Se eu quero o que Deus quer, eu quero que ele reconheça-se como criatura. No amor ao próximo, na ótica da pensadora, os homens se guiam no caminho para a salvação eterna em que Deus é amado e as criaturas podem seguir a vida terrena isoladas (ARENDT, 1997, p.114-117).

Percebemos que a caridade cristã, que procede do Criador, estabelece os parâmetros para as relações entre os homens no mundo. Por meio do ato de renunciar a si mesma, a criatura esquece-se enquanto ser-do-mundo, bem como este mesmo mundo e seus próximos (ARENDT, 1997, p. 151). Funda-se, nessas condições, uma nova forma de organização político-social; uma comunidade de crentes, fundada na fé¹³ revelada pelo Cristo, propagada pela Igreja e legitimada pelo Estado romano. Dessa maneira, o próximo é compreendido como semelhante; isto é, não somente como aquele que necessita renunciar a si próprio, mas também como partícipe de tal comunidade, que estabelece uma relação de companheirismo e amizade.

Conforme Arendt (1997, p. 154), essa igualdade entre os homens é fundada em sua descendência em comum – a descendência de Adão – proveniente da impotência da vontade própria; é necessária e historicamente fundada nessa descendência, que estabelece o parentesco “que excede toda a simples semelhança”. Por meio do conhecimento desse parentesco, a dependência recíproca pode ser liquidada e os homens podem isolar-se com eficácia e se ajudarem mutuamente durante a vida. A História, até então

¹³ Todos – crentes e descrentes – fazem parte dessa comunidade de fé. A graça de Deus, necessária para a realização da retrospectividade entre Criador e criatura, não é suficiente para a sua configuração. Nesse sentido, Arendt elucida a fé, que retira o homem do mundo ao lhe revelar, por meio do testemunho da redenção dada por Cristo difundida pelos crentes, a falta de poder que tem sobre si mesmo e sobre o mundo que constitui (ver ARENDT, 1997, p. 154).

testemunha ocular das relações da Cidade Terrestre, finalmente é convertida na História da Salvação das criaturas que, mesmo em sua condição mortal e indeterminada, acreditam substancialmente que vivem num mundo como se não estivessem nele, esperando “a ressurreição dos mortos e a vida no mundo que há de vir”¹⁴.

3 A felicidade contemporânea

Em nossas tópicas anteriores tratamos de elencar as compreensões de Hannah Arendt acerca daquilo que Agostinho de Hipona toma como o *modus vivendi* superior, que tanto procede como é constituído em função da fruição de Deus. Nossa pretensão de compreender o entendimento de Hannah Arendt acerca da possibilidade de existência de uma vida feliz, nos remonta ao século XVIII, cuja busca pela vida feliz a partir da verdade divinamente revelada fora substituída pelo empreendimento da felicidade – não mais transcendental e fruível, mas de caráter essencialmente político.

O meio pelo qual a possibilidade de instauração da felicidade se concretizou foi a realização do fenômeno revolucionário, especificamente no caso norte-americano (ARENDR, 1990, p. 100). A partir das análises de Arendt, depreende-se que a revolução ocorrida nas Treze Colônias foi o singular exemplo dessa instauração, à qual os revolucionários norte-americanos associaram ao entendimento de *felicidade pública*. Estes entendiam como liberdade o resultado de um processo inerente aos espaços delineados pela atividade da ação. É nesse cerne que reside a compreensão dos homens da revolução norte-americana acerca de uma *felicidade pública* (ARENDR, 1990, p. 140). O homem tem o poder de construir a sua vida feliz ao estabelecer, juntamente com todos os homens, um espaço onde possa agir livremente e garantir o seu bem enquanto membro de um corpo político. É somente em meio ao espaço público, o mundo que nos aparece, que o indivíduo se revela tal qual é e/ou deseja ser. A fruição da felicidade, nessas condições, advém dessa revelação, bem como de seu destaque, expressão da livre possibilidade de ação. Nas palavras de Arendt (2011, p. 169):

¹⁴ Trecho final do Credo Niceno-constantinopolitano, confessado pela Igreja Católica no I Concílio Ecumênico de Niceia, em 325.

Essa liberdade [felicidade] pública não era uma esfera interior na qual os homens podiam se refugiar à vontade, escapando às pressões do mundo, nem o *liberum arbitrium* que leva a vontade a escolher entre alternativas. A liberdade [felicidade] para eles só podia existir em público; era uma realidade concreta, terrena, algo criado pelos homens para ser usufruído pelos homens, e não um dom ou uma capacidade; era a praça ou espaço público feito pelos homens que a Antiguidade conhecia como a área onde a liberdade aparece e se faz visível a todos.

Para se estabelecerem limites à nova dimensão política, Arendt (2011) aponta a necessidade de se elaborar uma Constituição. Nesse sentido, tanto o espaço público fundado quanto a garantia da felicidade pública seriam salvaguardados e reproduzidos às gerações. Contudo, “mesmo na América, onde a fundação de um novo corpo político teve êxito” (ARENDR, 2011, p. 171), o espírito de salvaguarda de tais valores se esvaiu. De acordo com a pensadora, Jefferson realizou uma substituição de termos na Declaração de Independência, que não mais tratava de uma felicidade pública, mas da “busca pela felicidade” (ARENDR, 2011, p. 172).

O entendimento de Jefferson acerca da *felicidade pública* era constituído, segundo Arendt, pela tríade *vida, liberdade e propriedade* (ARENDR, 1990, p. 101). Preocupava-se, portanto, com o bem-estar pessoal de cada indivíduo e era função do governo assegurar a felicidade pública a todos, ou seja, garantir a manifestação pública da felicidade individual de cada homem, obtida por meio de um padrão de vida e legitimada pela fundação e pela constituição baseada na lei natural. Nas palavras de Kathlen Luana de Oliveira (2011, p. 151-153):

A imortabilidade da vida individual apregoada pelo cristianismo, advinda do nascimento singular, para Arendt, resultou uma alienação extraterrena e, além disso, ao mesmo tempo, o aumento da importância da vida na Terra, individual [...]. Arendt afirma que a Era Moderna assumiu a premissa da vida como bem supremo, não importando mais o mundo. E isso é desastroso para a política. A vida, então, valorizada, torna-se tão mortal como outrora, e o mundo, um lugar menos confiável e menos permanente como em tempos anteriores. A vida torna-se propriedade privada.

O bem supremo do homem passou a ser a sua própria vida e o exercício de sua liberdade de movimento e expressão entre os homens passou a ser a razão de sua felicidade, expressa no particular. De acordo com Arendt (2013, p. 392), a ascensão da *vita activa* conferiu ao trabalho a categoria de “maior das capacidades da vida humana”. Nesse sentido, constituiu-se como uma saída ao isolamento de modo a fomentar a capacidade inerente à vida humana de iniciar algo novo.

Considerações finais

A nossa *démarche* argumentativa buscou contribuir para uma melhor compreensão de elementos da filosofia agostiniana inseridos no pensamento político de Hannah Arendt. Constituiu-se, também, como porta de entrada para o entendimento das relações sociais tanto da Antiguidade tardia greco-romana quanto da Idade Média, época de triunfo da *Civitas Dei*. Entendemos, por meio das depreensões da pensadora, que Agostinho de Hipona é tido como uma das pedras angulares do modo de vida cristão, bem como da forma como a Igreja Católica Romana atua no mundo e congrega seus crentes para o caminho da salvação eterna. Compreendemos a quebra desses valores com o advento da modernidade e a permanência da constante procura do homem por uma vida feliz que, de acordo com nossas exegeses, restringiu-se a uma felicidade privada e liberdade de movimento. Entretanto, ainda que, tanto a liberdade quanto a felicidade agostinianas convirjam na fruição de Deus, Hannah Arendt resgata a capacidade dos homens de começar algo novo dando, assim, sentido e seguimento à sua história e da sociedade em que vive.

Referências

Fontes Primárias

ARENDR, Hannah. *A Condição Humana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

ARENDR, Hannah. *A Vida do Espírito*. Tradução: Antônio Abranches; Cesar Augusto R. de Almeida; Helena Martins. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991. v. I-II.

ARENDR, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

ARENDT, Hannah. *Da Revolução*. Tradução José Roberto Miney. São Paulo: Ática, 1990.

ARENDT, Hannah. *O Conceito de Amor em Santo Agostinho*. Tradução Alberto P. Dinis. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

ARENDT, Hannah. *Sobre a Revolução*. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Fontes complementares

CORREIA, Adriano. *Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

HIPONA, Agostinho de. *A Cidade de Deus (contra os pagãos)*. Tradução: Oscar Paes Leme. Petrópolis: Vozes, 1990. v. I-II.

OLIVEIRA, Kathlen Luana de. A mortalidade e a natalidade: notas sobre o pensamento de Arendt. In: _____; SCHAPER, Valério Guilherme (Org.). *Hannah Arendt: uma amizade em comum*. São Leopoldo: Oikos/EST, 2011.

_____. *Por uma política de convivência: teologia, direitos humanos, Hannah Arendt*. Passo Fundo: Ed. IFIBE, 2011.

Happy Life: Hannah Arendt's analysis of Augustinian philosophy

Abstract: According to Hannah Arendt's view on Augustinian thoughts, the yearning for happy life is considered as one of the fundamental issues that round the relations among human beings. Sons of their time, Arendt and Augustine seem to think differently about their realities. This article aims at exploring such issues. According to Augustine, happiness is not and cannot be found in this world: it is the fruition of God. According to Arendt, freedom of action in public space means participating in political power. Taking into account Arendt's view, this paper focuses on the Augustinian City of God together with its structure. We also focus our attention on the process of privatization of the contemporaneous happy life.

Keywords: Happiness – Freedom - Politics

Preciosa: A experiência de um encontro através da narrativa

Elismar Alves dos Santos – IFITEG

Doutor em Teologia – FAJE – BH e Doutor em Psicologia Social – UFRGS (Instituto de Psicologia Social e Institucional).

E-mail: elismar01@yahoo.com.br

Fone: (62) 3533-53500

Cleusa da Piedade Guimarães

Mestre em Psicologia – PUCGO

E-mail: cleusa2803@yahoo.com.br

Fone: (62) 3511-2547

Rodrigo Perissinotto

Mestrando em Psicologia – PUCGO

E-mail: dperissinotto@gmail.com

Fone: (62) 3988-7437

Data de entrega: 23/08/2018

Data de aprovação: 12/06/2019

Resumo: O artigo apresenta uma breve reflexão sobre um encontro produtor de identificações simbólicas através da narrativa num contexto educacional, fundamentado no enredo do filme: “Preciosa: Uma História de Esperança”. A trama mostra a história da jovem Claireece “Preciosa” Jones que sofre as mais diversas formas de violações até ser convidada a frequentar uma escola alternativa, na qual vê a possibilidade de conseguir dar um novo rumo à sua vida. Pretende-se, assim, discutir alguns elementos deste filme, tais como: a identificação imaginária estabelecida pela personagem principal para conseguir suportar as angústias vividas e o conceito de experiência pautada na narrativa e na escrita, que se tornaram caminhos para Preciosa mudar sua história.

Palavras-chave: Preciosa – Escola – Narrativa – Psicanálise – Identificação simbólica.

Introdução

O presente artigo encontra-se dividido em quatro partes. A primeira descreve o significado de *identificação imaginária para a psicanálise* e a relação desse tema com o enredo do filme. A segunda parte, por sua vez, volta-se para a discussão do *refúgio e identificação imaginária* a partir das experiências negativas que Preciosa viveu em sua vida. Já a terceira parte discute o *processo de identificação simbólica* à luz do significado da professora na trajetória de Preciosa. Na última parte, após o percurso realizado, abre-se a discussão sobre *o dizer e o escrever como processo narrativo* como espaço de diálogo e de rememoração capaz de redimensionar a vida de Preciosa.

1. A identificação imaginária para a psicanálise

Ao nos debruçarmos sobre a temática da experiência do encontro no processo educativo, nos deparamos inicialmente com uma questão própria à condição humana, a tentativa de buscar um lugar de existência. No filme, “Preciosa: Uma História de Esperança”, encontramos no espaço da escola esse “lugar” que proporcionou à personagem principal fazer da sua situação uma experiência. Impulsionando-a a dar à sua vida um sentido mais profundo e preencher um “vazio” que a acompanhava. Uma expressão atual do vazio existencial verifica-se na preocupação do indivíduo em retirar de si a essência de todo conflito. “Em lugar das paixões, a calma, em lugar do desejo, a ausência do desejo, em lugar do sujeito o nada e em lugar da história, o fim da história” (ROUDINESCO, 2000, p. 41).

Nesta perspectiva, Preciosa se apresenta com um olhar perdido, uma voz marcante e um ar de quem não sabe o que está fazendo neste mundo. A atriz dá à sua personagem um incrível senso de alienação que mais tarde percebemos não ser exatamente um descaso diante da vida, mas sim um escudo, uma crosta criada pelas feridas das suas vivências. No filme a adolescente fala pouco, dificilmente se alegra, agride os colegas na escola e foge constantemente da realidade, transportando-se para um mundo imaginário. Nos momentos de imaginação, Preciosa se transmuta totalmente, buscando ser outra pessoa. A falta de expressão de seu dia-a-dia contrasta tanto com a satisfação e a felicidade em seus momentos imaginários que parecem duas personagens diferentes que surgem no enredo. Assim, ao se

imaginar rica, famosa e desejada, ela não está apenas tendo um ingênuo sonho juvenil, mas sim, fazendo o máximo que pode para suportar os momentos de sofrimento que vive. Preciosa, nestas cenas do filme, parece acreditar na possibilidade de um “objeto” que a preencha, tentando de alguma forma se realizar e encontrar a plenitude. Neste sentido, essas identificações se sustentam pelas imagens e pode ser chamada de identificação imaginária.

De acordo com Roudinesco (2000), a identificação é um termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam. O conceito de identificação para a psicanálise difere do conceito utilizado na linguagem comum. Segundo Nasio (1995), o conceito de *identificação* que veicula da idéia recebida pelo termo se reduz a um esquema muito simples, composto por duas pessoas, A e B, ligadas por uma relação de identificação. O mesmo autor fala das concepções de identificação que utilizamos comumente, ou seja, identificação como ação de encontrar ou reconhecer alguma coisa.

O conceito psicanalítico de identificação aborda mais profundamente esses conceitos, pois o termo é analisado, como recorda Nasio (1999, p.34), “na forma reflexiva do verbo, isto é, identificar-se”. Na psicanálise, Freud e Lacan conceberam duas teorias distintas do termo, pois há diferentes concepções de identificação. A identificação para Freud, segundo Nasio (1995), se dá no espaço psíquico de um único e mesmo indivíduo, é diferente da ideia de que dois indivíduos, numa mesma relação de identificação, um transformando-se no outro e adotando seus traços. Em Freud, a identificação se dá num indivíduo apenas e no seu interior, como um processo específico no campo do inconsciente. A identificação tal como concebida pela psicanálise freudiana, é um processo de transformação efetuado no próprio seio do aparelho psíquico (NASIO, 1995). Assim, a identificação inconsciente é indiretamente perceptível.

O conceito de identificação, elaborado por Freud, pode ser definido como o “ processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desta pessoa. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série

de identificações” (LAPLANCHE & PONTALIS, 1985, p.226). Os autores supracitados esclarecem que este conceito foi adquirindo progressiva importância na obra de Freud, pois trata-se da operação pela qual o indivíduo se constitui. As identificações são processos inconscientes, o que torna difícil a sua abordagem, bem como o seu entrelaçamento ao processo identitário. Neste duplo processo identidade/identificação, a primeira pode ser entendida como um momento particular da identificação, que ocorre para preencher determinadas necessidades da pessoa na sua relação com o mundo (COUTINHO; KRAWULSKI & SOARES, 2007). Como afirma Nasio explicando Lacan: a identificação serve para designar o nascimento de uma nova instância psíquica, a produção de um novo sujeito. Para Lacan, ao contrário de um indivíduo produzir em si a presença do outro, é o outro que produzirá sua presença, isto é, “o agente da identificação é o objeto, e não mais o eu” (NASIO, 1995, p. 93).

Lacan, ao refletir acerca do processo de identificação, fala de um momento que ocorre com o ser humano no início de sua vida, a partir do estágio do espelho como processo de identificação. De acordo com Garcia-Roza (1998), Lacan criou uma metáfora para descrever a formação da identidade primária, da fragmentação do corpo à unidade: o estágio do espelho. Esse processo é o acontecimento onde o infante na idade de 6 a 18 meses de vida, se depara com sua imagem refletida no espelho. É a operação psíquica pela qual o ser humano se constitui numa identificação com seu semelhante.

A primeira identificação seria possível, conforme Garcia-Roza (1998), graças à imagem do bebê idealizada por seus pais, a qual propicia ao filho a visualização antecipada de um corpo unificado. Ele passa a ter a ilusão de ser aquilo que os pais gostariam que ele fosse: uma pessoa “inteira” com todas as qualidades e virtudes que eles lhe atribuem. A criança passa a ter um ego, forma um eu ideal – um ideal de onipotência forjado a partir do modelo do narcisismo infantil. O bebê é o seu próprio ideal. Esse ego idealizado será, porém, “sacudido” em seu narcisismo e em sua onipotência pelas proibições e frustrações (castração) com as quais irá se deparar; condição necessária para a entrada do sujeito na ordem simbólica. Instaura-se a falta e, assim, o ideal é projetado para o futuro. É essa renúncia à onipotência infantil e ao delírio de grandeza que possibilita o surgimento de um outro ideal: o ideal do eu. O ideal

do eu herda, portanto, o narcisismo perdido na infância e a marca da castração. O eu passa a se comparar e aspirar ao ideal do eu, cuja reivindicação ele se esforça por satisfazer (GARCIA-ROSA, 1998).

2. Refúgio e identificação imaginária

A falha no processo de identificação de Preciosa pode ser observado no filme a partir do seu contexto familiar. Violentada e explorada pelos pais, ela cresce sem receber amor ou qualquer forma de investimento afetivo favorável. A progenitora, um poço de ódio e amargura, é o grande tormento de Preciosa. Ela odeia a maneira da filha ser e ter esperanças através dos estudos e a trata como um “objeto” sem valor, sempre a acusando de ter lhe tirado o marido. Assim, busca motivos para massacrá-la, através da violência emocional e física. Segundo Lacan (1949), o estágio do espelho deve ser entendido como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem.

De acordo com Castro, o estágio do espelho é definido em três fases em que ocorre a identificação, ela teria origem na prematuração do nascimento e no conseqüente estado de dependência do filho com relação à mãe:

Inicialmente não se reconhece e pensa estar diante de um ser real. Num segundo momento, a criança compreende que ali esta apenas uma imagem. Somente num terceiro tempo ocorre o reconhecimento da própria imagem como tal, no espelho. Esse reconhecimento é acompanhado de grande alegria, pois é a experiência inaugural de si como unidade [...]. O estágio do espelho é pré-formador do eu, sendo essa identificação originaria a base de todas as outras (CASTRO, 1992, p.48-49).

Nasio (1995, p.111) explica que para Lacan, a identificação designa o nascimento de um lugar novo, a emergência de uma nova instância psíquica. Conforme a natureza desse lugar, podemos distinguir duas categorias de identificação: a primeira está na origem do sujeito do inconsciente e a chamamos identificação simbólica; a segunda está na origem do eu e a chamamos identificação imaginária. E esse “refúgio” para a identificação imaginária é para onde Preciosa se dirige no filme quando é hostilizada pelos colegas ou vítima dos abusos dos pais. O imaginário, nessa acepção, caracteriza-se pela preponderância do semelhante e reporta-se à fase do espelho, na qual o ego da criança de poucos meses se constitui a partir da imagem do semelhante. A relação intersubjetiva, que aí se inicia, é uma

relação imaginária, em que o ego é um outro e o outro um alter ego (LAPLANCHE & PONTALIS, 1985). É próprio do imaginário reduzir o outro a si mesmo, o diferente ao idêntico, o estranho ao semelhante. O imaginário, neste sentido, se alimenta de sinônimos e analogias.

O simbólico, ao contrário, diz respeito à agregação de significantes, segundo a qual cada significante adquire essa função enquanto se insere, como elemento, numa ordem que lhe é exterior, de tal forma que, embora como elemento possa permanecer o mesmo, torna-se um significante outro quando inserido em outra cadeia. Nessa acepção, o simbólico transita pela alteridade, pela diferença e pela metáfora e produz um sentido novo (LAPLANCHE & PONTALIS, 1985). Desta forma, a partir de uma leitura psicanalítica as identificações podem se dar no campo simbólico e no imaginário. Sendo que o simbólico tem a ver com a linguagem, é marcado pela falta e é de ordem inconsciente. Por isso, tudo o que “beira” a completude é da ordem do imaginário, pois o imaginário não é atravessado pela falta.

Passando de série em série sem saber ler e escrever, Preciosa senta no fundo da sala de aula completamente calada. Aproveita o tempo para viajar por um mundo em que é branca, magra, loira de cabelos lisos. Quando não é isso, imagina ser uma estrela passeando por festas e eventos badalados com o namorado de pele clara. Segundo Lacan (1998) o imaginário caracteriza-se fundamentalmente por tomar a imagem uma representação do objeto. É como se a imagem ganhasse um corpo e se constituísse para se contrapor ao próprio objeto. Lacan assinala que o imaginário é a fonte de alienação do sujeito. É onde ele se paralisa através da visualização da imagem especular. Desta maneira, Lacan (1998) explica a constituição subjetiva como uma estrutura dinâmica organizada em três registros. Assim, utiliza os conceitos de *real*, *imaginário* e *simbólico* para descrever os modos da constituição do sujeito. Sendo que o *registro do real* é aquilo que não se pode expressar pela linguagem, o que não se pode dizer, não se pode representar. Observa-se que para Lacan (1998), a alienação na imagem, que é o fundamento do eu, se substitui pela alienação na linguagem, isto é, a alienação estrutural onde o significante apossa-se do lugar do eu e produz o sujeito através de um deslizamento contínuo. Assim, o sujeito lacaniano vai se pontuando através do movimento da linguagem que forma a cadeia significante que é o próprio

inconsciente. Portanto, em Lacan a gênese do psiquismo humano tem relação com uma estrutura relacional que antecede ao próprio sujeito e que constitui a linguagem.

Preciosa, era uma adolescente calada em casa, na rua e na escola. Sofria humilhações, violência sexual, violência física, sempre calada. Seu filho lhe foi tirado, foi estuprada várias vezes pelo próprio pai, era continuamente agredida física e emocionalmente pela mãe, mas se mantinha calada. Preciosa, simplesmente, não conseguia falar ou interagir de maneira saudável. Seu silêncio era considerado por todos, inclusive, por aqueles que dela abusavam a prova de sua debilidade. Entretanto, Lemaire (1988) ensina que é na relação e no ato, através de movimentos pontuais e compartilhados que o indivíduo, no mundo atual, poderá constituir suas identificações e, nelas, sua singularidade sendo capaz de, a cada nova situação, inventar novas maneiras de agir e assim produzir-se a si próprio. É através da formação de laços e na manifestação de ações menos competitivas e mais cooperativas que, por um processo de movimento contínuo, o novo sujeito poderá emergir e encontrar seu lugar. Sujeito da experiência, da participação e da interação, única possibilidade do indivíduo, hoje, se sentir existente e ser ainda capaz de acreditar e de celebrar a vida.

O que há por trás do imaginário é o desejo do outro. O desejo do outro estrutura a matriz simbólica do imaginário que forma todo o conjunto de imagens do sujeito. Nesta perspectiva, podemos pensar que na constituição do sujeito, o corpo, o espaço psíquico materno, a presença do outro e dos outros são peças fundamentais. E é nesse sentido que Preciosa captura os significantes dados pela família acerca de si. E é na superposição desses lugares que o sujeito irá se constituir através dos meandros de suas identificações, encontrando, muitas vezes nesta travessia, vazios os suportes de sua sustentação. Ao invés de adquirir consistência, este andarilho na procura de si próprio, irá se defrontar, inúmeras vezes, com uma angústia perturbadora ou com uma inquietante estranheza (LAJONQUIÈRE, 1999).

Lacan (1998) assinala que exatamente porque o sujeito não tem identidade é que ele pode identificar-se e assumir as identificações. Freud (1976 a), em seu ensaio intitulado "Algumas reflexões sobre a psicologia escolar", fala sobre o momento em que a criança começa a descobrir que seu

pai não é o mais poderoso, sábio e rico dos seres. Ao vislumbrar o mundo exterior, descobertas são feitas e mudam sua opinião sobre o pai. Durante seu desenvolvimento o ser humano passará por diversas substituições à figura do pai. Esta substituição ocorre, por exemplo, quando a criança começa a estudar. Ela vê o (a) professor (a) como o (a) substituto (a) desta imagem do pai onisciente, do detentor do conhecimento.

3. O processo de identificação simbólica

No filme, Preciosa recebe o carinho e o apoio de uma professora. Trata-se de alguém interessante e diferente das outras pessoas com as quais convivia. A partir daí a adolescente consegue iniciar um processo de identificação simbólica, sendo a oportunidade para sair da inércia e aos poucos recuperar sua dignidade. Para Lacan (1998), é através do desejo do outro que se tece o universo do sujeito, o mundo, a cena fantasmática de onde tudo vai se estruturar. O outro, no sentido lacaniano, refere-se a uma posição simbólica; uma posição originária onde o sujeito foi visto, percebido, amado, desejado ou não visto, não percebido, não amado, não desejado. Em suma, o outro revela uma posição simbólica de onde o sujeito se escuta e se vê.

Neste sentido, na instituição para alunos em risco social, pouco a pouco, Preciosa vai aceitando a ajuda da professora e por meio da escrita e da fala consegue conquistar mais que a alfabetização, mas uma ferramenta capaz de (re)construir sua identidade. Portanto, ao conseguir escrever a sua própria história e narrá-la, Preciosa começa a acreditar em si e vê que é muito mais do que aquilo que sua mãe a faz acreditar que ela é. Maurizio Gnerre (1991) diz que, a linguagem escrita é para nós um modo de nos referirmos ao que conhecemos do mundo, ao como conhecemos o mundo, ao para que conhecemos o mundo, ao mesmo tempo em que somos, dialeticamente, produtos desse processo de conhecimento. Por isso mesmo, ela não é neutra ou amorfa.

O ato de escrever supõe ocupar um lugar no mundo, nas relações, modificando-as inclusive. Assim, escrever é mais que transcrever:

Na escrita, o que está demasiado presente na palavra e demasiado ausente da transcrição, o corpo regressa, mas segundo uma via indireta, medida, em suma justa, musical, através da fruição e não através do imaginário (da imagem). É, no

fundo, esta viagem do corpo (do sujeito) através da linguagem, que as nossas três práticas (fala, escrito, escritas) modulam, cada uma à sua maneira: viagem difícil, retorcida, variada (BARTHES, 1982, p. 12).

A linguagem, seja ela oral, escrita ou visual, constitui-se no único sistema capaz de expressar as intenções de seu usuário e só é possível sua constituição através da interação. Na escola, Preciosa encontra um meio de refugiar-se de sua existência traumática e lá “falou” pela primeira vez. Foi difícil dizer em uma pequena sala de aula, seu nome, de onde vinha e do que mais gostava de fazer. Porém, Preciosa foi capaz de romper com essa dificuldade. Com isso mostra que o *dizer* e o *escrever* são processos narrativos capazes de proporcionar o crescimento do ser humano.

4. O dizer e o escrever como processo narrativo

Os ensaios do filósofo Walter Benjamin, apontam à centralidade da narrativa como espaço de diálogo e de rememoração e dimensiona seu papel na constituição do ser humano. Assim, estabelece a distinção entre vivência e experiência: na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização; na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido, tornando-se coletiva, constitui a experiência. É a narrativa, a palavra que faz uma situação tornar-se uma experiência. Sendo assim, a linguagem torna-se um dos principais elementos do processo educativo. A personagem de Preciosa recebe o incentivo da professora para escrever e narrar a sua história e, neste contexto, faz a experiência de ir além da busca do conhecimento cognitivo, através da possibilidade de contar e recontar consegue chegar ao processo curativo da desalienação.

Benjamin (1994), faz a denúncia da perda da capacidade de narrar em consequência do definhamento da experiência do homem moderno. Diagnostica a “pobreza da experiência” da época moderna, onde o homem contemporâneo do pós-guerra foi expropriado da capacidade de narrar aquilo que lhe aconteceu. Essa expropriação, no entanto, não está apenas na incapacidade de narrar, mas na incapacidade de experienciar sua relação com o mundo.

Não é mais necessária uma catástrofe como a guerra para que haja a destruição da experiência. Só pela pacífica existência cotidiana em uma cidade grande, a influência da indústria cultural

ou a banalidade do cotidiano, já é suficiente, pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja traduzível em experiência (AGAMBEN, 2005, p. 21).

O tema também aparece em “*O Narrador*”, em que Benjamin (2012) demonstra o aniquilamento de uma experiência outrora sinônimo de sabedoria e autoridade, consolidada por meio de sua transmissão de geração em geração, própria de uma organização coletiva, comunitária, ritualística e artesanal. As formas narrativas correspondentes são sintomáticas deste processo de esfacelamento da experiência: a narração – que vigorava no solo de um tempo onde ainda tinha-se tempo para contar e ouvir histórias – fora substituída pelo romance, caracterizador dos indivíduos isolados e solitários, e este, por sua vez, substituído pela informação jornalística, forma narrativa fragmentada e desconexa (BENJAMIN, 1994).

Deste modo, problematiza-se a constatação da degradação da experiência na modernidade. Discute-se a possibilidade da realização da experiência, bem como o resgate de seu aniquilamento provocado pelas idiossincrasias da contemporaneidade e, ainda, quais espaços propiciariam este possível resgate. Não damos sentido ao que nos rodeia e banalizamos as coisas cotidianas, os eventos e a própria vida. O homem moderno, “volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos, entretanto, nenhum deles se tornou experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 22), ou como já denunciado por Benjamin, estamos vivendo uma nova barbárie: a da não experiência. Apesar de ser parte do evento não o experencia, não se dá significado a ele, tornando-o assim, impossível de ser narrado, e como Benjamin postula, pode-se supor que isso “talvez seja fruto da desilusão com a nossa própria época” (BENJAMIN, 1986, p. 196). Desse modo, a relação das pessoas com o mundo não se dá mais pela experiência e pela narração, como autoridade de quem experienciou algo, mas pelo inexperienciável, no movimento de silenciamento da experiência. Assim, a autoridade está no conhecimento adquirido por meio da instrução ou do reconhecimento dos saberes produzidos fora do sujeito e da sua experiência (BENJAMIN, 1994).

Agamben (2005) defende que a experiência é apresentada como a própria infância do homem. A diferença entre os animais e o homem reside exatamente no fato de que ele é o único animal que precisa aprender a falar e tem uma infância que introduz a diferença entre língua e discurso. Enquanto humanos, estamos sempre aprendendo a falar, pois nunca adquirimos a fala em definitivo, “nunca acaba nossa experiência (infância) da e na linguagem” (KOHAN, 2003, p. 244). A linguagem é o lugar onde a experiência deve tornar-se verdade, à medida que dá significado ao

conhecimento produzido e adquirido e, portanto, se perdemos a capacidade de narrar, de contar a nossa história, é porque não temos mais infância. Para Gagnebin (2009), Benjamin não alimenta o pessimismo ou a desesperança, mas esboça a ideia de uma outra narração, uma narração nas ruínas da narrativa, uma transmissão entre os cacos de uma tradição em migalhas. O narrador também seria a figura do trapeiro e do catador de sucata e de lixo.

Kramer (2000) apresenta algumas reflexões sobre o que significa entender a leitura e a escrita como experiência. Observa que no contexto atual lê-se muito, mas de modo disperso. Se escreve muito, sobretudo com o uso de avanços tecnológicos que possibilita que um maior número de pessoas produzam e consumam textos. Mas a autora questiona se tem sido a prática da leitura e da escrita, de fato, uma experiência. Essa mesma autora destaca que levar algo da escrita para além do seu tempo significa compreender a importância da escrita como experiência. Caracterizando-se nas situações em que assume caráter de narrativa construída coletivamente, seja ela uma escrita que registra ações de pessoas ou grupos, seja uma autobiografia, diário, relato ou história de vida. Nesta perspectiva, escrever significa sempre (re)escrever, interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da escrita. (Re)escrever textos e histórias; ser leitor de textos escritos e da própria história pessoal e coletiva, marcando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos.

Deste modo, Konder destaca que a leitura e a escrita podem ser bem trabalhadas e estimuladas na escola, vivenciadas como experiência, como possibilidades de criação e emancipação. Assim escreve: “a linguagem é possibilidade para criar, expressar, sonhar, libertar” (KONDER, 1988, p. 22). Nesta perspectiva, a escrita, a leitura e a fala são atos fundamentais no filme. Eles têm a força da mudança, que parece impossível frente à violência que compõe a história de Preciosa. Para Garcez (1998), o que ocorre é a busca da realização do pensamento individual no outro e este não é, então, um ouvinte passivo, mas participante ativo no processo de comunicação. Constatamos, assim, que todo enunciado, seja ele escrito ou oral, quando realizado, busca uma resposta do outro. Portanto, faz-se necessário que a escrita na escola seja realizada de modo a envolver o aluno em um contexto que o aproxime da realidade e desperte nele a motivação para a escrita. Essa questão é evidenciada no filme, quando Preciosa, a pedido da professora, começa a

escrever e contar a sua própria história, dando sentido à sua maneira, ao seu contexto de vida.

Partindo desta perspectiva o filme, “Preciosa”, mostra o renascimento de uma vida que dá início ao se ver importante quando começa a fazer um processo que perpassa o comunicável. O caminho trilhado por Preciosa é triste e embora não pareça haver uma possível solução, conforme se interage com a professora sente-se valorizada e ganha coragem para desvincular-se da mãe, assumir os seus filhos e se projetar para o futuro. Sabe-se que atualmente há sinais que atingem os processos culturais de uma forma geral: como, por exemplo, a falência da transmissão na relação professor-aluno. Poderíamos pensar que, na verdade, estes processos não são novos, em “o Prefácio à juventude desorientada”, Freud se refere a três profissões consideradas para ele como impossíveis: governar, educar e curar. Essas profissões representam na teoria psicanalítica freudiana, diferentes maneiras de tentar contornar o impossível (FREUD, 1976 b). Lacan, através de sua obra, nos apresenta uma outra resposta para as falhas de transmissão atuais no que se refere ao ato de educar. A teoria da transferência de Lacan tem seu suporte teórico na diferença entre o imaginário e o simbólico. "Na medida em que a transferência é sempre um fenômeno imaginário, o que tem que fazer é quebrá-lo, transformar a relação imaginária em simbólica" (ETCHEGOYEN, 1987, p. 78).

Considerações finais

Percebe-se no filme que Preciosa consegue estabelecer com sua professora um encontro produtor de identificações simbólicas, que a ajuda reagir e fazer da sua situação uma experiência. Começando por acreditar que tinha habilidade para a aprendizagem de matemática, assim poderia também, escrever, narrar, sonhar e conquistar outro estilo de vida. Diante do enredo deste filme, é possível pensar, em identidades como identificações em curso, ou seja, em novos processos identificatórios se desenvolvendo, a partir dos processos de marcas que podem levar ou não o sujeito à realização da experiência.

Portanto, nota-se esse aspecto em Preciosa quando ela passa do recalque de suas situações sofridas, isto é, do esquecimento daquilo que é vivido para o encontro com o outro e, a partir daí, para um processo de

realização da experiência da sua própria condição de existência. Desta forma, no lugar do encontro, potencializado pelas expressões da sua linguagem, a personagem cresce e ganha autoestima, e assim consegue viver uma história de emancipação.

Referências

- AGAMBEM, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: *Benjamin, W. Documentos de Cultura, Documentos de Barbárie*. Trad. Celeste H. M. Ribeiro de Souza. São Paulo: Cultrix, 1986.
- BENJAMIM, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura/Walter Benjamin*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIM, W. O narrador. In: *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasillense, 2012, p. 213-240.
- BARTHES, R. *O grão da voz*. Portugal – Porto: Edições 70, 1982.
- CASTRO, E. M. *Psicanálise e linguagem: série princípios*. São Paulo: Ática, 1992.
- COUTINHO, M. C; KRAWULSKI, E. & SOARES, D. L. P. Identidade e trabalho na Contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*. v. 19. Porto Alegre, 2007.
- ETCHEGOYEN, R. H. *Fundamentos da técnica psicanalítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FREUD, S. *Prefácio a juventude desorientada de Aichhorn*. Edição standard brasileira da obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. XIX). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FREUD, S. *Sobre a psicologia escolar*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. XIII). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- GARCIA-ROSA, L. A. *Introdução à metapsicologia freudiana 3 – os artigos metapsicológicos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- GAGNEBIN, J.M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UnB, 1998.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KOHAN, W. O. Da minoridade à maioria: filosofia, experiência e afirmação da infância. In: Kohan, W. O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte:

Autêntica, 2003.

KRAMER, S. *Presença pedagógica*. Vol. 6 n. 31. Rio de Janeiro: PUC, 2000. jan./fev.

KONDER, L. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão (Psico) Pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. *In: Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. *In: XVI Congresso Internacional de Psicanálise*, p. 96-103, Zurique, 1949.

LEMAIRE, A. *Jacques Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

NASIO, J. D. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: JZE, 1995.

NASIO, J. *O prazer de ler Freud*. Rio de Janeiro: JZE, 1999.

ROUDINESCO, E. *Por que a psicanálise?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

Precious – The experience of an encounter by means of the narrative

Abstract: This paper focuses its attention on the plot of the movie “Preciosa: Uma História de Esperança.” Our discussion takes into account the encounter which produces symbolic identifications by means of the narrative in an educational context. The plot explores the story of the young woman called Claireece “Preciosa” Jones, who was victim of different forms of abuse and invited to attend an alternative school that represented a golden opportunity for Preciosa to change her life. This paper aims at discussing some aspects of the movie, such as (1) imaginary identification that was established by the main character with the objective of resisting anguish; and (2) the concept of experience based on narrative and on writing, which became ways for Preciosa to change her history.

Keywords: Precious – School – Narrative – Psychoanalysis – Symbolic identification

Crítica cultural: a História e as perspectivas contraditórias ao Pós-Modernismo – entre Jameson, Hutcheon

Hellen Sueli Bergo – UNIPTAN

Mestra em Literatura e Crítica Cultural – UFSJ

E-mail: hellenbergo@yahoo.com.br

Data de recepção: 06/09/2018

Data de aprovação: 04/10/2018

1 Introdução

“Generalizações polêmicas”. Assim a pesquisadora Linda Hutcheon designa, em seu livro *Poética do Pós-Modernismo* (1988), considerações tecidas a respeito do pós-modernismo pela visão do crítico literário e teórico marxista Fredric Jameson. Na obra *Pós-Modernismo, ou a lógica cultural do capitalismo tardio* (1996, p. 27-79), inicialmente publicada no ano de 1984, Jameson (1966) alega defender uma concepção pós-moderna como “história” e não apenas baseada em “estilo”. Há uma diferença entre compreender o modernismo como estilo e, segundo o autor, uma visão que procura apreender o pós-modernismo como dominante cultural da lógica do denominado “capitalismo tardio”¹⁵ - também compreendido como “capitalismo de multinacional ou de consumo” (p. 61).

Assim, este ensaio pretende aproximar as posturas críticas e antagônicas de Hutcheon e Jameson quanto à presença da historiografia nas obras pós-modernas, marcadas pela era do capitalismo multinacional. Faz-se importante conhecer a crítica ao pós-modernismo por óticas distintas e não excludentes, a fim de pautarmos nossas próprias críticas a partir de lugares claramente marcados – o capitalismo, o mercado, a resistência cultural. O pesquisador das áreas de Letras, Artes, Cultura e História necessita conhecer as teorias de Jameson e Hutcheon frente ao Pós-Modernismo a fim de construir conhecimento com bases teóricas distintas que colaborem, assim,

¹⁵ Termo criado por Ernest Mandel, utilizado como título da obra *O capitalismo tardio*, na qual Mandel cria uma periodicização ao capitalismo: o capitalismo de mercado, com a tecnologia servindo à produção de força pelas máquinas, o capitalismo do monopólio, com a produção de motores elétricos, e, por último, o capitalismo multinacional, marcado por motores eletrônicos e nucleares.

para a construção de linguagens libertas, de fato, da hegemonia dominante capitalista.

2 Desenvolvimento

Jameson (1996, p. 29) argumenta que o fracasso do projeto estético modernista, oriundo do mal-estar causado pela segunda grande guerra mundial, resulta em abandono ideológico ou estético viabilizado também pelo capitalismo financeiro global. Com isso, ocorre o apagamento de uma antiga característica do alto-modernismo: fronteira claramente demarcada entre a alta cultura e a cultura de massa, também taxada como cultura comercial. A indústria cultural abrirá espaço para a gênese desses novos tipos de cultura, antes denunciadas pela teoria modernista, fomentadas pelo denominado “capitalismo tardio” – o capitalismo peculiar à sociedade de consumo ou à sociedade pós-industrial.

Torna-se cabível, assim, a seguinte pergunta: como seria a crítica de Jameson às obras do brasileiro Romero Britto, cuja assinatura vale 80 milhões, anualmente, e que já chegou a vender a pintura de um soldado por 800 mil? Mesmo aqueles que não podem pagar por um original e, muitas vezes, sem nem ao menos imaginar o nome do artista de cores fortes e variadas, usam de maneira clichê – no mais puro sentido literal desse vocábulo - suas estampas em camisas, em capas de celular e de sofá. As cores se espalham, estão em revistas de cosméticos e em estampas de cadernos. Arte legitimada pelo comércio capitalista - talvez Jameson a tratasse como um vírus espalhado pelo mercado multinacional de consumo. Atrevo-me a fantasiar que Jameson se portaria como o investidor de arte Raul Forbes, segundo o qual, ao ser questionado a respeito da obra de Britto, “é algo para gente que compra, mas não entende de arte”¹⁶.

Desaparece, dessa forma, a estética da expressão – a separação entre o interno e o externo do sujeito e a possibilidade de externalização catártica da emoção. Nesse ponto, o pós-modernismo pode ser compreendido como um amontoado de fragmentos, momento reflexivo em que Jameson (1996, p. 32)

¹⁶ Disponível em: <http://www.gq.globo.com/Prazeres/Poder/noticia/2014/11/romero-britto-o-brasileiro-mais-poderoso-e-odiado-da-arte-contemporanea.html>. Acesso em: 19 dez. 2015.

destaca sua posição de entender o sujeito centrado do capitalismo clássico como dissolvido no mundo da burocracia. Quais seriam os resultados estéticos e culturais de uma série de presentes não relacionados de maneira racional no tempo? Jameson (1996, p. 31) julga ser importante lançar mão de uma “realidade da aparência”. O passado é modificado através da lógica do simulacro – o projeto burguês converte-se em imagens fragmentárias. Ao se transformar realidade em imagens mercadologicamente refletidas e construídas, pode-se perceber o reforço ao capitalismo multinacional. Assim, segundo o autor, o novo romance histórico não se presta a mostrar-nos o passado histórico, mas sim – e apenas – a representar nossas próprias ideias e estereótipos sobre o que consideramos passado, concebível como algo histórico popularmente construído.

A construção do passado histórico é metaforizada pelo Mito da Caverna de Platão – imagens mentais do passado são refletidas nas paredes que as encerram. Dessa forma, Jameson (1996, p. 32) nos apresenta aquilo que afirmou ser a “crise da historicidade”. O passado, viciosamente arquitetado em forma de miragens visuais, em construções estereotípicas, finda um sentido prático e coerente de futuro.

Agora, como exemplificação daquilo que Jameson considera o “mais característico e esplêndido monumento à situação estética gerada pelo desaparecimento do referente histórico” (1996, p. 52), cito o romance *Ragtime*¹⁷, de Doctorow. Para Jameson (1996), uma obra fantasiosa, em que os assuntos oficiais da narrativa são tecidos paradoxalmente como não representativos da realidade, justamente pela não possibilidade histórica explícita da narração. Nas palavras de Jameson “o romance não só resiste à interpretação, ele se organiza formalmente para impedir um tipo mais antigo de interpretação social e histórica que ele pressupõe” (JAMESON, 1996, p. 50).

Linda Hutcheon, na obra *Poética do Pós-Modernismo* (1988, p. 19-137), contesta a tese defendida por Jameson (1996) e prossigo este ensaio com uma nesga da posição da autora também a respeito do romance *Ragtime* (1975). Para ela, o elemento histórico está claramente representado na obra. Em *Ragtime* (1975) encenam-se elementos representativos do capitalismo

¹⁷ Romance americano publicado em 1975.

americano do século XX, mesclados a personagens fictícios – segundo a autora, provavelmente o que causa desconforto em Jameson (1996). Para Hutcheon (1988), o ficcional, o gatilho que permite ao leitor apreender o referente histórico, refleti-lo e se conscientizar dele.

Na visão de Hutcheon (1988), pensar historicamente é fazê-lo de forma crítica e contextual. Em uma postura deliberadamente oposicionista a Jameson (1996), Hutcheon (1988, p. 20) insere ao pós-modernismo o poder escolher ser histórico e também político. Estaria Jameson (1996) cego às sutilezas e aos implícitos textuais? Linda Hutcheon (1988) privilegia em suas análises o romance, levantando, assim, uma importante reflexão para o fazer crítico, histórico e literário – aquilo que ela denomina como “metaficção historiográfica” (p. 21).

A metaficção historiográfica é construída por autorreflexões somadas a personagens e a acontecimentos históricos. Assim sendo, *Ragtime* (1975) seria não um romance desprovido de historicidade, mas uma narrativa metaficcional histórica. É nesse ponto que o leitor é levado a pensar a história como uma construção humana, da mesma maneira que ocorre com a ficção. A história seria uma viúva machadiana¹⁸, intocável e forçosamente casta, guardando o luto por um passado morto e enterrado? Ou poderíamos construí-la mediante nossos interesses de poder, movidos por ideais capitalistas, por pesquisas ou por perspectivas particulares? Afinal, quem constrói a História?

O pós-modernismo se nega a propor uma estrutura que intente padronizar o conhecimento. Quando Jameson (1996) se queixa da perda do realismo histórico não percebe que a intenção pós-moderna é justamente problematizar o modelo realista de representação por que seja levantada a discussão história/realidade e realidade/linguagem em um trabalho de contestação e de criação de novos significados que meschem o histórico ao ficcional. Sem as contestações de Jameson (1996), como refletir o pós-modernismo sob um viés otimista? Como poderíamos aprender que a ficção e a História são ambas criações discursivas construídas pelo humano e que através delas significamos o passado?

¹⁸ Metáfora usada por Nelson Rodrigues nas crônicas de *Memórias* (1967) para se referir às mulheres de sua infância na antiga Rua Alegre em um Rio de Janeiro das primeiras décadas do século XX

Uma vez que o passado não pode ser recuperado (em sentido conotativo), o que o pós-modernismo faz não é anular ou descreir o passado, mas, de fato, problematizá-lo de forma a relacionar privado e biográfico, público e histórico e, justamente por isso, não é possível eliminar o ficcional aliado ao formal. Na ficção pós-moderna, o historiográfico e o literário caminham lado a lado – visão posta à luz por Hutcheon (1988) – em oposição a ideais teóricos de um passado apreendido de forma exata e imutável (como se isso de fato fosse possível e não sobressaísse a construção daquele que de alguma forma detém o poder).

A arte, ao lidar com a “verdade histórica”, compreende que esta é relativa, limitada, afastando-se, assim, de anseios empíricos e estruturalistas de ler o “real”. Uma atividade de escrita está envolvida em ideologias institucional, histórica, econômica e/ou socialmente construídas. Linda Hutcheon (1988) contribui com a criação de uma nova história – aquela que pode sim se assemelhar a um simples ato ficcional, não podendo ser lida sem análise contextual. Parafraseando Hutcheon (1988), compreendo que, ao contrário daquilo que alegou Jameson (1996), há sim História no pós-modernismo, pois esta e o romance são naturalmente.

Por fim, apresento a análise da presença da História na arte pós-colonial a partir das reflexões de Antony Appiah (2007) em seu trabalho contrastativo entre o pós-colonial e o pós-moderno. Em seu texto é dado criticamente um lugar histórico de subalternidade ao africano Lela Kouakou – produtor de arte que vive na periferia. No tocante a valor de mercado, é possível aproximar as considerações de Appiah (2007) àquelas produzidas por Jameson (1996), ao se fazer referência à mercadologização da arte atribuindo-lhe valor “estético” conforme o valor de mercado.

A porta de entrada de Antony Appiah (2007) para discutir a articulação entre o pós-colonial e o pós-moderno é a escultura escolhida pelo co-curador de arte James Baldwin para a exposição *Perspectives: Angles on African Art*, organizada em 1987 pelo centro de arte africana em Nova York. Trata-se de uma escultura rotulada pelo museu como “Iorubano com bicicleta”. Na teoria de Jameson (1996), o pós-modernismo compreendido como mercadologização e o pós-colonialismo, segundo o teórico, envolve uma intelectualidade caracterizada por Appiah (2007) como “comprista”. Essa intelectualidade

compreende um pequeno e seletivo grupo de escritores e de intelectuais que intermediam os bens culturais do capitalismo mundial na periferia. São os olhares capitalistas que apresentam a África, vendem-na e selecionam o que deve interessar artisticamente ao mundo de compradores e de admiradores de Arte.

3 Considerações finais

Se História e ficção são formas de construção discursiva, não é possível que o pós-modernismo tenha se feito desvinculado de História, como afirmou Jameson (1996). A partir das críticas desse teórico em diálogo com Hutcheon (1988) pode-se refletir que o pós-moderno recorre à História, explícita ou implicitamente, numa tentativa de entender ou de problematizar a descontinuidade e a heterogeneidade em que o mundo se encontra – fomentado obviamente pela multinacional indústria capitalista.

Referências

- APPIAH, Anthony K. *O pós-colonial e o pós-moderno. In: Na casa de meu pai*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.
- HUTCHEON, Linda. Descentralizando o pós-moderno: o ex-cêntrico. *In: Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1988;
- JAMESON, Fredric. A lógica cultural do capitalismo tardio. *In: Pós-modernismo, ou a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- RODRIGUES, Nelson. *Memórias: a menina sem estrela*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- SILA, Abdulai. *A última tragédia*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- SILVA, Gustavo. *Romero Britto o brasileiro mais poderoso e odiado da arte contemporânea*. Notícias CQ Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.gq.globo.com/Prazeres/Poder/noticia/2014/11/romero-britto-o-brasileiro-mais-poderoso-e-odiado-da-arte-contemporanea.html>. Acesso em: 19 jan. 2015.

Normas para publicação na Revista Saberes Interdisciplinares

1 - Modalidades das publicações

A revista *Saberes Interdisciplinares* é um periódico científico semestral, destinado à publicação de trabalhos inéditos, de áreas temáticas diversificadas, nas formas de artigos científicos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos trabalhos relativos a todos os ramos do saber, escritos de forma acessível, limitando-se ao essencial os aspectos mais técnicos, nos idiomas português, inglês e espanhol, em sintonia com os cursos existentes no Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo Almeida Neves e da Universidade Presidente Antônio Carlos em São João Del-Rei – MG.

II - Normas para Publicação

Avaliação dos trabalhos: todos os trabalhos encaminhados à Revista *Saberes Interdisciplinares* serão submetidos à aprovação de dois pareceristas “ad hoc”, que poderão sugerir aos autores eventuais modificações no texto.

Direitos autorais: os trabalhos aceitos e publicados tornam-se propriedades da *Saberes Interdisciplinares*, implicando automaticamente a cessão dos direitos autorais. Os autores receberão dois exemplares da revista em que tiverem seu trabalho publicado.

Encaminhamento dos artigos: os originais deverão ser enviados à Revista *Saberes Interdisciplinares* em duas vias impressas, acompanhadas de disquete ou e-mail com o texto digitado no programa *Word for Windows* 6.0 ou superior, corpo 12 e fonte Times New Roman, espaçamento 1,5 não ultrapassando a 15 páginas, no formato A4.

Estrutura: os artigos devem obedecer à estrutura convencional do artigo científico, de acordo com a NBR-6022, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), observando as seguintes normas:

- **Título do artigo** - centralizado no topo da página - deve indicar, resumidamente, o conteúdo do trabalho.
- **Nome do autor** - seguido da titulação, departamento e/ou programa e instituição a que estiver vinculado, com endereço eletrônico.
- **Resumo** (NBR-10520) - apresentação concisa dos pontos relevantes do trabalho, localizado antes do texto, na língua original, e em inglês, ao final do texto (*Abstract*), limitando-se a 250 palavras (mais ou menos dez linhas), com apenas um parágrafo inicial.
- **Palavras-chave** - seleção de palavras e expressões que indiquem o conteúdo do trabalho (também em inglês (*key words*), recomendando-se o mínimo de três e o máximo de cinco palavras-chave).

- **Introdução** - deve estabelecer com clareza o objetivo do trabalho, preferencialmente relacionando-o com outros do mesmo campo e apresentando, de forma sucinta, a situação em que se encontra o problema investigado.
- **Numeração progressiva** (NBR-6024) - os títulos das divisões e subdivisões dos artigos devem ser precedidos de numeração progressiva: 1, 1.1, 2, 2.1 e assim por diante.
- **Citações** (NBR-10520) - as citações formais (transcrição) curtas devem vir inseridas no texto, entre aspas. Citações longas, com mais de três linhas, devem constituir um parágrafo independente, recuado, em espaço 1. A indicação da referência (fonte) de onde foi retirada a citação deve constar de sobrenome do autor, data e página(s). Exemplo (SOUZA, 2006, p. 41-45). A indicação bibliográfica completa deverá constar das referências ao final do trabalho.
- **Siglas e abreviações** - deverão estar seguidas de suas significações, por extenso, na primeira menção no texto.
- **Notas** - as notas explicativas, quando necessárias, devem vir numeradas de acordo com o seu aparecimento e colocadas ao final do texto.
- **Referências** (NBR-6023) - devem estar imediatamente após o texto, em ordem alfabética, contendo as referências completas das obras citadas no artigo. Exemplo:

Artigo consultado de periódico

BARROS, A. T. Cenário internacional e o discurso da Folha de São Paulo sobre a privatização no Brasil. *Tuiuti: ciência e cultura*, Curitiba: s.n, v. 5, n. 1, p. 24-32, mar. 1996.

Livro

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

Artigo retirado de jornais

COUTINHO, Wilson. O Paço da Cidade retorna ao seu brilho barroco. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 6 mar.1985. Caderno B, p. 6.